ITEQ
ESCOLAS

Projetos e Projeções

Volume 5 - Edição 8 (agosto de 2022) ISSN 25959042



iteqescolas.com.br

EDITORIAL

Precisamos compreender: Ensino, pesquisa e extensão

Esses trê pilares, ensino, pesquisa e extensão são de suma importância para a universidade.

Nós, enquanto instituição de ensino superior, temos de ter ciência da importância desses três pilares, pois são indissociáveis de acordo com artigo 207 da Constituição de 1988 e além de contribuir para a produção universitária no quesito do conhecimento, estes contemplam o papel solidário, social e cultural para a sociedade (Moita e Andrade, 2005).

Mas, às vezes estas questões não se apresentam com a clareza que é necessária para a sua compreensão e então propor a melhoria da qualidade do ensino superior.

Atualmente este encontra-se atrelado a uma sociedade globalizada e informatizada necessitando de profissionais mais preparados para o mercado de trabalho, científico, intelectual, inclusivo e ambiental. Percebe-se que o caráter humanístico é necessário ao lado da revolução tecnológica que hoje em dia está acontecendo. A universidade só é legitimada quando envolvida em atividades voltadas para os anseios da sociedade em que se encontra, mantendo uma prática resultante da reflexão social não somente com preceito técnico/ científico.

É preciso entender tais conceitos, ensino pesquisa e extensão e como os mesmos influenciam na formação dos estudantes:

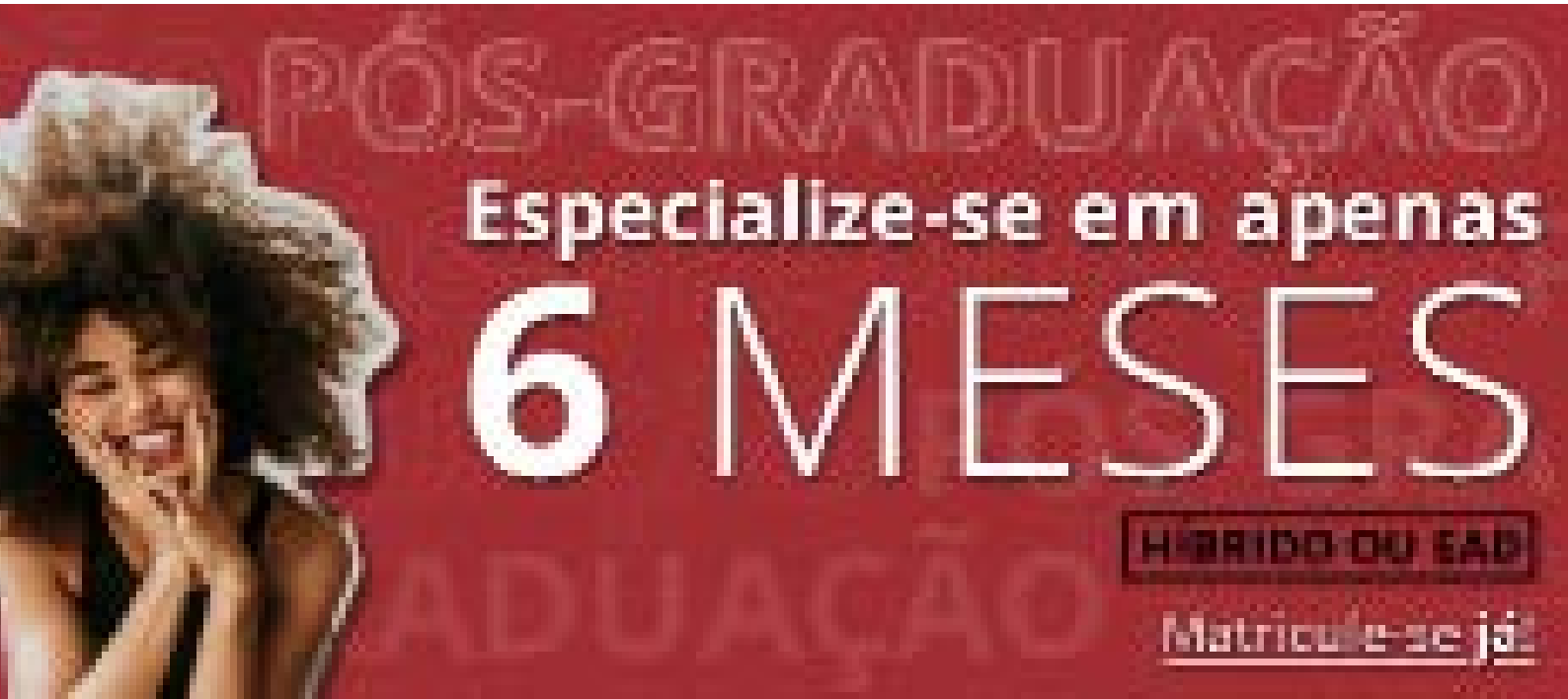
- Ensino – é o processo de construção do saber com apropriação do conhecimento historicamente produzido pela humanidade;

- Pesquisa – é o processo de materialização do saber a partir da produção conhecimentos, baseados nos problemas emergentes da prática social;

- Extensão – é um processo educativo cultural e científico de intervenção nos processos sociais e de identificação dos problemas da sociedade para então propor interferências positivas para encaminhamento do “percebido” e dos estudos realizados.

Nossa I.E.S. (Instituição de Ensino Superior) contempla essas especificidades, pois primamos na proposição de currículos dos nossos cursos, onde desenvolvemos, orientamos e capacitamos nossos docentes para que trabalhem esses três eixos na formação de nossos estudantes, para que possuam um perfil profissional diferenciado e se destaquem no mercado de trabalho na atual sociedade. Sua formação é nossa prioridade!

Renato Eduardo Natale
Diretor Comercial



Licenciatura

Pedagogia

Bolsas de até

100%



Inscreva-se já

iteqescolas.com.br (11)2074-5110

ITEQ
ESCOLAS

EXPEDIENTE

1. BENEFÍCIOS DA PSICOMOTRICIDADE NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: IMPORTÂNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
ADRIANA MEDEIROS.....14

2. O BRINCAR COMO FERRAMENTA PEDAGOGICA: Linguagem Lúdica
ALINE DA SILVA PEREIRA DE OLIVEIRA.....18

3. A MATEMÁTICA E SUAS DIVERSAS FORMAS DE ENSINAR
ALINE OLIVEIRA KAIDA MENDES.....23

4. AS HISTÓRIAS E OS CONTOS DE FADAS COMO FUNDAMENTAIS NO UNIVERSO INFANTIL
AMANDA BRITO PEREIRA.....28

5. A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO
ANA CRISTINA MARTINEZ.....32

6. O LÚDICO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA
ANA MARIA APARECIDA DA SILVA THEODORO.....39

7. O PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM E A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL
ANA MARIA APARECIDA DA SILVA THEODORO.....43

8. BRINCADEIRAS COMO RECURSO PEDAGÓGICO PARA CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL
ANDRÉIA CRISTINA DA SILVA.....49

9. CANDOMBLÉ IORUBÁ: A RELAÇÃO DO HOMEM COM SEU ORIXÁ PESSOAL
A RELEVÂNCIA DA CULTURA VINDA DA NIGÉRIA NA FORMAÇÃO BRASILEIRA
ANDREIA RODRIGUES DA SILVA.....55

10. A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS DESDE A TENRA IDADE
ANGELA DE CARVALHO MARTINS MALDONADO.....61

11. A ARTE DE CONTAR E RECICLAR
ANGELITA CASTIÇO MARIANO ARISTATICO.....65

12. A INCLUSÃO DO ALUNO COM SÍNDROME DE DOWN
BRUNA BARRETO MARTINEZ.....73

13. O RETORNO AS AULAS NO PÓS PANDEMIA
CINTIA ELIDIA FIRMINO.....79

14. DIVERSIDADE CULTURAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL
CLAUDIA LEONILDA FERNANDES TAINO.....82

15. O APRENDIZADO LÚDICO COMO PRÁTICA ESCOLAR
CRISLENE NUNES CHAVES SOARES.....89

16. MUSICALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL
DANIELLA SILVA BORGES.....93

17. PSICOMOTRICIDADE, CRIANÇA E EDUCAÇÃO INFANTIL UM OLHAR SOBRE O MOVIMENTO INFANTIL
Débora Martins Campanhola Ruten.....99

18. FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL: NOVOS DESAFIOS PARA EDUCAÇÃO
DJINANE DE ALMEIDA AMORIM.....106

19. O USO DA LINGUAGEM DO CINEMA NA CONSTRUÇÃO DO SABER
DOUGLAS WILLIANS SANTOS.....110

20. PSICOMOTRICIDADE E EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA REVISÃO DA LITERATURA
EDINEIA MOURA DE SOUSA GUZELLA.....114

21. A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COMO BASE EDUCACIONAL: OS CONTOS DE FADAS E A SOCIALIZAÇÃO NORTEADORA NA ESCOLA
EDNÉIA FERREIRA NOVAIS.....119

22. PRINCÍPIOS PARA ANÁLISE DE FONTES ORAIS, LITERATURA E CINEMA NA SALA DE AULA: UMA PROPOSTA INTERDISCIPLINAR SOBRE O USO DA MEMÓRIA COMO FONTE HISTÓRICA SOBRE DITADURA MILITAR BRASILEIRA
EDUARDO GOMES DE SOUZA.....126

23. OS ESPAÇOS DAS BRINCADEIRAS NA SALA DE AULA
ELAINE CRISTINA FREITAS FIGUEREDO DOS SANTOS.....129

24. O PAPEL DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
ELIANE LEMOS NASCIMENTO.....140

25. JOGOS MATEMÁTICOS
Elienai Dias da Mata Souza.....148

26. DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: O JOGO E A BRINCADEIRA
ELISABETH KLINGOHR GARCIA.....152

27. INCLUSÃO NA INSTITUIÇÃO ESCOLAR
UM OLHAR PSICOPEDAGÓGICO CLÍNICO SOBRE A INCLUSÃO
ESTER FERNANDES PEREIRA SAMPAIO.....158

28. A IMPORTÂNCIA DAS CANTIGAS DE RODA NA CONSTRUÇÃO DO
CONHECIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
FLÁVIA MATOS DE GÓES OLIVEIRA.....163

29. EDUCAÇÃO E INCLUSÃO
ISABEL CRISTINA MARTINEZ DANIEL.....168

30. NEUROCIÊNCIA COGNITIVA:
CONTRIBUIÇÕES PAERA A APRENDIZAGEM
JACQUELINE CASTRO CUNHA.....174

31. LITERATURA INFANTIL – A IMPORTÂNCIA DA LEITURA
JANAINA VIEIRA.....179

32. A EDUCAÇÃO DO FUTURO E A TECNOLOGIA
JUCILEIDE DA SILVA BARBOSA.....187

33. JOGOS SIMBÓLICOS E SUAS CONTRIBUI-

ÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
JULIANA LINO DOS SANTOS.....192

34. EDUCAÇÃO ESPECIAL E A AFETIVIDADE
KATIA SILVA RIBEIRO LOPES.....200

35. A FORMAÇÃO DO DOCENTE PARA ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
LEANDRO DOS SANTOS MACEDO.....205

36. ESCRITA AZUL: ARTEA O ENCONTRO DO TEA E A ARTE
LILIAN GUEDES.....210

37. A AUTONOMIA COMO BASE PARA UMA PEDAGOGIA EMANCIADORA
LOURDES SIMONI DOS SANTOS NASCIMENTO.....215

38. AS CONTRIBUIÇÕES DA OBRA EMÍLIO PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL
LOURDES SIMONI DOS SANTOS NASCIMENTO.....219

39. CARACTERÍSTICAS DA POESIA CONCRETA EM TEXTOS DE JOÃO CABRAL DE MELO NETO
LUCILENE DACIULIS CAETANO.....224

40. A IMPORTÂNCIA DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIA DENTRO DA EDUCAÇÃO PARA A CRIANÇA
MÁRCIA STOILOV.....229

41. A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL E DA LUDICIDADE PARA O EDUCANDO
MÁRCIA STOILOV.....234

42. DIDÁTICA DO ENSINO FUNDAMENTAL PARA O SUPERIOR: PRINCIPAIS DIFRERENÇAS
MARIA AMÉLIA PEREIRA DA SILVA.....239

43. O ENSINO DE ARTE E A MÚSICA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA
MARIA DAS GRAÇAS CARDOSO.....244

44. MÚSICA E EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA LINGUAGEM POSSÍVEL
MARINA ALVES CORREIA.....254

45. CONTRIBUIÇÃO DAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS EM SALA DE AULA
MILEIDE CLAUDIA FERNANDES PEREIRA.....259

46. AS BRINCADEIRAS E OS JOGOS NO AMBIENTE ESCOLAR
MIRIAM NUBIA JARDIM PRATES.....265

47. GERAÇÃO "NEM-NEM": DISTÚRBIO, DESMOTIVAÇÃO, OU FALTA DE OPORTUNIDADE?
MÔNICA RAMOS DE LIMA.....270

48. ALFABETIZAÇÃO DENTRO DE UMA PROPOSTA SÓCIO INTERACIONAIS
NELITA APARECIDA DOS SANTOS GUILHERMINO.....277

49. EDUCAÇÃO EM FOCO: A IMPORTÂNCIA DO PLANEJAMENTO SOBRE AS PRÁTICAS
RAFAEL SILVA MATIAS.....284

50. A IMPORTÂNCIA DA ARTE PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL
REGIANE DOS SANTOS.....290

51. LETRAMENTO E O PAPEL DO PROFESSOR
REGIANE FAZENDEIRO MARIALVA DE CARVALHO.....295

52. MÚSICAS E CANTIGAS PARA BEBÊS
RENATA APARECIDA DE OLIVEIRA GOMES.....302

53. O ENSINO DA ARTE COMO ESTRATÉGIA PARA A VALORIZAÇÃO DA IDENTIDADE FEMININA
RENATA GOMES LIBÂNIO.....307

54. MEIO AMBIENTE E CIDADANIA
RENATA NOGUEIRA LOPES MANZANO.....317

55. ARTE E RECICLAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL II
RENATA NOGUEIRA LOPES MANZANO.....322

56. O PODER DA INCLUSÃO ESCOLAR E SEUS DESAFIOS EDUCACIONAIS
ROBERTA RODRIGUES DE PAULA.....326

57. DIREITO À EDUCAÇÃO
ROSELUCE CRISTINA NASCIMENTO LIMA.....332

58. A ALFABETIZAÇÃO E O LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)
SANDRA GUANDELINI.....335

59. A IMPORTÂNCIA DA RODA DE CONVERSA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
SILVIA MARIA GESINI ALONSO.....340

60. FELICIDADE
SISLEI NATALE.....346

61. LETRAMENTO INFANTIL E AS MÚLTIPLAS LINGUAGENS
SOLANGE FERNANDES DE ANDRADE LORENZETTO.....351

62. A MOTRICIDADE INFANTIL E O DESENVOLVIMENTO DA EXPRESSÃO
SUSETTE MOURA DE ALMEIDA.....355

63. REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE ARTE NA FASE INICIAL DA EDUCAÇÃO BÁSICA E SEUS DOCUMENTOS BASILADORES
VANESSA VOLPI MACHADO.....361

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
Gabriel Nascimento

CAPA E ELABORAÇÃO DO PROJETO GRÁFICO
Kaíque Iengo Marinho
Thais Vicalvi Romeiro

ITEQ ESCOLAS
Rua Lagoa Taí Grande, 91
São Paulo – SP – CEP: 08290-500
Tel: (11) 2074-5110

25 de agosto de 2022
ISSN 25959042

Venha iniciar sua Segunda Licenciatura com o ITEQ.

- Artes Visuais
- Ciências Biológicas
- Ciências Sociais
- Educação Especial
- Educação Física
- Filosofia
- Física
- Geografia
- História
- Letras - Inglês
- Letras - Libras
- Letras - Português
- Matemática
- Pedagogia
- Química



Revista Iteq Educacional: Projetos e Projeções [recurso eletrônico] / Instituto Total de Educação e Qualificação Profissional. – Vol. 5, n. 8 (ago. 2022) – São Paulo: Iteq, 2022.

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

1. Arte. 2. Cidadania. 3. Contação de história. 4. Inclusão educacional. 5. Meio ambiente. I. Instituto Total de Educação e Qualificação Profissional.

CDD 370
CDU 37

Elaborado por Paula Soares – CRB-8/7605



APRESENTAÇÃO

A Educação e a Questão Ambiental

As propostas atuais voltadas ao meio ambiente, enfatizam os aspectos técnicos e biológicos, em detrimento as questões essenciais como suas dimensões políticas e éticas. Tudo isso favorece concepções e práticas de educação ambiental conservadoras despolitizadas e insustentáveis.

Entende-se por "educação ambiental" os processos por meio dos quais os indivíduos e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade - "Política Nacional de Educação Ambiental – Lei 9.795/1999 – Art.1º.

Nas décadas recentes a questão socioambiental vem despertando preocupação e crescente interesse social. Toda essa dinâmica tem testemunhado o caráter polêmico e problemático que reveste a relação entre sociedade e meio ambiente.

Podemos citar situações marcadas pelo conflito, esgotamento e destrutividade que se expressam nos limites materiais ao crescimento econômico, na expansão urbana e demográfica, na tendência ao esgotamento de recursos naturais e energéticos não renováveis e também no crescimento das desigualdades sociais e econômicas que alimentam e tornam crônicos o processo de exclusão social.

E ainda com a mesma gravidade acontece a perda da biodiversidade a contaminação crescente dos ecossistemas terrestres e essas realidades comprometem a vida humana e a continuidade da vida global do planeta.

Diante dessas questões é preciso se concentrar em uma análise mais profunda da relação entre educação e meio ambiente. A importância da educação enquanto instrumento privilegiado de humanização, socialização e direcionamento social é um processo onde a potencialização de mudanças e transformação acontecem.

As "Diretrizes Curriculares Nacionais" para a Educação Ambiental em seu art. 2º, vem reforçar a afirmação anterior e nos diz: "A Educação ambiental é uma dimensão, é atividade intencional da prática social, que deve imprimir ao desenvolvimento individual um caráter social em sua relação com a natureza e com outros seres humanos, visando a potencializar essa atividade com finalidade de torná-la plena de prática social e de ética ambiental". De modo geral, os documentos que abordam as conferências, os encontros e movimentos ambientais alertam sobre a importância da educação ambiental nas escolas e formulam princípios para o desenvolvimento de educação ambiental desde 1977 em Tbilisi, um dos eventos decisivos para os rumos dessa proposta, pois figura como marco conceitual trazendo objetivos e estratégias para nos alertar sobre a temática como: A educação ambiental deve ser atividade contínua nas escolas, ter caráter interdisciplinar e pluridimensional associando aspectos econômicos, políticos e culturais e dar ênfase à participação social para a solução e encaminhamentos dos problemas ambientais, principalmente visar mudanças de valores, atitudes e comportamentos sociais.

O relatório de Brundtland de 1987, promovido pela UNESCO, nos alertou e abordou a questão ambiental como um problema indissociável do processo de desenvolvimento econômico e social. Apresenta também o conceito de desenvolvimento sustentável, que articula os princípios da justiça social, viabilidade econômica e prudência ecológica. Em 2015, a ONU, definiu os O.D.S. (Objetivos do Desenvolvimento Sustentável) que deverão reger as políticas nacionais, para utilização consciente dos recursos naturais inicialmente com uma agenda até 2030.

Precisamos conhecer e nos conscientizarmos das metas propostas para fortalecer a cultura da sustentabilidade e seus três pilares: o econômico, o social e o ambiental. Afirmamos, há um longo caminho para todos, mas principalmente para nós, professores que através da educação devemos despertar ações sustentáveis para que nossos alunos façam diferente e ganhem eficiência nas ações e operações sustentáveis, para a continuidade da vida em nosso planeta.

Equipe pedagógica
ITEQ Escolas
Coordenação Pedagógica
Maria José Pinto Natale.

SUMÁRIO

1. BENEFÍCIOS DA PSICOMOTRICIDADE NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: IMPORTÂNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
ADRIANA MEDEIROS.....14

2. O BRINCAR COMO FERRAMENTA PEDAGOGICA: Linguagem Lúdica
ALINE DA SILVA PEREIRA DE OLIVEIRA.....18

3. A MATEMÁTICA E SUAS DIVERSAS FORMAS DE ENSINAR
ALINE OLIVEIRA KAIDA MENDES.....23

4. AS HISTÓRIAS E OS CONTOS DE FADAS COMO FUNDAMENTAIS NO UNIVERSO INFANTIL
AMANDA BRITO PEREIRA.....28

5. A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO
ANA CRISTINA MARTINEZ.....32

6. O LÚDICO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA
ANA MARIA APARECIDA DA SILVA THEODORO.....39

7. O PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM E A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL
ANA MARIA APARECIDA DA SILVA THEODORO.....43

8. BRINCADEIRAS COMO RECURSO PEDAGÓGICO PARA CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL
ANDRÉIA CRISTINA DA SILVA.....49

9. CANDOMBLÉ IORUBÁ: A RELAÇÃO DO HOMEM COM SEU ORIXÁ PESSOAL
A RELEVÂNCIA DA CULTURA VINDA DA NIGÉRIA NA FORMAÇÃO BRASILEIRA
ANDREIA RODRIGUES DA SILVA.....55

10. A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS DESDE A TENRA IDADE
ANGELA DE CARVALHO MARTINS MALDONADO.....61

11. A ARTE DE CONTAR E RECICLAR
ANGELITA CASTIÇO MARIANO ARISTATICO.....65

12. A INCLUSÃO DO ALUNO COM SÍNDROME DE DOWN
BRUNA BARRETO MARTINEZ.....73

13. O RETORNO AS AULAS NO PÓS PANDEMIA
CINTIA ELIDIA FIRMINO.....79

14. DIVERSIDADE CULTURAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL
CLAUDIA LEONILDA FERNANDES TAINO.....82

15. O APRENDIZADO LÚDICO COMO PRÁTICA ESCOLAR
CRISLENE NUNES CHAVES SOARES.....89

16. MUSICALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL
DANIELLA SILVA BORGES.....93

17. PSICOMOTRICIDADE, CRIANÇA E EDUCAÇÃO INFANTIL UM OLHAR SOBRE O MOVIMENTO INFANTIL
Débora Martins Campanhola Ruten.....99

18. FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL: NOVOS DESAFIOS PARA EDUCAÇÃO
DJINANE DE ALMEIDA AMORIM.....106

19. O USO DA LINGUAGEM DO CINEMA NA CONSTRUÇÃO DO SABER
DOUGLAS WILLIANS SANTOS.....110

20. PSICOMOTRICIDADE E EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA REVISÃO DA LITERATURA
EDINEIA MOURA DE SOUSA GUZELLA.....114

21. A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COMO BASE EDUCACIONAL: OS CONTOS DE FADAS E A SOCIALIZAÇÃO NORTEADORA NA ESCOLA
EDNÉIA FERREIRA NOVAIS.....119

22. PRINCÍPIOS PARA ANÁLISE DE FONTES ORAIS, LITERATURA E CINEMA NA SALA DE AULA: UMA PROPOSTA INTERDISCIPLINAR SOBRE O USO DA MEMÓRIA COMO FONTE HISTÓRICA SOBRE DITADURA MILITAR BRASILEIRA
EDUARDO GOMES DE SOUZA.....126

23. OS ESPAÇOS DAS BRINCADEIRAS NA SALA DE AULA
ELAINE CRISTINA FREITAS FIGUEREDO DOS SANTOS.....129

24. O PAPEL DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
ELIANE LEMOS NASCIMENTO.....140

25. JOGOS MATEMÁTICOS
Elienai Dias da Mata Souza.....148

26. DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: O JOGO E A BRINCADEIRA
ELISABETH KLINGOHR GARCIA.....152

27. INCLUSÃO NA INSTITUIÇÃO ESCOLAR
UM OLHAR PSICOPEDAGÓGICO CLÍNICO SOBRE A INCLUSÃO
ESTER FERNANDES PEREIRA SAMPAIO.....158

28. A IMPORTÂNCIA DAS CANTIGAS DE RODA NA CONSTRUÇÃO DO
CONHECIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
FLÁVIA MATOS DE GÓES OLIVEIRA.....163

29. EDUCAÇÃO E INCLUSÃO
ISABEL CRISTINA MARTINEZ DANIEL.....168

30. NEUROCIÊNCIA COGNITIVA:
CONTRIBUIÇÕES PAERA A APRENDIZAGEM
JACQUELINE CASTRO CUNHA.....174

31. LITERATURA INFANTIL – A IMPORTÂNCIA DA LEITURA
JANAINA VIEIRA.....179

32. A EDUCAÇÃO DO FUTURO E A TECNOLOGIA
JUCILEIDE DA SILVA BARBOSA.....187

33. JOGOS SIMBÓLICOS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
JULIANA LINO DOS SANTOS.....192

34. EDUCAÇÃO ESPECIAL E A AFETIVIDADE
KATIA SILVA RIBEIRO LOPES.....200

35. A FORMAÇÃO DO DOCENTE PARA ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
LEANDRO DOS SANTOS MACEDO.....205

36. ESCRITA AZUL: ARTEA O ENCONTRO DO TEA E A ARTE
LILIAN GUEDES.....210

37. A AUTONOMIA COMO BASE PARA UMA PEDAGOGIA EMANCIADORA
LOURDES SIMONI DOS SANTOS NASCIMENTO.....215

38. AS CONTRIBUIÇÕES DA OBRA EMÍLIO PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL
LOURDES SIMONI DOS SANTOS NASCIMENTO.....219

39. CARACTERÍSTICAS DA POESIA CONCRETA EM TEXTOS DE JOÃO CABRAL DE MELO NETO
LUCILENE DACIULIS CAETANO.....224

40. A IMPORTÂNCIA DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIA DENTRO DA EDUCAÇÃO PARA A CRIANÇA
MÁRCIA STOILOV.....229

41. A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL E DA LUDICIDADE PARA O EDUCANDO
MÁRCIA STOILOV.....234

42. DIDÁTICA DO ENSINO FUNDAMENTAL PARA O SUPERIOR: PRINCIPAIS DIFRERENÇAS
MARIA AMÉLIA PEREIRA DA SILVA.....239

43. O ENSINO DE ARTE E A MÚSICA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA
MARIA DAS GRAÇAS CARDOSO.....244

44. MÚSICA E EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA LINGUAGEM POSSÍVEL
MARINA ALVES CORREIA.....254

45. CONTRIBUIÇÃO DAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS EM SALA DE AULA
MILEIDE CLAUDIA FERNANDES PEREIRA.....259

46. AS BRINCADEIRAS E OS JOGOS NO AMBIENTE ESCOLAR
MIRIAM NUBIA JARDIM PRATES.....265

47. GERAÇÃO "NEM-NEM": DISTÚRBIO, DESMOTIVAÇÃO, OU FALTA DE OPORTUNIDADE?
MÔNICA RAMOS DE LIMA.....270

48. ALFABETIZAÇÃO DENTRO DE UMA PROPOSTA SÓCIO INTERACIONAIS
NELITA APARECIDA DOS SANTOS GUILHERMINO.....277

49. EDUCAÇÃO EM FOCO: A IMPORTÂNCIA DO PLANEJAMENTO SOBRE AS PRÁTICAS
RAFAEL SILVA MATIAS.....284

50. A IMPORTÂNCIA DA ARTE PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL
REGIANE DOS SANTOS.....290

51. LETRAMENTO E O PAPEL DO PROFESSOR
REGIANE FAZENDEIRO MARIALVA DE CARVALHO.....295

52. MÚSICAS E CANTIGAS PARA BEBÊS
RENATA APARECIDA DE OLIVEIRA GOMES.....302

53. O ENSINO DA ARTE COMO ESTRATÉGIA PARA A VALORIZAÇÃO DA IDENTIDADE FEMININA
RENATA GOMES LIBÂNIO.....307

54. MEIO AMBIENTE E CIDADANIA
RENATA NOGUEIRA LOPES MANZANO.....317

55. ARTE E RECICLAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL II
RENATA NOGUEIRA LOPES MANZANO.....322

56. O PODER DA INCLUSÃO ESCOLAR E SEUS DESAFIOS EDUCACIONAIS
ROBERTA RODRIGUES DE PAULA.....326

57. DIREITO À EDUCAÇÃO
ROSELUCE CRISTINA NASCIMENTO LIMA.....332

58. A ALFABETIZAÇÃO E O LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)
SANDRA GUANDELINI.....335

59. A IMPORTÂNCIA DA RODA DE CONVERSA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
SILVIA MARIA GESINI ALONSO.....340

60. FELICIDADE
SISLEI NATALE.....346

61. LETRAMENTO INFANTIL E AS MÚLTIPLAS LINGUAGENS
SOLANGE FERNANDES DE ANDRADE LORENZETTO.....351

62. A MOTRICIDADE INFANTIL E O DESENVOLVIMENTO DA EXPRESSÃO
SUSETTE MOURA DE ALMEIDA.....355

63. REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE ARTE NA FASE INICIAL DA EDUCAÇÃO BÁSICA E SEUS DOCUMENTOS BASILADORES
VANESSA VOLPI MACHADO.....361

Matricule-se já



Pós-Graduação
Neuropsicopedagogia, Educação Especial e Inclusiva

ITEQ
ESCOLAS

Turmas EAD abertas para

2022

Dê o primeiro passo em direção ao seu futuro.

Administração

Recursos Humanos

e mais de 20 outras áreas.



BENEFÍCIOS DA PSICOMOTRICIDADE NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: IMPORTÂNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ADRIANA MEDEIROS PEREIRA

RESUMO

O presente estudo trata-se de um artigo de revisão literária que discorre sobre a psicomotricidade na Educação Infantil. São apontados os benefícios e as contribuições da psicomotricidade em crianças. Objetivo: Avaliar os benefícios da psicomotricidade nas aulas de Educação Infantil. Atualmente, a psicomotricidade é reconhecida como a integração dos aspectos motores, mentais e emocionais. Como resultado da relação entre a criança e o meio é uma estratégia e recurso na concretização da consciência corporal (FONSECA, 1998). Jean Le Boulch (1987) foi um dos pioneiros na aplicação da educação psicomotora nas aulas de educação física e afirma que a psicomotricidade educativa nasceu na França, em 1966. No Brasil, considera-se que a psicomotricidade foi verdadeiramente difundida no ano de 1968. Segundo Le Boulch (1987), no processo escolar a educação pelo movimento é essencial, visto que seu objetivo principal é auxiliar no desenvolvimento motor da criança. Este estudo concluiu que a psicomotricidade é essencial para o desenvolvimento global da criança.

PALAVRAS-CHAVE: Psicomotricidade; Educação Infantil; Aprendizado.

ABSTRACT

This study is a literary review article that discusses psychomotricity in early childhood education. The benefits and contributions of psychomotricity in children are pointed out. Objective: Evaluate the benefits of psychomotricity in early childhood education classes. Currently, psychomotricity is recognized as the integration of motor, mental and emotional aspects. As a result of the relationship between the child and the environment, it is a strategy and resource in the realization of body awareness (FONSECA, 1998). Jean Le Boulch (1987) was one of the pioneers in the application of psychomotor education in physical education classes and states that educational psychomotricity was born in France in 1966. In Brazil, it is considered that psychomotricity was truly widespread in 1968. According to Le Boulch (1987), in the school process, education through movement is essential, as its main objective is to assist in the child's motor development. This study concluded that psychomotricity is essential for the child's overall development.

PALAVRAS-CHAVE: Psychomotricity; Child education; Apprenticeship.

INTRODUÇÃO

Durante muito tempo se pesquisou sobre psicomotricidade e chegamos a conclusão de que o ser humano sempre cultuo o corpo. Antigamente, na Grécia, já havia indícios de adoração ao corpo, muitos levados a fazer isso pelas imagens refletidas nas estatuas expostas em locais públicos. Nesse período o dualismo corpo e alma fazia parte do pensamento e da visão dos filósofos (MACHADO e TAVARES, 2010).

"O nome psicomotricidade surgiu da palavra grega psyqué, que em português significa alma, e do verbo latino moto, que em português significa mover com frequência, agitar com força, ela surgiu mais precisamente na França, no ínicio do século XX". (Negrine, 1998, p. 33).

Aqui no Brasil, em 1968 foi que a psicomotricidade se tornou realmente reconhecida como pilar importante e passou a fazer parte de cursos e disciplinas nas faculdades do nosso país. Ela foi introduzida primeiramente em escolas especializadas como um recurso pedagógico no intuito de reparar problemas no desenvolvimento de crianças excepcionais (FALCÃO e BARRETO, 2009).

Com o passar dos anos a psicomotricidade foi sendo disseminada e os seus objetivos e organização foi fazendo cada vez mais parte da proposta pedagógica para a educação infantil, no que se referia aos conteúdos de jogos tradicionais e na recreação. (Negrine, 1998). Torna-se um mecanismo de fundamentação para o professor preparar suas atividades aplicando os princípios psicomotores básicos adaptando-os aos seus conteúdos.

Na educação física a psicomotricidade deixa cada vez mais explicita a missão desse professor, que tem como papel fundamental suas responsabilidades escolares e pedagógicas, separando a sua atuação escolar da formação desportiva, dando mais ênfase a aprendizagem do que a realização do gesto por si.

“Por um lado trouxe benefícios, mas por outro foi visto como uma renúncia do

que era função da Educação Física, como se o que orientasse fosse prejudicial ao desenvolvimento do próprio aluno e dele em relação à sociedade" (SOARES, 1996).

A Educação física, por se tratar de uma área que lida com práticas corporais, pode-se dizer que é a ligação histórica mais importante que a psicomotricidade tem. (Negrine, 1998). Ainda pensando nisso, Mello (1996), afirma que todas as atividades que envolvem os jogos infantis, tem que ser pensados com muitas criatividade e pensando sempre nas funções psicomotoras que elas possibilitam. Muitas delas estão relacionadas à fase dos movimentos fundamentais (2 a 7 anos, que é o período que as capacidades ficam relacionadas ao aprendizado motor.

De acordo com Gallahue & Ozmun (2005), o desenvolvimento dos movimentos estabilizadores, manipulativos e locomotores, são iniciados de forma isolada e com o passar do tempo, com os estímulos certos, eles são combinados e são estimulados de forma única. Os movimentos que são estimulados para a progressão dos movimentos fundamentais e naturais são os que ajudam a correr, pular, arremessar, apanhar, andar com segurança e se equilibrar.

Negrine (1987) mostra que a educação psicomotora vem para a educação fundamental com o objetivo de, por meio das atividades pedagógicas, desenvolver a criança de forma integral: no que diz sentido da visão biológica, psicológica e social, sempre buscando a equilíbrio e o desenvolvimento da criança.

Longe do ambiente escolar, muitos pais e responsáveis tem pouco ou nenhum conhecimento sobre psicomotricidade, se procurar mais a fundo, alguns professores não tem embasamento também. Oliveira e Souza (2013) fizeram alguns estudos envolvendo a aprendizagem, no entanto, os profissionais do ensino não tem acesso a esses estudos até mesmo como uma forma de se atualizarem.

Neste artigo destacaremos alguns pontos que provam que a psicomotricidade é um ótimo objeto para avaliar as aulas da educação infantil, ainda sim, aprendendo mais sobre a história da psicomotricidade, a sua importância no desenvolvimento das potencialidades das crianças que tem acesso a esse tipo de conteúdo.

DESENVOLVIMENTO

Segundo Mello (1996), a psicomotricidade é uma ciência que tem como finalidade estudar todos os movimentos do corpo humano, que ficam em contato com o mundo exterior e interior. A psicomotricidade ainda abrange diversas áreas do estudo que envolvem as ciências, são elas: a Neurofisiologia, a Psiquiatria, a Psicologia, a Educação e a Medicina.

Nos tempos atuais, a psicomotricidade é reconhecida como a integração da motricidade como resultado da relação entre a criança e o meio, sendo uma estratégia e um recurso significativo na concretização da consciência (Fonseca, 1998).

"Associa o movimento com outras características do comportamento, não apenas aqueles relacionados à estrutura motora, mas basicamente com a inteligência, a afetividade e a percepção". (FONSECA, 1998, p. 168)

Na visão de Festa (2009), a psicomotricidade é uma base de estudo que não reconhece o ser humano como apenas um corpo, mas sim um ser provido de intelecto e afetividade, integrando uma visão global, o homem possibilita uma reflexão dele próprio e das suas relações com o mundo exterior e interior. Assim, o maior objetivo é compreendê-lo de forma integral e justa com as suas funções motoras, cognitivas e afetivas no âmbito social.

"A psicomotricidade é uma ciência que estuda o ser em movimento, sua relação com ele próprio e com o meio a sua volta" (Santos et. al. 2013). Por estar conectado afetivo e cognitivo, pode-se classificar o aprendizado por meio do movimento do corpo, intelecto e afeto. Esses três fatores são o que possibilitam a aprendizagem e tornam a psicomotricidade capaz.

Ao longo das ultimas décadas, o crescimento de estudos e trabalhos científicos sobre como é a separação entre corpo e mente no aprendizado, mostrou-se ineficaz, visto que de acordo com Magalhães (2006), é imprescindível que a psicomotricidade (que é a ciência que estuda o movimento como uma forma de auxílio ao desenvolvimento físico e mental do homem) seja abordada sempre como uma matéria tão importante quanto português ou matemática.

A psicomotricidade se entende como o corpo se desenvolvendo, tanto nos aspectos neurofisiológicos e anatômicos quanto nos locomotores, sempre priorizando o tempo e o espaço de aprendizagem. Atualmente, a psicomotricidade também é capaz de se relacionar através da ação, como um mecanismo de tomada de consciência que aproxima o homem do seu corpo (SILVA e NAVARRO, 2012).

A psicomotricidade com ciência é afirmada por Fonseca (2010) que diz:

"É compreendida como a área transdisciplinar que pesquisa as correlações e influências mútuas e sistêmicas, característica e evolutiva do homem, nas suas diversas e complexas manifestações biopsicossociais, afetivo-emocionais e psicosóciocognitivas".

(Fonseca, 2010).

A primeira vez que se ouviu falar em psicomotricidade, foi em meados dos anos 1870. Ela foi citada em um discurso de um médico neurológico que vinha percebendo a necessidade de catalogar algumas patologias. (KAMILA et. al., 2010). Ainda segundo Silva e Tavares (2010), alguns autores ainda tratavam os assuntos referentes ao corpo e seu movimento de uma maneira bem aprofundada, foi então que surgiu a relevância maior sobre esse tema.

Xisto e Benetti (2012), dizem que, no ano de 1920, Dupré foi o percursor em apontar a união entre movimento e pensamento, pontuando assim que a psicomotricidade era o caminho ideal para os dois lados. Porém, desde 1909 ele já alertava os seus alunos sobre equilíbrio motor, denominando o quadro de "debilidade motriz". Ele também fez questão de checar as relações entre as anomalias psicológicas e as anomalias motrizes, criando assim a nomenclatura que conhecemos como psicomotricidade.

Usando essa base de dados dos estudos de Dupré, pensando na patologia do começo do século XX, a psicomotricidade foi o grande condutor sobre as debilidades motoras através de uma linha psiquiátrica com o foco nos distúrbios psicomotores (MACHADO e TAVARES, 2010).

Vale a pena ressaltar que foi nessa época que o corpo e os seus distúrbios começaram a ter mais importância, pois não existia nenhuma preocupação com a parte emocional e cognitiva dos indivíduos. (MACHADO e TAVARES, 2010). A partir do ano de 1925, que Henri Wallon contribuiu com a psicomotricidade após examinar os níveis e transtornos do desenvolvimento mental (KAMILA et. al., 2010).

CONCLUSÃO

PSICOMOTRICIDADE NO BRASIL

Na década de 50, a psicomotricidade chegou ao Brasil por intermédio de circuitos acadêmicos e de grandes nomes da medicina. Foi introduzida desde os hospitais e clinicas até nas escolas de ensino especial e assim, ao poucos, foi sendo disseminada no ensino regular de ensino. No começo era mais uma área para estudo dos psicopedagogos e os professores de educação especial, porém, preencheram o vazio deixado na intervenção psicomotriz sustentados pelo propósito da reabilitação clínica.

Sendo assim, com o passar dos anos, a psicomotricidade passou para a educação escolar regular, primeiramente com uma abordagem eletiva, apenas alunos que necessitavam de cuidados especiais e apresentavam cuidados extras na escola que fariam esse tipo de atendimento. Futuramente, mas precisamente na década de 80, ela foi introduzida como componente curricular incorporado ao projeto educativo da escola. Professores de educação física assumiram a psicomotricidade com o objetivo da educação e reeducação de movimentos (TIMBOLA e FARENZENA, 2009).

Com todo esse movimento de novidade gerada pela psicomotricidade, os estudos sobre esse assunto foram aumentando substancialmente. Como no caso da distinção entre postura reeducativa e terapêutica, valorizando assim o lado emocional e afetivo nas intervenções psicomotoras (OLIVEIRA e SOUZA, 2013).

"Aos poucos foi se afirmando e progredindo em muitos fatores que hoje voltaram a se agrupar. Incialmente, a pesquisa abordou o desenvolvimento motor da criança. Em seguida, estudou a correlação entre os atrasos tanto no desenvolvimento motor quanto intelectual da criança. Posteriormente, foram desenvolvidos estudos acerca do desenvolvimento da habilidade manual e aptidões motoras relativas à idade e a deficiência" (SANDRI, 2010).

Sandri (2010) ainda afirma que nos dias de hoje, os tipos de estudos sobre psicomotricidade vão muito além de questões como a lateralidade, a estruturação espacial e a orientação temporal por um lado e, por outro, as dificuldades na aprendizagem escolar de crianças com uma inteligência padrão e de crianças que sofrem de deficiência mental. Ela também se faz presente para que se tenha a consciência das relações entre o gesto e a afetividade, como por exemplo: caso esteja segura de si mesma, uma criança seja ela deficiente ou não, caminhará de maneira totalmente diferente de uma criança tímida.

Pensando numa escola que visa à melhora dos seus alunos, Le Boulch (1987) diz que a parte principal do processo escolar é a educação se importar com todos os aspectos que estejam relacionados com a aprendizagem. O movimento é essencial, e por isso que o seu objetivo central é auxiliar no desenvolvimento motor das crianças. Durante todas as etapas da infância, a psicomotricidade se faz presente auxiliando no desenvolvimento das potencialidades infantis, principalmente na educação infantil.

Esses conceitos ou habilidades básicas são requisitos indispensáveis para uma boa aprendizagem e formam a estrutura da educação psicomotora. Nogueira, Carvalho e Pessanha (2007), afirmam que a educação psicomotora é indispensável no processo de alfabetização e precisa ser aplicada aos alunos desde jovens, visto que o movimento é a base para que a criança obtenha o conhecimento do que está ao seu redor por meio do seu corpo e de suas percepções e sensações, prevenindo dificuldades e evitando a inadaptação escolar.

Para Magalhães (2006), uma forma de se combater as dificuldades dos alunos como a dislexia, disortografia e a disgrafia é a aplicação da psicomotricidade na educação. No desenvolvimento psicomotor da criança há uma enorme influência da educação global, tendo como prioridade o despertar da criatividade, na busca de novas praxias atingindo os objetivos planejados.

"O desenvolvimento psicomotor exige uma atenção permanente do professor através do incentivo; logo não é um dever apenas do professor de Educação Física, mas de todos os profissionais responsáveis pelo processo de ensinoaprendizagem. Em se tratando de Educação Infantil, não é papel principal do professor alfabetizar, ele também tem o compromisso de estimular as funções psicomotoras primordiais ao aprendizado formal" (SILVA e BORGES, 2008).

Ainda segundo Magalhães (2006), a Educação Psicomotora é um dos principais caminhos para se educar uma criança para a vida, e para que alcance um lugar de destaque na nossa educação, cabe aos professores perceberem isso. A psicomotricidade na Educação Infantil deve ser reconhecida e aplicada às crianças com o intuito de confirmar a sua importância para o desenvolvimento infantil.

Para Le Boulch (1987), a educação psicomotora tem uma função significativa nos cuidados relativos às questões escolares durante a educação infantil, isto é, gera um desenvolvimento completo do individuo. Nessa fase da vida escolar, exercícios corporais e atividades psicomotoras garante a percepção de espaço, o controle do corpo, possibilitando a criança satisfazer sua necessidade do movimento.

O desenvolvimento da psicomotricidade está ligado à evolução da criança, na sua troca com o meio e na adaptação gradual as necessidades comuns, mas para isso é preciso um local adequado, variedade de materiais, jogos lúdicos e um ambiente propício. (KAMILA et. al., 2010).

Para Fonseca (1998) a psicomotricidade colabora de maneira integral para o desenvolvimento da criança no ensino-aprendizagem que beneficia os aspectos físicos, mental, afetivo-emocional contribuindo para a formação do seu caráter.

Kamila et. al. (2010) afirmam que no desenvolvimento motor, afetivo e psicológico a estimulação psicomotora é fundamental para que haja uma formação integral da criança, salientando a importância da atividade lúdica por meio de atividades psicomotoras, o que irá sedimentar os pré-requisitos indispensáveis para a sua vida escolar.

Para Kamila et. al. (2010) é mais importante o professor orientar a aprendizagem para uma formação geral da criança do que as escolas ensinarem aos seus alunos apenas as habilidades. Um método que pode ser utilizado pelo professor para colaborar com o aspecto psicomotor dos seus alunos, respeitando o desenvolvimento natural da criança é o jogo que auxilia no desenvolvimento motor, cognitivo e afetivo facilitando a aprendizagem dos alunos.

Segundo Magalhães (2006), um dos elementos mais relevantes da educação psicomotora na vida de uma criança é o jogo, pois marca o início da sua própria socialização. É a etapa em que se pratica o coleguismo, fase de relação com a cooperação, em que um ajuda ao outro, deixando a individualidade de lado.

É também no jogo que se identifica os direitos de cada um, aprende-se a respeitar as regras e a agir diferentemente de antes em um mundo que é de todos favorecendo o desenvolvimento das funções mentais. Em se tratando de psicomotricidade funcional uma das principais características é o fato da criança depender do professor, que é quem conduz as sessões, reproduzindo o modelo dele, sem que ela possa optar pelo que fazer (SILVA e TAVARES, 2010).

REFERÊNCIAS

AGUIAR, O.X.; SIMÃO, L.M.O. Psicomotricidade e sua relação com a

inteligência e a emoção. Revista Científica de Psicologia, ano 5, n. 9, nov., 2007.

ALMEIDA, C.M. Perfil psicomotor de alunos com idade entre 7 e 9 anos. EDUCERE, Curitiba, out., 2009.

FALCÃO, H.T.; BARRETO, M.A.M. Breve histórico da psicomotricidade. Ensino, Saúde e Ambiente, Volta Redonda, v. 2, n. 2, p. 84-96, ago., 2009.

FESTA, P.S.V. Psicomotricidade e língua de sinais: um enlace possível. Athena - Revista Científica de Educação, Curitiba, v. 12, n. 12, p. 7-22, jun., 2009.

FONSECA, V. Psicomotricidade: filogênese, ontogênese e retrogênese. Porto Alegre: Artmed, 1998.

_____ A psicomotricidade e o desenvolvimento do ser humano.

Neurobiologia, Caruaru, v. 72, n. 2, 2009.

GALLAHUE, D.L.; OZMUN, J.C. Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos. São Paulo: Phorte, 2005.

KAMILA, A.P.F.; MACIEL, R.A.; MELLO, L.A.; SOUZA, R.A.A. A estimulação psicomotora na aprendizagem infantil. Revista Científica da Faculdade de Educação e Meio Ambiente - FAEMA, Ariquemes, v. 1, n. 1, p. 30-40, mai./

out., 2010.

LE BOULCH, J. Educação psicomotora: a psicocinética na idade escolar. Porto Alegre: Artmed, 1987.

MAGALHÃES, A.G.Q. Psicomotricidade: uma nova perspectiva de educar. Norte Científico, Boa Vista, v. 1, n. 1, p. 167-173, dez., 2006.

MACHADO, F.S.; TAVARES, H.M. Psicomotricidade: da prática funcional à vivenciada. Revista Católica, Uberlândia, v. 2, n. 3, p. 364-379, 2010.

MELLO, A.M. Psicomotricidade, Educação Física e Jogos Infantis. São Paulo: Ibrasa, 1996.

MENEZES, R.J.; GUERRA, A.; SILVA, C.A.L. A psicomotricidade e o desenvolvimento do ser humano. Neurobiologia, Caruaru, v. 72, n. 2, 2009.

MOLINARI, A.M.P.; SENS, S.M. A educação física e sua relação com a psicomotricidade. Revista Psicologia Educação Cultura - PEC, v. 3, n. 1, p. 8593, jul., 2003.

NEGRINE, A. Aprendizagem & desenvolvimento infantil - psicomotricidade: alternativa pedagógica. Porto Alegre: Edita, 1998.

NOGUEIRA, L.A.; CARVALHO, L.A.; PESSANHA, F.C.L. A psicomotricidade na prevenção das dificuldades no processo de alfabetização e letramento. Perspectivas Online, Campos dos Goytacazes, v. 1, n. 2, p. 9-28, 2007.

OLIVEIRA, A.F.S.; SOUZA, J.M. A importância da psicomotricidade no processo de aprendizagem infantil. Revista Fiar: revista do núcleo de pesquisa e extensão,

v. 2, n.1, p. 125-146, 2013.

SANDRI, L.S.L. A psicomotricidade e seus benefícios. Revista de Educação do IDEUA, Getúlio Vargas, v. 5, n. 12, p. 2-14, jul./dez., 2010.

SANTOS, M.A.M.; CONEGLIAN, J.C; CUNHA, N.P.; SILVA, E.R. A importância da educação física para o desenvolvimento psicomotor relacional na educação infantil. Revista ENAF Science, Manaus, v. 8, n. 3, p. 15-19, 2013.

SILVA, A.B.; BORGES, P.F.B. A importância da psicomotricidade na educação infantil. Revista Perspectivas em Educação, Uberaba, ano 1, ed. 3, p. 1-19, mai./ago., 2008.

SILVA, T.N.; NAVARRO, E.C. Problemas de aprendizagens psicomotoras. Revista Eletrônica da Univar, Barra do Garças, n. 7, p. 49-52, 2012.

SILVA, F.D.O.; TAVARES, H.M. Psicomotricidade relacional na escola infantil tradicional. Em Extensão, Uberlândia, v. 9, n. 1, p. 19-32, jan./jul., 1996.

SOARES, C.L. Educação física escolar: conhecimento e especificidade. Revista Paulista de Educação Física, Campinas, n. 2, p. 6-12, 1996.

TIMBOLA, C.O.M.; FARENZENA, R.C. A psicomotricidade na percepção da comunidade escolar: múltiplos olhares. EDUCERE, Curitiba, out., 2009.

XISTO, P.B.; BENETTI, L.B. A psicomotricidade: uma ferramenta de ajuda aos professores na aprendizagem escolar. Universidade Federal do Pampa, Cascavel, v. 8, n. 8, p. 1824-1836, 2012.

O BRINCAR COMO FERRAMENTA PEDAGOGICA: LINGUAGEM LÚDICA

ALINE DA SILVA PEREIRA DE OLIVEIRA

RESUMO

O presente artigo tem por objetivo refletir como o uso da ludicidade influencia no desenvolvimento e aprendizagem, e como os educadores formam e mediam tal princípio com os pequenos, como ferramenta pedagógica e aperfeiçoamento do aprendizado. A construção do conhecimento é natural de toda criança, e a imaginação faz com que esse processo avance partindo de novas experiências. No lúdico, temos, então, uma maneira de encorajar e transmutar a aquisição do conhecimento em um processo rico, agradável e prazeroso.

O ato brincar é intrínseco do ser humano, e através desse ato inconsciente, a criança se desenvolve como sujeito, enquanto se diverte.

Palavras-chave: Ludicidade; Educação infantil; Brincar; Escola.

ABSTRACT

This article aims to reflect on how the use of playfulness influences development and learning, and how educators form and mediate this principle with the little ones, as a pedagogical tool and learning improvement. The construction of knowledge is natural for every child, and imagination makes this process move forward from new experiences. In the playful se have a way to encourage and transmute the acquisition of knowledge into a rich, pleasant and pleasurable process.

The act of playing is intrinsic to the human being, and through this unconscious act, the child develops as a subject, while having fun.

Keywords: Playfulness; Child education; Play; School.

INTRODUÇÃO

Ao brincar a criança se expressa livremente, é um ato natural, brincando a criança se desenvolve e descobre o mundo à sua volta. Esse instinto natural pode, e deve, ser explorado ao máximo por todo educador na educação infantil. Nessa etapa a criança tem o primeiro contato com a Educação Infantil, associar essa importante experiência ao lúdico e a fantasia transforma a escola em um ambiente privilegiado para o encontro da comunicação lúdica entre vivência e cultura, facilitando a criação dos vínculos que embasam toda o desenvolvimento da criança.

Zanluchi (2005, p. 89) reafirma que "quando brinca, a criança prepara-se para 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".

Brincar, fazer de conta e imaginar estimula os pequenos em todos os aspectos, permitir é garantir o direito de toda criança à uma infância plena e mais feliz é transformar a escola em um ambiente acolhedor e cheio de possibilidades, segundo Santos (2010), em algo prazeroso e complexo, e que não pode ser definido como simplesmente o ato de "brincar".

Brincar é uma experiência que possibilita a criança demonstrar sua personalidade, e conhecer melhor a si mesma e nas relações com os outros durante as brincadeiras a criança se socializa e aprende a conviver com as pessoas.

Bruna Alessandra S. Lima (2013).

A ação lúdica é heurística, é essencial para o desenvolvimento das ferramentas necessárias na vida adulta. Esta acontece em vários momentos no decorrer da infância. É errado pensar que tal ação deve findar no adulto, a ludicidade deve perdurar, já que o ser humano é essencialmente criativo, imaginativo, lúdico e pronto para se redescobrir e se reinventar.

O Lúdico é eminentemente educativo no sentido em que constitui a força impulsora de nossa curiosidade a respeito do mundo e da vida, o princípio de toda descoberta e toda criação.

SANTO AGOSTINHO apud SOUSA, 1996, p. 45.

O ato de brincar: um direito da criança

Brincar garante à criança a possibilidade de lidar consigo e com o outro e mesmo de forma criativa sem repressão de sentidos, na qual o "espaço potencial" pode ser preservado para que haja a reedição da relação mãe-bebê (WINNICOTT, 1975).

Ao brincar, jogar, imitar e criar ritmos e movimentos, as crianças também se apropriam do repertório da cultura corporal na qual estão inseridas. Nesse sentido, 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 lhe possibilitará a ampliação de conhecimentos acerca de si mesmas, dos outros e do meio em que vivem.

(BRASIL, 1998, p. 15)

O brincar é uma ação que envolve construção de laços afetivos, troca e respeito, através da brincadeira a criança se socializa e interage com o seu entorno. É um direito indubitável na Declaração dos Direitos da Criança, aprovada pela Organização das Nações Unidas, em 1959. "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 desse direito" (Declaração Universal dos Diretos da Criança, 1959, Princípio 7).

No Brasil o brincar é amparado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, no seu Art. 16, de 1990 e define que "o direito à liberdade compreende os seguintes aspectos (...) brincar, praticar esportes e divertir-se" (Brasil, 1990).

Na educação a Lei de Diretrizes e Bases (9394/96) evidencia este entendimento ao enfatizar que, na educação infantil as dimensões de cuidar e educar, terão no brincar um norteador. Ele faz parte do processo pedagógico na construção do conhecimento e na formação do sujeito.

O brincar possibilita o desenvolvimento do pensamento, além de contribuir significativamente para a formação das relações sociais da criança, na medida em que, imaginando, fazendo de conta, ela assume papéis da vida adulta, podendo recriar suas percepções; proporciona uma mediação entre o real e o imaginário.

Mota e Chaves , 2005 p. 168.

A brincadeira sempre teve ligação, mesmo que indiretamente, com o idiossincrasia humana; ela traduz emoções e sentimentos. As crianças têm a necessidade de interação, troca, constituir seu pensamento, perceber suas vivências, seus quereres e suas aspirações. Entendemos, então, que o ato de brincar, simplesmente, desde uma história, um simples faz de conta, até uma brincadeira com objetivos elaborados, colabora no de-

senvolvimento da afetividade, socialização e percepção do mundo ao redor.

Existem, portanto, certos comportamentos que são adaptativos a uma fase específica do desenvolvimento e ao longo da vida desaparecem. Um exemplo típico presente em várias espécies é o comportamento de brincar, o qual na espécie humana está relacionado aos desenvolvimentos físico, social, emocional e cognitivo das crianças.

Hansen et al. 2007, p. 134.

O brincar é um direito irrefutável da criança, É parte fundamental para sua felicidade e desenvolvimento.

Para a criança, o brincar é a sua linguagem, expressa suas alegrias, frustrações, habilidades e dificuldades. É a maneira encontrada para se expressar no mundo e comunicar a sua realidade interior.

WINNICOTT, 1975, p. 80

O lúdico na prática pedagógica

Na etimologia do termo ludicidade, Massa (2015) defende que a teve sua origem na da palavra ludus (jogo, imitação ou exercício). Entende-se que o brincar e o jogo transpassam o recrear, é significativo e faz parte do desenvolvimento intelectual, emocional e social do sujeito.

De acordo com Maluf:

Quando brincamos exercitamos nossas potencialidades, provocamos o funcionamento do pensamento, adquirimos conhecimento sem estresse ou medo, desenvolvemos a sociabilidade, cultivamos a sensibilidade, nós desenvolvemos intelectualmente, socialmente e emocionalmente.

MALUF, 2012, p. 21.

A ludicidade é extremamente importante para criança, contribuí para o desenvolvimento de suas interações: emocional e social, estimula sua imaginação e criatividade.

Deve-se frisar que a linguagem lúdica é um instrumento considerável na educação, principalmente no que se refere a educação infantil, agregando significado e prazer no processo de ensino-aprendizagem dos pequenos.

Refere-se, Antunes (1998), ao lúdico "a brincadeira ajuda a construir novas descobertas, enriquece e desenvolve a personalidade e simboliza um instrumento pedagógico que leva o professor a conduzir, avaliar e estimular a aprendizagem".

O desenvolvimento infantil é muito complexo porque envolve várias transformações, tanto em relação a aspectos físicos quanto comportamentais. Essas transformações ocorrem de forma gradual e contínua, e se iniciam desde a formação do feto no útero materno e transcorre até os seis a sete anos de idade.

MARCONDES, 1994.

A ludicidade colabora de maneira significativa o processo de aprendizagem da criança, é uma ferramenta Indispensável na prática pedagógica. Sendo assim, associar as atividades lúdicas ao fazer pedagógico desenvolve os pequenos em diversas áreas. O lúdico transforma a ação cotidiana do educador e faz do aluno ativo no processo pedagógico, sobretudo, por ser uma prática natural das crianças, fantasiar, imaginar e brincar faz parte da sua construção.

Quando o lúdico é utilizado no ambiente escolar verifica-se que as crianças se desenvolvem de maneira construtiva e objetiva diante das dificuldades impostas no dia a dia. Para que uma criança aprenda de maneira que conserve o seu aprendizado é necessário despertar na mesma o lado da curiosidade, da investigação, pois seu processo de desenvolvimento ainda está sendo moldado para novas descobertas.

Daniele de Oliveira, 2017

Freire, apud Almeida (1987), discorre sobre a relevância do lúdico na educação, tendo como uma ação notável, mas ao mesmo tempo, prazerosa e satisfatória, desenvolvendo uma condição ativa, indagadora, investigativa, reflexiva, criativa e socializadora. Afirma, ainda, que a criança tem aspirações e desejos e o educador deve levar em conta seu protagonismo e autonomia, Respeitando suas opiniões e seus anseios. Nessa perspectiva, expõe Freire (2002, p. 66) que "o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros".

Brincando a criança aprende a conviver, respeitar, refletir, raciocinar e criar, além de ser feliz. Jogando ela desenvolve habilidades que lhe auxiliarão em sua vida adulta. Na ludicidade é que se vislumbra o que está por vir no futuro, com a brincadeira e o jogo a criança torna isso real no presente.

Faz de conta

Brincadeiras de faz-de-conta, jogo de papéis ou jogo simbólico, tem como principal características o representar, o simbolizar e tornar uma coisa em outra. É desenvolver o imaginário. Uma cadeira começa como um objeto que serve para Sentar, mas, através da ótica de uma criança, pode virar assento de ônibus, uma nave, um banco de praça, uma cadeira de avião, etc. Isso é exequível uma vez que a criança é capaz de empregar símbolos, a cadeira vira, brincando, símbolo do assento de ônibus, nave, avião, são infinitas possibilidades. Por isso: jogo simbólico.

De acordo com a psicóloga Adriana Klisys:

As crianças e suas brincadeiras prediletas de inventar brincadeiras! A vivência lúdica sem dúvida é a alma para a criatividade! Donas de uma imaginação infinita, as crianças carregam consigo um grande tesouro! O segredo de como inventar tantas brincadeiras e passarem dias maravilhosos em naves espaciais, dirigindo carros fantásticos, viajando pelo mundo da imaginação! Uma visão muito transformadora do mundo, que acredita nas possibilidades. O faz-de-conta é um pouco isso: desejar algo e apostar que é possível ter uma solução criativa para se ter/ ser/ viver o que se quer.

Adriana Klisys, n. 43-MEC, 2007.

Na brincadeira de faz de conta explora-se o novo, descobre-se o desconhecido e transformar-se o conhecido através da manipulação de objetos e símbolos apresentados a criança. O adulto agrega sua realidade ao meio que a criança está inserida, seja em sala de aula ou demais situações, transformando ludicamente um simples brincar livre em uma experiência significativa e muito rica. Brincar estimula, ao máximo, as potencialidades das crianças, construindo sua identidade e desenvolvendo sua autonomia através de ações que envolvem comunicação, socialização, interação e aquisição de conhecimento.

Através da brincadeira, individuai ou coletiva os pequenos vão ganhando autonomia em suas decisões, assimilando regras, lidando com a diversidade, solucionando conflitos e percebem que os problemas fazem parte de sua vivência e realidade. Assim, compreende-se que o lúdico não é só para distrair e que brincar é coisa séria!

Além de um direito da criança, o brincar é fundamental em sua vida, é extremamente benéfico, porque requer o raciocínio e inteligência, permite uma melhor percepção do mundo, propícia a simulação de experiências, prevê resolução de impasses, emotiva, desestressa, aguça a imaginação e a criatividade.

Pode-se dizer que a brincadeira na educação propícia o amadurecimento do autoconhecimento, aumentando a autoestima, desenvolvendo o físico-motor, assim como a inteligência, o raciocínio e a socialização.

Conclui-se que com a ludicidade a criança pode aprender a organizar seu meio construindo sua própria história e usando seus recursos mais efetivamente. Utilizando o lúdico como ferramenta pedagógica percebemos que esta é uma possibilidade criativa que instiga o mental e o físico, permitindo ao aluno fazer de conta, imaginar, criar, jogar e desenvolver sua aprendizagem.

O papel do adulto no brincar

Segundo Adriana Klisys (2007) "Antes de qualquer intervenção no jogo da criança é preciso entender sua natureza criativa, seu modo de encarar a vida com toda a seriedade que uma brincadeira pede."

O papel do adulto é dar espaço e criar possibilidade para que a criança possa brincar de maneira livre. O seu olhar deve ser de espectador, meramente, sua ação mediadora deve ocorrer de forma sútil dentro da sua intencionalidade. Perceber o mundo da criança faz toda a diferença. O educador em sala de aula deve garantir e planejar espaços e objetivos que dará posse à criança. Projetar em grupo como serão esses espaços. Como transforma-los, deixando mais atraente para as crianças. O ambiente para a brincadeira de faz-de-conta deve ser versátil e dinâmico, mutável em vários outros ambientes que o imaginário infantil criar.

O adulto no jogo de faz de conta contribuí em criar um espaço, não apenas físico, mas cultural, onde a criança possa exercer toda liberdade e potencialidade. Sua função é estimular a criação e atuação de papéis e símbolos neste jogo, é necessário observar bastante para assimilar a brincadeira, o que a criança está representando, e então, incrementa-la.

O educador, tem como premissa possibilitar aos pequenos educação de qualidade que as façam transcender o meio em que estão inserida, criando na escola, em diversos ambientes, um espaço democrático que promova à diversidade, o respeito e conforto ao estado físico e emocional dos alunos, propiciando e instigando o interesse, a pesquisa e a análise crítica. Contribuindo com o desenvolvimento ético e social dessas crianças, transformando-as em sujeitos criativos e autores de suas histórias.

De acordo com Valdirlene de Jesus Lopes Fernandes, Revista Científica Eletrônica de Ciências Sociais Aplicadas da EDUVALE, 2013:

As práticas pedagógicas devem favorecer o desenvolvimento infantil e a obtenção de conhecimentos de forma prazerosa e significativa. O trabalho pedagógico orientado e trabalhado pelo educador com um olhar para uma sociedade complexa e diversificada promovendo assim a inserção social construtiva respeitando, sendo capaz de desenvolver sua autonomia, identidade, espírito de cooperação e solidariedade com os demais, não apenas dentro da escola, mas também fora dela.

A intencionalidade do educador é determinante para sua interação e mediação na brincadeira. O adulto não terá a ação principal, todavia, ele que organiza o espaço e seleciona os materiais, considerando as individualidades do grupo e as especificidades de cada criança na expansão de seu conhecimento. É através da mediação e intervenção

consciente que o educador contribuí, com as experiências necessárias, para o pleno desenvolvimento da criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em um contexto entre o imaginário e o real a criança estimula sua imaginação, enquanto se diverte, se socializa e interage com outras crianças, construindo-se como sujeito e se percebendo como pessoa criadora de sua história.

No campo do faz de conta a criança produz a partir de suas escolhas, conjuntura, ambiente e acessório. Um mundo de possibilidades se cria. Sendo assim, a exploração da linguagem lúdica nas crianças pode corroborar com o desenvolvimento de sua cultura. Conclui-se que, pelo brincar a criança se comunica com o meio e interage com seus iguais, constrói sua autonomia mediante uma ação lúdica e despreocupada.

A educação lúdica integra um conceito profundo. É de extrema importância agregar as práticas lúdicas ao processo de construção de aprendizagem das crianças. Toda via, é preciso que o educador introduza a brincadeira em sua rotina pedagógica com intencionalidade, isto é, ter um propósito e percepção da responsabilidade de sua atuação no que diz respeito ao desenvolvimento e à aprendizado da criança.

O objetivo do educador precisa ser mais que um planejamento de atividades, ele recai, principalmente na postura do professor, que necessita manter uma comunicação direta, prática, formativa e acertiva com os alunos, moldando o seu discurso na perspectiva de criar no seu aluno alguma coisa que vá além da transferência de concepções e ideias. Ao proporcionar um espaço provocador o professor instiga a descoberta e exercita a criatividade por meio da brincadeira, do faz de conta e do jogo no processo pedagógico.

Experiências proporcionadas através de ações lúdicas são ricas e permite o desenvolvimento mental, motor e social dos pequenos. A brincadeira no espaço educativo não é uma simples recreação, e sim ferramenta de desenvolvimento da aprendizagem, consequentemente brincar é essencial para que a criança se torne protagonista de sua história e ator no seu processo de aquisição do conhecimento.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, P. N. Educação lúdica. São Paulo: Loyolla, 1998.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei n° 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm. Acesso em 9 maio 2022.

BRASIL. Lei de Diretrizes e B. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Volume 2 – Formação Pessoal e Social. Brasília: MEC/SEF, v.2, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Volume 3 – Conhecimento de Mundo. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CUNHA, N. H. S. O lúdico: jogos, brinquedos e brincadeiras na construção do processo de aprendizagem na educação infantil, 1997. Disponível em: www.pedagogiaaopedaletra.com/posts/monografia-ludico-jogos-brinquedos. Acesso em: 12 nov 2021.

D'OLIVEIRA, Daniele; DE FÁTIMA COSTA, Anália Maria. Ludicidade: Um Instrumento Pedagógico na Prática Docente. Trabalhos de Conclusão de Curso-

Faculdade Sant'Ana, 2017.

DOS SANTOS, Marco Aurélio Gonçalves Nóbrega; CORREA, Elisabeth Ângela

Mamede. Revisão integrativa da literatura: O brincar livre na educação infantil. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, v. 7, n. 9, p. 945964, 2021.

FERNANDES, VALDIRLENE de Jesus Lopes. A ludicidade nas práticas pedagógicas da educação infantil. Revista Científica Eletrônica de Ciências Sociais Aplicadas da EDUVALE-ISSN, v. 6283, p. 2013, 1806.

HANSEN, J.; MACARINI, S. M.; MARTINS, G. D. F.; WANDERLIND, F. H.; VIEIRA, M. L. O brincar e suas implicações para o desenvolvimento infantil a partir da Psicologia Evolucionista. Ver Bras Crescimento Desenvolv Hum, v. 17(2), p. 133143, 2007.

KLISYS, Adriana. Faz-de-conta: invenção do possível. Revista Criança, n. 43-MEC, 2007.

LIMA, Bruna Alessandra Silva. "O brincar na educação infantil: o lúdico como estratégia educativa." (2013).

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogo, brinquedo, brincadeira e a Educação. 3. Ed.

São Paulo: Cortez, 1999.

MALUF, A. C. M. Brincar: Prazer e aprendizado. 8. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

MARCONDES, E. Pediatria Básica. 8. Ed. São Paulo: Sarvier, 1994.

MARTINS, João Luiz. Pedagogia lúdica: jogos e brincadeiras de A a Z. São Paulo:

Rideel, 2002.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.

Conhecimento de Mundo. Brasília: MEC/SEF, 1998. V. 3.

MOTA, M. do C.; CHAVES, P. Brinquedoteca hospitalar "nosso cantinho": Relato de uma experiência de brincar. In: CARVALHO, A,: SALLES, F.; GUIMARÃES, M. et al. Brincar (es). Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005. P. 167-180.

_____. O brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira, 2002.

_____. O jogo e a educação infantil. São Paulo: Pioneira, 1993.

OLIVEIRA, Leide; SOUSA, Emilene. Brincar para comunicar: A ludicidade como forma de Socialização das Crianças. Sociedade brasileira de estudos interdisciplinares da comunicação, 2008.

ONU. Unicef. Declaração Universal dos Direitos da Criança. 1959. Disponível em: http://cev.org.br/biblioteca/declaracao-odireito-crianca-brincar/. Acesso em 09 maio 2022.

SANTOS, Daniele Cristina Ferreira. Ludicidade instrumento na atuação psicopedagógica. 2022.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. O lúdico na formação do educador. 5. Ed.

Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

SOUZA, Edison Roberto. O lúdico como possibilidade de inclusão no Ensino Fundamental. revista Motrivivência, v. .8, n. 9, 1996.

WINNICOTT, D.W. O brincar e a realidade. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

ZANLUCHI, Fernando Barroco. O brincar e o criar: as relações entre atividade lúdica, desenvolvimento da criatividade e Educação. Londrina, PR: O autor, 2005.

A MATEMÁTICA E SUAS DIVERSAS FORMAS DE ENSINAR

ALINE OLIVEIRA KAIDA MENDES

RESUMO

Por meio deste artigo, pretendeu-se conhecer como os as diversas formas que a matemática influencia na aprendizagem da educação. O ponto de partida deste estudo foi à delimitação da concepção de ensino, seguindo para a contextualização da Educação Integral através dos tempos até a contemporaneidade, de maneira que se pôde compreender melhor como a criança tem sido vista e como a concepção de educação passou por transformações até chegar à forma como a conhecemos hoje. Foi possível verificar que o jogo simbólico como elemento fundamental para o desenvolvimento do ser humano, seja no âmbito individual ou social, contribuindo significativamente para a aprendizagem da matemática.

Palavras-Chave: Desenvolvimento; Jogos Simbólicos; Aprendizagem; Matemática.

INTRODUÇÃO

O ensino baseado em procedimentos mecânicos sem significado para o aluno, precisa ser revisto e novas metodologias devem ser adotadas. O educador deve buscar novas maneiras de ensinar a matemática, alterando sua prática e explorando outros meios que possibilitem favorecer o aprendizado significativo. Para despertar o interesse no educando em estudar a matemática e demais matérias, torna-se necessário que a escola promova recursos didáticos que venham favorecer a motivação em aprender. Segundo Rodrigues, (1976, p. 51): "É na escola, também, que o menino espera achar motivos para alimentar seu espírito de investigação e é nela que ele vai procurar a seiva necessária ao incremento de sua imaginação e poder criador".

O objetivo deste artigo é aprofundar estudos para as contribuições dos jogos simbólicos como instrumentos da formação lógica matemática da criança e também verificar como eles podem auxiliar na construção dos conceitos matemáticos para sua prática espontânea.

O professor poderá se beneficiar com o resultado desse trabalho, pois terá a oportunidade de fazer sua prática educacional com consciência de uma teoria orientada e articulada para o desenvolvimento dos conteúdos culturais trazidos pelos educandos, exigindo a mediação do educador de forma que ele desenvolva um discurso didático que dê o suporte necessário para a criança em suas aprendizagens.

Compreender o modo como ocorre a influência do brincar na aprendizagem, possibilita ampliar noções de desenvolvimento, fazendo com que os educandos tenham outro método facilitador dos conhecimentos, carregando seus conhecimentos prévios para dentro da escola e com isso, levando-os a aprimorar para seu cotidiano.

Com os jogos simbólicos a criança traz consigo a capacidade de reproduzir situações cotidianas da vida adulta em forma de brincadeira. É por meio das brincadeiras e das interações que as crianças aprendem, se desenvolvem, reproduzem situações cotidianas e aprendem novas habilidades. Entende-se que essa reprodução por meio da brincadeira e do jogo simbólico pode ajudá-la na aprendizagem de forma mais fácil e simplificada da matemática, uma disciplina considerada difícil por todos, pelo fato de envolver números, raciocínio lógico e problematização.

Na formação psicológica da criança, o jogo simbólico surge em forma de brincadeira, para o lado lúdico e significativo, sem o aspecto intencional da aprendizagem. Mas ele pode e deve ser usado como um instrumento que fornece para a criança dados da vida adulta que as ajude no seu desenvolvimento e aprendizagem em diversas áreas e na resolução de problemas simples do cotidiano.

A contextualização da temática deste artigo consiste em destacar a importância do uso da ludicidade no ensino da matemática e evidenciar que através de jogos e oficinas os educandos poderão desenvolver suas habilidades e potencialidades em vários aspectos. Três desses aspectos são de grande importância: o caráter lúdico, a formação de relações sociais e o desenvolvimento do intelecto. Além do mais, através de atividades lúdicas em sala de aula, as crianças poderão romper a visão negativa acerca da aprendizagem da matemática, percebendo que este aprendizado também pode ser prazeroso e útil em sua vida.

No processo de ensino-aprendizagem da matemática, existem muitas dificuldades encontradas, tanto pelos professores quanto pelos estudantes. Almeida (2003, p.

73), afirma que os termos mais utilizados nas escolas são: “dificuldades ou problemas de aprendizagens”. Como justificativa deste trabalho, é possível pensar nas seguintes perguntas a serem respondidas neste artigo sobre as possíveis dificuldades de aprendizagem da matemática:

• Quais os principais desafios no ensino da matemática?

• Quais ferramentas devem ser utilizadas para a melhoria do ensino da matemática em sala de aula?

• Como os professores podem avaliar seus alunos?

A utilização de atividades lúdicas em sala de aula, desde que feita de forma previamente planejada, contribui para a melhoria do raciocínio lógico-matemático dos alunos e resolução de problemas, auxiliando-os na resolução de diversas situações dentro e fora da escola. Por outro lado, também propicia aos professores uma metodologia eficaz para o ensino da matemática.

Diante do exposto, é possível levantar propostas para verificar como e se a inserção de atividades lúdicas em salas de aulas para o ensino-aprendizagem da Matemática pode contribuir para o aprendizado do educando, desta forma, o exposto trabalho apresenta alguns dos estudos realizados acerca do tema.

A HISTÓRIA DA MATEMÁTICA

Desde a antiguidade até os dias atuais, no seu cotidiano, o homem precisa do suporte da matemática para atender inúmeras das suas necessidades. Boyer (1906, p.1) enfatiza que a matemática surgiu da necessidade diária do homem. Ela é um sistema variado e muito extenso. Como ciência, orienta nas leis sociais, conhecimento do mundo e domínio da natureza.

Os textos antigos, como dos egípcios, babilônios e chineses, eram compostos por uma extensa lista de problemas. Um bom exemplo é o Papiro de Rhind, um dos textos egípcios mais antigos, constituído de 85 problemas (BOYER, 1906). Através desses escritos matemáticos o leitor poderia aprender a matemática com a resolução dos problemas ali colocados. Os problemas eram muitas vezes selecionados por grau de dificuldade e reproduziam as necessidades diárias do homem e do seu grupo social. Os livros com problemas matemáticos surgiram em praticamente todas as civilizações, desde épocas remotas até os dias de hoje e ainda são muito usados. É surpreendente notar que o mesmo problema aparece em textos de civilizações diferentes e em diferentes períodos da história (OLIVEIRA; MOTA, 2011).

Os conceitos abstratos, os cálculos e o uso de raciocínios lógicos são características da Matemática, uma disciplina indispensável nas aplicações de muitas outras ciências. Suas características são: abstração, precisão, rigor lógico, caráter irrefutável de suas conclusões, e sua imensa aplicação no dia-a-dia. A abstração matemática revela-se no tratamento de relações quantitativas e de formas espaciais, mostrando as propriedades do objeto, conceitos abstratos e demonstrando afirmações no âmbito de raciocínios e cálculos. Os teoremas matemáticos são puramente raciocínios lógicos, a matemática é precisa e convincente, devido a sua exatidão. Apesar de seu caráter abstrato, existem muitas aplicações, e é ferramenta essencial de outras ciências como: Física, Química e Astronomia. Seus conceitos, linguagem e atitudes ajudam a desenvolver outras áreas como: Sociologia, Psicologia, Antropologia, Medicina e Economia Política (BRASIL, 1997). Desta forma, é possível encontrar a matemática em praticamente tudo que realizamos no dia-a-dia. A matemática está inserida num importante espaço histórico, de forma muito significativa, graças a diversos povos antigos que con-

tribuíram para sua construção e formação.

De acordo com Lungarzo (1990, p. 65) "A matemática, em seus primórdios, consistiu numa técnica para contar objetos e medir terra. Porém, graças à capacidade humana de abstração, ela foi transformada em ciências pelos gregos e desenvolvida por seus sucessores." Os sistemas de escrita numérica mais antiga que se tem conhecimento são os dos egípcios e dos babilônios, que datam aproximadamente do ano 3500 a.C.

Os egípcios usavam um sistema de agrupamento simples, com base 10. No ocidente escreve-se esse número da esquerda para a direita, embora os egípcios escrevessem em uma ou outra direção, dependendo do documento (LUCHETTA, 2000).

De acordo com Giardinetto (1999), a matemática está presente diariamente em nossas vidas e no nosso cotidiano, surgindo assim à necessidade de compreendêla. Desta forma o autor enfatiza que o conhecimento matemático é um produto cultural, portanto, histórico e também social, que vem se acumulando através do vir a ser da humanidade. Na nossa sociedade, o conhecimento matemático está presente em toda vida e da complexidade atingida socialmente, a matemática é cada vez mais exigida para o próprio cotidiano (GIARDINETTO, 1999, p. 109). Sendo assim, a matemática está presente no nosso cotidiano e por toda a nossa vida, seja nas tarefas mais simples até as mais complexas.

A matemática comporta um amplo campo de relações, regularidades e coerências que despertam a curiosidade e instigam a capacidade de generalizar, projetar, prever e abstrair e problematizar, favorecendo a estruturação do pensamento cognitivo e o desenvolvimento do raciocínio lógico. Faz parte da vida de todas as pessoas nas experiências mais simples como contar, comparar e operar sobre quantidades. Nos cálculos relativos a salários, pagamentos e consumo, na organização de atividades como agricultura e pesca a Matemática se apresenta como um conhecimento de muitas aplicabilidades. Também é um instrumento importante para diferentes áreas do conhecimento, por ser utilizados em estudos tanto ligados às ciências da natureza como às ciências sociais e, por estar presente na composição musical, na coreografia, na arte, nos esportes e em muitos outros (BRASIL,1997).

É importante que a Matemática desempenhe seu papel na formação de capacidades intelectuais, na estruturação do pensamento, na agilização do raciocínio dedutivo, na sua aplicação e resolução de problemas e nas diferentes situações da vida cotidiana (BRASIL, 1998). Cabe à escola desenvolver e aplicar o conhecimento matemático de maneira abrangente, significativa e cautelosa para que os alunos possam assimilar seu conteúdo com clareza e interesse, observando sua importância e aprendendo de forma prazerosa e efetiva. Giardinetto (1999) cita que o cotidiano traz os conhecimentos e a escola deve favorecer esses novos conteúdos. Desse modo ensinar a matemática precisa ter "o caráter espontâneo, eficaz e natural próprio do conhecimento cotidiano, considerado como garantia do conhecimento verdadeiro" (GIARDINETTO, 1999, p. 118).

A criança assimila um conhecimento novo quando consegue aplicá-lo no seu cotidiano e percebe e compreende sua importância em sua vida. A matemática poderá ser colocada em prática na resolução de problemas diários favorecendo a fixação do conteúdo aprendido e ainda dará ao estudante meios de aplicá-la na vida em sociedade, seja em uma simples brincadeira, como para solucionar situações diárias. Sendo assim, Almeida destaca que o homem além de se preocupar com o aprendizado da matemática em si e saber utilizá-la para resolução de problemas cotidianos, é necessário que a educação matemática proporcione ao educando oportunidades de uma atitude crítica em relação à Matemática e suas aplicações no planejamento e a organização de fenômenos sociais (ALMEIDA 2003, p. 59). Desta forma, é importante que a criança perceba e aprenda a utilizar a matemática em seu cotidiano, de forma simples para resolver a diversidade de situações que surgem.

O ENSINO DE MATEMÁTICA PARA O ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA VISUAL

A história da matemática é dita como uma fonte rica de recursos, pois ela nos permite verificar como os diversos conhecimentos matemáticos foram evoluindo. Desde os tempos passados o homem utiliza a matemática para facilitar a vida na sociedade. Com isso, a matemática passa a ser compreendida como uma construção humana em que os conceitos foram desenvolvidos para resolver problemas relacionados às necessidades de diferentes estudantes em seus diferentes momentos históricos.

Na escola de hoje, ensinar Matemática, parece uma necessidade fora de questionamentos, pois a matemática faz parte do cotidiano das pessoas e é considerada um componente curricular indispensável para a realização de várias atividades. Para que o ensino da Matemática se torne consistente e significativo faz se necessário adotar meios de visualização, como gráficos, figuras geométricas, jogos e outros.

Como o professor da classe comum do ensino regular pode ensinar Matemática para um estudante com deficiência visual, visto que muitas vezes não possui formação específica para trabalhar com essa especificidade?

O ensino da matemática, assim como

qualquer outro componente curricular, deve ser ensinado para todos os educandos de forma simples, relevante e significativa, sem distinção entre as crianças, mas de forma adaptada para todas as necessidades. Desse modo, o professor de classe comum não deverá alterar o desenvolvimento dos conteúdos estabelecidos pela escola, nem precisará alterar fundamentalmente seus procedimentos pelo fato de ter um aluno com deficiência visual entre os demais. É evidente que o ensino da Matemática calcado apenas em exposições teóricas, sem experiência concreta e significativa, em que falte a participação direta do aluno por insuficiência de recursos didáticos adequados, tenderá a desenvolver em qualquer educando uma atitude desfavorável à assimilação e compreensão do conteúdo desenvolvido (COSTA e BECHARA, 1982. p.45).

O professor não precisa mudar seus procedimentos quando tem um estudante com deficiência visual em sua sala de aula, mas apenas intensificar o uso de materiais concretos e experiências reais para ajudar a abstração dos conceitos. Ao criar recursos especiais e previamente planejado para o aprendizado de alunos com necessidades especiais, acaba beneficiando toda a classe, facilitando para todos a compreensão do que está sendo ensinado (FERRONATO, 2002. p.45).

A APRENDIZAGEM DE MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Segundo Moura (2011), os jogos têm sido colocados de forma mais lúdica em sala de aula, já há algum tempo, como os problemas-desafios, por exemplo. Deste modo a matemática pode ser vista, com a ajuda da ludicidade, um conteúdo prazeroso e importante para aprender na escola, um exemplo é relatado por Monteiro Lobato em "Matemática da Emilia" e Walt Disney com sua matemática. O autor acrescenta que no período pré-escolar, o jogo simbólico é a maneira mais fácil de atuar com a criança pequena, ensinando-lhes os conteúdos que precisam aprender, trocando significados do mundo adulto e aprendendo conceitos sempre enfatizando na aprendizagem real de forma lúdica, significativa e para o desenvolvimento das habilidades e potencialidades infantis.

Na maior parte das vezes, as interações entre criança e o mundo passa por um mediador. Se o mediador criar no indivíduo disposições que afetam seu funcionamento de forma estrutural, podemos afirmar que, fracassos, distúrbios e dificuldades, quase sempre, são causados na mediação (IDE, 2011). O educador tem um papel essencial no ensino da matemática, ele deve refletir sobre a didática a ser apresentada para a criança para que esta não desanime e não perca o interesse no aprendizado de novos conceitos matemáticos. Ele deve sempre levar em consideração os conhecimentos prévios dos educandos e o trabalho com a ludicidade e experiências de aprendizagens.

Sendo assim, o professor mediador precisa estabelecer uma relação de respeito mútuo, afeto e confiança com o educando para favorecer o seu desenvolvimento na autonomia para aprender. Ressalta também que o mediador deve respeitar os interesses dos educandos e trabalhar com atividades espontâneas, ter uma escuta atenta para ouvir as dúvidas, formular desafios e acompanhar a construção do conhecimento. Assim, podendo organizar recursos que utilizam jogos e brincadeiras como didática do seu trabalho com as crianças. Desta forma, Almeida (2003) propõe que o professor, como mediador, deve compreender que:

Conduzir a criança à busca, ao domínio de um conhecimento mais abstrato misturando habilmente uma parcela de trabalho (esforço) com uma boa dose de brincadeira transformaria o trabalho, o aprendizado, num jogo bem-sucedido, momento este em que a criança pode mergulhar plenamente sem se dar conta disso (ALMEIDA, 2003, p. 60).

A autora cita que essas interações proporcionadas pelo jogo, é favorável para garantir o respeito entre mediador e criança, desta forma, ela tem a oportunidade de construir seu conhecimento físico, social e cognitivo, assim, estruturando sua interação e inteligência com o meio ambiente.

Nos jogos de faz de conta, a criança escolhe papéis a serem desempenhados e define as regras, brinca, imita, reproduz situações cotidianas e resolve conflitos entre si e com as diversas situações que surgem. Dessa maneira a criança brinca tendo o prazer em brincar e ao mesmo tempo aprende. Nesses jogos, a criança organiza ações, toma iniciativas, inventa e reinventa novos significados para a brincadeira, planeja e substitui o significado dos objetos com o objetivo de reproduzir relações e fenômenos observados por ela.

Os temas dos jogos de faz de conta podem depender do nível de desenvolvimento em que a criança se encontra, e da complexidade dos conceitos do seu meio ambiente. Os temas tratados podem ser sobre família, imitação do trabalho adulto, entre outros, por exemplo. Sugestões como estas, ajudam a criança a entender os sentimentos, os aspectos morais e sociais da comunidade onde vive (IDE, 2011).

Já a seriação para os jogos que desenvolvem conceitos matemáticos é construída sobre o processo de comparação. Para que as crianças realizem a seriação, os jogos devem ter objetos que variem o atributo: jogos de matérias que se encaixam; jogos que trabalhem com o corpo da criança; jogos com matérias relacionados a diferentes atributos como, tonalidade de cor, distância, consistência, tamanho, peso, comprimento, largura, espessura e altura (IDE, 2011).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através das pesquisas realizadas para desenvolver este trabalho, foi evidenciado a grande importância de desenvolver um ensino de qualidade e significativo para as crianças, utilizando recursos didáticos que possibilitem aumentar a motivação para a aprendizagem e ao mesmo tempo favorecer o raciocínio e a autoconfiança do estudante em conhecer novos conceitos. Para isso, é de suma importância a escuta atenta do educando em suas necessidades, a observação contínua dos aspectos que evidenciem a aprendizagem, com o uso de recursos que favoreça a compreensão, a observação dos conhecimentos prévios do educando e a promoção de novas experiências afim de facilitar o ensino de novos conceitos.

Especificamente, no caso da matemática, atividades lúdicas, nas quais estão inclusos os jogos e oficinas, possibilitam também que os alunos gostem de aprender a disciplina, estimulando a socialização e interação com os colegas. O jogo simbólico e de faz de conta também proporciona aprendizagens prazerosas e enriquecedoras para o educando aprender e se socializar com a matemática, iniciando na Educação Infantil, até o final da escolarização.

A matemática está presente em quase todos os aspectos de nossas vidas, vem daí a necessidade de compreendê-la como um meio importante de desenvolvimento do raciocínio lógico-dedutivo e como elemento gerador de habilidades no indivíduo. E uma forma de aprendê-la facilmente e de forma significativa é brincando e jogando, vivenciando situações reais e experimentando coisas novas.

Como a aprendizagem é um processo em construção, torna-se relevante preocuparse com a forma utilizada para se chegar ao melhor aproveitamento do ensino. O educador deve recorrer a novas maneiras de ensinar a matemática com a introdução de jogos e brincadeiras lúdicas e dirigidas, tornando a sala de aula um espaço gerador de conhecimentos. Para tanto, é necessário também o educador rever sua prática, estar em constante estudo e pesquisa, se apropriar de novos conceitos e novas didáticas, ouvir seu educando, planejar bem suas propostas com antecedência, refletir sobre suas práticas, registrar todo o percurso de ensino-aprendizagem e revisar suas ações com o intuito de proporcionar sempre um ensino de qualidade.

Aprender matemática pode ser prazeroso e de fácil compreensão se forem utilizados métodos lúdicos e interessantes, de acordo com cada faixa etária desde a Educação Infantil até os anos finais do Ensino Fundamental e Médio, através de jogos e brincadeiras. Contudo, as brincadeiras e atividades lúdicas, desde que sejam bem planejadas e acompanhadas pelos educadores, mostram-se excelentes ferramentas para o aprendizado da matemática para qualquer criança ou jovem em idade escolar.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. M. W.; BRITO, D. S. Modelagem Matemática Na Sala De Aula: Algumas Implicações Para O Ensino E Aprendizagem Da Matemática. Paraná. Uel, 2003.

AMORA, A.S. Minidicionário Soares e Amora da língua portuguesa. 19. ed. São Paulo: Saraiva, 2009.

ARCE, A. Brinquedos criados para aprender. Revista Nova Escola. Edição Especial vol.2, n. 10, agosto de 2006, p. 38.

AZEVEDO, A.C.P. de. Brincar na brinquedoteca: crianças em situação de risco. p. 143-58. In: BOMTEMPO, E.; ANTUNHA, E.G.; OLIVEIRA, V.B. de (Orgs.). Brincando na escola, no hospital, na rua. Rio de Janeiro: Wak, 2006.

BRITO, M. R. F. (Org.). Psicologia da educação matemática: teoria e pesquisa.

Florianópolis: Insular, 2001.

BORIN, Júlian. Jogos e resolução de problemas: uma estratégia para as aulas de matemática. 6. ed. São Paulo: IME-USP, 1996.

BRASIL. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Ministério da educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília:

MEC/SEF, 1998.

CUNHA, N. H. S. Brincar, pensar e conhecer: brinquedos, jogos e atividades. 3. ed.

São Paulo: Tempo, 1999.

KISHIMOTO, T.M. O brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

LEONTIEV, A. N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKY, L.S. et al. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo:

Ícone, 1998.

LUNGARZO, C. O que é matemática. São Paulo: Brasiliense. 1990. (Coleção primeiros 231 passos). MACEDO. L. Jogar para viver e conhecer. Nova Escola.

Edição especial Hora de brincar. São Paulo: abril, setembro 2010.

OLIVEIRA, V.B. de. Jogos de regras e a resolução de problemas. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. OLIVEIRA, J.A.J, MOTA R.J.M. A modelagem matemática, o ensino e a aprendizagem: reflexão do processo. V Colóquio Internacional "Educação e Contemporaneida-

de" São Cristóvão – SE, 2011. PIAGET, J. A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. 3 ed. Rio de Janeiro: LTC, 1990, p. 217-65.

PILETTI, N. Psicologia Educacional: motivação da aprendizagem. 2 ed. São Paulo: Ática, 1985 RABIOGLIO, M.B. Jogar: um jeito de aprender. Análise do rega-varetas e da relação jogo-escola. São Paulo, 1995. [Dissertação] Mestrado em Educação.

São Paulo: UNESP, 1995.

RIBEIRO, F. D, Jogos e Modelagem na Educação Matemática. 1. Ed. São Paulo:

Saraiva, 2009.

RODRIGUES, M. Psicologia Educacional: uma crônica do desenvolvimento humano.

São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1976.

AS HISTÓRIAS E OS CONTOS DE FADAS COMO FUNDAMENTAIS NO UNIVERSO INFANTIL

AMANDA BRITO PEREIRA

RESUMO

Ao adentrar na trama de uma narrativa, o leitor penetra na história, podendo encarnar um personagem e viver suas emoções. Nota-se que quando a criança ou até mesmo o adulto lê ou escuta uma história vivencia experiências diversas e dá início a imaginação, fazendo uma interlocução entre a história e sua vida real. A criança pede que a história seja contada diversas vezes quando remete algum problema ou dificuldade na qual esteja passando, sendo fundamental que o narrador esteja atento aos pedidos que a criança trás e repetir quantas vezes forem necessárias, sendo assim, estará trabalhando os aspectos emocionais e afetivos da criança e o psicopedagogo poderá intervir, fazendo uma análise da história na qual a criança está solicitando as repetições.

Palavras-chave: História; Emoções; Imaginação.

ABSTRACT

When entering the plot of a narrative, the reader penetrates the story, being able to embody a character and live his emotions. It is noted that when the child or even the adult reads or listens to a story, he / she experiences different experiences and starts the imagination, making a dialogue between the story and his / her real life. The child asks for the story to be told several times when referring to a problem or difficulty he is going through, it is essential that the narrator is attentive to the requests that the child brings and repeat as many times as necessary, so, he will be working on the emotional and the child's affective and the psychopedagogue can intervene, making an analysis of the history in which the child is requesting repetitions.

Word-key: History; Emotions; Imagination.

INTRODUÇÃO

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 es-

tar 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.

Todos os problemas e aflições que preocupam as crianças são capturados nas histórias infantis. Nelas podem reconhecer seus medos e se acalmar sabendo que há soluções ao seu alcance. O encontro da criança com seu conflito não é consciente, simplesmente, ao ouvir a história, ela ouve algo que ressoa dentro dela e que, ela sente, tem coisas importantes para lhe dizer.

UM BREVE HISTÓRICO DOS CONTOS DE FADAS

Quais são as características que definem um conto de fadas? Primeiro, é uma narrativa curta, às vezes, menor que uma única página, às vezes chegando a muito mais, mas o termo não se aplica mais, como antes, a um trabalho de romance. Em segundo lugar, os contos de fadas são histórias familiares, comprovadamente antigas porque foram transmitidas ao longo das gerações ou porque o ouvinte ou o leitor se impressiona com a semelhança de sua família com outra história; eles podem aparecer remendados e remendados, como um ajuste de foto com identificador.

A sabedoria acumulada do passado foi depositada neles - pelo menos, é o sentimento que um conto de fadas irradia e a reivindicação que a forma fez desde as primeiras coleções. Estudiosos de contos de fadas distinguem entre contos populares genuínos e contos literários; as primeiras são habitualmente anônimas e indecorosas, as últimas assinadas e datadas, mas a história da transmissão das histórias mostra um envolvimento inextricável e fecundo.

Mesmo quando todos os esforços eram feitos para manter os dois ramos separados, os contos de fadas insistiam em se tornar literatura.

Uma característica definidora dos contos de fadas segue organicamente da tradição oral e popular implícita: a combinação e recombinação de tramas e personagens familiares, dispositivos e imagens. Eles podem estar ligados a um conto de fadas conhecido em particular - como Gato de Botas ou Cinderela -, mas os contos de fadas são genericamente reconhecíveis, mesmo quando a identidade exata da história em particular não é clara.

De acordo com Albino (2010, p. 4):

Embora a literatura infantil tenha surgido no século XVIII, foi somente no século XIX, que, relativizando, ainda que de maneira incipiente o flagrante pacto com as instituições envolvidas com a educação, ela define com a maior segurança os tipos de livros que mais agradam aos pequenos leitores, determinando suas principais linhas de ação: histórias fantásticas, de aventuras e que retratem o cotidiano infantil.

Portanto, a literatura representa momentos históricos e contribui no processo ensino aprendizagem, além de contribuir para os aspectos emocionais e afetivos. Percebe-se isso por meio dos contos de fadas desde as eras mais antigas até os dias atuais.

Percebe-se que de acordo com o momento histórico de cada sociedade os contos de fada transmitem algo vivenciado naquele determinado momento.

Segundo Schneider e Torossian (2009, p. 133):

O surgimento dos contos de fadas perde-se no tempo. A literatura registra que são histórias transmitidas oralmente de geração a geração e que, mesmo com toda a tecnologia existente, mantêm seu espaço de destaque narrativo junto à infância. Já não se reservam apenas à função de distração ou de acalanto ao sono das crianças, mas seu poder se expressa na magia e na fantasia que despertam no infante. Tornam-se, assim, alvo do estudo científico de diversas ciências

do conhecimento e do desenvolvimento infantil, como a Pedagogia, a Psicologia e, em especial, a psicanálise.

A partir da descoberta da infância, as histórias começaram a sofrer alguns ajustes com o objetivo de contemplar a imaginação e as necessidades das crianças.

Assim, os contos começaram a ser narrados pelas amas, governantas, ou "cuidadora" de crianças, imortalizando as histórias de origem popular.

De acordo com Coelho (2001, p. 17):

O conto de fadas parece mesmo imortal. De mito primitivo, passando pela leitura poética dos celtas, tornando-se violento na Idade Média e modelo exemplar no século XIX, constitui hoje a literatura que a criança recebe da mãe, na hora de dormir. É o enredo inspirador para inúmeros filmes e desenhos animados na tevê.

Os contos de fada mostram um caminho absolutamente infinito de descobertas e de compreensão do mundo. Então a intervenção do psicopedagogo em relação ao processo ensino aprendizagem, fazendo uso da leitura dos contos de fada é fundamental para analisar fatos que possam estar ocasionando algum problema na vida da criança ou até mesmo do adulto.

Segundo Bettelheim (2002, p. 34):

Os contos fornecem percepções profundas que sustentaram a humanidade através das longas vicissitudes de sua existência, uma herança que não é transmitida sob qualquer outra forma tão simples e diretamente, ou de modo tão acessível, às crianças.

Portanto, por meio da leitura dos Contos de Fadas podemos perceber as questões que permeavam os pensamentos de nossos antepassados, vivências e experiências que sustentaram a humanidade nos foram passadas por meio das histórias contidas nos contos numa linguagem simples que fornece sentidos em qualquer idade.

Em geral, são os contos clássicos que continuam a cativar as crianças com maior interesse. Muitas vezes eles vêm de mitos antigos aos quais foram incorporados elementos mágicos e de fadas. Tanto os mitos quanto os contos de fadas representam a experiência acumulada por uma sociedade para lembrar sua sabedoria e transmitila às gerações futuras, e suas histórias refletem as ansiedades mais comuns que os seres humanos enfrentam ao longo de suas vidas.

TEORIAS E CONCEPÇÕES A RESPEITO DOS CONTOS DE FADA

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.

Para acreditar na história, torná-la sua e tirar suas conclusões, a criança precisa ouvi-la muitas vezes. Somente depois de ouvi-la repetidamente e dar o tempo adequado, você será capaz de dar à história seu significado pessoal e aproveitá-la por meio de suas associações livres para lidar com os problemas que o incomodam.

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 categorias 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.

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.

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 histórias 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.

A Literatura Infantil desempenha um papel fundamental no desenvolvimento da personalidade humana. Uma das formas mais valorizadas na fase infantil são os contos de fadas, embora nas suas origens, ou públicos a que se dirigem também na fase adulta. Fazem parte de uma tradição oral que foi passada de geração em geração. Sua riqueza não está apenas na transmissão de valores sociais, mas também literários.

Os contos de fadas exercem uma função libertadora e formadora na mente da criança. A partir do momento em que se identificam como personagens das histórias, as crianças passam a vivenciar sentimentos diferentes por si mesmas. Cada história consegue cativar os leitores mais jovens, além de transmitir uma mensagem que o prepara para enfrentar as dificuldades da vida. Os contos de fadas têm um grande valor educativo.

Entre os três e os seis anos, os meninos vivenciam o momento de maior intensidade de fantasia e imaginação, onde a magia e a realidade se misturam e os fazem vivenciar grandes emoções. O menino que conhece os contos de fadas aprende que eles falam na linguagem dos símbolos e não da realidade cotidiana, e fica à vontade com o que acontece ali.

Por mais cruéis que algumas histórias clássicas possam parecer, para o psicanalista infantil Bruno Bettleheim (2002), referência em psicanálise infantil e estudioso da temática dos contos infantis, "As histórias seguras não falam da morte, do envelhecimento ou dos limites da nossa existência, enquanto os contos de fadas confrontar devidamente a criança com os conflitos humanos básicos.'

Portanto, os contos de fada são ótimos auxiliadores no processo de análise psicopedagógica, contribuindo para avaliação dos problemas que podem estar acontecendo no processo ensino aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas contações de histórias as crianças começam a ter a percepção de que seus medos e incertezas vão se tornando menores de acordo com o educador que as faz refletir sobre os mesmos, as suas relações sociais vão ficando com conflitos menores, devido a momentos de conversa dos combinados da turma, como regras de convivência e respeito.

O amor vai surgindo por meio do respeito ao próximo, das atitudes altruístas e de carinho. Dessa forma, a criança vai notando que a amizade é uma conquista fundamental para seu cotidiano.

Os contos de fadas ajudam as crianças a trabalharem com sentimentos de angustias e frustrações. Por meio deles as crianças começam a perceber que coisas ruins podem acontecer na vida de uma pessoa e podem ser passageiros, pois sempre há uma pessoa boa, que para eles pode ser a fada, para auxiliar na resolução dos problemas, como a mãe, avó, tia ou mesmo a professora.

As Histórias e os Contos guardam a estrutura de um sonho, com deslocamento e simbolização. Dessa forma, pode-se dizer que contar e ouvir histórias estimula a capacidade de sonhar e, sobretudo, o desejo de narrar os sonhos, indícios de uma vida imaginária mais intensa.

Percebe-se que quando a criança ou até mesmo o adulto lê ou escuta uma história vivencia experiências diversas e dá início a imaginação, fazendo uma interlocução entre a história e sua vida real.

As histórias e os contos de fada contribuem com o processo ensino aprendizagem e na cultura brasileira existe uma influência muito grande.

Por meio dos contos de fada pode-se observar problemas interiores dos indivíduos, fundamentalmente, das crianças e suas atuações em qualquer sociedade.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

ALBINO, L. Duarte. A literatura infantil no Brasil: origem, tendências e ensino. Disponível em: www.littataru.com/literaturainfantil.pdf. Acesso em 10 de maio de 2022. 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.

CEZARETTI, Maria Elisa. Nem só de fantasias vivem os contos de fadas. Família Cristã. São Paulo, p. 24-26, maio 1989.

COELHO, Beth. Contar , histórias: uma arte sem idade. São Paulo: Ática, 2001. FRANZ, Marie-Louise Von. A interpretação dos contos de fada: Uma introdução à psicologia dos contos de fadas. Rio de Janeiro: Achiamé, 1981.

FROMM, Erich. A linguagem esquecida: Uma introdução ao entendimento dos sonhos, contos de fadas e mitos. Rio de Janeiro: Zahar, 1962.

A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO

ANA CRISTINA MARTINEZ

RESUMO

As diversas legislações acerca do ensino musical nas escolas, nos leva a compreender a importância de pleitear cada vez mais pelo seu lugar de significado como uma linguagem estruturada. Relacionar música, educação e socialização são uma tarefa importante ao meio educacional, pois apresenta-se atual e de significado relevante. Cada vez mais, a música está presente na educação não-formal, como por exemplo nas diversas ONGs espalhadas pelo país, onde oferecem por meio do ensino musical, acesso aos mais diversos estímulos artísticos, sociais e educacionais. A música faz parte da humanidade. Ela está presente nas mais diversas culturas, grupos sociais e espaços. Este trabalho visa identificar os benefícios do estudo de música para o contexto educacional. A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica, onde foram averiguadas as possíveis contribuições que a música pode trazer para o ser humano.

Palavras-chave: Educação Básica; Música; Sociedade; Educação Musical.

INTRODUÇÃO

Ao longo da história da humanidade a música esteve sempre presente e influente nas sociedades. 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 faz parte da cultura de cada povo. Quando temos contato com a música de um determinado povo, passamos a conhecer muito sobre sua história, suas crenças, costumes, festividades, vestimentas, valores e o modo das pessoas se relacionarem.

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

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 em 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”.

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 ele-

ge como essencial e significativo para o seu uso e a sua função no contexto que ocupa.

Gainza (1988, p.22), ressalta que "A música e o som, enquanto energia, estimula o movimento interno e externo do homem, impulsionando-o à ação e promovem nele uma multiplicidade de condutas de diferentes graus e qualidades".

Autores como GAINZA (1998), SOBREIRA (2017), SANTOS (2010), BELLOCHIO (2003), FIGUEIREDO (2013) e GRANZA (2006) são defensores da educação musical em todas as etapas da educação básica de forma eficiente, de modo a garantir o acesso a todos os estudantes a um ensino de qualidade. A ligação de Paulo Freire com ideias educacionais musicais, faz-se presente e atual para a presente discussão, uma vez que o autor enfatiza a grande importância da comunicação, de saber se comunicar com o mundo de forma crítica, respeitando a grande diversidade cultural brasileira. A educação musical na educação básica brasileira necessita ser foco de atenção constante através de ações e estudos, para então, garantir o acesso todos os estudantes.

Variados universos ocupados e estabelecidos pelo homem em seu convívio social.

DESENVOLVIMENTO MUSICAL E A ARTE DE APRENDER

Em "Pedagogia do Oprimido", Paulo Freire (2011) revela, capítulo a capítulo, todas as fases do jogo entre opressor e oprimido. Segundo ele, apenas por meio da libertação do oprimido poderemos libertar o opressor. "Só o poder que nasça da debilidade dos oprimidos será suficientemente forte para libertar a ambos" (FREIRE, 2011, p.41). Os oprimidos, por sentirem na pele o sofrimento da opressão, são os mais indicados para iniciarem o processo de libertação, como enfatiza Freire (2011, p.42):

Aqui se encontra o ponto de convergência entre a música e as ideias revolucionárias de Paulo Freire. A música se constitui em sua essência uma linguagem não verbal. Sendo assim, a educação musical serve ao propósito dos ideais de Freire, no momento em que, como linguagem, ela representa um instrumento de comunicação, assim como a leitura. Podemos dizer que aprender a ouvir é aprender a se comunicar sonoramente com o mundo.

É aprender a expressar, por meio dos sons, suas ideias, seus sentimentos. É dar ao ser humano a oportunidade de ser mais. "aprender a ler é aprender a dizer a sua palavra. E a palavra humana imita a palavra divina: é criadora" (FREIRE, 2011, p. 102).

Assim, podemos concluir que a música vem servindo a humanidade de diversas maneiras. Constitui-se um poderoso instrumento de comunicação, de expressão emocional, de prazer estético, de divertimento, de representação simbólica, de reação física, de imposição de conformidade às normas sociais, de validação das instituições sociais e dos rituais religiosos, de continuidade e estabilidade da cultura e de integração da sociedade. A música serve, portanto, como uma ponte entre a alienação e a interação, podendo conduzir o indivíduo de um polo a outro. Ela tanto pode elevar a capacidade crítica do indivíduo, aumentando sua capacidade perceptiva frente à realidade, como servir de instrumento para embrutece-lo ainda mais (FREIRE, 2011).

Quem melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegam pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento de necessidade de lutar por ela (FREIRE, 2011, p.42).

O professor pedagogo tem um importante papel na inserção da música na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental. Entretanto, diversos cursos de Pedagogia não possuem disciplinas relacionadas à música em seus currículos (FIGUEIREDO, 2004; AQUINO, 2007; FURQUIM, 2009; entre outros), a formação continuada se torna relevante na questão referente à formação musical e pedagógico musical do professor unidocente.

Inclusão social é um o processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade.

A inclusão social constitui, então, um processo bilateral no qual as pessoas, ainda excluídas e a sociedade, buscam em parceria diminuir problemas, decidir sobre soluções e proporcionar oportunidades para todos. Portanto, é um processo que contribui para construção de um novo tipo de sociedade através de transformações, pequenas e grandes, nos ambientes físicos (espaços internos e externos), equipamentos, aparelhos e utensílios, (mobiliário e meios de transporte) e na mentalidade de todas as pessoas, portanto também da própria pessoa com necessidades especiais.

Ao se detectar alguma abrangência da exclusão, deve – se observar as suas manifestações, para então discutir as consequências e os constrangimentos que tal realidade coloca para o desempenho eficaz da ação pública e governamental. Deve – se também encontrar as consequências para políticas de intervenção que sejam, além de eficazes, sustentáveis dos pontos de vista econômico, social e cultural.

No combate à exclusão, desenvolveu-se o atendimento especial e diferenciado sobre essa questão, dentro de instituições, principalmente em ONGs, passando para a prática da integração social e logo se adotou a "filosofia" da inclusão social para modificar os sistemas sociais gerais. O conceito de ONG foi utilizado pela primeira vez em 1950, na Organização das Nações Unidas (ONU), para referir-se a organizações internacionais de caráter permanente e constituídas por suas características e finalidades específicas, em diferentes países, sem fins lucrativos.

Um dos aspectos centrais dessas organizações é a sua própria autonomia em relação aos governos de seus países e sua constituição como fruto de um trabalho de intermediação e cooperação internacional. A participação dessas organizações como intermediárias de projetos em países em desenvolvimento, foi uma das primeiras formas de canalização de recursos internacionais para países em condições de pobreza.

No Brasil, o terceiro setor é um fenômeno emergente nas três últimas décadas e vem se configurando mediante movimentos sociais de diversas naturezas, os quais canalizam recursos, vivenciam experiências e elaboram conhecimentos. Segundo Kisil (1997, p.131), este protagonismo dos cidadãos determina uma "nova experiência de democracia no cotidiano, um novo padrão de atuação aos governos e novas formas de parceria entre Sociedade Civil, Estado e Mercado".

Este segmento é caracterizado como um conjunto de iniciativas privadas com fins públicos e sociais, não lucrativos, que buscam formas de enfrentamento das questões sociais vividas por uma grande parcela da sociedade privada, tanto de bens materiais como simbólicos. O termo organização não governamental ou ONG, cobre uma variedade de organizações muito diferentes, que emergem dos movimentos sociais e cuja atuação transita pelas mais diversas áreas: assistência social, educação, cultura, meio-ambiente, comunicação, ciência e tecnologia, geração de renda e trabalho. Para Kisil (1997, p.131), "o investimento na dignidade humana e o exercício da cidadania plena são objetivos primordiais expressos nas justificativas desses movimentos sociais".

Assim, multiplicam-se as iniciativas comunitárias e ampliam-se as necessidades de recursos e competências necessárias para a gestão dessa nova configuração, que possui dimensões de ordem social, jurídica, econômica, cultural e sobretudo, ética. O terceiro setor vislumbra realidades que requerem novos mecanismos e procedimentos estratégicos, bem como formas alternativas de acompanhamento para enfrentar o desafio de qualificar e expandir seus objetivos e suas ações de promoção para uma real melhora da qualidade de vida de seu público alvo (KISIL, 1997, p.131):

Esta análise, busca mostrar a ambiguidade do conceito sobre terceiro setor, argumentando sobre uma situação de desarticulação da totalidade social que vem liberar o Estado da responsabilidade das sequelas presentes nas questões sociais. Nesse contexto, a cultura se constitui como uma espécie de "ordem normativa" interagindo com as dimensões de ordem simbólica e estratégica. Os movimentos sociais são tratados a partir do que a teoria social vem denominando por "novos movimentos sociais", para se referir à grande variedade de movimentos de protestos durante os anos 70 e início dos anos 80 no Ocidente, "formando uma rede informal de contestação e estilos de vida alternativos, mas também interferindo na política oficial" (OUTHWAITE; BOTTOMORE, 1996, p. 502).

Figueiredo (2010) aponta que, apesar da lei não defender a presença de um educador musical na escola, deveria haver a presença de profissionais específicos para atuarem com as diferentes áreas do conhecimento. O autor ressalta, porém, que é "importante deixar claro que estas considerações são feitas para os profissionais que atuam nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, sendo que os anos iniciais são, na maioria dos casos, responsabilidade dos professores pedagogos" (FIGUEIREDO, 2013, p. 5).

As recentemente aprovadas Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº 2/2016), trazem no § 3º do Art. 1º, orientações para que o ensino de música se faça presente na formação de alunos e egressos dos cursos de Pedagogia:

III - incluir nos currículos dos cursos de Pedagogia o ensino de Música, visando o atendimento aos estudantes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental; [...] V - ofertar cursos de formação continuada para professores licenciados em Música e Pedagogia (BRASIL, 2016, p. 2).

FIGUEIREDO (2013) nos afirma que "ainda verificamos uma ausência significativa de ações específicas que garantam o cumprimento da lei, oportunizando a todos os brasileiros que passam pela escola, experiências musicais em seu processo formativo escolar" (FIGUEIREDO, 2013, p. 29). Para que esta ausência de ações seja diminuída, o autor aborda a questão da prática pedagógico-musical realizada pelo pedagogo e da importância da formação musical nos cursos de Pedagogia:

Não se pode ignorar o papel dos professores pedagogos, que atuam na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, no estabelecimento de ações que envolvem a música na escola. A literatura mostra a necessidade de mais formação musical nos cursos de pedagogia e seria fundamental que este assunto fosse assumido de fato pelos cursos que formam professores para os anos iniciais da escola (FIGUEIREDO, 2013, p. 47).

Nota-se que é necessário investir na formação de professores específicos e generalistas (professores que atuam na Educação Infantil e Ensino Fundamental) com relação aos conteúdos musicais na Educação Básica, procurando refletir quais as funções da Música na escola, a importância da música na aprendizagem e no comportamento das crianças. É importante que os professores unidocentes e generalistas saibam as possibilidades de trabalhar com a música na educação básica, de forma que a aprendizagem torne-se algo significativo para as crianças, e que o professor tenha propriedade ao trabalhar com os diversos conteúdos musicais (BELLOCHIO, 2003).

A LEI QUE REGE A EDUCAÇÃO MUSICAL

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 destinado 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):

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).

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).

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 cará-

ter 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 único. 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 artigo, 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).

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).

A LEI DE DIRETRIZES E BASE

Chega-se à mais recente lei sobre o ensino de música na educação básica: a Lei 11.769/2008, que altera a LDB:

Art. 1o O art. 26 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescido do seguinte § 6o:

Art. 26. ....

§ 6o A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2o deste artigo."

Art. 2o (VETADO)

Art. 3o Os sistemas de ensino terão 3 (três) anos letivos para se adaptarem às exigências estabelecidas nos arts. 1o e 2o desta Lei.

Art. 4o Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação (BRASIL, 2008).

O artigo 2º da lei acima apresentada, refere-se a obrigatoriedade das aulas de música serem ministradas por professores com

formação específica em música. De acordo com Santos (2011), as explicações para tal veto foram:

1) A música é uma prática social;

2) Os profissionais atuantes na área não possuem formação acadêmica, embora tenham competência reconhecida;

3) Esses profissionais estariam impossibilitados de ministrar tal conteúdo na maneira em que este dispositivo está proposto (p.38).

A pouca valorização da música como área de conhecimento na educação básica, se deve a um processo equivocado de políticas educacionais no decorrer da história educacional brasileira. Granja (2006) afirma que:

A última vez que a música fez parte efetivamente do programa escolar foi durante o período Vargas, com o polêmico e ambicioso projeto do canto orfeônico [...] desde então o ensino musical entrou em decadência, apesar de algumas tentativas de reforma no âmbito educacional (p.14).

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).

AMPLIAÇÃO MUSICAL EM AMBIENTE EDUCACIONAL

O conceito de estrutura social é visto como "fruto da diversidade de relações em rede e como uma categoria importante para compreensão da sociedade, de suas produções materiais e simbólicas" (SHEPHERD; WICKE, 1997, p.194). Os autores assumem e defendem a música como uma prática constituída social e cultural e, portanto, descartam o entendimento da música como qualquer outro artefato cultural, inclusive defendem que a música tem um distinto significado da prática da linguagem assim como tem na comunicação. Desenvolvem a ideia do corpo como um mediador da expressão musical e a música como um dos construtores de processos simbólicos e sociais, tornando-se uma atividade central para as pessoas e sociedade.

Desta forma, Shepherd e Wicke (1997), buscam identificar as lacunas que precisam ser preenchidas a partir dos argumentos da teoria cultural voltada para um verdadeiro entendimento da música como prática social. Para entender a música como linguagem de fundamental importância na vida humana, é necessário refletir sobre as condições da manipulação do homem sobre o mundo material e a construção de significados a partir da experiência e dos sentidos humanos. As pessoas, como indivíduos, conforme afirmam Shepherd e Wicke (1997, p. 194), "só podem sobreviver pela ação no meio ambiente em que vivem, sendo que a sobrevivência se processa mediante a ação de cooperar e agregar entre si".

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).

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 música é uma linguagem capaz de provocar no ouvinte uma imprecisão de imagens, convidando nosso imaginário a se expressar e como consequência, revela também nosso passado, nossas vivências, nossa criatividade e nosso mundo interior. Todas as experiências do ser humano são "peneiradas" por situações vividas anteriormente, estando envolvida, entre elas, a vivência de sons e silêncios. A música, assim, seria necessária ao indivíduo, uma vez que essas manifestações sonoras precoces constituem núcleos que encontram nela satisfação e alívio (SHEPHERD e WICKE, 1997).

Indivíduos pertencentes a qualquer classe social, tem direito de acesso aos códigos da cultura erudita porque esses são os códigos dominantes - os códigos do poder. É necessário conhecê-los, ser versado neles, mas tais códigos continuarão como um conhecimento exterior, a não ser que o indivíduo tenha dominado as referências culturais da sua própria classe social, a porta de entrada para a assimilação do "outro". A mobilidade social depende da inter-relação entre

os códigos culturais das diferentes classes sociais (SHEPHERD e WICKE, 1997).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

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.

O objetivo apresentado para tal trabalho visava identificar os benefícios do estudo de música para o contexto educacional, e através dele foi possível compreender que o ensino musical possui vertentes capacitadoras, seja no ambiente escolar formal ou não formal, como as Ongs que oferecem o estudo musical.

Compreender sua importância para o meio educacional, é dar-lhe seu lugar de respeito merecido. A educação deve ser compreendida como uma gama de habilidades que devem ser estimuladas ao indivíduo buscando seu desenvolvimento pleno e integral. A interligação entre educação e socialização é altamente pertinente e é assunto cada vez mais estudado por estudiosos educacionais. Frente à esta afirmação, o ensino musical deve cada vez mais ser praticado nas escolas de educação básica, pois é uma linguagem artística riquíssima, seja por seu potencial motivacional, ou mesmo estrutural.

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.

_____. Pesquisas em Arte- educação: recorte sociopolítico. Revista Educação e Realidade. Porto Alegre, v. 30/2, jul/dez. 2005. p.299-300.

_____. Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte – 2. ed. São Paulo, Cortez, 2003.

BARENBOIM, Daniel; SAID, Edward. Paralelos e paradoxos: reflexões sobre música e sociedade. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. Formação de professores e educação musical: a construção de dois projetos colaborativos. v. 28, n. 2. In: Revista Educação. 2003.

_____; FURQUIM, A. A formação musical de professores unidocentes: um estudo em cursos de pedagogia. Revista da ABEM, 2010, v. 24, 2010, p. 54-63.

BRADSHAW, John. Volta ao Lar: como resgatar e defender sua criança interior. Rio de Janeiro: Rocco, 2002.

BRASIL. Decreto n. 1.331 A de 17 de fevereiro de 1854. Approva o regulamento para a reforma do ensino primário e secundario no Municipio da Côrte.

_____. Decreto nº 24.794, de 14 de julho de 1934. Cria, no Ministério da Educação e da Saúde Pública, sem aumento de despesa, a Inspetoria Geral do Ensino Emendativo, dispõe sobre o Ensino de Canto Orfeônico, e dá outras providências. Coleção das leis da

República dos Estados Unidos do Brasil, Rio de Janeiro, v. 4, parte 2ª,1934, p. 13631368.

_____. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Artigo 80. 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.

_____. Parâmetros curriculares nacionais: arte. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____.Lei 11.769 de 18/08/2008. 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. Brasília.

FIGUEIREDO, Sérgio. Currículo escolar e educação musical: uma análise das possibilidades e desafios para o ensino de música na escola brasileira na contemporaneidade. InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, MS, v. 19, n. 37, jan./jun. 2013, p. 29-52.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GAINZA, Violeta Hemsy. Estudos de Psicopedagogia Musical. 3. ed. São Paulo: Summus, 1988.

GRANJA, Carlos Eduardo de Sousa Campos. Musicalizando a escola: música, conhecimento e educação. São Paulo: Escrituras, 2006.

KISIL, Marcos. Organização social e desenvolvimento sustentável: projetos de base coOUTHWAITE, William; BOTTOMORE, Tom. Dicionário do pensamento social do século XX. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.munitária. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997. p.131-156.

OUTHWAITE, William; BOTTOMORE, Tom. Dicionário do pensamento social do século XX. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

QUEIROZ, Luiz Ricardo Silva. Música na escola: aspectos históricos da legislação na-

cional e perspectivas atuais a partir da Lei 11. 769/2008. Revista da ABEM, Londrina, v. 20, n. 29, jul-dez. 2012. p.23-38.

SANTOS, Marco Antonio Carvalho. Heitor Villa-Lobos. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

SANTOS, Regina Márcia Simão. (Org.) Música, Cultura e educação: os múltiplos espaços de educação musical. Porto Alegre: Sulina, 2011.

O LÚDICO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

ANA MARIA APARECIDA DA SILVA THEODORO

RESUMO:

Esse artigo pretende buscar reflexões a respeito do lúdico nas práticas pedagógicas, por meio de uma pesquisa bibliográfica baseada em autores que denotam a respeito do brincar e da prática pedagógica utilizando o lúdico durante o processo ensino aprendizagem. O brincar é uma atividade necessária ao ser humano, sendo uma ferramenta útil para adquirir e compartilhar habilidades intelectuais motoras ou afetivas. Isso se torna uma ferramenta significativa para a prática educativa. O lúdico é entendido como um elemento útil na vida e que gera espaços de fruição. As palavras ludicidade e lúdico são, em seu sentido geral, utilizadas como sinônimos de jogos, principalmente ligados ao universo infantil. No que diz respeito ao viés acadêmico, uma vez que se tenha acesso à literatura, estudos e discussões relacionadas ao assunto, é possível que surjam ressignificações e uma conceituação mais profunda.

Palavras-chave: Aprendizagem; Habilidades Intelectuais; Prática Educativa.

INTRODUÇÃO

O lúdico explana sobre o que será trabalhado com os jogos, brinquedos e brincadeiras de modo a desenvolver a capacidade criativa da criança assim como também desenvolve seus conhecimentos e o raciocínio. Como prática pedagógica é um método que educa e ensina, porém, não se esquiva da diversão que possibilita uma maior interação com as outras crianças e com toda comunidade escolar (MALUF, 2008).

"O lúdico é eminentemente educativo no sentido em que constitui a força impulsora de nossa curiosidade a respeito do mundo e da vida, o princípio de toda descoberta e toda criação" (BEMVENUTI et al, 2013, p. 25). Portanto, deve ser valorizado por aqueles que estão envolvidos diretamente e indiretamente com a educação e na criação das crianças.

A ferramenta lúdica é uma viagem a fantasia aliada a preceitos educativos, que se bem introduzidos pelo professor poderá acarretar em significativas alterações na vida da criança, pois faz do aprendizado um momento interessante, alegre e descontraído. As crianças possuem métodos de sentir, ver e pensar que são próprios e só aprendem por meio de conquistas ativas, ou seja, as crianças aprendem quando participam de um processo correspondente a sua naturalidade (MALUF, 2008).

No entanto, "os exercícios que não estimulam a reflexão, que não permitem maneiras diversas de encontrar respostas, que convergem o pensamento, deformando potencialidades" (BEMVENUTI et al, 2013, p. 48), não cumprem o papel de refletir as relações do indivíduo participativo no espaço em que habita. Portanto, a escolha de material lúdico reservado no brincar deve objetivar no desenvolvimento da criança.

A EDUCAÇÃO INFANTIL E O BRINCAR

Durante os primeiros anos de vida, o brincar é essencial para que as crianças desenvolvam suas habilidades motoras e orientação espacial, por meio dos jogos ou exercícios funcionais que facilitam o equilíbrio e a força, consolidando quadros motores como caminhar, puxar e correr.

O brincar para a educação infantil também é um pilar essencial para o desenvolvimento emocional. Graças às atividades lúdicas, as crianças aprendem a expressar e gerir estados como frustração, ansiedade ou raiva. O jogo permite que eles liberem a tensão e recriem suas preocupações e medos, pois é um meio de encontrar soluções para seus problemas. Além disso, o jogo é uma fonte de emoções positivas que os fazem sentir-se eles mesmos, estabelecendo as bases para uma forte auto - estima.

Grande maioria das crianças inicia na Educação Infantil incapaz 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. Assim, a educação com maior eficiência é aquela que possibilita atividades de cunho participativo e de auto expressão e, neste sentido a escola deve considerar a criança como pessoa que cria e desperta as suas faculdades para a produção criativa diante de estímulos e motivações (BEAMVENUTI et al, 2013).

"Podemos dizer que a infância se en-

contra imersa numa rede de poder e saber que procura constantemente capturá-la, pois muito se diz sobre ela e como agir e trabalhar com ela." (BEAMVENUTI et al, 2013, p. 59). A utilização do jogo possibilita que a criança se desenvolva de modo natural e seguro, pois estes recursos não são apenas métodos para preencher espaço no currículo escolar ou ainda para entretenimento, e sim um meio que enriquece o desenvolvimento intelectual.

"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" (BEMVENUTI et al, 2013, p. 71). Portanto, é nas atividades lúdicas que as crianças sempre estão acima do seu tempo e estão além de seus comportamentos diários.

Deste modo, a promoção de atividades em qualquer área do conhecimento que priorizem o envolvimento das crianças em brincadeiras e favorecem a criação de situações imaginárias, possui nítida função na prática pedagógica. Contudo, o corpo é o protagonista destas atividades, pois a manipulação dos brinquedos depende do corpo, da percepção tátil, da cinestésica, auditiva, olfativa e dos brinquedos passando pelo corpo (MALUF, 2008).

Em suma as brincadeiras, os jogos e os brinquedos "estão intrinsecamente relacionados a como sentimos, percebemos, conhecemos, entendemos e dialogamos com nossos corpos, com os corpos dos outros e como espaço físico e virtual em que vivemos (BEMVENUTI et al, 2013, p. 150). Portanto brincando as crianças recriam e refazem os fatos, não para mudá-los ou até mesmo contestá-los, mas, para adequá-los aos filtros da percepção.

Os brinquedos e os jogos facilitam a transição do cognitivo para o afetivo, ou seja, o brincar fornece pilares básicos para mudanças exigidas pela necessidade da consciência. O desenvolvimento da criança ocorre pela ação na esfera imaginativa, com intenções voluntárias pelas motivações e pelos planos de vida real. Ademais, o brincar assume duas características na vida da criança, a de passado, por meio de resoluções simbólicas e a de futuro com método preparatório para a vida (KADEN, 2004).

Sob o a ótica pedagógica se estabelece "um ciclo de interdependência muito interessante entre corpo, brinquedos, dos jogos e das brincadeiras" (BEMVENUTI et al, 2013, p. 153). Estes recursos auxiliam na aprendizagem de determinado conteúdo e também na memorização de uma sequência de dados. Portanto o valor da prática lúdica é indiscutível, tendo em vista que por meio da brincadeira que a criança vê e compreende o mundo, apresentando suas preocupações, seus problemas e seus anseios.

"Ao analisar o sujeito aprendiz, a escola resgata sua função social, revitalizando as relações no espaço escolar como um espaço integrador, dinâmico, vivo, ao invés de um lugar cristalizado como transmissor de conteúdos da matéria." (BEMVENUTI et al, 2013, p. 194). Neste sentido pode-se considerar que mesmo as brincadeiras mais simples, são estímulos essenciais para o processo de desenvolvimento infantil.

Embora é visto que algumas escolas didatizam as atividades lúdicas com os alunos, limitando à repetitivos exercícios de discriminação auditiva e viso-motora, por meio do uso de desenho coloridos, brinquedos, músicas rimadas entre outras práticas engessadas. É preciso conscientizar os gestores pedagógicos que ao trabalharem com esses conceitos a criança fica bloqueada para brincadeiras e ainda passa uma visão de que o lúdico consiste em exercitar ou facilitar a prática do professor sobre a transmissão conceituada como visão de mundo pela escola (KADEN, 2004).

O ESPAÇO E O TEMPO

Os espaços escolares influenciam muito o modelo de aprendizagem: novas tecnologias, novas metodologias, mobiliário escolar, luz, elementos decorativos. A sala de aula tornou-se um elemento importante no processo de aprendizagem.

Deve-se tornar as escolas acolhedoras. Espaços escolares como bibliotecas, salas de aula, salas de informática, recreio, são lugares para aprender, mas também são lugares onde os alunos aprendem a conviver com outras pessoas, fazer novos amigos, rir, concentrar, trabalhar e aprender.

Espaços amplos, áreas específicas para aprendizado e áreas de descanso, podem transformar a sala de aula em um local confortável e flexível, onde se torna confortável passar a maior parte do tempo.

Espaços educativos agradáveis e acolhedores podem ser alcançados com a implementação de mobiliário escolar inovador, confortável e colorido.

É essencial que se assegure ao aluno o espaço e o tempo para que as atividades lúdicas sejam vivenciadas com intensidade possibilitando a formação de bases sólidas para a inclusão e a participação social e cultural, desenvolvendo pessoas capazes de construir conhecimentos. Portanto "na instituição escolar não se disciplina somente corpos, mas saberes" (BEMVENUTI et al, 2013, p. 58).

Vivemos uma época de aceleração permanente do tempo e, muitas vezes, não sabemos o exato sentido desse movimento. É o tempo do capital que assume sua prioridade, exercendo sua hegemonia sobre os distintos tempos, como o da família, das escolas, das

crianças, provocando, assim, conflitos entre estes modos de ver e medir os tempos (BARBOSA, 2006, p. 141).

O espaço escolar deve trabalhar a criança partindo do pressuposto de que esta é um ser com características únicas e que precisa de motivações, para se desenvolver criativa, ativa, inventiva e crítica. Pois, "a infância se encontra imersa numa rede de poder e saber que procura constantemente capturá-la, pois muito se diz sobre ela e como agir e trabalhar com ela" (BEMVENUTI et al, 2013, p. 59).

Quando a criança inicia na Educação Infantil ela traz consigo concepções da sua própria atividade lúdica, sendo necessário que a escola aproveite esta gama de conhecimentos, trabalhando para que o aluno desenvolva esta bagagem sem que comprometa a sua espontaneidade. Por outro lado, quando a escola inibi ou compromete o eu espontâneo do aluno, o mesmo não se sentirá a vontade a ponto de que sua naturalidade, sua emoção e sua espontaneidade não fluam (KADEN, 2004).

"A criança da Educação Infantil é também um aluno e, por vezes, o excesso de pedagogização/escolarização nas atividades propostas interfere em potencialidades que devem ser estimuladas" (BEMVENUTI et al, 2013, p.62). O lúdico é algo natural da criança e por não consistir em uma atividade estruturada e sistematizada, acaba sendo a própria expressão de vida destes pequenos.

A ludicidade corresponde a um ato impulsivo do aluno, e este sentido satisfaz uma necessidade interiorizada, pois, toda criança apresenta uma tendência ao lúdico. Além disso, as atividades lúdicas quando aplicadas nos conteúdos pedagógicos contribuem para a aprendizagem e possibilita que o professor torne suas aulas mais criativas, prazerosas, dinâmicas e com qualidade (KADEN, 2004).

Os recursos lúdicos oportunizam uma aprendizagem delicada, ou seja, o professor precisa ser capaz de nutrir e respeitar o interesse da criança, possibilitando que este envolva em seu processo ou do contrário não irá se beneficiar da riqueza desta ferramenta. Cabe ao professor possibilitar que o educando amplie suas possibilidades de ações, proporcionando brincadeiras que contribuam para o seu desenvolvimento psicossocial e para a sua educação pedagógica (BEMVENUTI et al, 2013).

O lúdico deve ser trabalhado de maneira séria e de modo correto, pois ao atuar com o sentido verdadeiro, real e funcional estará garantindo resultados com eficácia no desenvolvimento e na formação da criança. E ainda contempla as várias áreas do conhecimento, cabendo ao professor intervir de modo adequado, deixando que o aluno adquira conhecimentos, competências e habilidades (VALENZUELA, 2005).

Portanto as ações pedagógicas quando trabalhadas com jogos e brincadeiras devem sempre visar a busca por práticas que priorizem o desenvolvimento e o progresso dos alunos. No entanto, é necessário oferecer espaços agradáveis, onde a criança se sinta a vontade e integrante do meio onde está inserida, pois, "a brincadeira é o resultado de relações, portanto, de cultura; aprende-se a brincar" (BEMVENUTI et al 2013, p. 169).

Quando o lúdico é exposto apenas como passa tempo ou como distração e diversão, negando sua base educativa é uma concepção sem fundamento e ingênua. Deste modo, cabe considerar que a prática pedagógica lúdica é uma ação inseparável da criança sempre como um método transacional rumo a algum conhecimento, pois a criança na Educação Infantil aprende ao encontrar nas pessoas e na própria vida, o complemento para as suas necessidades (VALENZUELA, 2005).

BRINQUEDOS, BRINCADEIRAS E JOGOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A utilização de jogos e brincadeiras como método de ensino na Educação Infantil e como estratégia no processo do ensino-aprendizagem tem ganhado espaço entre pesquisadores e professores nos últimos anos. Sendo estes instrumentos pedagógicos uma metodologia de trabalho que favorece a vivência, estimula o raciocínio e auxilia nas relações com o dia a dia (CÓRIA-SABINIE; LUCENA, 2012).

[...] o desenvolvimento da criança não é resultante de um plano preestabelecido; pelo contrário, é uma construção progressiva em que cada inovação só se torna possível em razão de conhecimentos procedentes, ao mesmo tempo em que abre possibilidades para novas construções e reformulações. (CÓRIA-SABINIE; LUCENA, 2012, p.16).

O jogo como instrumento de ensino e aprendizagem oportuniza a construção do conhecimento proporcionando momentos e situações imaginárias ou reais, estabelecendo desafios e instigando as crianças a buscarem soluções pertinentes as situações que se deparam durante o jogo, os levando a raciocinar, trocar informações e tomar decisões (VALENZUELA, 2005).

Além disso, o jogo proporciona 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).

Já a brincadeira é uma atividade espontânea, natural e essencial para criança, se constituindo em uma importante peça na formação e no papel que transcende o con-

trole de habilidades. O brincar é abrangente, sendo visível sua importância, nas salas de aula da Educação Infantil, pois, através destas atividades o aluno constrói seu mundo (VALENZUELA, 2005).

Para as crianças nos iniciais do ensino o brincar se torna um modo de atividade mais limitada, preenchendo um específico papel "no seu desenvolvimento e permeia as atitudes em relação a realidade. Neste caso, a essência do brincar é a criação de nova relação entre o campo do significado e o campo da percepção" (CÓRIA-SABINIE; LUCENA, 2012, p.37).

É pela brincadeira que os alunos aprendem sobre a natureza, a dinâmica interna, os eventos sociais e a estrutura do seu corpo. No entanto, a criança que possui liberdade no brincar, no seu estágio e a sua maneira não está apenas explorando o espaço a sua volta, mas também explorando ideias, sentimentos, fantasias, e intercambiando o imaginário e o real (VALENZUELA, 2005)

"[...] 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). Os jogos e as brincadeiras estão relacionados ao prazer. Uma brincadeira criativa ou não deve sempre possibilitar momentos de diversão e prazer a criança.

Além disso, enquanto as brincadeiras e os jogos estimulam o desenvolvimento intelectual dos alunos no ambiente educacional, também proporcionam ensinamentos sem que percebam. E, quando bem elaborado, o lúdico desenvolve capacidades necessárias ao crescimento da criança, como a perseverança, o raciocínio, o companheirismo, a persistência entre outras habilidades (GARÁFANO; CAVEDA, 2005).

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. Na fase dos jogos simbólicos, a criança pode transformar a realidade segundo as suas necessidades e assimilar as vivências, representando-as. Nesse sentido, o jogo permite uma ampliação e uma flexibilização dos conceitos. Os jogos com regras, por sua vez permitem a adaptação de ações individuais a coerência e as regras do grupo, bem como o respeito as diferenças, que são pré-requisitos para a convivência harmoniosa entre indivíduos. Daí a importância de incorporar os jogos e as brincadeiras aos procedimentos pedagógicos. (CÓRIA-SABINIE; LUCENA, 2012, p. 41).

Os jogos e as brincadeiras na Educação Infantil, segundo Garáfano e Caveda (2005) devem ser vistos como uma ferramenta utilizada pelo professor que privilegia o ensino das diferentes áreas do conhecimento sendo este profissional um agente transformador que contribui para a transformação de seus educandos.

Consideramos que um caminho possível para a construção de uma aprendizagem baseada na compreensão, e não apenas em respostas corretas, é tornar a pré-escola um espaço de elaboração e discussão do conhecimento, oportunizando o uso de diferentes recursos e representações no trabalho com resolução de problemas. [...] Acreditamos que através da comparação e discussão das diferentes estratégias usadas, as crianças podem refletir com mais profundidade sobre o conceito estudado, possibilitando uma sistematização deste conhecimento baseada na compreensão. (SELVA; BRANDÃO apud CÓRIA-SABINIE; LUCENA, 2012, p. 48).

Através de atividades lúdicas as crianças interligam seu cotidiano, aprendem a lidar com o meio onde estão inseridos, recriam, repensam, imitam, experimentam e inovam (GARÁFANO; CAVEDA, 2005). Também favorece a autoestima, auxilia no processo de interação, desenvolve a imaginação, a capacidade motora, a criatividade e o raciocínio dos alunos.

[...] a aquisição de habilidades, hábitos, preferências, ou seja, a aquisição de padrões de desempenhos em resposta aos desafios ambientais. Na trajetória de vida ao enfrentar estes desafios, cada pessoa, a sua maneira e no seu tempo, dá sentido a sua vida e cria sua própria história. Essa história por sua vez, torna-se geradora de valores, normas, padrões de comportamentos que só têm sentido se considerarmos o contexto cultural do indivíduo. (CÓRIA-SABINI; LUCENA, 2012, p. 13).

A criança se desenvolve brincando, por que as brincadeiras e os jogos possuem toda a riqueza do aprender fazendo, de modo natural sem estar pressionada ao acerto e sem medo de errar, e sim pelo prazer que consiste em aprender se divertindo. Portanto, "o desenvolvimento da criança não é resultante de um plano preestabelecido; pelo contrário é uma construção progressiva em que cada inovação só se torna possível em razão de conhecimentos procedentes". (CÓRIA-SABINI; LUCENA, 2012, P.16-17).

A brincadeira ganhou espaço na Educação Infantil, porém ainda é possível algumas contestações quanto ao benefício desta ferramenta para as crianças. Mesmo com tantos avanços na esfera educacional, ainda é possível se deparar com pensamentos de que tais procedimentos são utilizados para descontrair a criança ou para preencher espaço vazio no currículo escolar (GARÁFANO; CAVEDA, 2005).

"Para que o aluno sinta a alegria de perceber está progredindo, o aspecto qualitativo da aprendizagem deve ser mais explo-

rado que o quantitativo, embora esse último não deva ser abandonado" (CÓRIA-SABINI; LUCENA, 2012, p. 19). A ludicidade é uma linguagem natural da criança por isso é tão importante sua presença na educação desde que seja trabalhada de modo a desenvolver o aluno, utilizando de procedimentos corretos para alcançar os objetivos desejados.

A realização das brincadeiras deve ocorrer de modo livre, não inibindo e sim estimulando a criança para que esta adquira o máximo de conhecimentos possíveis. Além disso, estes recursos não consistem em um modismo, e sim em um método que possibilita a criança ter uma formação educacional de qualidade que preza pelo seu desenvolvimento integral e sua formação cognitiva (GARÁFANO; CAVEDA, 2005).

Explorando as diferentes estratégias no âmbito da educação lúdica podemos considerar que é um caminho possível "[...] para a construção de uma aprendizagem baseada na compreensão, e não apenas em respostas corretas é tornar a pré-escola um espaço de elaboração e discussão do conhecimento, oportunizando o uso de diferentes recursos e representações no trabalho com resolução de problemas" (CÓRIA-SABINI; LUCENA, 2012, p. 48).

"Através da comparação e discussão das diferentes estratégias usadas as crianças podem refletir com mais profundidade sobre o conceito estudado, possibilitando uma sistematização deste conhecimento baseada na compreensão. (CÓRIA-SABINI; LUCENA, 2012, p. 48). Entretanto mesmo frente a tantas recomendações para o uso de atividades e momentos lúdicos para favorecer as aprendizagens na Educação Infantil, o uso didático destas estratégias ainda não disseminou entre os profissionais da comunidade escolar e, em vários momentos continua sendo limitado a situações de recreio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O brincar traz espontaneidade e alegria para aqueles que o desempenham, e tem em seus aspectos divertimento embutido em seu ato atrativo e interativo, bem como dar subsídios para que haja desenvolvimento do faz-de-conta no desenrolar das brincadeiras.

A ação lúdica propõe manifestações que cria e recria a possibilidade de imaginação e transformação da prática vivida do aluno, na qual o educador, com suas ferramentas pode contribuir para o desenvolvimento da criança, mantendo a relação coerente entre prática e teoria, traçando objetivos.

Por meio de jogos e brincadeiras, a criança desenvolve suas aptidões perceptivas como meio de ajustamento do comportamento psicomotor, as atividades coordenadas favorecem a educação psicomotora com a prática do movimento.

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.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria C. Silveira. Por amor e por força: rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BEMVENUTI, Alice et al. O lúdico na prática pedagógica. Curitiba: Intersaberes, 2013.

CORIA-SABINE, Maria Ap.; LUCENA, Regina F. de. Jogos e brincadeiras na Educação Infantil.

6. Ed. Campinas, Papirus, 2012.

GARÁFANO, V. V.; CAVEDA, J. L. C. [Org]. O jogo no currículo da educação infantil.

Tradução: Valério Campos. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 59-88.

KADEN Fernanda Macedo. Criatividade, nas atividades lúdicas e sua importância no desenvolvimento na 2ª Infância. Rio de Janeiro. Record. 2004.

MALUF, Ângela C M. Atividades lúdicas para a educação infantil: Conceitos, orientações e práticas. 1. Ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

RAU, Maria C. T. D. A ludicidade na educação: uma atitude pedagógica. Curitiba, InterSaberes, 2012.

SANTA ROZA, E. Quando brincar é dizer: a experiência psicanalítica na infância. Rio de Janeiro: Contra capa, 1999.

VALENZUELA, A. V. [Org]. O jogo no ensino fundamental. Tradução: Valério Campos Porto Alegre: Artmed, 2005.

O PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM E A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL

ANA MARIA APARECIDA DA SILVA THEODORO

RESUMO

O primeiro passo para se alcançar um ensino aprendizado de qualidade dentro do ambiente escolar, principalmente nas séries iniciais onde 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 onde está inserido, é 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 aprendizagem. A escola atualmente através dos professores 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. 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.

Palavras-chave: Ambiente Escolar; Escola; Professores.

INTRODUÇÃO

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.

PAara 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 modelo da didática do ensino infantil que é realizado na atualidade nas escolas públicas no Brasil direcionada ao público de crianças exclui este processo de liberdade do pensamento que leva ao comportamento da criação de situações novas.

Muito pelo contrário os alunos ficam sem autonomia e liberdade para questionar sobre situações ou condições que aparecem no seu ambiente de convivência. Outra forma de propocionar o protagonismo infantil a partir do modelo da didática da escuta é possibilitar as crianças destas séries iniciais as condições que possam interagir com outras pessoas inclusive com os proprios pais que tem papel fundamental na questão do desenvomento comportamental.

OS PROFESSORES E 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.

AS ESCOLAS INFANTIS DE REGGIO EMÍLIA E O PENSAMENTO DE LORIS MALAGUZZI

Loris Malaguzzi nasceu em Correggio em 23 de fevereiro de 1920. Ele cresceu em Reggio Emilia, onde frequentou a escola secundária do Istituto Magistrale, e se formou em pedagogia na Universidade Urbino em 1946.

Durante a guerra, ele trabalhou em escolas primárias e médias em Reggio Emilia e em alguns dos municípios menores periféricos na província de Reggio Emilia, como Reggiolo, Sologno e Guastalla. Essa importante experiência humana e educacional moldou muitas de suas escolhas posteriores.

A formação de Malaguzzi foi eclética. Começou a escrever como jornalista no final dos anos 1930 e depois da guerra colaborou com os jornais Progresso d'Italia e l'Unita . Ele se interessava por teatro, cinema, arte, esporte, política e educação, e participou ativamente da nova vida cultural de Reggio Emilia. Durante esses anos, ele se juntou ao Partido Comunista Italiano.

No final de 1946, Malaguzzi foi primeiro professor e depois Diretor do Convitto Scuola della Rinascita em Rivaltella, Reggio Emilia. As escolas Convitti foram criadas pela Associação Nacional de Partidários Italianos e pelo Ministério do Trabalho, para permitir que ex-combatentes da liberdade e prisioneiros com idades entre 16 e 24 anos aprendessem um ofício.

Por meio da escola Convitto , Malaguzzi começou a tecer relações com a pedagogia internacional. Ele estava interessado nas formas como a educação era debatida em outros lugares e, como membro da Federation Internationale Comunités d'Enfantes (FICE), participou dos primeiros encontros de pedagogia europeia realizados nos anos do pós-guerra.

Ele testemunhou pessoalmente a evolução da educação autogestionária no campo de Reggio Emilia, administrado pela União Feminina Italiana (UDI), e começando com a escola Villa Cella, inaugurada em 1947. A ampla participação e solidariedade de pessoas de todos os tipos, e o grande atenção dada à infância teve efeitos profundos em suas escolhas e pensamentos futuros.

A experiência pedagógica de Reggio Emilia é uma história que vem perpassando mais de quarenta anos e que pode ser descrita como um experimento pedagógico em toda uma comunidade. Como tal, ela é única; até onde temos conhecimento, jamais houve algo assim antes (RINALDI, 2014, p. 23).

Sua leitura foi ampla e variada, e não apenas no campo da pedagogia. A Itália estava finalmente se abrindo para a cultura internacional depois dos anos de ditadura fascista e, como muitos jovens acadêmicos, Malaguzzi aproveitou as oportunidades que foram oferecidas. Em Roma, no Instituto Nacional de Psicologia - dirigido pelo Consiglio Nazionale delle Ricerche - participou dos primeiros cursos de Psicologia da Educação, disciplina proibida pelo fascismo.

Em 1951, na função de psicólogo, foi um dos fundadores do Centro Médico Psico-Pedagogico municipal de Reggio Emilia , centro de medicina, pedagogia e psicologia,

onde continuou a trabalhar por quase vinte anos com a diretora Dra.

Marta Montanini e Doutor Iannuccelli.

"O Centro para crianças com deficiência e dificuldades de aprendizagem tornou-se um contexto especial, onde o seu pensamento sobre a educação pode se desenvolver e onde ele pode discutir seus pontos de vista com outras pessoas.

Uma pequena escola foi aberta no Centro e recebeu o nome de Giuseppe Lombardo Radice. Estiveram presentes crianças que de outra forma seriam destinadas ao Istituto De Sanctis nos extensos lares para doentes mentais de San Lazzaro de Reggio Emilia. Esta escola evoluiu para uma espécie de oficina experimental, com particular atenção para as áreas das habilidades motoras e das linguagens de expressão.

No início dos anos 1960, Malaguzzi começou a experimentar e testar suas ideias durante os acampamentos de verão (que ele imediatamente rebatizou de Casas de férias) administrados pelo município de Reggio Emilia à beira-mar em Cesenatico e que ele organizou para os municípios de Reggio Emilia e Correggio com seu amigo e colega Sergio Masini. As atividades no Centro Medico PsicoPedagogico e as experiências nas Casas de Férias muitas vezes andam juntas.

Esse foi um tempo de paixões, de adaptação, de ajuste continuo de ideias, de seleção de projetos e de tentativas. Esses projetos e tentativas deveriam produzir muito e sairse bem; eles supostamente deveriam responder às expectativas combinadas de crianças e famílias e refletir nossa competência, que ainda estava sendo formada (EDWARDS, FORMAN E GANDINI, 1999, p. 62).

Em 1963, quando o município inaugurou sua primeira pré-escola, a Robinson Crusoe, a carreira de Loris Malaguzzi já era rica e variada, com experiência de atuação na educação infantil, fundamental e de adultos, e vivência em serviços municipais de psicologia e colônias de férias com escolares.

Na função de psicólogo do Centro Médico Psico-Pedagógico do município , Loris Malaguzzi foi convidado a colaborar com o novo projeto educacional de préescolas municipais. Na cidade o interesse pela comunidade rapidamente se desenvolveu neste projeto, e Malaguzzi contribuiu para tornar as escolas locais de experimentação e inovação.

Enquanto trabalhava na educação em Reggio Emilia, Malaguzzi foi também consultor pedagógico de pré-escolas do município de Modena de 1968 a 1974.

Estes foram os primeiros anos de encontros e intercâmbios internacionais e de diálogo com outras realidades na Itália. As relações se desenvolveram com o Centro Educativo Italo-Svizzero e na década de 1970 - década de inauguração da maioria das pré-escolas e creches municipais de Reggio Emilia - o projeto cultural já havia se concretizado.

O primeiro centro infantil municipal foi inaugurado em 1971, dedicado a Genoeffa Cervi, mãe dos sete irmãos Cervi, partidários da Resistência italiana durante a segunda guerra mundial. Pouco depois, Malaguzzi começou a coordenar os serviços municipais de educação infantil de Reggio Emilia e o Grupo de Coordenação Pedagógica.

Reggio Emilia tornou-se o palco de um rico debate sobre educação e infância, com diversas oportunidades de crescimento formativo e profissional. Muitas vezes, pessoas especiais estabeleceram amizades e afinidades com Malaguzzi e as escolas, incluindo Bruno Ciari e o trabalho educacional de Bolonha, e Gianni Rodari, que dedicou sua Gramática da Fantasia a Reggio Emilia.

A construção do pensamento de Loris Malaguzzi se deu nos centros infantis e nas escolas, com as crianças, nas reuniões com os professores e no Grupo de Coordenação Pedagógica , nas reuniões com os Comitês Municipais existentes em cada centro e pré-escola, e na corredores das reuniões do Conselho Municipal durante a redação do Regolamento 'Rulebook' (1972), que sancionou os elementos fundamentais do trabalho de Reggio Emilia com a educação pré-escolar.

Durante estes anos viajou muito pela Itália e Europa, encontrando sugestões e ideias, e sempre mantendo os diferentes níveis juntos, entrelaçando vários tipos de conhecimento.

Em 1976, com Ferruccio Cremaschi, Loris Malaguzzi aceitou a proposta da Editora Fabbri para atuar como Diretor da revista infantil "Zerosei". Esta revista, com o seu debate aberto sobre a política nacional de educação, tornou-se um importante local de intercâmbio para os trabalhos em curso em várias cidades italianas. Em 1985 "Zerosei" passou a ser "Bambini" e foi publicado pela Edizioni Junior. Loris Malaguzzi continuou como Diretor.

Em 1980, em Reggio Emilia, Malaguzzi fundou uma organização nacional de educação infantil - o Gruppo Nazionale Nidi e Infanzia - com a intenção de criar uma rede de coordenação, discussão e impulso para o desenvolvimento de experiências em várias áreas da Itália. Ele atuou como presidente da organização até 1994.

Durante a década de 1980 o pensamento de Loris Malaguzzi se desenvolveu, cada vez mais se tornou o pensamento coletivo do projeto educacional Reggio Emilia - pensamento que evoluiu com muitas nuances, junto com pedagogistas, professores, atelieristas , cozinheiras, auxiliares e pais.

Sobre a influência de Piaget em seu

trabalho e sobre as divergências em alguns pontos, Malaguzzi dizia.

Agora podemos ver claramente como o construtivismo de Piaget isola a criança. Como resultado, olhamos criticamente esses aspectos; a subvalorização do papel do adulto na promoção do desenvolvimento cognitivo [...], a distância interposta entre pensamento e linguagem [...], o modo como o desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral é tratado em trilhas separadas e paralelas [...] (EDWARDS, FORMAN E GANDINI, 1999, p. 92).

Em 1981, Malaguzzi teve a ideia para a exposição Se o olho salta por cima da parede. Hipóteses para uma pedagogia da visão (rebatizada de Cem Línguas de Crianças - Narrativa do Possível em 1987). A exposição foi uma síntese de ideias, pensamento e experimentação de centros infantis e pré-escolas municipais e contribuiu para a construção de uma extensa rede estruturada de relações internacionais.

Ao se aposentar em 1985, Malaguzzi despediu-se do cargo de Diretor dos Centros Infantis e Pré-Escolas Municipais, mas foi incumbido pelo município de continuar a colaborar em projetos específicos nas escolas e de desenvolver o trabalho internacional das Cem Línguas de Crianças exibição.

Em 1990, Malaguzzi concebeu pessoalmente supervisionou o desenvolvimento de uma importante conferência internacional, Quem sou eu então? Me diga que primeiro (Alice) - Conhecimentos em Diálogo para Garantir a Cidadania de Direitos e Potenciais de Crianças e Adultos.

Em 1991, a revista "Newsweek" citou a pré-escola Diana, como representante de todos os centros infantis e pré-escolas municipais de Reggio Emilia, como uma das dez melhores escolas do mundo. A exposição internacional e a cobertura mediática aumentaram drasticamente e Malaguzzi tinha consciência de que - para sua própria salvaguarda e para continuar a desenvolver a sua investigação - a experiência educativa devia encontrar novas formas de acolher os constantes pedidos de colaboração.

Um espaço que ao mesmo tempo acolha e desafie as crianças, com a proposição de atividades que promovam a sua autonomia em todos os sentidos, a impregnação de todas as formas de expressão artística e das diferentes linguagens que possam ser promovidas junto a elas (BARBOSA E HORN, 2008, p. 17).

A partir dessas primeiras idéias e pensamentos, Reggio Children e o Centro Internacional dedicado ao nome de Malaguzzi começaram a tomar forma.

AMBIENTE DE APRENDIZAGEM FLEXÍVEL E VOLTADO PARA O RELACIONAMENTO

Os relacionamentos estão no cerne da filosofia Reggio Emilia. Essa filosofia se reflete em um ambiente que envolve a criança com três "professores", ou protagonistas. O primeiro professor - o pai - assume o papel de parceiro ativo e guia na educação da criança. O segundo é o professor da sala de aula. Freqüentemente trabalhando em pares, o professor da sala de aula assume o papel de pesquisador e intencionalmente envolve as crianças em um trabalho significativo e conversas. O terceiro professor é o ambiente - um ambiente projetado para ser não apenas funcional, mas também bonito e reflexivo do aprendizado da criança. É o relacionamento da criança com os pais, professores e ambiente que estimula o aprendizado.

Se um professor assume aulas para uma classe e crê que ela não aprenderá, então está certo e ela terá imensas dificuldades. Se ao invés disso, ele crê no desempenho da classe, ele conseguirá uma mudança, porque o cérebro humano é muito sensível a essa expectativa sobre o desempenho. (ANTUNES, 1996, p.56)

As crianças constroem seu próprio conhecimento por meio de um currículo cuidadosamente planejado que envolve e se baseia no conhecimento atual da criança, reconhecendo que o conhecimento não pode ser simplesmente fornecido para a criança. O currículo, muitas vezes de natureza emergente, é baseado nos interesses das crianças. Quando a aprendizagem é o produto da construção guiada pela criança, e não simplesmente a transmissão do professor e a absorção da criança, a aprendizagem torna-se individualizada. Mais importante, o ensino torna-se uma relação de mão dupla em que a compreensão que o professor tem da criança é tão importante quanto a compreensão que a criança tem do professor.

O currículo emergente não é gratuito para todos. Requer que os professores busquem ativamente e perseguam os interesses das crianças. Este tipo de ambiente de ensino exige um alto grau de confiança nas habilidades criativas do professor e prevê uma imagem da criança como alguém que busca ativamente o conhecimento. É uma perspectiva que vira um currículo estruturado, com resultados predeterminados, de cabeça para baixo.

Um currículo padronizado que é projetado para replicar resultados geralmente elimina toda possibilidade de investigação espontânea, roubando momentos potenciais de aprendizagem de alunos e professores em uma abordagem padronizada para a educação em sala de aula. Dada a diversidade das crianças que ensinamos, aceitar uma receita enlatada para ensino, avaliação e avaliação é, na melhor das hipóteses, problemático. Cada criança que ensinamos é única, exigindo que usemos nosso próprio julgamento, em vez de regras, para guiar nossa prática de ensino.

Para ensinar bem, os educadores devem garantir que a criatividade e a inovação estejam sempre presentes. Embora o bom ensino exija organização e rotinas, nunca é inflexível e raramente rotineiro.

Ambientes flexíveis permitem que os professores atendam aos interesses das crianças, liberando-as para construir o conhecimento juntos. Isso fica evidente em nosso exemplo da investigação da aranha. Os professores poderiam simplesmente deixar para trás o interesse das crianças por aranhas, limitando a atividade ao playground. Em vez disso, eles incentivam as crianças a desenhar o que observam e a compartilhar essas observações e desenhos durante o tempo da roda de classe.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A criança na educação infantil para a sua formação deve ser precedida de ações que promovam a sua liberdade, fundamentalmente quando estão realizando atividade em grupo, no qual a interação social deve ser estimulada pelos professores, dando continuidade até o ensino superior.

Para promover a mudança de qualidade na prática docente, o processo de capacitação não pode restringir-se a participação dos educadores em palestras, seminários e cursos, mas fundamentalmente de significar seu envolvimento em estudos sistemáticos.

Pensamos que o momento atual exige uma organização e uma atuação que consigam contribuir de maneira efetiva para o estabelecimento de uma política educacional mais justa e adequada em todo o país. E é por meio do encontro — e muitas vezes confronto — de ideias que surgem as reais necessidades, dificuldades e soluções para questões que tanto afetam a formação do educador.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. Alfabetização Emocional. São Paulo: Terra, 1996.

BARBOSA, M. C. S. HORN, M. G. S. Projetos pedagógicos na educação infantil.

Porto Alegre: Artmed, 2008.

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.

RINALDI, C. Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

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.

BRINCADEIRAS COMO RECURSO PEDAGÓGICO PARA CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ANDRÉIA CRISTINA DA SILVA

RESUMO:

O presente trabalho aborda a questão das brincadeiras, para que o profissional docente possa oferecer aos alunos com deficiência intelectual na educação infantil uma forma que desperte o interesse, para facilitar a construção do conhecimento e a socialização, assim, o professor irá planejar e executar suas aulas, proporcionando um ambiente lúdico para facilitar a aprendizagem. Foi utilizada a pesquisa bibliográfica com objetivo descritivo para informações sobre o componente teórico referente à atuação do profissional docente e a instrumentalização das brincadeiras como recurso pedagógico.

PALAVRAS-CHAVE: Brincadeiras, Deficiência Intelectual, Educação Infantil e Socialização.

ABSTRACT:

This paper addresses the issue of playing for the professional staff can provide students with intellectual disabilities in early childhood education a way to elicit interest, to facilitate the construction of knowledge and socialization, so the teacher will plan and execute their classes providing an entertaining environment to facilitate learning. We used a literature review with the objective descriptive information about the theoretical component on the performance of the professional staff and the operationalization of play as a pedagogical resource.

KEYWORDS: games, intellectual disabilities, early childhood education e socialuzation.

INTRODUÇÃO

Esse estudo aborda a questão das brincadeiras como recurso pedagógico, para que o professor possa oferecer aos alunos com deficiência intelectual na Educação Infantil, uma forma que desperte o interesse, para facilitar a construção do conhecimento de maneira prazerosa e significativa

Esse artigo trata das brincadeiras

como recurso pedagógico para os alunos com Deficiência Intelectual na Educação Infantil.

Apresenta aspectos relacionados à área da Educação, a qual está passando por grandes transformações diante da inclusão, e que muitas vezes os profissionais docentes se sentem despreparados e buscam meios para que possam planejar e executar suas aulas, proporcionando um ambiente no qual os alunos com deficiência intelectual também possam aprender juntamente com os demais de maneira significativa, ou seja, essas brincadeiras como recurso pedagógico é lúdico e desperta interesse nas crianças, fato este, favorece a prática e possibilita maior aprendizagem e a socialização.

Essa pesquisa tem por objetivo mostrar a importância das brincadeiras para a aprendizagem das crianças com deficiência intelectual como recurso pedagógico.

O trabalho foi guiado pela seguinte questão problema: Como as brincadeiras podem contribuir para o processo ensino aprendizagem da pessoa com deficiência intelectual na Educação Infantil?

Tendo por objetivo mostrar a importância das brincadeiras para a aprendizagem das crianças com deficiência intelectual como recurso pedagógico.

A metodologia utilizada será a pesquisa bibliográfica, com o objetivo descritivo, para informações sobre o componente teórico referente à atuação do profissional docente e a instrumentalização das brincadeiras como recurso pedagógico para crianças com deficiência intelectual na Educação Infantil. Trata-se de um estudo transversal delimitado aos últimos cinco anos, ou seja, de março de 2006 a março de 2010. Foram pesquisados artigos nas principais bases de dados: na Lilacs, e na USP.

Os critérios de inclusão foram os artigos relacionados às brincadeiras na educação Infantil e os que relatam sobre recursos pedagógicos para se trabalhar com crianças com deficiência intelectual.

Os critérios de exclusão foram os artigos que mencionaram sobre jogos; trabalhos com crianças no ensino fundamental e os que não envolveram crianças com deficiência intelectual.

As bases de dados escolhidas para a pesquisa foram a LILACS e USP. Foi utilizada também a Revista Científica Educare. Após diversas combinações foram encontrados: LILACS-apenas um artigo – Deficiência mental, imaginação e mediação social: um estudo sobre o brincar/ Mental; na USP nenhum artigo foi encontrado de acordo a ideia do Projeto de Pesquisa; e na Revista Educare apresentou com o seguinte artigo Brincadeiras e jogos no ensino do indivíduo com deficiência mental. Será utilizado também o livro da autora Kishimoto (2008) e Cunha (2000), entre outros. Através da leitura dos resumos dessas bases de dados recorreu-se ao serviço da Biblioteca Virtual BIREME e da USP. Os trabalhos foram obtidos na íntegra em texto completo na Scielo Brasil.

Considerando-se que a criança com deficiência intelectual apresenta dificuldades em assimilar conteúdos abstratos, faz-se necessário a utilização de material pedagógico concreto, e de estratégias metodológicas práticas para que esse aluno desenvolva suas habilidades cognitivas e para facilitar a construção do conhecimento. Os jogos e brincadeiras são estratégias que apresentam as duas características citadas. Proporcionam a aprendizagem através de materiais concretos e de atividades práticas, onde a criança cria, reflete, analisa e interage com seus colegas e com o professor.

Partindo dessa concepção, este artigo aborda primeiramente o que é deficiência intelectual, destacando a contribuição do jogo como recurso pedagógico para crianças na Educação Infantil com esta deficiência.

2 - DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

A deficiência intelectual é conhecida por problemas com origem no cérebro e que causam baixa produção de conhecimento, dificuldade de aprendizagem e um baixo nível intelectual. Entre as causas mais comuns deste transtorno estão os fatores de ordem genética, as complicações ocorridas ao longo da gestação ou durante o parto e as pós-natais. O grande enigma que se coloca diante dos pesquisadores é como detectar ainda na vida dentro do útero estas características.

Embora seja possível identificar a maior parte dos casos de deficiência intelectual na infância, infelizmente este distúrbio só é percebido em muitas crianças quando elas começam a frequentar a escola. Isso acontece porque esta patologia é encontrada em vários graus, desde os mais leves, passando pelos moderados, até os mais graves. Nos casos mais sutis, os testes de inteligência direcionados para os pequenos não são nadas confiáveis, torna-se então difícil detectar esse problema. Nos centros educacionais as exigências intelectuais aumentam e aí a deficiência mental torna-se mais explícita, conforme informações da APAE.

É importante não confundir Deficiência Intelectual com Doença Mental. A pessoa com necessidades especiais mantém a percepção de si mesmo e da realidade que a cerca, sendo capaz de tomar decisões importantes sobre sua vida. Já o doente mental tem seu discernimento comprometido, caracterizando um estado da mente completamente diferente da deficiência mental, embora 20 a 30% dos deficientes manifestem algum tipo

de ligação com qualquer espécie de doença mental, tais como a síndrome do pânico, depressão, esquizofrenia, entre outras. As doenças mentais atingem o comportamento das pessoas, pois lesam outras áreas cerebrais, não a inteligência, mas o poder de concentração e o humor.

Segundo conceito da Associação Americana de Deficiência mental, trata-se de um funcionamento intelectual inferior à média (QI), associado a limitações adaptativas em, pelo menos, duas áreas de habilidades (comunicação, autocuidado, vida no lar, adaptação social, saúde e segurança, uso de recursos da comunidade, determinação, funções acadêmicas, lazer e trabalho), com início antes dos 18 anos.

Em 1995 o simpósio Intellectual Disability: Programs, Policies, And Planning for the Future da Organização das Nações Unidas – ONU, altera o termo deficiência mental por deficiência intelectual, no sentido de diferenciar mais claramente a deficiência mental da doença mental (quadros psiquiátricos não necessariamente associados a deficit intelectual). Em 2004, em evento realizado pela Organização Mundial de Saúde e Organização Pan-Americana da Saúde o termo deficiência é consagrado com o documento "Declaração de Montreal sobre Deficiência Intelectual".

2.1 - CAUSAS

As causas da deficiência intelectual são inúmeras e complexas, envolvendo fatores pré, Peri e pós natais. O diagnóstico da causa é muito difícil, englobando fatores genéticos e ambientais, como quadros genéticos, infecções e drogas na gravidez, dificuldades no parto, prematuridade, meningites, traumas cranianos, etc.

Em países desenvolvidos, em 42% dos casos não se encontram "pistas" da origem da deficiência; 29% é claramente genética, 19% provavelmente genética e 10% é ambiental.

2.2 - PREVENÇÃO DA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Existem medidas que podem ajudar a prevenir a deficiência, embora ela possa ocorrer em qualquer família, independente de idade, sexo, classe social, etc.

Aconselhamento genético para famílias com casos de deficiência existentes, casamentos entre parentes, idade materna avançada (nestes casos temos uma maior chance de ocorrência ou recorrência de Síndrome de Down).

Acompanhamento pré-natal adequado diagnostica infecções ou problemas maternos que podem ser tratados antes que ocorram danos ao feto. Além disso, uma gestação com alimentação e práticas de vida saudáveis também favorecem o desenvolvimento adequado do feto. O Teste do Pezinho, obrigatório em território nacional, é a maneira mais efetiva de prevenção da deficiência intelectual em casos de fenilcetonúria e hipotireoidismo congênito.

Do ponto de vista pós-natal, a aplicação de vacinas, alimentação adequada, ambiente familiar saudável e estimulador, cuidados relacionados aos acidentes na infância também são poderosos aliados.

A pessoa com deficiência intelectual tem, como qualquer outra, dificuldades e potencialidades. Seu tratamento consiste em reforçar e favorecer o desenvolvimento destas potencialidades e proporcionar o apoio necessário às suas dificuldades.

A inclusão social é um instrumento extremamente importante na determinação da qualidade de vida desta pessoa, pois lhe permite o acesso a todos os recursos da comunidade, que favorecerão o seu desenvolvimento global.

2.3 - TRATAMENTO

O tratamento deve incluir o acompanhamento simultâneo do médico, do fisioterapeuta, da terapia ocupacional, do fonoaudiólogo, do psicólogo, do pedagogo, entre outros. Assim, é possível amenizar as consequências deste problema. O diagnóstico precoce também é fundamental para oferecer à criança uma melhor qualidade de vida e resultados mais eficientes – estas técnicas de detecção prematura, realizadas por vários profissionais ligados aos campos da reabilitação e da puericultura, ramo da medicina que ensina a criar e a desenvolver moral e fisicamente as crianças, são conhecidas como Avaliação do Desenvolvimento e Estimulação Precoce.

Como a criança tem suas funções intelectuais comprometidas, ela pode também ter dificuldades em seu desenvolvimento e no seu comportamento, principalmente no aspecto da adequação ao contexto a que pertence, mas igualmente nas esferas da comunicação, do cuidado consigo mesma, dos talentos sociais, da interação familiar, da saúde, na segurança, no desempenho acadêmico, no lazer e no campo profissional. A deficiência intelectual manifesta-se no paciente sempre no estágio anterior aos dezoito anos de idade. Assim fica claro que, ao contrário da Demência, a Deficiência Mental se caracteriza pelos transtornos no desenvolvimento, não por degenerações cognitivas.

3 - BRINCADEIRAS COMO RECURSO PEDAGÓGICO PARA CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ao contrário as pessoas imaginam a brincadeira não é um mero passatempo. Ela ajuda no desenvolvimento das crianças, promovendo processos de socialização e descoberta do mundo. Brincar desenvolve as habilidades da criança de forma natural, pois brincando aprende a socializar-se com outras crianças, desenvolve a motricidade, a mente, a criatividade, sem cobrança ou medo, mas sim com prazer.

Partindo deste contexto de que a brincadeira e os jogos são atividades imprescindíveis para o desenvolvimento global da criança, favorecendo sua autoestima e auxiliando na aquisição e aprendizagem de novos conceitos, a escola deve valorizar e incentivar o trabalho pedagógico pautado em atividades lúdicas.

Porém, o jogo deve ser praticado de uma forma construtiva e não como uma série de atividades sem sentido, tendo como objetivos o desenvolvimento de capacidades físicas e intelectuais; não esquecendo a importância da socialização através da sensibilização para o espírito de grupo, a cooperação, a confiança e a interdependência.

Para Antunes (1998, p. 32):

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.

O aprendizado que se dá através de jogos e brincadeiras têm vários fatores positivos, tornando o desenvolvimento escolar da criança menos monótono e desinteressante que a simples exposição de conteúdos, pois na atividade lúdica ela participa ativamente como parte integrante do processo, fazendo com que a criança desenvolva-se de maneira integral, onde todas as suas habilidades e motivações são exploradas.

De acordo com Kishimoto (2008), ao atender as necessidades infantis, o jogo infantil torna-se forma adequada para a aprendizagem dos conteúdos escolares.

Os jogos e brincadeiras ao serem utilizados na prática pedagógica transformam conteúdos maçantes em atividades interessantes e prazerosas, pois com os mesmos há motivação, disciplina e interesse pelo que está sendo ensinado.

Porém, o professor deve estar consciente de que os jogos ou brincadeiras pedagógicas devem ser desenvolvidos como provocação a uma aprendizagem significativa e estímulo à construção de um novo conhecimento com o desenvolvimento de novas habilidades.

Pensar na atividade lúdica enquanto um meio educacional significa pensar não apenas no jogo pelo jogo, mas no jogo como instrumento de trabalho, como meio para atingir objetivos preestabelecidos. O jogo pode ser útil tanto para estimular o desenvolvimento integral da criança como para trabalhar conteúdos curriculares.

Os jogos e as brincadeiras podem e devem fazer parte das atividades curriculares, sobretudo nos níveis pré-escolares e nas séries iniciais.

Segundo Kishimoto (2008, p.53):

O jogo contempla várias formas de representação da criança ou suas múltiplas inteligências, contribuindo para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil. Quando as situações lúdicas são intencionalmente criadas pelo adulto com vistas a estimular certos tipos de aprendizagem, surge a dimensão educativa. Utilizar o jogo na educação infantil significa transportar para o campo do ensino aprendizagem condições para maximizar a construção do conhecimento.

Para Kishimoto (2008), através da brincadeira a criança pode utilizar o brinquedo de sua escolha ou simplesmente brincar sem utilizar algum objeto como em brincadeiras que favoreçam cantigas de roda, amarelinha, pula corda, escondeesconde, pega-pega, no parquinho entre outras. Brincadeiras estas que estimulam a imaginação e a socialização, permitindo que as crianças possam interagir podendo assim aprender de forma divertida, na qual a escola poderá usar de forma satisfatória conceitos que fazem parte do currículo escolar tornando o processo de ensino de modo dinâmico facilitando a aprendizagem do educando. O papel do educador será de inserir brincadeiras em seu plano a ser desempenhado de maneira bem-sucedida com apoio de brincadeiras diversificadas.

O desenvolvimento pleno de uma criança com deficiência intelectual deve ser favorecido pela presença de brincadeiras lúdicas em que o educador propicie um ambiente prazeroso de descobertas, manuseio de brinquedos na qual a criança vivencie o seu próprio mundo. Desse modo, a importância do brincar para o desenvolvimento infantil está atribuída à teoria de desenvolvimento humano, aos quais se referem o brincar com a manipulação de objetos, observando as relações entre ação e o objeto em um processo influenciado pelo meio e pela motivação em que consiste o desenvolvimento cognitivo.

A prática pedagógica pautada em situações lúdicas traz enorme prazer e alegria às crianças, promovendo assim, o desenvol-

vimento afetivo, cognitivo, social, psicomotor e linguístico do educando.

No entanto, o professor deve definir, previamente, seus objetivos e o espaço de tempo que o jogo ocupará em suas atividades. Os objetos, brinquedos ou outros materiais a serem utilizados devem também ser providenciados previamente.

Esses são requisitos práticos fundamentais para começar o trabalho lúdico. Ao utilizar o lúdico no processo ensino-aprendizagem, quando o educador tem o objetivo de desenvolver no aluno: o raciocínio, a formação de conceitos sobre os conteúdos, como também o desenvolvimento da linguagem, deve ter o cuidado de utilizar jogos adequados e que consigam atingir os objetivos propostos.

Para tanto, os educadores devem ter conhecimento dos diferentes tipos de jogos que podem ser utilizados em sala de aula e principalmente dos objetivos que com eles poderão ser alcançados.

O jogo pode ser considerado um recurso pedagógico indispensável, uma vez que é a forma primordial de construção dos conhecimentos pela criança. Cabe aos educadores conhecer esses recursos e utilizá-los de forma adequada, proporcionando jogos criativos ou com regras já estabelecidas.

A educação através de jogos e brincadeiras, além de contribuir e influenciar na formação da criança, possibilitando um crescimento sadio, um enriquecimento permanente; integra-se ao mais alto espírito de uma prática democrática, enquanto investe em uma produção séria do conhecimento. A utilização de jogos educativos como recurso didático-pedagógico, voltado a estimular e efetivar a aprendizagem, desenvolvendo todas as potencialidades e habilidades nos alunos, é um caminho para o educador desenvolver aulas mais interessantes, descontraídas e dinâmicas, podendo competir em igualdade de condições com inúmeros recursos a que o aluno tem acesso fora da escola.

Alguns fatores relevantes que influenciam uma criança com deficiência intelectual ao brincar são caracterizados pelo ambiente no qual se encontra, o contato com a pessoa que aplica atividades, outras crianças e suas aptidões individuais. A aplicação das brincadeiras deve ser adequada ao interesse, necessidades e capacidades da criança de acordo a etapa de desenvolvimento da criança, podendo variar conforme a época e a estimulação (Emmel, 2004).

O educador, nesse caso desempenhará seu papel como mediador do processo afirma SILVA (2004), mostra em seus estudos que nas escolas especiais os professores incentiva o brincar das crianças em atividades de parque na promoção da sociabilidade e de habilidades motoras, promovendo assim elementos pedagógicos nas brincadeiras tornando o aprendizado real para a criança, em que a mesma se reconheça como um indivíduo participante do meio onde vive.

Segundo Cunha (2000):

A nutrição emocional e intelectual de uma criança é tão importante quanto sua alimentação. Da mesma forma que submeter uma criança a esforços físicos, inadequados a seu tamanho, pode ser prejudicial, submetê-la a estresses emocionais e intelectuais será expô-la alterações de personalidade e, por outro lado, privá-la de determinadas estimulações poderá significar a privação do desenvolvimento intelectual e psicomotor. (CUNHA, 2000, p. 1).

No entanto, a estimulação por meio da brincadeira é proporcionada ao desenvolvimento sadio da criança podendo evitar manifestações de estresse ou até alterações em seu comportamento tornando-se agressivo ou impulsivo.

A criança com deficiência intelectual ao brincar, mostra o que pensou; o que desejou, ou seja, a imaginação, o significado predomina sobre a ação. Ela realizou o que pensou, através disso pode-se notar a importância que a brincadeira pode exercer na estruturação cognitiva. O significado de coisas influi no pensamento abstrato, levando a criança a desenvolver a espontaneidade, escolher e pensar sem necessidade de manusear objetos para realizar uma ação, pois, já é capaz de utilizar o significado de ações.

Para Pinto (2006), o papel formativo atribuído a essa atividade é geralmente pequeno, e tende a ser tratada de maneira muito ambígua no trabalho educacional, principalmente com crianças com deficiência intelectual, deve-se se dar a oportunidade da criança brincar para se desenvolver plenamente.

De acordo com Vygotsky (1998), a arte de brincar pode ajudar a criança com necessidades educativas especiais a desenvolver-se, a comunicar-se com os que a cercam e consigo mesma.

Através dos jogos e brincadeiras a criança com deficiência intelectual pode desenvolver a imaginação, a confiança, a autoestima, o autocontrole e a cooperação. Os jogos e brincadeiras proporcionam o aprender fazendo, o desenvolvimento da linguagem, o senso de companheirismo e a criatividade.

Considera-se o jogo como exercício e preparação para a vida adulta. A criança aprende brincando e assim desenvolve suas potencialidades, pois é um ser em desenvolvimento, e cada ato seu, transforma-se em conquistas e motivação.

Educar através do lúdico contribui e influência na formação da criança e do adolescente com deficiência intelectual, favore-

cendo um crescimento sadio, pois possibilita o exercício da concentração, da atenção e da produção do conhecimento; promovendo ainda, a integração e a inclusão social.

Desse modo a criança deficiente intelectual, com a ajuda do brinquedo, terá a possibilidade de relacionar-se melhor com a sociedade na qual ela convive, já que o brinquedo busca o desenvolvimento cognitivo e oportunidades de crescimento e amadurecimento. Também através do jogo comprova-se a importância dos intercâmbios afetivos e interpessoais das crianças entre elas mesmas ou com os adultos (pais e professores).

A utilização do jogo como recurso didático pode contribuir para o aumento das possibilidades de aprendizagem da criança com deficiência intelectual, pois através desse recurso, ela poderá vivenciar corporalmente as situações de ensino aprendizagem, exercendo sua criatividade e expressividade, interagindo com outras crianças, exercendo a cooperação e aprendendo em grupo.

Segundo IDE (2008):

O jogo possibilita à criança deficiente mental aprender de acordo com seu ritmo e suas capacidades. Há um aprendizado significativo associado à satisfação e ao êxito, sendo este a origem da autoestima. Quando esta aumenta, a ansiedade diminui, permitindo à criança participar das tarefas de aprendizagem com maior motivação. O uso do jogo também possibilita melhor interação da criança deficiente mental com os seus coetâneos normais e com o mediador.

O professor poderá possibilitar à criança com deficiência intelectual o acesso ao conhecimento através da vivência, da troca, da experiência, propiciando uma educação mais lúdica e significativa. Aprender pode e deve ser extremamente agradável e motivante para a criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do estudo bibliográfico realizado, foi possível constatar que existe uma importante contribuição dos jogos e brincadeiras no processo ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual. Há naturalmente que se contextualizar os instrumentos utilizados nas atividades escolares com as atividades de vida diária do aluno, pois os jogos fornecerão subsídios para que o educador possa melhor entender as dificuldades de aprendizagem que o educando apresenta, sempre articulando os aspectos sociais, afetivos, cognitivos e econômicos, buscando compreender a conjuntura que o aluno está inserido.

O trabalho do educador não pode ser visto de forma linear e imutável, mas como uma atividade que procura compreender as diversas vertentes que envolvem o processo de ensino-aprendizagem de todos os alunos que assim precisarem, mas de forma particular da pessoa com deficiência intelectual. Observar qual o seu ritmo de desenvolvimento, implicando na necessidade de atenção e planejamento da ação pedagógica, e esta deve ser altamente organizada e contínua, sem lacunas; apresentada em uma variedade maior de maneiras e situações; proporcionando uma maior aplicação das habilidades aprendidas.

A definição preestabelecida sobre a incapacidade de aprendizagem de alunos com deficiência intelectual passa por uma reconceituação, considerando a implantação de políticas públicas proferidas nos últimos anos, cujas condições de aprendizagem estão relacionadas muito mais aos aspectos das possibilidades do que de impossibilidades.

É importante ressaltar que este trabalho não abrangeu a totalidade dos estudos referentes aos escritos sobre os jogos no contexto da deficiência intelectual, nossa intenção não se esgota nestes preceitos, no entanto, poderá servir para reflexão e trabalhos posteriores, inclusive com pesquisa de campo nesta área.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências.

Petrópolis: Vozes, 1998.

CUNHA, N.H.S. Brinquedo e desenvolvimento infantil. Sinopse de Pediatria; jun, 2000.

KISHIMOTO, T.M. O jogo e a Educação Infantil. In Kishimoto, T. M (org.). Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

IDE, Sahda Marta. O jogo e o fracasso escolar. In: KISHIMOTO, Tisuko M. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo: Cortez, 2008.

LDB, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

PINTO, G. U. Deficiência mental, imaginação e mediação social: um estudo sobre o brincar/ Mental. Revista brasileira de educação especial; 12(1): 11-28, jan.-abr. 2006.

Revista Científica Educare. Brincadeiras e jogos no ensino do indivíduo com deficiência mental. Disponível em: < http://www.iseib.com.br/educare/num O3. Acesso em 15 mar. 2010

RIBAS, João Baptista C. O que são pessoas deficientes. 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 1998.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

CANDOMBLÉ IORUBÁ: A RELAÇÃO DO HOMEM COM SEU ORIXÁ PESSOAL.

A RELEVÂNCIA DA CULTURA VINDA DA NIGÉRIA NA FORMAÇÃO BRASILEIRA

ANDREIA RODRIGUES DA SILVA

Resumo

Este artigo objetiva entender as relações e as influências dos arquétipos dos orixás nos seguidores do Candomblé Iorubá a partir da revisão e da análise crítica sob uma ótica comparativa de diversas fontes, principalmente as obras: O candomblé da Bahia de Roger Bastide (2001), Orixás assinada por Pierre Verger (1981) e Mitologia dos Orixás de Reginaldo Prandi (2001) além de compreender a importância da presença dessa cultura em sala de aula e por conseguinte na educação brasileira. Tais autores abordaram a ritualística candomblecistas sob diferentes formas, porém são unânimes em afirmar a existência de especificidades no culto candomblecista entre o fiel e o seu orixá, resultando na construção identitária desses filhos e filhas de santo e que, de alguma forma se refletem em suas vidas, abarcando a vivência do estudante em sala de aula.

Palavras-chave: Candomblé; Orixás; Arquétipos; Identidade; Educação de terreiro.

INTRODUÇÃO

Este artigo objetiva entender as relações entre os orixás e seus filhos estabelecidas no Candomblé Iorubá, procurando investigar de que maneira as características da entidade influenciam no comportamento do iniciado, por meio da análise das visões de três importantes estudiosos do assunto: Roger Bastide (2001), Pierre Verger (1981) e Reginaldo Prandi (2001)e a relação dessa cultura com as aulas ministradas em esolas públicas, orientadas pela Lei 10.639/2003. Cabe salientar que a escolha por focar as percepções educacionais desta pesquisa no candomblé ketu-nagô se deve ao fato de que muito já foi escrito e estudado sobre esse culto, que se apresenta com certa organização e traços semelhantes entre as várias casas espalhadas pelo país, conforme Marina de Mello e Souza (2006), Reginaldo Prandi (1997) e Roger Bastide (2001). É importante destacar que inquices, voduns e cabolclos apresentam uma quantidade razoável de referências literárias, porém a aproximação do autor se dá com os candomblés de matriz Iorubá. A prática desses cultos colocou o espaço do terreiro como uma forma de resistência cultural, formador de uma consciência coletiva libertária, tendo como base a construção da identidade subjetiva de cada praticante. Segundo Pierre Verger (1981), fotógrafo francês, estudioso e praticante do candomblé, autor de importantes estudos sobre as religiões de matriz africana, cada orixá tem um caráter próprio que é religiosamente atribuído e estendido aos seus seguidores, filhos ou filhas de santo. O autor acredita que, por meio dos mitos, a religião fornece padrões de comportamento que modelam, reforçam e legitimam o comportamento dos fiéis. Além disso, defende que essas relações se diferenciam a depender da região no qual o praticante se encontra. O fato de ele estar na África ou no Brasil interfere na qualidade das relações entre o indivíduo e seu orixá. Ou seja, na África, a cerimônia é realizada pelo sacerdote e outros membros da "casa", têm apenas deveres materiais com o ritual. Nesse sentido, essa relação não é tão direta e pessoal quanto no Brasil, onde o praticante deve preparar de maneira pormenorizada o culto ao seu orixá e obedecer às exigências dele. Aqui no Brasil, o culto ganhou formas e ritos específicos, a partir de uma mistura com outras crenças e passou a ter identidade própria, influenciando a vida e o cotidiano dos seus praticantes. Essa miscelânea de ritos foi trazida para o novo mundo principalmente pelos negros tornados escravos da costa ocidental africana. Nesse contexto, três nações se destacaram ao perpetuar seus rituais: os negros jêje, os iorubás ou nação Queto e os bantos ou nação Angola Kewe Lijá Undé. Desse intercâmbio, surgiu o candomblé que é um culto de matriz africana, mas genuinamente brasileiro. Dentro da fé candomblista, o orixá ocupa um posto importante, já que o mesmo comanda e rege toda a existência individual e coletiva de seu fiel. Portanto, é importante estudar até que ponto a personificação da entidade religiosa dentro do candomblé influencia e molda o caráter e externa suas atribuições e características através da vida do filho de santo.

Para a realização desta pesquisa, o tema será desenvolvido por meio da análise de diversas fontes bibliográficas, dentre elas: Mitologia dos Orixás, Herdeiras do axé e Os Candomblés de São Paulo, todas escritas por Reginaldo Prandi. Utilizaremos ainda o livro Os Orixás de Pierre Verger e Candomblé da Bahia de Roger Bastide. Reginaldo Prandi, estudioso renomado no campo antropológico com inúmeras pesquisas na área de religiões afrobrasileiras, traz uma interessante observação acerca da personificação das entidades nos fiéis. Em Mitologia dos orixás (2001), o autor apresenta trezentos e um mitos iorubanos, sempre em suas mais antigas visões. Nessa obra, Prandi (2001) escreve sobre a importância da relação do homem com o seu

orixá, de forma que a ideia contempla coerentemente as propostas do presente artigo. Segundo ele (2001:24), "Os orixás alegramse e sofrem, vencem e perdem, conquistam e são conquistados, amam e odeiam. Os humanos são apenas cópias esmaecidas dos orixás dos quais descendem". Roger Bastide (2001) é outro nome que se destaca na área de religiões africanas. Seu mais conhecido livro é O Candomblé da Bahia, onde descreve e comenta o funcionamento do candomblé iorubá, fortemente praticado nessa região. Muitos estudiosos são unânimes em concordar que ele foi o responsável por reafirmar o status sociológico do candomblé. O autor acredita que a relação entre orixás e filho ou filha é levada para a vida cotidiana. De acordo com Bastide (2001:38): "O indivíduo não repete os gestos dos deuses apenas no transe, na dança, extática, mas também em sua vida cotidiana, em seu comportamento de todos os dias." Entender essa crença e as relações estabelecidas entre orixás - que apresentam um valor e uma força universal, segundo Juana Elbein dos Santos (2002:104) - e homens é primordial para o reconhecimento dos arquétipos em cada praticante.

DA ÁFRICA AO BRASIL: ORIGENS DO CANDOMBLÉ

Apesar da variedade de cultos existentes no continente africano, no Brasil, o termo candomblé foi o mais utilizado para designar as diversas práticas religiosas relacionadas ao culto dos orixás. Marina de Mello e Souza (2006), em sua obra África e Brasil africano, discorre como a história escrita em nosso território registrou a presença e a fecundidade desses ritos, e a preponderância das crenças de origem iorubá. Como assegura Souza, outro conjunto importante de práticas e crenças mágico-religiosas de matrizes africanas que germinou no Brasil foram os candomblés, sendo do século XIX as primeiras referências a eles. Apesar de o termo pertencer à língua banto, no Brasil se refere a cultos religiosos de origem iorubá e daomeana. Neles, as principais entidades sobrenaturais são os orixás, quando a influência iorubá é maior e voduns, quando a influência daomeana se destaca. Na Bahia, os iorubás também ficaram conhecidos como nagôs, e os daomeanos como jejês. (SOUZA, 2006:115)

O culto candomblista teve origem na cidade de Ifé, na África, ao sudoeste da atual Nigéria, e chegou as terras pertencentes a Portugal, como no caso do Brasil colônia lusa, entre os séculos XVI e XIX e acompanhou toda a trajetória da escravidão. Nessa época, os colonizadores achavam que o rito era baseado na feitiçaria e que tudo que fosse produzido nele era obra demoníaca. Por essa razão, a maioria dos praticantes adotou elementos do catolicismo romano para disfarçar sua crença e não ser reprimido ou duramente castigado pelos seus senhores. Era uma estratégia de ao mesmo tempo se proteger e resistir à dominação ao tentar preservar de forma disfarçada as suas tradições milenares. Um exemplo disso foi o uso por associação de nomes dos orixás com os de santos, dando início ao processo de sincretismo dentro dos cultos afro-brasileiros. Marina de Mello e Souza afirma que também os cultos jêjes e nagôs, aos voduns e orixás, adotaram santos e rezas católicas, incorporando-os ao seu panteão de representações e ritos religiosos sem alterar a natureza das antigas crenças nem a maneira de se relacionar com o sobrenatural. (Id. Ib., p. 19) No século XVIII, as cerimônias secretas eram chamadas de Calundus e, somente no século XIX, passaram a ser designadas de candomblé. Apesar da perseguição, o culto conseguiu arrebanhar muitos adeptos, firmando-se como instituição religiosa. O terreno mais fértil para o seu desenvolvimento foi as cidades litorâneas da Bahia. Dependendo da região na qual se difundiu o Candomblé, ele recebe várias denominações diferentes. Em Pernambuco, é denominado Xangô; no Rio Grande do Sul, é chamado batuque; no Maranhão, é designado tambor de mina nagô e no Rio de Janeiro, é conhecido como macumba. Porém, na Bahia é que se encontra maior registro desses rituais como explica Reginaldo Prandi. Para este autor, o candomblé dessas casas baianas mais estudados no período que vai de 1890 a 1970 popularizou-se com o nome de candomblé queto, por suas ligações históricas e afetivas com o antigo reino iorubá da cidade de Queto, em região hoje pertencente à República do Benin, embora o culto seja mesclado de elementos de outras religiões iorubanas da Nigéria e de procedência africana não iorubá, além do sincretismo católico, é claro. (PRANDI, 1991:17) O candomblé baseia-se no culto aos orixás, seres oriundos das quatro forças da natureza: Terra, Fogo, Água e Ar. Os orixás são, portanto, forças energéticas, desprovidas de um corpo material, dotados de equilíbrio. Sua manifestação básica para os seres humanos se dá por meio da incorporação durante as cerimônias. O ritual de possessão dentro dos cultos afro-brasileiros ainda desperta muitas indagações e curiosidade por parte das pessoas que não fazem parte das crenças. Porém, autores como Prandi (2001) investigaram e constataram que o rito de transe no candomblé vai muito além do momento em que acontece durante as festas, pois nesse instante ocorre um retorno ao passado mítico dessas forças. Prandi acredita que no candomblé, emblematicamente, quando o filho-de-santo entra em transe e incorpora um orixá, assumindo sua identidade representada pela dança característica que lembra as aventuras míticas dessa divindade, é o passado remoto, coletivo, que aflora no presente para se mostrar vivo, o transe ritual repetindo o passado no presente, numa representação em carne e osso da memória coletiva. (PRANDI, 2001:7) Aqui no Brasil, costuma-se cultuar em torno

de dezesseis orixás, dos quase duzentos existentes na África. São eles: Exu, Ogum, Oxóssi, Ossaim, Oxumaré, Obaluaiê, Xangô, Iansã, Obá, Oxum, Logun-Edé, Euá, Iemanjá, Nanã, Oxaguiã (Oxalá Jovem) e Oxalufã (Oxalá Velho). Os orixás são concebidos como entidades que estiveram no mundo dos homens por algum tempo e realizaram feitos importantes e sagrados para, em seguida, retornarem ao orum1 . Porém, por onde passaram deixaram seu legado e sua marca: segredos, encantos, ensinamentos; a partir disso, sua devoção foi se construindo e sendo passada de geração em geração. Essa noção de orixá está ligada diretamente ao culto em torno da família. O candomblé atua misturando o sagrado e o profano, e a identificação com os ancestrais míticos pode ser o ponto mais importante da religião candomblista como acredita Prandi (1991:62), onde cada um tem seu guia pessoal e pode cultuá-lo agradando todos os seus desejos, pois o orixá tem sentimentos e desejos humanos e há toda uma série de obrigações que o filho de santo tem de que cumprir para agradá-lo. Por exemplo, para cumprir uma obrigação ou como ato de agradecimento a Ogum, deus do ferro, da guerra e da tecnologia, dependendo da cerimônia, é preciso fazer sacrifícios de animais como o bode, o boi, o galo e de preferência às terças-feiras, que é o seu dia. Além disso, oferecer ao orixá as comidas que ele mais aprecia: feijoada, o acarajé, o inhame assado e o milho branco. Esse tipo de oferenda dentro da tradição do candomblé, a comida de santo, é muito valorizada, pois através dela os homens ligam-se aos seus protetores. A origem da fé candomblista está ligada à noção de resistência, pois era uma religião de escravos e ex-escravos, tanto que na fase inicial de formação dos cultos afro-brasileiros, a presença maciça era de negros, na maioria afro-descendentes de líderes religiosos. Hoje, porém, nas festas de candomblé, é comum a presença de variados tipos de etnias e das mais diversas esferas econômicas dentre os praticantes.

BASTIDE, VERGER E PRANDI: OS ORIXÁS E SEUS FILHOS - A PERSONIFICAÇÃO DA ENTIDADE NO COMPORTAMENTO DO FIEL

Apesar dos anos que separam as pesquisas desses três estudiosos, eles contribuíram e contribuem para fomentar os debates sobre as religiões de matriz africana, especialmente do candomblé. Roger Bastide e Pierre Verger escreveram obras sobre um culto, em meados do século XX, que ainda perseguia o status de religião institucionalizada. Reginaldo Prandi analisa os novos rumos que o culto aos orixás tem tomado no Brasil. Roger Bastide foi um dos autores que evidenciou em seus escritos, quão grande é a importância da presença do orixá no corpo do filho ou filha. Portanto, o status que o candomblista pode alcançar, em determinado espaço religioso, está diretamente ligado à quantidade de ser que o orixá possui no indivíduo.2 Sobre arquétipos de personalidade, Pierre Verger (1981:10) pensa que o comportamento externo dos fiéis do candomblé é a tendência da personalidade escondida de cada pessoa. Porém, ele defende que as experiências vividas pelo iniciado também vão moldar o caráter da energia dona da cabeça, tendo em vista que a relação entre as partes é recíproca. O contato do sobrenatural (orixá) com o natural (seguidor) é tão sério na ritualística candomblista que, dependendo do relacionamento, podem ocorrer, segundo Prandi (1997:28), doenças, morte, perdas materiais, abandonos afetivos, sofrimento do corpo, essas mazelas só podem ser evitadas através das oferendas e da obediência, o que vai gerar um equilíbrio entre orixás e adoradores. Essa tríade de afirmações também é confirmada por outros autores. Segundo José de Barros e Maria Teixeira (2000:10), geralmente após a iniciação no candomblé, os neófitos procuram aproximar-se ao máximo de seu mentor espiritual, por meio da imitação de suas características, pode-se pensar cada orixá com um arquétipo que informa e fornece padrões de temperamentos e comportamentos. Para compreender a complexa relação entre o fiel e seu orixá, é importante entender como funciona o transe e a importância que ele ocupa no ritual. Talvez o momento mais esperado pelos fiéis nas festas de candomblé é o transe, onde os filhos e filhas são tomados pela presença incorporada de suas entidades, num ritual de beleza, espetáculo e fé. Por meio da possessão, orixá e filho se tornam um só, é a prova viva do tipo de relação que cada um estabeleceu com sua entidade. Sobre esse assunto, Pierre Verger afirma que o orixá é uma força pura, axé imaterial que só se torna perceptível aos seres humanos incorporando-se em um deles. Esse ser escolhido pelo orixá, um de seus descendentes, é chamado de elégùn, aquele que tem o privilégio de ser

"montado", por ele. Torna-se o veículo que permite ao orixá voltar a Terra para saudar e receber as provas de respeito de seus descendentes que o evocaram. (VERGER, 1981:10) Quando os participantes de qualquer manifestação religiosa prestam culto, devoção e adoração ao seu orixá ou a vários deles, a intenção dos adoradores é tentar aproximar-se o máximo possível das características de seus guias, reproduzindo os gestos, os sentimentos, construindo sua personalidade legitimada pela força e pela importância da entidade a ser copiada.

O que vários estudiosos têm demonstrado por meio de suas pesquisas é que essa reprodução do caráter do orixá na vida do fiel não acontece somente em determinados momentos de fervor religioso. No caso da religião candomblista, o que se tem observado é que, antes de tudo, o filho de santo reproduz, no seu cotidiano, as inúmeras marcas das características que cercam os orixás. Os

traços das personalidades dos orixás africanos são traduzidos e repassados nos terreiros de santos por meio da narrativa de sua história mítica, desde a cozinha, onde se prepara a comida de santo até os momentos que cercam a cerimônia religiosa nos barracões. Inúmeros pesquisadores têm reconhecido a importância que esses relatos têm para manter viva a raiz e a memória dos antepassados que vieram da África, mesmo que esses sejam ressignificados a partir do olhar cultural brasileiro. Ou seja, a construção da identidade do candomblista está relacionada com sua memória ancestral, suas tradições passadas, com sua origem e em determinados momentos no tempo. Sobre isso, Kathryn Woodward afirma que as identidades são produzidas em momentos particulares no tempo. Na discussão sobre mudanças globais, identidades nacionais étnicas ressurgentes e renegociadas e sobre os desafios dos "novos movimentos sociais" e das novas definições das identidades pessoais e sexuais, sugerir que as identidades são contingentes, emergindo em momentos históricos particulares. (SILVA, 2000:38) A representação está relacionada à identidade e à diferença. Quando um determinado grupo é representado por meio das mais variadas formas, seja artística ou não, essa representação é que dará sentido à identidade, que é relacional, pois depende da diferença, ou seja, do outro, para se constituir. Como reflete Tomaz Tadeu Silva, é aqui que a representação se liga à identidade e à diferença. A identidade e a diferença são estreitamente dependentes da representação. É por meio da representação, assim compreendida, que a identidade e a diferença adquirem sentido. É por meio da representação que, por assim dizer, a identidade e a diferença passam a existir. Representar significa, neste caso, dizer: "essa é a identidade", a "identidade é isso". (Id. Ib., p. 91) A obra Mitologia dos Orixás, do sociólogo Reginaldo Prandi (2001), é um trabalho ímpar dentro dos estudos do candomblé. Nesse trabalho, o autor reúne uma coletânea de 301 mitos sobre os deuses iorubás. Nela, são apresentados vários episódios do cotidiano desses personagens que retratam as suas experiências através de enredos que envolvem uma miscelânea de sentimentos: amor, alegria, inveja, ciúme, ódio, compaixão, dentre outros. Geralmente, os mitos iorubanos, que têm os orixás como protagonistas, trazem situações, que demonstram a carga de sentimentos que as entidades africanas carregam, nem sempre bem vistos para serem atribuídos a um ser superior, pelo menos na perspectiva ocidental cristã, na qual Deus representa sempre o bem e o Diabo, o mal. Esse maniqueísmo cristão não existe no Candomblé. Para Prandi, o candomblé opera em um contexto ético no qual a noção judaico-cristã de pecado não faz sentido. A diferença entre o bem e o mal depende basicamente da relação entre o seguidor e seu deus pessoal, o orixá. Não há um sistema de moralidade referido ao bem-estar da coletividade humana, pautando-se o que é certo ou errado na relação entre cada indivíduo e seu orixá particular. A ênfase do candomblé está no rito e na iniciação, que, como se viu brevemente, é quase interminável, gradual e secreta. (PRANDI, 1999:10) Esse relato ilustra bem como a essência dessas entidades penetra no ser de cada seguidor e passa a fazer parte da existência do fiel. Por exemplo, se o orixá de um indivíduo é invejoso como Oxum, então, quem o segue tende a apresentar sentimentos próximos a esse em algum momento de sua vida secular. Isso acontece com todas as entidades do panteão brasileiro, que funcionam como espelhos e modelos para ditar ou, pelo menos, orientar a existência de seu seguidor. Para Pierre Verger que se apóia na pesquisa de Gisèle Cossard para discutir arquétipos, segundo o que, os iniciados, geralmente, possuem traços comuns a seu orixá, tanto no biótipo, quanto em características psicológicas. O corpo do filho de santo, bem como suas ações em sociedade parecem ser espelho do orixá, tal qual seus mitos apresentam. Neste sentido, se Xangô é vigoroso, forte e elegante, Oxum possui feminilidade extrema e elegância, Iansã apresenta-se como força, energia e sensualidade, Oxossi com vivacidade e independência, Ogum com extrema força, rapidez e não muito bom humor, isso será reproduzido no arquétipo. (FERNANDES, 1992:3) As pesquisas de doutorado da francesa Gisèle Binon-Cossard, conhecida no Rio de Janeiro como a mãe de santo "ialorixá Omindarewá", foram fundamentais para compreender melhor as relações entre o fiel e a entidade. Um dos resultados de seus estudos está na obra Awô: o mistério dos orixás, na qual Binon-Cossard destaca a importância que a iniciação tem na vida do candomblista, de forma que após servir de "cavalo" para o orixá, ele passará a moldar aspectos pessoais da personalidade do seu próprio guia. Ou seja, cada um vai adquirir formas variadas, por exemplo, nenhum oxalá é igual ao outro. Por isso, quanto mais antiga for a iniciada, mais a personalidade de seu Orixá irá se desenvolver. Ela vai continuar correspondendo ao arquétipo tradicional de cada entidade, mas adquirirá nuances variáveis de acordo com cada um. (...) Tem-se o hábito de dizer que o orixá se desenvolve com o tempo, sem que a iniciada tenha consciência disso, o mesmo aconteceu quando ela foi escolhida para tornar-se yawô, sem que tenha feito nenhum esforço para isso. (COSSARD, 2006:160) Nessa perspectiva, as oferendas e o tempo que o iniciado dedica ao seu orixá são determinantes para a construção de uma relação mais íntima com a sua entidade. Percebe-se que conforme o grau de iniciação do candomblista vai evoluindo, a sua cumplicidade e ligação com o seu guia vão aumentando e tornando-se complexas, pois os praticantes do candomblé buscam ao máximo aproximar-se física e psicologicamente de seus mentores. Sobre isso, Prandi

esclarece que maior o tempo de iniciação do filho, maior o grau de autonomia , privilégio, prerrogativas e poder que alcançará o orixá. Há uma relação de equivalência diretamente proporcional entre o saber iniciático do filho-de-santo (Omo-orixá, em iorubá) e a capacidade de expressão do orixá. (PRANDI, 1991:72) Outra questão importante na relação entre o fiel e seu orixá é a "telepatia". O filho sente na sua mente os comandos, as ordens e os conselhos de seu guia. O depoimento de uma ialorixá demonstra isso. Segundo a Mãe de Santo Wanda de Oxum (2004:166), "quando você é velho do orixá, no santo, quando você chega lá, é uma interpretação assim que você tem como se fosse uma telepatia. Você não precisa ir até lá e ouvir seu deus dizer 'Bom dia Iyá'. Quando você entra, ele fala por você na sua mente". De maneira geral, toda a existência religiosa dos praticantes do candomblé é orientada pela passagem que o orixá teve aqui na Terra. As ações que ele realizou enquanto vivia no mundo terreno determinam como será o destino de quem resolve iniciar-se. Nesse sentido, muitas das características psicológicas e morais que o fiel possui são atribuídas ao fato de ele ser filho de tal orixá. Assim, as personalidades do fiel e do guia se entrelaçam de tal maneira que fica, muitas vezes, difícil separar uma da outra. Prandi (1997:8) faz uma colocação muito interessante sobre esse assunto. Segundo ele, devido à estreita relação entre o orixá e o seu "cavalo" a comunidade da qual ele pertence legitima tanto as características positivas quanto as negativas dos candomblista. Isso também está relacionado com o fato de não existir no Candomblé a dicotomia entre orixás bons e maus. Nessa perspectiva, estes estão muito próximos da humanidade de cada um, pois, como os seres humanos, têm sentimentos complexos e variados. Sobre tais questões, Prandi assevera que nenhum orixá é nem inteiramente bom, nem inteiramente mau. Noções ocidentais de bem e mal estão ausentes da religião dos orixás no Brasil. E os devotos acreditam que os homens e mulheres herdam muito dos atributos de personalidade de seus orixás, de modo que em muitas situações a conduta de alguém pode ser espelhada em passagens míticas que relatam as aventuras dos orixás. Isto evidentemente legitima, aos olhos da comunidade de culto, tanto as realizações como as faltas de cada um. (PRANDI, 1997:12) Além disso, não é o neófito3 que escolhe seu guia. Ele só fica conhecendo a que orixá pertence a partir do momento em que o chefe do terreiro utiliza-se do oráculo para revelar qual orixá é dono da sua cabeça. Só então o iniciado é convidado a conhecer quem foi, o que fez e como se apresenta esse poder que passará a reger toda sua vida e a justificar o que acontece ao longo de sua caminhada no plano terreno. Isso tudo faz parte da ritualística iniciatória, que vai além do aspecto religioso, trazendo uma série de aprendizagens ao neófito, todo conhecimento adquirido se relaciona aos deveres que devem ser dedicados ao seu guia pessoal: a forma de cultuá-lo, o modo de apresentar-se na comunidade de santo, as vestimentas, os gestos. Sobre essa questão, Reginaldo Prandi menciona que é na etapa da iniciação propriamente dita que o iniciante aprende a lidar com o transe, assumindo os papéis rituais que o transe implica. O iniciante fica recolhido por cerca de 21 dias (o que lhe permite aproveitar as férias anuais para fazer o santo), que são decisivos na sua carreira religiosa. Durante este período, passado todo ele no roncó, a clausura, os contatos com o mundo exterior cessam. (...) Na iniciação, o iaô, ou quase, iaô, aprende a dançar, aprende toda coreografia da festa pública que encerra o recolhimento, aprende os gestos e posturas do orixá no barracão. (PRANDI, 1997:177) Talvez o que se destaca durante a fase inicial de entrada na religião candomblista, no aspecto físico do iniciado, é a raspagem da cabeça, pois, nesse momento, o orixá passará a ter livre passagem pela vida do filho, pois o mesmo estará renascendo para dedicar-se fielmente ao seu guia. Em seu livro Candomblé de Ketu, o babalorixá Ominarê (2005:85) explica essa etapa, onde o filho de santo é então submetido à raspagem de cabeça, que é, em seguida, lavada com água dos axés, é o momento oficial onde a vida do iaô4 passa a pertencer ao seu guia (orixá). Ao adquirir um "dono", o fiel passará a observar todas as vontades da força que o rege, os alimentos preferidos, os lugares e as horas certas para adoração, os dias de maior influência. Assim, cada vez mais é construída uma relação de proximidade e cumplicidade entre as partes, visto que cada vez mais o fiel herdará traços da personalidade do seu orixá. A partir disso, os estereótipos de personalidade são construídos sob a ótica do mundo candomblista, e as ações, positivas ou negativas e as consequências delas na vida do fiel, são o reflexo da subjetividade que cada orixá carrega e estende para seu filho durante toda a sua existência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É clara e marcante a presença do negro africano nas bases da sociedade e da cultura brasileira. É difícil entender a história do Brasil sem considerar a influência dos bantos, dos iorubás, dos angolanos e de tantas nações que fazem do nosso país o que ele é: uma verdadeira mistura de culturas e crenças. Por isso, o culto candomblista vai além dos rituais estritamente religiosos que acontecem nos barracões. Em cada casa de candomblé, percebe-se a existência de uma sociedade, de hábitos próprios, o que vai além da compreensão religiosa. Antes de tudo, como culto religioso, o candomblé oferece aos seus seguidores a possibilidade de encontrar e moldar sua própria identidade por meio da relação com seu orixá, assim a religião possibilitará a construção do caráter do seguidor, principalmente no que tange

ao seu relacionamento com seu pai sobrenatural, pois, desse contato, a personalidade de ambas as partes irá se construir mutuamente. Essa devoção está presente nas relações de todos os tipos, mesmo as que não envolvem somente pessoas ligadas aos cultos afro-brasileiros. As entidades ligadas aos seus seguidores podem determinar desde a carreira até os relacionamentos pessoais que o fiel virá a ter. Como numa relação cotidiana entre seres humanos, o relacionamento divino entre o filho e o orixá deve ser pautado pelo respeito, pela devoção e pelo amor, pois eles serão os condutores de todas as ações de seus fiéis. Muitas vezes, nem percebemos, mas às vezes, até num simples ato, como o de cozinhar, por exemplo, temos a presença, ou melhor, a regência, de quatro ou cinco, ou até mesmo seis dessas forças, os Orixás. São eles, na grande maioria das vezes, os condutores de nossas ações. E essa convivência é eterna. Cabe a nós, algumas vezes, torná-las benéficas e pacíficas. (BARCELLOS, 2005:43) A presença do orixá na formação do caráter do candomblista é perceptível e ocupa papel fundamental nas bases dessa religião afro-brasileira. Verger (1981) justifica essa dependência ao orixá ancestral, como traço marçante na construção subjetiva do indivíduo. É preciso se desligar de valores civilizatórios racistas para tentar compreender como a ritualística religiosa do candomblé molda a personalidade do adepto, por meio dos mitos, dos hábitos, dos rituais. A maneira mais clara de observar isso está no desenrolar cotidiano das relações sociais pelas quais essas pessoas vivem: na escola, em casa, no trabalho, na sociedade em geral, onde os filhos de cada entidade em algum momento da vida irão expressar traços da subjetividade que cada orixá carrega, pois já dizia Bastide (2001) que o candomblé é muito mais que uma visão religiosa, antes é uma forma de construir o homem. Podemos perceber que a cada dia os ritos candomblistas ganham espaço e são respeitados, um avanço, pois o culto, de origem estritamente negra, está se expandindo e não mais está entrelaçado e identificado como uma religião específica de determinado grupo. Enfim, essa discussão pretendeu, a partir da análise teórica das visões de estudiosos renomados sobre o assunto e da opinião dos praticantes e líderes religiosos, abordar diversas ideias acerca das relações dos fiéis do candomblé iorubá com seu orixá pessoal, demonstrando que esses arquétipos regem a vida do fiel em todos os sentidos. A expressão

"tal pai, tal filho", como acredita Prandi (1997:16), resume claramente a maneira como o seguidor do candomblé toma os atributos do seu orixá, como se fossem os seus próprios, na busca incessante de ser, de fato, uma cópia do seu protetor. Aos poucos, a ligação entre orixá e aprendiz vai estreitando-se, pois ambos passam a manter um relacionamento íntimo, de reciprocidade e de afeto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARCELLOS, Mario Cesar. Os Orixás e o segredo da vida: lógica mitologia e ecologia.

Rio de Janeiro: Pallas, 2005.

BARROS, José e TEIXEIRA, Maria. O código do corpo: inscrições e marcas dos orixás. In: MOURA, Carlos Eugênio Marcondes de (org.). Candomblé: religião de corpo e alma. Rio de Janeiro: Pallas, 2000.

BASTIDE, Roger. O candomblé da Bahia: rito nagô. Tradução de Le candomblé de

Bahia, de 1958. 3ª edição. São Paulo: Nacional, 1978. Nova Edição: São Paulo,

Cia. das Letras, 2001.

_____. As Religiões Africanas no Brasil. São Paulo: Pioneira, 1989.

_____. Estudos Afro-Brasileiros. São Paulo: Perspectiva [Estudos 18], 1973.

BRAGA, Maria Lucia. VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais, 16 a 18 de setembro de 2004, Coimbra. Roger Bastide e os precipícios da irracionalidade: candomblé e modernidade. Portugal.

COSSARD, Gisèle Omindarewá. Awô: o mistério dos orixás. Rio de Janeiro: Pallas,

2008.

FERNANDES, Alexandre de Oliveira Fernandes; MOTA, Manoel Santos. Da

apropriação e reiteração de discursos iorubas: uma leitura sígnica. Salvador: 1992. Disponível em: http://www.ciranda.net/spip/article1444.html. Acesso em: 18/07/2008.

JENSEN, Tina Gudrun. Discursos sobre as religiões afro-brasileiras: Da desafricanização para a reafricanização. Revista de Estudos da Religião, São Paulo, n. 1, p. 1-21, 2001.

Disponível em: http://www.pucsp.br/rever/rv1_2001/p_jensen.pdf. Acesso em:

16/07/2008.

MELO, Aislan Vieira de. A voz dos fiéis no Candomblé "reafricanizado" de São Paulo.

Marília, 2004. Dissertação (mestrado) – programa de Pós-graduação em Ciências Sociais da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista - campus de Marília.

MOURA, Carlos Eugênio Marcondes de (org.). Culto aos orixás. Rio de janeiro:

Pallas, 2006.

PRANDI, Reginaldo. Congresso realizado pela ALER – Associação LatinoAmericana para o Estudo das Religiões, 3 a 7 de julho de 2006, São Bernardo do

Campo. As religiões afro-brasileiras nas ciências sociais: uma conferência, uma bibliografia.

São Paulo: ALER, 2006.

A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS DESDE A TENRA IDADE

ANGELA DE CARVALHO MARTINS MALDONADO

Resumo:

Esse artigo procura englobar informações a respeito das contribuições da contação das histórias infantis desde a tenra idade. Todos sabem que a leitura serve tanto para adultos como para crianças, mas a literatura infantil tem um papel muito importante no desenvolvimento infantil. Em poucas palavras, pode-se dizer que a literatura infantil é fundamental, pois contribui para o desenvolvimento social, emocional e cognitivo das crianças. Desde a tenra idade os professores devem inculcar nas crianças hábitos de leitura. Este primeiro passo predispôs-se a uma formação crítica e responsável, da qual faz parte ativa da sociedade. Quando a criança é pequena, as primeiras leituras servem para fortalecer os laços afetivos. Em relação aos benefícios específicos da literatura infantil, pode-se citar que as crianças que praticam a leitura desde a educação infantil tornam-se muito mais familiarizadas com a escrita, com vocabulário e aprendem a soletrar, melhor pronunciar as palavras, sua comunicação e expressividade são mais fluidas e suas dificuldades de aprendizagem são quase nulas. A literatura infantil é essencial quando se trata de desenvolver a capacidade de compreender as crianças, adquirir novos conhecimentos e interagir com outras crianças ou adultos.

Palavras-chave: Comunicação; Desenvolvimento Infantil; Literatura.

INTRODUÇÃO

Quando contamos uma história os seus problemas e dificuldades interiores vêm a tona, então a criança frequentemente faz pedidos para lhe contar a história novamente.

A leitura e a escrita são práticas relevantes para a construção social do indivíduo, sua formação como cidadão e como ser transformador e realizador.

A literatura é, sem dúvida, uma das expressões mais significativas do desejo permanente do ser humano de saber e de domínio sobre a vida, que caracteriza o homem de todas as épocas. Ânsia que permanece latente nas narrativas populares legadas pelo passado remoto. Fábulas, apólogos, parábolas, contos exemplares, mitos, lendas, sagas, contos jocosos, romances, contos maravilhosos, e os contos de fadas etc.

A contação de histórias também estreita vínculos afetivos entre professores e alunos. A relação de proximidade entre professor e aluno é um fator que auxilia o processo de ensino-aprendizagem (Leite, 2012).

Todas essas formas de contar histórias pertencem às narrativas nascidas entre os povos da Antiguidade que, fundidas, confundidas, transformadas se espalham por toda parte e permanecem até hoje como uma rede, cobrindo todas as regiões do globo.

De acordo com Coelho (2000) a literatura infantil é, antes de tudo, literatura: ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra, na verdade ela funde os sonhos coma e a vida prática, o imaginário é o real, os ideais e sua possível realização.

As crianças, à medida que se desenvolvem, devem aprender passo a passo a se entenderem melhor, e com isso tornam-se mais capazes de entender os outros, propiciando uma interação satisfatória e significativa. Para que esse desenvolvimento ocorra, as histórias devem ser bem contadas de forma que despertem o interesse das crianças.

A história vai perdendo sua característica de saga local e se transforma em Contos de Fadas, como nos fala FRANZ:

Os Contos de Fadas são abstrações. São abstrações de uma saga local condensada, e cuja forma se cristalizou, o que permite ser mais facilmente contada e retida na memória, pois desta forma, toca mais diretamente as pessoas. (1981, p. 33)

Não se pode precisar no qual se distingue o mito do conto folclórico. De acordo com BETTELHEIM (1979, p. 34), apenas pode afirmar-se que ambos provém de uma sociedade pré - literata.

Estes contos fornecem percepções profundas que sustentaram a humanidade através das longas vicissitudes de sua existência, uma herança que não é transmitida sob qualquer outra forma tão simples e diretamente, ou de modo tão acessível, às crianças. (Bettelheim, 1979, p. 34)

Portanto, por meio da leitura dos Contos de Fadas podemos perceber as questões que permeavam os pensamentos de nos-

sos antepassados. Vivências e experiências que sustentaram a humanidade nos foram passadas através das histórias contidas nos contos numa linguagem simples que fornece sentidos em qualquer idade.

O PROFESSOR COMO CONTADOR DE HISTÓRIAS

Contar uma história é diferente de ler uma história, e na escola há espaço para as duas práticas. O contador recria o conto junto com seu auditório. Ele conserva algumas partes do texto, mas modifica-o, de acordo com a interação que estabelece com o público. Já o leitor de histórias empresta sua voz ao texto, respeitando a estrutura linguística da narrativa, bem como as escolhas lexicais do autor. Muitas vezes a contação de histórias abre caminho para que muitas outras leituras do texto contado sejam feitas.

Praticada nos mais variados estilos e em diferentes lugares, na escola o seu papel é fundamental, pois desperta o interesse dos alunos e estimula o desejo pela leitura de livros literários. Uma história é capaz de emocionar e de surpreender o ouvinte pela forma como é contada. Sabe-se que as crianças vivenciam na instituição escolar experiências significativas e duradouras. A contação de histórias é uma dessas experiências que contribuem para a permanência do gosto pela literatura para além da infância. Daí a importância de propiciar à criança oportunidades de ouvir muitas histórias, que podem ser lidas ou contadas de memória.

Todo professor pode se tornar um contador de histórias. No início, basta que ele leia diferentes tipos de histórias para os alunos. Aos poucos, ele vai se apropriando das narrativas e começa a querer contar aquelas de que mais gosta. Cada contador, usando suas habilidades, encontra a sua forma de contar histórias – e começa a dar vida a elas. Algumas sugestões são importantes para quem deseja se aventurar pela arte de contar histórias: é recomendável uma leitura prévia minuciosa do conto, buscando apreender o seu sentido mais profundo, ou seja, buscando compreender a sua essência; é interessante, também, que se faça uma divisão do conto em cenas ou partes principais, e que se identifique a estrutura da narrativa; por fim, é bom conhecer bem os personagens e as situações que eles vivenciam na sequência narrativa.

Augusto Cury (2003, p. 27) afirma que:

Para contar histórias é necessário exercitar uma voz flutuante, teatralizada, que muda de tom durante a exposição. É preciso produzir gestos e reações capazes de expressar o que as informações lógicas não conseguem. Muitos pais e professores são dotados de grande cultura acadêmica, mas são engessados, rígidos, formais. Nem eles se suportam. (CURY, 2003, p. 27)

O ato de contar uma história, além de atividade lúdica, amplia a imaginação e ajuda a criança a organizar sua fala, através da coerência e da realidade. O ver, sentir e ouvir são as primeiras disposições na memória das pessoas. Contar histórias é uma experiência de interação. Constitui um relacionamento cordial entre a pessoa que conta e os que ouvem. A interação que se estabelece aproxima os sujeitos envolvidos. Os contos enriquecem nosso espírito, iluminam nosso interior, e, ao mesmo tempo, nos tornam mais protagonistas na resolução dos problemas e mais flexíveis para aceitar diferenças.

É fundamental que os professores contem histórias e entrem no mundo infantil, tornando o processo ensino aprendizagem cada vez mais prazeroso e significativo.

Segundo Freud (apud Fromm, 1962) todo sonho é uma expressão relevante da vida interior e, sua interpretação, é o caminho para a compreensão do inconsciente. Freud (apud Fromm, 1962:17) percebeu que os sonhos não se diferenciam dos mitos e Contos de Fadas, e que são um fenômeno humano universal. Numa história, a sucessão de acontecimentos representa a experiência interna do herói - história latente – numa linguagem simbólica.

As crianças ao lerem/escutarem Histórias entram em contato com seu material inconsciente/latente, pois ao se identificarem com os personagens podem avaliar as situações de uma forma mais distanciada. Dessa forma, ao entrar em contato com os processos internos identificando-se com os personagens, os contos possibilitam a criança ver-se "de fora" da situação, com um olhar mais distanciado pode-se melhor perceber o problema posto e as sugestões para a solução.

Temos que ter em mente que ao analisar os significados dos contos, pode haver um apego demasiado a alguns aspectos não existentes em relatos mais antigos.

As histórias podem ajudar as crianças a elaborar e vencer dificuldades psicológicas bastantes complexas, pois oferecem possibilidades de se construir uma ponte entre o inconsciente e a realidade, visto que 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 assimilada.

Ler um conto de fadas para uma criança, ou deixar que ela o leia sozinha é importante para auxiliar no desenvolvimento da imaginação e da fantasia. Esses elementos são essenciais para o universo infantil, uma vez que servem como mediação entre a criança e a realidade, atuando na resolução de conflitos e na estruturação da personali-

dade, através dos simbolismos representados pelos personagens.

A INFÂNCIA E A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS

A partir da descoberta da infância, as histórias começaram a sofrer alguns ajustes com o objetivo de contemplar a imaginação e as necessidades das crianças.

Assim, os contos começaram a ser narrados pelas amas, governantas, ou

"cuidadora" de crianças, imortalizando as histórias de origem popular.

O grande problema desses ajustes é que, atualmente, as crianças só têm acesso aos contos adaptados, bem diferentes do texto original, o que acaba impedindo que sejam trabalhados conteúdos relevantes da história, afim de que estas se tornem "mais leves" ou para "não assustar" os pequenos leitores. Porém, fatos como abandono, diferenças raciais, a fome e a morte querendo ou não fazem parte da vida de todos, inclusive das crianças.

Segundo Freud (apud Fromm, 1962) todo sonho é uma expressão relevante da vida interior e, sua interpretação, é o caminho para a compreensão do inconsciente. Freud (apud Fromm, 1962:17) percebeu que os sonhos não se diferenciam dos mitos e Contos de Fadas, e que são um fenômeno humano universal. Numa história, a sucessão de acontecimentos representa a experiência interna do herói - história latente – numa linguagem simbólica.

As crianças ao lerem/escutarem Histórias entram em contato com seu material inconsciente/latente, pois ao se identificarem com os personagens podem avaliar as situações de uma forma mais distanciada. Assim sendo, ao entrar em contato com os processos internos identificando-se com os personagens, os contos possibilitam a criança ver-se "de fora" da situação, com um olhar mais distanciado pode-se melhor perceber o problema posto e as sugestões para a solução.

A criança, nos seus primeiros anos, tem como ocupação predileta desenhar, porém, ao começar a idade escolar, vai se desinteressando por essa arte, e a maioria a abandona por completo, pela falta de estímulo. Segundo Vygotsky (2003), o desenho faz-se importante na primeira infância, pois existe uma relação interior entre a personalidade da criança e seu gosto pelo desenhar. A concentração das forças imaginativas criadoras da criança no desenho não é casual, uma vez que ele permite que a criança dessa fase expresse mais facilmente as suas inquietudes.

Assim que a criança começa a ir para escola, a sua criação já não expressa sensações em razão de ainda não poder fazer um desenho imaginativo de caráter pessoal. Na escola, a criação do pequeno torna-se convencional e, em muitos aspectos, às vezes bem ingênuo, pois geralmente ele tem que seguir os padrões de um realismo visual que já lhe foi mostrado.

Esse padrão de desenho apresenta mudança no momento em que a criança aciona o seu processo imaginativo e torna seu trabalho uma obra de caráter criador, cuja arte (cor, disposição espacial, traços...) é definida por ela.

As histórias podem ajudar as crianças a elaborar e vencer dificuldades psicológicas bastantes complexas, pois oferecem possibilidades de se construir uma ponte entre o inconsciente e a realidade, visto que 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 assimilada.

Ao ouvir ou ler Histórias, o psiquismo da criança se desenvolve. Primeiramente porque ela tem o desafio intelectual de compreender uma narrativa tão rica, intricada e bem tecida. Os contos não nos descrevem o mundo de acordo com a simples realidade objetiva, mas sim, por meio de suas riquezas simbólicas, descrevem a realidade subjetiva da mente humana. Isso os torna mais verdadeiros, pois nos faz refletir sobre os aspectos mais obscuros da nossa psique, que não podem ser alcançados diretamente através do pensamento consciente.

A CONTAÇÃO DE HISTÓRIA E O INCENTIVO À LEITURA

Todos nós sabemos da importância de se incentivar a leitura desde os primeiros anos de vida de uma criança, mesmo porque toda criança nasce em contato com o letramento.

A contação de história tem a função de ajudar a desenvolver competências e habilidades, a fim de que o aluno conquiste sua autonomia como leitor. As práticas de leitura podem e devem ser realizadas de diferentes formas: oral ou silenciosamente, compartilhada ou orientada.

Percebe-se que os contos sempre estiveram presentes em nossas vidas, de forma a incentivar o gosto pela leitura, de forma significativa.

De acordo com Rodrigues (2005, p. 4):

A contação de histórias 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 vivencial 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.

A leitura tem papel fundamental na construção de conhecimento e crescimento intelectual dos indivíduos de maneira geral.

Sabe-se que, nem sempre, ela é realizada de maneira eficaz, eficiente, devido a lacunas no processo de ensino-aprendizagem nas escolas. Muitas vezes, isso ocorre pela própria falta de conhecimento do educador ou de posicionamento perante um conceito de leitura.

A respeito do leitor competente os PCNs (1997, p.54) afirmam: Um leitor competente é alguém que, por iniciativa própria, é capaz de selecionar, dentre os trechos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a uma necessidade sua. Que consegue utilizar estratégias de leitura adequadas para abordá-los de forma a atender a essa necessidade.

Os PCNs consideram, portanto, que a atividade de leitura rompe com a antiga concepção de que ler é apenas decodificar palavras e pregam uma leitura seletiva que, para tanto, exigirá do leitor uma intensa participação nesse processo.

Segundo Leffa (1996, p.24):

Ler é um fenômeno que ocorre quando o leitor, que possui uma série de habilidades de alta sofisticação, entra em contato com o texto, essencialmente um segmento da realidade que se caracteriza por refletir um outro seguimento. Trata-se de um processo extremamente complexo, composto de inúmeros subprocessos que se encadeiam de modo a estabelecer canais de comunicação por onde, em via dupla, passam inúmeras informações entre o leitor e o texto.

Por meio desse olhar sobre a leitura, pode-se observar que ela é muito mais que mera decodificação de palavras. A leitura é um processo amplo e complexo, que exige mais do leitor do que simplesmente o conhecimento linguístico.

Além da contação de histórias precisamos pesquisar quais outras formas de incentivo à leitura podemos proporcionar às crianças, dando-lhes um significado e entrando no mundo mágico das histórias infantis.

Lê-se em todos os momentos da vida. Não apenas as palavras soltas em fachadas de lojas e propagandas pela cidade, mas também os símbolos nas placas de trânsito, a alegria de uma criança ao receber um presente, ou a tristeza de um garoto ao ver a derrota de seu time favorito. Desta forma, pode-se concluir que a leitura exige de cada um uma gama de elementos que devem ser trabalhados a fim de elevar a capacidade leitora dos indivíduos.

Ao ler o indivíduo adquire maior repertório, ampliando e expandindo seus horizontes cognitivos. Para além disso, estudos apontam que o ato de ler é muito prazeroso na medida em que reduz o stress ao mesmo tempo que estimula reflexões.

Por esse motivo, a leitura deve ser incentivada desde a educação infantil. Incentivar os filhos pequenos em casa e criar hábitos são chaves importantes para que as crianças desenvolvam o gosto pela leitura. Uma dica é levá-los nas bibliotecas, livrarias ou mesmo contar histórias para eles.

Quando uma pessoa começa a ler é comum que a iniciativa seja por influência ou mediação de alguém. Pais, amigos, professores ou até mesmo a indicação feita por ídolos podem ser os responsáveis por inserir a leitura na vida de crianças e adolescentes, por exemplo.

A leitura não deve ser concebida como um processo de decodificação, por envolver-se muito mais do que apenas aspectos de decodificação do escrito. Ela proporciona ao leitor, o contato com o seu significado seguindo seu conhecimento de mundo, possibilitando assim, afirmar que todos, ao lerem o mesmo conteúdo, obterão compreensão e interpretação diversificadamente, ao interagir com o texto. O leitor realiza o processo de maneira ativa, enriquecendo a leitura que contribuirá com seu saber, que se propõe fazer.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A contação de histórias é extremamente importante para o desenvolvimento da criança, a qual poderá entrar no mundo da imaginação e consequentemente da criatividade.

Ao fazer contato com a literatura, a criança participa de uma ação pedagógica, mesmo que não seja essa a função da narração oral ou do texto literário.

Tanto a leitura como a narração oral, fazem o ouvinte experimentar o papel de co-autor. E ainda mais, são também ampliadoras do repertório cultural, que é sempre cumulativo: quanto mais histórias uma criança ouve, quanto maior o convívio orgânico com as artes – convívio ativo, que engloba o contemplar e o fazer-, maior será a dimensão cultural vislumbrada pela criança.

As crianças que têm contato com as histórias desenvolvem mais a imaginação, a criatividade e a capacidade de discernimento e crítica; na medida em que se tornam ouvintes e leitores críticos, as crianças assumem o protagonismo de suas próprias vidas.

Toda atividade de contação de histórias pode ser aplicada em diversas faixas etárias, podendo sofrer intervenções em sua metodologia de aplicação, na organização e

nas suas estratégias, de acordo com as necessidades peculiares das faixas etárias.

Ao contar uma história, é de fundamental importância que o contador olhe nos olhos das crianças, como se estivesse contando para aquele ouvinte. O olhar estabelece a comunicação imediatamente. Não se deve flutuar sobre os ouvintes ou passar roçando os olhos em todos e em ninguém. O olhar do contador deve ater-se aos olhos das pessoas, sem exagerar, para não perturbá-las.

As contações de histórias têm a capacidade de desenvolver várias habilidades na criança, proporcionando-lhe divertimento, prazer, convívio profícuo, estímulo intelectivo, desenvolvimento harmonioso, autocontrole e auto-realização.

Contar histórias é brincar com as palavras, sonhos, imaginação, expressões, sentimentos. É deixar, por alguns instantes, de ser você mesmo para assumir um pouco da vida dos personagens. Contar histórias é se entregar aos ouvintes: imaginar como conquistá-los, tentar adivinhar como cada palavra, gesto, expressão repercutirá no interior de cada um.

Elencar as vantagens da atividade é citar melhoras significativas na aprendizagem de conteúdos, na socialização, na comunicação entre colegas de classe e professores, na criatividade, no desabrochar de novos sentimentos e na parte comportamental em sala de aula.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BETTELHEIM, Bruno. A psicanálise dos contos de fada. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

CURY, Augusto. Pais brilhantes, Professores fascinantes. Rio de Janeiro.

Sextante. 2003.

DIAS, Ana Flávia Araújo. A importância dos contos de fadas no desenvolvimento infantil. Revista Pátio Educação Infantil. São Paulo, ano III, n.7, maio/junho 2005.

FRANZ, Marie-Louise Von. A interpretação dos contos de fada: Uma introdução à psicologia dos contos de fadas. Rio de Janeiro: Achiamé, 1981.

ZILBERMAN, Regina. A literatura infantil na escola. São Paulo: Global, 2003.

RODRIGUES, Edvânia Braz Teixeira. Cultura, arte e contação de histórias.

Goiânia, 2005.

A ARTE DE CONTAR E RECICLAR

ANGELITA CASTIÇO MARIANO ARISTATICO

RESUMO

O presente trabalho está voltado para a importância da contação de história por meio da reciclagem no processo da formação do aluno. Desta forma, este trabalhou objetivou investigar se a prática da contação de histórias favorece a formação do aluno leitor no âmbito escolar. Contar histórias, ao contrário do que muitos pensam, requer preparo e acima de tudo consciência da importância desta atividade como linguagem artística e milenar. Sabemos que as histórias nos emocionam, nos envolvem e nos dão prazer. Vamos também fazer uma análise das contribuições que o lixo reciclável oferece para o desenvolvimento a ser utilizado na área de ensino aprendizagem. As experiências lúdicas e práticas se bem utilizadas podem se transformar em estratégias significativas que facilitam o trabalho pedagógico e contribuem para a construção do conhecimento. Diante da nova concepção de educação, o educador é um interlocutor, mediador da relação da criança com o conhecimento, um colocador de limites, apoiador afetivo em inúmeras ocasiões, organizador do espaço físico e de muitas atividades que despertem o interesse do aluno e que o leve a enfrentar desafios que contribuirão para o processo de construção do seu conhecimento. Para atingir essa finalidade, é preciso que os educadores repensem o conteúdo e sua prática pedagógica substituindo a rigidez, a passividade pela alegria, pelo entusiasmo de aprender, pela maneira de ver, pensar, compreender e reconstruir o conhecimento.

Palavras- chave: Contação, Reciclagem, histórias, criança.

ABSTRACT

This work is focused on the importance of storytelling through recycling in the process of formation of the student. Therefore, this worked aimed to investigate whether the practice of storytelling favors the formation of the student reader in schools. Storytelling, contrary to what many think, requires preparation and above all aware of the importance of this activity as artistic language and ancient. We know that the stories move us , involve us and give us pleasure. We will also make an analysis of the contributions that the recyclable waste provides for the development to be used in teaching and learning

area. The playful and practical experience if used properly can turn into significant strategies that facilitate pedagogical work and contribute to the construction of knowledge. Facing the new concept of education , the teacher is a party , the child's relationship with the mediator knowledge, a fitter limits, affective supporter on numerous occasions, organizer of the physical space and many activities that arouse the interest of the student and the mild to face challenges that will contribute to the process of construction of knowledge . To this end , we need to educators to rethink the content and pedagogical practice replacing rigidity, passivity with joy, enthusiasm to learn the way to see, think, understand and reconstruct.

Keywords: Password : Telling, Recycling, stories , child.

INTRODUÇÃO

Para contar histórias não basta apenas ler, mas também interpretá-las com Arte. O contador deve vivê-las, procurar encantar a imaginação da criança. Contar história é educar, é o artifício da oralidade que estimula a imaginação dos ouvintes, faz com que tudo tenha vida, significado, emoção e prazer. O contador de história deve encantar os ouvintes convidando-os a viajar nas estradas fascinadoras da imaginação. Através do lúdico as histórias encantam os ouvintes e conseguem cativá-los por muitas horas. Há muitos recursos dinâmicos como dramatização, fantoches, gravuras que irá enriquecer o seu conto e o fará com que ele se torne inesquecível. A arte de contar histórias ganhou uma conotação maior, como valoroso instrumento no processo educativo. Contar histórias passou a ser compreendido como uma alternativa para se obter subsídios no redimensionamento no agir pedagógico da educação infantil, estabelecendo linhas muito mais positivas na ação educativa, facilitando no processo da aprendizagem. A intenção de inserir a história no contexto escolar é de propiciar, cultura, conhecimento, princípios, valores, educação, ética, além de contribuir para uma boa construção de relacionamentos afetivos saudáveis, como: carinho e afeto bons tratos, cuidados pessoais, reeducação alimentar, autoestima, autoconhecimento e convivência social, isto tudo é possível com uma história contada com muita arte, que será fundamental para uma vida feliz e saudável, e para o fortalecimento das crianças na sociedade e inibir a violência, contribuindo diretamente para a formação do caráter e da personalidade e indiretamente para a sobrevivência do homem. Uma história deve ser contada emocionalmente e não simplesmente apresentada em seu enredo, isto permitirá muitas leituras e muitos caminhos. Contar uma história é fazer a criança sentir-se identificada com os personagens. É trazer todo o enredo à presença do ouvinte e fazer com que ele se incorpore à trama da história. Uma história deve ser trabalhada procurando selecionar o que o educador quer ensinar ou de acordo com o contexto da aula que será dada, pesquisar algo que toque sua vida de maneira especial, se for uma contação que já veio incluído no material para seu usado, deverá ser lida várias vezes. Logo após, o educador 8 deverá recriar a história e passá-la para uma linguagem oral para não ficar apenas como um texto exposto. Continuando deverá ensaiar os gestos, movimentos e voz, por último deverá observar a história como um todo, na introdução, no desenvolvimento e na conclusão. É importante também, que tenha conhecimento das falas, que saiba conduzir a história, se isto for bem-preparado, o professor não irá correr o risco de enfrentar surpresas desagradáveis. Para conseguir atingir o objetivo de ensinar e a criança aprender é preciso escolher leituras que incentive as crianças a ouvir e reproduzi-las posteriormente. Usar entonação de voz atraente, fazer suspense, usar gestos movimentando o corpo e estar sempre atento ao vocabulário da história colocando significados quando houver palavras novas. "Contar histórias na verdade é a união de muitas artes: da literatura, da expressão corporal, da poesia, da música, do teatro"... Não há como ignorar esse quê de performático do contar histórias... para tingir uma plateia. Esta união entre literatura, poesia, música e teatro faz com que a criança aprenda os conteúdos que forem colocados junto com a história e participe do enredo expressando de maneiras diferentes dentro do contexto histórico, em cada momento e em diversos lugares, lembrando sempre que as histórias vão ficar para sempre. Logo após o término da história podem-se reunir as crianças para encenarem com uma dramatização, fazer trabalhos manuais com recortes de revistas, dobraduras, colagem, pintura e atividades de acordo com o planejamento da aula sempre fazendo uma ponte entre a história e o conteúdo da aula. As histórias podem ser vivenciadas pelas crianças, especialmente as mais novas, de diversas maneiras: lendo o livro, representando, dramatizando e com o auxílio de materiais, como desenhos, fantoches, bichinhos de garrafas pet ou de potes de Danoninho. O educador, portanto, deve sempre procurar ser literal e dar certo caráter interpretativo a sua leitura, usando variações de entonação, de forma clara e agradável. Reduzir ou modificar o texto escrito, transformando-o em linguagem coloquial. A arte de contar histórias é um instrumento capaz de servir de ponte para ligar as diferentes dimensões e conspirar para a recuperação dos significados que tornam as pessoas mais humanas, íntegras, solidárias, tolerantes, dotadas de compaixão e capazes "estar com" os conceitos. As crianças precisam aprender como adquirir domínio próprio para serem adultos mais tolerantes e enfrentar as dificuldades no dia a dia com moderação. Contar uma história com arte na educação infan-

til faz com que a criança adquira não só os princípios éticos, mas, uma aprendizagem de leitura e de escrita com mais rapidez enriquecendo suas habilidades e atitudes. Nos dias atuais o grande desafio que as instituições de educação infantil têm enfrentado é adaptar uma prática que atenda às necessidades da criança com o processo da linguagem oral e escrita, considerando que desde a educação infantil a criança deve ter oportunidade de vivenciar situações de aprendizagem da leitura e escrita. Vamos ressaltar também a importância da reciclagem em relação a contação de história no espaço escola. Ao trabalharmos com a reciclagem podemos despertar maior interesse e estímulo nos alunos em relação ao aprendizado, fazendo com que haja, cooperação, participação e tornando as aulas mais agradáveis. Com o material em mãos o aluno vê o resultado na prática, sendo para alguns está a melhor maneira de aprender. O assunto será tratado a reciclagem no processo educacional, mostrando como os profissionais da educação, podem estar trabalhando e estimulando a importância da reciclagem no meio ambiente e em nossa vida. Abordarei o aspecto lúdico do material reciclável, serão apresentadas diversas técnicas sobre como trabalhar a reciclagem de forma lúdica e a utilização de seus produtos na educação.

DESENVOLVIMENTO

A produção literária infantil brasileira vive uma nova fase. A partir da segunda metade do Séc. XX com as novas ideias em torno da criança e de sua aprendizagem, sobretudo com a difusão das novas pesquisas psicolinguísticas em torno do ludismo e da socialização infantil; fermenta uma forma diferente de conceber a Literatura Infantil e o seu papel socializador à educação da criança, provocando o surgimento do paradigma lúdico. As teorias de Dewey, Montessori, Declory, Claparède, Piaget, Vigotski e pesquisadores do imaginário como Bachelard e Huizinga, abrem caminhos para uma nova compreensão de criança, da aquisição da linguagem, da importância do imaginário e ludismo para o desenvolvimento integral humano. Fatos que se comprovam através das mudanças ocorridas, no curso do Séc. XX, nas leis educacionais e nos vários documentos difundidos pelo Ministério da Educação no universo educacional.

As brincadeiras, as imagens, os jogos, as canções, os diversos brinquedos, sejam eles concretos ou simbólicos, são levados em consideração, pelos escritores, durante o processo criativo. O visual e o jogo linguístico passam a ter importância dentro do gênero infantil, é o caso da Literatura em Quadrinhos; já existente, no Brasil, desde 1905 com a Revista O Tico-Tico. Porém, a produção em quadrinhos encontrará bastante repercussão nos anos de 1940 com a produção dos super-heróis, detetives e aventuras que resultam da fusão entre o maravilhoso e a ciência. Também se destacam, dentro do gênero, o Teatrinho Infanto/Juvenil e a qualidade das ilustrações dos livros infantis; isso mostra o quanto passou-se a valorizar as imagens e os jogos lúdicos no meio artístico e na produção literária infanto-juvenil. A partir das décadas de 1950/1960 a Literatura Infantil rompe com o "realismo pedagógico" imposto nos anos de 1930/1940 e redescobre a fantasia, principalmente através da fusão do Real com o Imaginário. Dentre os nomes que se destacam a partir dos anos de 1950, incluem-se: Lúcia Machado de Almeida com a obra Aventuras de Xisto (1957), e a produção infantil de vários autores, dentre eles: Ana Maria Machado, Lygia Fagundes Bojunga Nunes, Ziraldo, Ruth Rocha, Luís Camargo, Ricardo Azevedo. Na área de poesia infantil nomes como o de Cecília Meireles com a obra Ou isto ou aquilo; Vinícius de Moraes com A arca de Noé, José Paulo Paes com o livro Poesias para crianças e demais obras se destacam na Literatura Infantil Brasileira; assim como os escritores Mário Quintana, Elias José, Pedro Bandeira, Roseana Murray, Sylvia Orthof. Atualmente não existe mais um ideal absoluto de Literatura Infantil; no entanto podem-se observar algumas características, pertinentes aos livros infantis, que evidenciam as três principais tendências atuais dentro do gênero; destacando-as:

• A Literatura realista: pretende expressar o Real conforme o testemunho do mundo cotidiano e informar costumes, hábitos, valores e diversos conhecimentos que conscientizem o leitor infantil, bem como apelar para a curiosidade, argúcia e preparar o leitor para enfrentar psicologicamente, sem ilusões, a vida prática;

• A literatura fantasista: apresenta o mundo maravilhoso, poético, criado pela imaginação e pelo sonho; que existe fora dos limites do Real e do senso comum; prevalecendo, nesse universo literário, o lúdico ou o jogo sobre as experiências reais;

• A literatura híbrida: parte do Real e nele introduz o Imaginário ou a fantasia, anulando os limites entre um e outro. Os universos por ela criados integram a linha do Realismo Mágico, onde se introduzem em fatos e cotidianos já conhecidos pela criança o inesperado, o fantástico, o maravilhoso; é a linha da qual Monteiro Lobato brilhantemente introduzira já no início do Séc. XX. Apesar da crescente circulação de livros infantis no mercado editorial e no universo educacional, muitos teóricos e escritores compartilham de um certo receio no tocante a dominação das imagens na chamada Era Virtual, Era que se inicia com o aparecimento do Cinema e da Televisão; e, hoje, se expande amplamente com a globalização, com a facilidade de acesso a que crianças e adolescentes dispõem por meio da Internet. No tocante a imagem televisiva, Cecília Meireles enfatizara, já nos

fins da década de 1940, sobre os perigos das imagens imediatas para a formação do leitor; refletindo que a infância não tem sido poupada das "duras penas" da realidade, visto que predomina na atualidade uma subversão de valores onde o vilão tornou-se o herói, e o homem bom é considerado o fraco na narrativa da vida real. Para Cecília, essa subversão de valores humanos distorce e maltrata a identidade da criança, podendo marcar decisivamente a sua vida.

Apresentando questionamentos sobre a existência de uma possível crise do livro infantil, alude ao fato de que as imagens dos sites, blogs, jogos e demais locais da Internet por serem mais facilmente manipulados e assimilados pela criança, podem levar a um processo de alienação e desvalorização da leitura como fonte imprescindível de conhecimento e formação humana. Por outro lado, há quem argumente que a mídia eletrônica e a comunicação via Rede, basicamente, se realizam por um sistema textual. Exigindo a codificação ou decodificação de signos, e a compreensão entre significantes e significados, aspectos que favorecem à plurissignificação textual - quesito básico para a compreensão literária, portanto, para a formação do leitor. Seja de que modo for, o que se evidencia nas falas dos teóricos e escritores de um modo geral é a importância conferida à Literatura Infantil para a formação, socialização e desenvolvimento da criança em seus vários aspectos. Se há no uso da imagem imediata elementos que podem favorecer à formação do leitor, igualmente existem os riscos de desaculturação em razão do poder que a imagem e a velocidade exercem sobre as mentes humanas. Porém, numa perspectiva otimista, crer-se que o Livro está longe de ser substituído enquanto houver, no homem, a necessidade de produzir e, consequentemente, de apreciar arte.

Todos apreciam uma boa história, mas muita pouca gente conhece o valor real dela. Muitos que a usam para diferentes fins, como entreter, despertar atenção ou descansar a mente, ignoram que, mesmo quando usada com estes objetivos em vista, a história é um elemento poderoso na formação do caráter daqueles que a ouvem [...]. Podemos afirmar que o valor real da história é ser instrumento educativo e deste ponto de vista, atende às necessidades humanas em todos os seus aspectos. (CHAVES, 1963, p.21).

Alguns costumes que temos ou praticamos a vida toda podem ser um grande mistério quando olhados mais de perto. Saber a origem das coisas pode ser apenas trazer um conhecimento que não muda muito a nossa rotina. Por outro lado, certas informações podem sim alterá-la. Conhecer a história de algumas práticas verdes pode ser algo novo e divertido, mas também levar à conscientização da necessidade da destinação correta. O conceito de reciclagem é simples: trata-se de pegar algo que não tem mais utilidade e transformá-lo novamente em matéria-prima para que se forme um item igual ou sem relação com o anterior. Isso é feito de várias maneiras e vemos o resultado desse processo no nosso cotidiano. Esse é o caso de alguns bens de consumo, como latas de alumínio, papel de escritório e recipientes de plástico. Esses materiais são reciclados em grandes quantidades. Aliás, a reciclagem desse tipo de material era comum no início do século XX, quando muitos produtos eram reutilizados devido às crises econômicas (como a de 1929) e às guerras mundiais. Na década de 40, produtos como o náilon, a borracha, papel e muitos metais eram racionados e reciclados, para ajudar a suportar o esforço da Segunda Guerra Mundial (1939-1944). Somente após esse período de recessão, países como os EUA viveram momentos de grande prosperidade econômica que impulsionaram uma cultura de consumo e desperdício. No caso da Europa – que ficou praticamente destruída após a guerra –, a implantação do Plano Marshall (que estabelecia ajuda de 17 bilhões de dólares dada pelos EUA a países devastados pela guerra) ajudou a reconstrução econômica de nações como Inglaterra, França, Alemanha e Itália. Dessa forma, tanto Estados Unidos como a Europa viveriam anos de colaboração comercial que trariam novamente êxito econômico, contribuindo muito para uma sequência de décadas de abundância na fabricação de bens de consumo. Apenas nos anos 70 a reciclagem voltaria a fazer parte das discussões sociais, destacando-se a criação do Dia da Terra - iniciada pelo senador norte-americano Gaylord Nelson, ativista ambiental, para a criação de uma agenda ambiental. Atualmente, o termo reciclagem faz parte do cotidiano de bilhões de pessoas ao redor do planeta, inclusive no Brasil.

Desde que o mundo é mundo, o lixo existe. Os nômades já descartavam os restos dos animais que caçavam e, à medida em que o homem foi ficando mais "civilizado", a quantidade de lixo produzida por ele também foi aumentando. De acordo com um estudo da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), as civilizações antigas (como os hindus) já dispunham de sistema de esgoto, além de pavimentação nas ruas. Os israelitas, por exemplo, possuíam regras explícitas de como descartar seus excrementos e os restos dos animais sacrificados, bem como os cadáveres e o lixo produzido no reino. Na Idade Média, sabe-se que várias cidades italianas tinham normas para a destinação de objetos e carcaças de animais, assim como a eliminação de águas paradas e a proibição de lixo e fezes nas ruas. Foi também na Idade Média que surgiram os primeiros serviços de coleta de lixo. Inicialmente, estes eram prestados por particulares, mas quando fracassavam optava-se pelo serviço público – que era exercido pelos carrascos da cidade e seus auxiliares, tendo muitas vezes a ajuda das prostitutas. Porém, na segunda metade do século XIX, com a Revolução Industrial, hou-

ve um aumento significativo na produção de lixo, causando graves impactos sanitários. Foi necessário programar novas medidas para amenizar a complicada situação dos bairros operários e também dos bairros nobres. No século XX, a questão do lixo já não girava em torno apenas do descarte de materiais orgânicos. O destino de todo esse lixo (inclusive o industrial) também consistia em um grande problema, tanto que até a metade do século, EUA e Europa jogavam grande parte do lixo coletado nos mares, rios e áreas limítrofes. Contudo, até aquele momento, o mundo nunca havia produzido tanto em todos os aspectos imagináveis.

A Revolução Industrial trazia consigo novos patamares de produção e, a partir deste momento histórico, a situação do descarte tornou-se algo mais complexo e preocupante. Se antes o lixo era constituído apenas de material orgânico, agora ele tem características diversas: pode ser eletrônico, radioativo, industrial, químico, entre outros. Com isso, surgiu a necessidade de pensar em alternativas que não fossem simplesmente estocar todo esse lixo em aterros ou descartá-los de forma irregular no ambiente, pois grande parte deste lixo demorava muito mais tempo para se desintegrar. Assim, a reciclagem assumiu um papel importante diante de tal necessidade. A questão da reutilização também não é nova. O uso da matéria orgânica, como adubo, por exemplo, já é reconhecidamente uma tradição que se perpetuou por séculos. Atualmente, o lixo é problema mundial. Todos os dias acumulamos toneladas de lixo que são levados para aterros sanitários, mas o problema é que o planeta já não suporta esta quantidade de detritos e além disto muitos materiais levam muito tempo para se decomporem. Veja na tabela abaixo quanto tempo demora a decomposição do vidro! Papel: de 2 a 4 semanas; Palitos de fósforos: 6 meses; Papel plastificado: de 1 a 5 anos Chicletes: 5 anos Latas: 10 anos; Couro: 30 anos; Embalagens de plástico: de 30 a 40 anos; Latas de alumínio: de 80 a 100 anos; Tecidos: de 100 a 400 anos ;Vidros: 4.000 anos ;Pneus: indefinido; Garrafas PET: indefinido.

Hoje, vivemos um crescimento populacional muito grande. Com isso, crescem as indústrias e a quantidade de resíduos orgânicos e inorgânicos. Dados de pesquisas nos mostram que, desde 1980, a produção desses resíduos tem aumentado consideravelmente. Para ter uma pequena noção, a produção de lixo por dia de uma pessoa é aproximadamente de 5 kg. Imagine isso em nível mundial. Só no Brasil, produzimos 240.000 toneladas por dia, incluindo todo tipo de lixo doméstico, tecnológicos, radioativos, hospitalar, agrícola, industrial. Por isso, a reciclagem, que significa transformar resíduos já utilizados em novos produtos, tem sido uma das soluções para uma vida sustentável. O processo de transformar uma coisa em outra diferente da que lhe originou é chamado de reutilização ou reaproveitamento. Um exemplo simples é o do papel. Como há um encurtamento das fibras a cada etapa de reciclagem, percebemos a diferença na cor e textura do material. Não é apenas o ambiente que se beneficia com a reciclagem. Nós também, já que nele está nossa casa, trabalho e opções de lazer. Quando reciclamos, aquilo que antes era lixo pode ser transformado em novos produtos, conservando, assim, a matéria-prima e protegendo o ambiente para nossa vida presente e futura.

Para compreendermos a reciclagem é importante "reciclarmos" o conceito que temos de lixo, deixando de enxergá-lo como uma coisa suja e inútil em sua totalidade. Grande parte dos materiais que vão para o lixo podem (e deveriam) ser reciclados. Tendo em vista o tempo de decomposição natural de alguns materiais como o plástico (450 anos), o vidro (5.000 anos), a lata (100 anos), o alumínio (de 200 a 500 anos), faz-se necessário o desenvolvimento de uma consciência ambientalista para uma melhoria da qualidade de vida atual e para que haja condições ambientais favoráveis à vida das futuras gerações. A Reciclagem é uma alternativa para amenizar o problema, porém, é necessário o engajamento da população para realizar esta ação. O primeiro passo é perceber que o lixo é fonte de riqueza e que para ser reciclado deve ser separado. Ele pode ser separado de diversas maneiras e a mais simples é separar o lixo orgânico do inorgânico (lixo molhado/lixo seco). Esta é uma ação simples e de grande valor. Os catadores de lixo, o meio ambiente e as futuras gerações agradecem. A produção de lixo vem aumentando assustadoramente em todo o planeta. O lixo é o maior causador da degradação do meio ambiente e pesquisas indicam que cada ser humano produz, em média, pouco mais que 1 quilo de lixo por dia. Desta forma, será inevitável o desenvolvimento de uma cultura de reciclagem, tendo em vista a escassez dos recursos naturais não renováveis e a falta de espaço para acondicionar tanto lixo. Se hoje não tivermos uma postura e uma consciência ambiental, reparando os danos causados ao meio ambiente e evitando novos desastres ecológicos, a continuidade e a qualidade de vida estará comprometida. Este sim, seria o maior erro que a humanidade poderia cometer contra ela própria.

O lixo está geralmente relacionado àquilo que ninguém quer mais ou que já não tem utilização. Mas, diferente desse conceito, o lixo pode ser usado em variadas transformações que a reciclagem pode proporcionar. A reciclagem não está distante do seu alcance. Pelo contrário, você pode e deve colaborar com atitudes que, embora possam parecer pequenas, representam uma grande ajuda ao meio ambiente. Em todo o planeta são produzidas cerca de 1000 toneladas de lixo por segundo. No Brasil, 240 mil toneladas são produzidas diariamente, sendo que cada bra-

sileiro gera entre 500 gramas a 1 quilo. Os números preocupam, já que a reciclagem ainda não tem sido praticada por grande parte da população. A reciclagem gera benefícios não somente ao meio ambiente, mas também à sociedade. Novos empregos, inclusão social, reutilização e economia, comercialização e receita, consciência, educação e qualidade de vida, são alguns dos benefícios. Além, é claro, da preservação do meio ambiente e da redução da poluição. De acordo com dados 88% do lixo doméstico é levado ao aterro sanitário e produz o chorume e o gás metano, que prejudicam o ar que respiramos e a saúde de toda a população. Menos de 2% de todo o lixo no Brasil é reciclado. O portal apresenta ainda algumas vantagens da reciclagem:

Cada 50 quilos de papel usado, transformado em papel novo, evita que uma árvore seja cortada. Pense na quantidade de papel que você já jogou fora até hoje e imagine quantas árvores você poderia ter ajudado a preservar.

• Cada 50 quilos de alumínio usado e reciclado evita que sejam extraídos do solo cerca de 5.000 quilos de minério, a bauxita.

• Quantas latinhas de refrigerantes você já jogou até hoje?

• Com um quilo de vidro quebrado faz-se, exatamente, um quilo de vidro novo. E a grande vantagem do vidro é que ele pode ser reciclado infinitas vezes.

Para a economia e sociedade:

• Assegura renda a milhares de pessoas - cerca de 160.000 pessoas vivem exclusivamente da coleta de latas de alumínio e atividades relacionadas com a reciclagem no País - constituindo fonte permanente de ocupação e remuneração;

• Injeta recursos nas economias locais, por meio da criação de empregos, recolhimento de impostos e desenvolvimento de novos mercados, como o de máquinas e equipamentos de coleta automática de embalagens, prensas hidráulicas de alta capacidade e mesmo simples amassadores de latas para uso doméstico;

• Beneficia entidades assistenciais, igrejas e escolas. Atualmente, perto de 15 mil escolas e instituições de todo o país estão cadastradas em programas permanentes de reciclagem de latas de alumínio, que trocam as latas coletadas por cadernos, kits escolares, cestas básicas e equipamentos que vão de microcomputadores a televisores e máquinas copiadoras;

• Fornece subsídios para o governo na definição de políticas ambientais destinadas a reciclagem de embalagens em geral.

O brinquedo faz parte da vida da criança. Com os brinquedos, as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes como a atenção, a imitação e a memória nas brincadeiras e nos jogos. A criança ordena o mundo a sua volta nas brincadeiras, nos jogos, na fantasia, nas atividades diversificadas, nos trabalhos individuais ou em grupo, assimilando experiências e informações e, sobretudo, incorporando valores. É a partir do brinquedo e do jogo que ela reproduz e recria o mundo em que vive. Ela começa a explorar seu corpo nos primeiros meses de vida, sendo ele o primeiro brinquedo utilizado. Em seguida, passa a explorar objetos do meio que produzem estimulações visuais. É adequado à criança associar em suas construções os materiais mais heterogêneos: pedras, bolinhas, latinhas, caixinhas, papéis, madeira, cada um deles pode ter seu sentido.

O material reciclado é um recurso que pode ser utilizado pelas crianças na escola ou em casa. A construção do seu próprio brinquedo contribui para o desenvolvimento da imaginação e da criatividade, pois a criança terá a oportunidade de explorar e utilizar objetos que fazem parte de sua vida cotidiana. O material reciclado oferece inúmeras possibilidades criativas. É absolutamente fascinante ver uma criança transformar, por exemplo, uma simples caixa de leite numa fantástica nave espacial com tripulantes e tudo. Os resultados são diversos, inesperados, e por isso mesmo fascinante, pois expressa uma enorme liberdade no criar. A criança transforma o objeto de acordo com o imaginário, suas fantasias, seus desejos e suas habilidades. Ela dá um valor afetivo ao material com o qual trabalha. Os objetos construídos por ela são tratados com muita afeição, fato que pode ser observado com frequência no cotidiano. Antes de transformá-lo num objeto, a criança brinca com determinado material tendo com ele uma relação de afeto. Todo brinquedo confeccionado com material reciclável tende a despertar nas crianças novos interesses, desenvolve grandiosamente a criatividade, mostrando as possibilidades de transformar objetos e a destreza manual na confecção dos brinquedos. Pode ser em grupo, ensinando a interação social e a dividir o espaço. Essa atividade é recebida com muita euforia nas aulas, há muitas possibilidades para criação, as cores, formas, objetos, fazendo a criatividade se desenvolver mais ainda. Agora imaginemos todo esse aprendizado, junto com conscientização de meio ambiente, já que nos dias de hoje se fala tanto em qualidade de vida, sustentabilidade. Existem inúmeras possibilidades de práticas pedagógicas para se realizar isso dentro de sala de aula. Imaginemos projetos e trabalhos escolares que podemos fazer nas datas comemorativas, como semana do Meio Ambiente, Dia da Árvore ou dia da água.

"As maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brinquedo, aquisições que no futuro tornar-se-ão seu nível básico de ação real e moralidade". (Vygotsky, 1998).

Brincar com brinquedo reciclado não

é apenas lazer, estimulação da criatividade ou outros aspectos relevantes na criança, ou ainda um bom gerenciamento do lixo. Quero abordar esse assunto como algo mais complexo, pois ao ter essa prática exercemos uma ação direta no meio ambiente e, consequentemente, na economia, no comportamento humano e na cultura de nosso país, que ainda não tem a prática habitual da reciclagem. Estamos orientando e conscientizando para a Educação Ambiental e os resultados serão grandes, pois haverá mudança nos valores e comportamento das crianças, como alunos e pessoas em sociedade.

Todo brinquedo confeccionado com material reciclável tende a despertar nas crianças novos interesses, desenvolve grandiosamente a criatividade, mostrando as possibilidades de transformar objetos e a destreza manual na confecção dos brinquedos. Pode ser em grupo, ensinando a interação social e a dividir o espaço. Essa atividade é recebida com muita euforia nas aulas, há muitas possibilidades para criação, as cores, formas, objetos, fazendo a criatividade se desenvolver mais ainda. Agora imaginemos todo esse aprendizado, junto com conscientização de meio ambiente, já que nos dias de hoje se fala tanto em qualidade de vida, sustentabilidade. Existem inúmeras possibilidades de práticas pedagógicas para se realizar isso dentro de sala de aula. Imaginemos projetos e trabalhos escolares que podemos fazer nas datas comemorativas, como semana do Meio Ambiente, Dia da Árvore ou dia da água. Enfim, acredito que daríamos, além de ensino, também a conscientização. Conta um conto com brinquedo reciclado não é apenas lazer, estimulação da criatividade ou outros aspectos relevantes na criança, ou ainda um bom gerenciamento do lixo. Àpesar do avanço tecnológico e da mídia, principalmente da televisão e da Internet, o brinquedo artesanal continua com sua identidade cultural peculiar, que encanta crianças de todas as gerações e classes sociais, ricas e pobres, sendo alvo de maior atenção devido suas múltiplas possibilidades. Nessa perspectiva, a utilização do brinquedo reciclável e da contação de história deve estar associada a atividades criativas, autônomas e imaginativas, pois contar não é uma atividade inata, mas sim uma atividade social e humana e que supõe contextos sociais, a partir dos quais as pessoas recriam a realidade, tornando-a uma atividade social desenvolvidas através das interações humanas.

Ao falar sobre os materiais utilizados no trabalho é importante destacar que a preferência é dada aos materiais disponíveis no meio, ou seja, materiais que possamos encontrar em nossas casas, nas ruas, marcenarias e oficinas, descritos como sucata, onde quase sempre encontramos uma quantidade considerável de materiais amontoados em algum depósito ou até mesmo nos locais específicos para a coleta seletiva, realizada com relativa eficiência em algumas cidades. Esse lixo (na sociedade do descartável, cada vez mais volumoso) é composto de resíduo de nossa cultura, de objetos que os adultos não utilizam mais e que readquirem vida nas mãos da criança, a qual, a partir deles, reconstrói a história(...) poderíamos adaptar esse material, aproveitando inclusive a habilidade da própria criança para isso. A curiosidade manifestada pela educação infantil ao elemento novo apresentado é um comportamento próprio da idade, onde ainda estariam construindo o seu ego e suas representações.

No processo criativo, é possível separar o intelectual e o emocional, abrindo desta maneira uma possibilidade de resgate da dimensão do prazer na escola através do incentivo e do trabalho com a atividade criadora, possibilitando a manifestação da curiosidade. Contando um conto com material reciclável, a criança pode exercitar sua criatividade podemos deixar que eles confeccionem os personagens para desenvolver sua interação social num espaço lúdico com materiais atraentes e educativos de baixo custo. É importante que a criança possa criar seu próprio personagem, surgindo a partir destas situações aprendizagem que muitas vezes articulam recursos e capacidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas de cada criança. Uma forma bem divertida de contar história e ensinar reciclagem para as crianças é convidando-as para fazer fantoches de caixa de leite. Basta fazer um recorte no meio, na lateral e na outra lateral, deixando a caixinha com uma abertura perfeita para colocar a mão. Depois, é possível encapar, colar cabelinhos de lã, desenhar boca, nariz e olhos. Ou utilizar garrafas pet para fazer príncipes, princesas, bruxas. A atividade motora primordial nesta fase da educação infantil acentua a necessidade de que lhes sejam oferecidos materiais adicionais, como sucatas, para suas brincadeiras. As crianças percebemos materiais recicláveis como interessantes, pois podem ser manuseadas e exploradas com facilidade, lhes proporcionando rica experiências sensoriais e simbolização. O manuseio dos materiais recicláveis permite à criança construir o que desejar. Enquanto usa, manipula, pesquisa e descobre um objeto, a criança chega às próprias conclusões sobre o mundo em que vive. Quando puxa, empilha, amassa, desamassa e dá nova forma, a criança transforma, brincando e criando ao mesmo tempo. Poder transformar, dar novas formas a materiais como quiser, propicia à criança instrumentos para o crescimento saudável, que a estimulam a explorar o mundo de dentro e o mundo de fora dando a ele novas formas, no presente e no futuro, a partir de sua vivência. O personagem confeccionado com material reciclado permite, a quem conta, desvendá-lo, (re)significá-lo, pois possui inúmeros sentidos que não são óbvios e nem estão evidentes. Através da contação de história, a criança percebe a realidade concretizando seus projetos criativos, que são uma conexão

entre sua subjetividade e sua objetividade; ela passa a trabalhar sua autoimagem e sua autoestima. O material reciclado é muito rico, pois traz consigo o elemento transformação e a criança, ao montá-los, inventa, reinventa, utiliza os "refugos" com outra finalidade, que não a habitual. Ela exerce sua capacidade de escolha, tendo a liberdade de utilizar o material da forma que preferir para se expressar e se situar diante do mundo que a cerca. Inicialmente o material reciclável traz consigo o elemento da transformação: é algo que passa a ser usado fora de sua rotina, além de ser um brinquedo não estruturado em que é preciso haver ação da própria criança para que a brincadeira se concretize. Ou seja, o material reciclado antes de ser elaborado e depois de haver sido usado é um material muito rico, mas que depende da ação da criança para que se torne um personagem. Os personagens feito de material reciclável traz consigo a energia criativa, a possibilidade do novo e do original, surge da própria criança que por princípio escolheu os objetos, os materiais e elaborou regras, para lidar com o mundo a sua maneira, fazendo dessa forma suas próprias descobertas. Tudo isso sendo conduzido pelo professor, respeitando seu imaginário, para que a criança não tenha medo de ousar, de fantasiar, de errar e de viver criativamente.

O processo de criação começa já no recolhimento da sucata pelos alunos, quando o seu olhar recorta o objeto da realidade e, em seguida, o transforma em outro, usando sua seletividade, imaginação, fantasia, desejos, habilidades, enfim, ressignificando a realidade. Ao ter em mente qual atividade propor, o educador deve selecionar, adaptar os materiais para as crianças de acordo com sua faixa etária e explicar o sentido da utilização dos recursos utilizados. Para isso, é imprescindível ao professor conhecer a maneira adequada de utilizar tanto o material reciclável quanto os elementos de ligação e transformação, tais como, cola, tesoura, fita crepe, barbante, lápis de cor, caneta hidrocor, tinta guache, entre outros. É fundamental que o educador atente para as necessidades de cada criança no decorre das atividades, disponibilizando materiais adequados a realização da atividade. É imprescindível que o material seja suficiente no que diz respeito a quantidade e diversidade, sendo levada em conta a necessidade de proporcionar instrumento que favoreçam a criatividade infantil. Além do material reciclável contribuir para um desenvolvimento lúdico em sala de aula, uma vez que facilita a aprendizagem, é também fator relevante para o processo de socialização, através da comunicação e da expressão da criança. Além disso, como já foi abordado, o uso do brinquedo-sucata na sala de aula é importante por incentivar a criatividade, oportunizando o manuseio de diversos tipos de material recicláveis.

Ouvindo um conto a criança desenvolve a imaginação, fundamenta afetos, explora habilidades e, na medida em que assume múltiplos aspectos, fecunda competências cognitivas e interativas". Nesse sentido, além de possibilitar o exercício daquilo que é próprio no processo de desenvolvimento e aprendizagem, ouvir um conto é uma situação em que a criança constitui significados, sendo uma forma, tanto para a assimilação dos papéis sociais e compreensão das relações afetivas que ocorrem em seu meio como para a construção do conhecimento. O valor pedagógico do contador de histórias é incontestável, os contos com personagens feitos de materiais recicláveis são atividades indispensáveis para o desenvolvimento da criança. É por meio do ouvir a história que ela pensa e reorganiza as situações cognitivas que vivencia. Portanto, na Educação Infantil, os contos interpretados com materiais recicláveis podem ser utilizados pelo professor de forma espontânea ou dirigida, a fim de propiciar a aprendizagem, tornando-se necessária uma reflexão por parte de todos os sujeitos envolvidos com a Educação Infantil. As oficinas de construção dos personagens demonstram que o trabalho artístico de transformação do material reciclável em arte envolve as crianças, desperta a criatividade e estimula o imaginário, além de propiciar, por meio da confecção, o aprimoramento das capacidades de conviver, trabalhar em equipe e lidar com sentimentos e emoções, aspectos fundamentais ao desenvolvimento e aprendizagem infantil.

A história feita com sucata, além de ajudar a preservar a natureza, é oportunidade dada à criança para desenvolver sua criatividade e seu pensamento crítico em relação ao desperdício, (consequência do consumo desenfreado). É uma maneira simples, econômica e divertida de educar e ajudar na formação dos cidadãos mirins. Os personagens e a sua constituição pelas crianças devem ser valorizados, porque promovem o lúdico e relação distinta com materiais recicláveis e com o ambiente, colaborando para o desenvolvimento da consciência ambiental.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendemos que a presença da literatura infantil na sala de aula e a mediação realizada pelo professor, permitem à criança a fruição, o prazer e a alegria permitindo-lhe adentrar no mundo mágico da literatura e da imaginação. Exemplos de como contar histórias, trazendo a tona a importância de se trabalhar com materiais recicláveis despertando na criança o gosto e o prazer pelo momento da contação de histórias. Desta forma conseguimos levar para as nossas companheiras de classe que ainda não estão na prática docente um pouquinho da importância de se trabalhar a literatura infantil através do lúdico. Utilizando recursos simples, como fantoches. Com base em tudo o que

estudamos, é possível perceber a importância de os professores trabalharem pelo resgate uso do material reciclável, do gosto pela leitura e pelo desenvolvimento dos sentidos e sentimentos. Pois tudo o que acontece ao nosso redor, desde a primeira infância, fica registrado em nosso inconsciente. Isto significa que tudo aquilo que vemos, ouvimos, e sentimos influi no nosso desenvolvimento e amadurecimento. Desta forma a valorização da contação de histórias na Educação Infantil fortalece o trabalho do educador e possibilita às crianças um desenvolvimento mais completo, pois na maioria das vezes é apenas na escola que elas têm contato com as histórias que lhes ajudam a perceber a ludicidade das palavras, podendo criar e recriar novos textos e iniciar o gosto pelas obras literárias e pela leitura. Por isso é indispensável que o educador tenha conhecimento dos benefícios dessa prática sobre o desenvolvimento infantil, e saiba utilizá-lo adequadamente em sala de aula no ensino e aprendizagem dos seus educandos.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. Literatura Infantil gostosuras e bobices. 5 ed. São Paulo: Scipione, 2003.

ANTUNES, Celso. Educação infantil: prioridade imprescindível. Rio de janeiro: Vozes, 2004.

BUSATTO, Cléo. Contar e encantar: pequenos segredos da narrativa. Petrópolis: Vozes,2003.

CAVALCANTI, Joana. Caminhos da literatura infantil e juvenil: dinâmicas e vivências na ação pedagógica. São Paulo: Paulus, 2002.

CHARTIER, R. Práticas da Leitura. 2 ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001

CHAVES, Otília O. A arte de contar histórias. 3 ed. Rio de Janeiro: Confederação Evangélica do Brasil, 1963

FIGUEIREDO, Paulo Jorge Moraes. A sociedade do lixo: os resíduos, a questão energética e a crise ambiental. Prefácio: Osvaldo Seva Filho. Piracicaba: UNIMEP, 1994.

MACHADO, Marina Marcondes. O brinquedo-sucata e a criança: a importância do brincar. Atividades e materiais. São Paulo: Loyola, 1994.

SCARLATO, Francisco Capuano. Do nicho ao lixo: ambiente, sociedade e educação. (Série Meio Ambiente) São Paulo: Atual, 1992.

A INCLUSÃO DO ALUNO COM SÍNDROME DE DOWN

BRUNA BARRETO MARTINEZ

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo compreender quais recursos são necessários para efetivar a inclusão do aluno com Síndrome de Down na educação regular, especialmente na modalidade da Educação Infantil. Para isso, foi realizado um estudo exploratório de revisão de literatura, contemplando livros e artigos científicos. Os resultados da pesquisa indicam que as atividades lúdicas destacam-se por contemplar o perfil do alunado com Síndrome de Down, onde a assimilação acontece mais rapidamente, uma vez que a idade cronológica é diferente da funcional. Dentre elas, as que envolvem artes e música, pois trabalham o esquema corporal e auxiliam no raciocínio através da reflexão crítica do conteúdo estudado. Concluiu-se também que a efetivação da proposta da Educação Inclusiva depende de mudanças que envolvem equipe gestora, formação docente, disponibilidade de recursos, adaptações curriculares, entre outros. Embora o professor apresenta-se como a peça chave do processo, é preciso que o trabalho seja realizado em conjunto para que a criança seja plenamente atendida e tenha todas as suas capacidades mentais exploradas.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão. Educação Infantil. Síndrome de Down.

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa apresenta contribuições sobre o processo de inclusão de alunos com Síndrome de Down na educação regular, ao ingressar na escola, através da Educação Infantil, para que tenham as suas capacidades mentais devidamente exploradas visando o desenvolvimento integral.

O estudo justifica-se em razão da necessidade de tornar a escola verdadeiramente inclusiva, conhecendo quais caminhos devem ser trilhados em prol de um atendimento que realmente contemple todos os alunos, sob uma abordagem que permita o professor trabalhar as potencialidades dos alunos e não suas limitações. No caso da Síndrome de Down, acredita-se que é de suma importância compreender as características do público para desenvolver atividades direcionadas, bem como preparar a escola e equipe pedagógica adequadamente.

Embora a inclusão apresente uma prática complexa, uma vez que envolve a que-

bra de um paradigma, considerando que por muitos anos os deficientes foram considerados incapazes, acredita-se que com conhecimento, dedicação e engajamento da equipe pode-se desenvolver um trabalho efetivo e permitir que estes indivíduos desfrutem a cidadania de forma plena.

O presente estudo teve como objetivo compreender quais recursos são necessários para efetivar a inclusão do aluno com Síndrome de Down na Educação Infantil. E objetivos específicos, apresentar a proposta da Educação Inclusiva, conceituar a Síndrome de Down e estudar quais práticas pedagógicas favorecem o desenvolvimento destes indivíduos na Educação Infantil.

A metodologia utilizada para o desenvolvimento da pesquisa foi a de revisão de literatura. Para isso, livros e artigos científicos foram selecionados com base na temática, utilizando da Biblioteca Digital e bases de dados como Scielo e Google Acadêmico.

A SÍNDROME DE DOWN

De acordo com Mendes (2001) a Síndrome de Down caracteriza-se por uma alteração cromossômica, especificamente no cromossomo 21, devido ao acréscimo de um cromossomo, formando um trio no lugar do par, o que justifica o nome "trissomia do 21".

Dessa forma, a Síndrome de Down, na perspectiva genética, é um cromossomo cujo quadro clínico global é explicado por um desiquilíbrio na constituição cromossômica, caracterizando assim, a trissomia (SCWARTZAN, 1999).

Neste sentido, segundo Mendes (2001) a alteração acontece durante a formação da criança, o que lhe confere características diferenciadas tanto fisicamente como cognitivamente.

Além disso, conforme complementa Mendes (2001) é comum que outros termos sejam designados na medicina para falar da Síndrome de Down, como por exemplo, "trissomia simples", uma vez que há alteração apenas no par 21, bem como "Mosaicismo", nos casos que há diferenciação entre as células, variando entre 46 e 47 cromossomos. Neste contexto, é válido ressaltar que a trissomia simples representa mais de 98% dos casos, enquanto o Mosaicismo apenas 2%.

Silva e Dessen (2005) reiteram mostrando que por muito tempo os indivíduos com Síndrome de Down foram chamados de mongoloide, uma vez que os traços faciais se assemelham as pessoas da Mongólia. No entanto, por ser considerado um termo preconceituoso, aos poucos foi substituída por esta nova denominação que, por sua vez, homenageia John Lang Don Down, médico e pesquisador responsável pela descoberta da Síndrome.

Scwartzan (1999) afirma que a Síndrome de Down está associada a gestação tardia, onde mulheres acima de 34 apresentam mais chances, uma vez que biologicamente os óvulos experimentam característica de envelhecimento nesta fase e no processo de fertilização é comum que existam alterações genéticas.

Cabe ressaltar que devido aos grandes avanços tecnológicos, a Síndrome de Down pode ser descoberta ainda na gestação, onde a princípio o médico verifica algumas características incomuns na ultrassonografia morfológica, que é feita de rotina ao longo dos trimestres. Dentre as características que indicam a Síndrome de Down ainda na gestação, destacam-se alteração na translucência nucal, ou seja, a medida total da nuca, alteração na medida do osso nasal, desenvolvimento cerebral bem como alteração na coluna vertebral (MANTOAN, 2007).

Após a detecção destas características, a gestante é encaminhada para exames mais específicos, que são capazes de detectar geneticamente a existência da alteração. Há exames como a Aminocentese e biopsia do vilo corial, que analisam o líquido amniótico e passam informações mais consistentes no que tange ao desenvolvimento da criança e a existência ou não da Síndrome trissomia (SCWARTZAN, 1999).

Embora represente um pequeno risco de aborto, uma vez que trata-se de um exame invasivo, é comumente solicitado para que as famílias possuam o diagnóstico precocemente e possam se preparar emocionalmente para receber a criança, além de adquirir informações essenciais para garantir a qualidade de vida trissomia (SCWARTZAN, 1999).

Após o nascimento, as crianças demonstram dificuldade na mamada, pela sucção precária, bem como deglutição. Os reflexos também são diminuídos e verificados logo após o parto, pois sentem dificuldade ou até mesmo não conseguem flexionar os quadris.

No campo físico, destacam-se o diâmetro fronte-occipital pequeno, os olhos puxados, nariz pequeno e achatado, pescoço curto, geralmente com uma prega palmar, clinodactilida no 5º dedo das mãos, distância entre o 1º e 2º dedo dos pés e hipotonia evidente na língua, que representa a falta de tônus muscular. Já no campo cognitivo, as crianças apresentam atraso no desenvolvimento e deficiência intelectual (SILVA E DESSEN, 2005).

Além disso, o desenvolvimento motor tende a ser prejudicado, uma vez que as crianças apresentam mais lentidão no caminhar, que normalmente acontece entre 18 e 36 meses e não entre 12 e 24 meses como acontecem com indivíduos não acometidos por síndromes (MENDES, 2001).

Já no campo cognitivo, as crianças apresentam atraso no desenvolvimento e deficiência intelectual, que somadas as dificuldades com linguagem, audição, visão, evidenciam que o indivíduo precisa de acompanhamento para que desenvolva suas capacidades mentais (SILVA E DESSEN, 2005).

É comum observar estudantes com Síndrome de Down com dificuldades com a memória curta auditiva; dificuldades com a linguagem e fala; dificuldades sensoriais com a audição e visão; dificuldade em generalizar de uma situação ou lugar para outro; forte consciência e percepção visual e habilidades de aprendizagem visual; atraso na coordenação motora grossa e fina; e dificuldade de processamento auditivo (SILVA E DESSEN, 2005, p. 10).

Assim, importante ressaltar que a idade cronológica dos indivíduos com Síndrome de Down é diferente da funcional, e isto se dá por conta de lesões no sistema nervoso.

A criança com síndrome de Down tem idade cronológica diferente de idade funcional, desta forma, não devemos esperar uma resposta idêntica à resposta das crianças sem a síndrome. Esta deficiência decorre de lesões cerebrais e desajustes funcionais do sistema nervoso. O fato de a criança não ter desenvolvido uma habilidade ou demonstrar conduta imatura em determinada idade, comparativamente a outras com idêntica condição genética, não significa impedimento para adquiri-la mais tarde, pois é possível que madure lentamente (SCHWARTZMAN, 1999, p. 246).

Sendo assim, pensando no processo de aprendizagem, é preciso encontrar ferramentas que trabalhem linguagem, percepção, além do esquema corporal para que o indivíduo se desenvolva em harmonia considerando as limitações provenientes da alteração cromossômica (MORIN, 2004).

Schwartman (1999) mostra que é muito comum que crianças com Síndrome de Down em fase de escolarização possuam dificuldade na fixação dos conteúdos devido ao comprometimento da memória, o que indica a necessidade de recursos que façam do processo de ensino aprendizagem uma construção diária, prazerosa e efetiva, completamente diferente do sistema de ensino tradicional, que exige que a criança memorize inúmeros conteúdos de forma mecanicista.

Mendes (2001) complementa afirmando que é preciso que a escola desenvolva um trabalho diferenciado com estas crianças, através de profissionais altamente preparados, uma vez há a necessidade de direcionamento, estratégias adequadas e mediação constante, já que estes alunos possuem dificuldades na resolução de problemas.

Outras deficiências que acometem a criança Down e implicam dificuldades ao desenvolvimento da aprendizagem são: alterações auditivas e visuais; incapacidade de organizar atos cognitivos e condutas, debilidades de associar e programar sequências. Estas dificuldades ocorrem principalmente porque a imaturidade nervosa e não mielização das fibras pode dificultar funções mentais como: habilidade para usar conceitos abstratos, memória, percepção geral, habilidades que incluam imaginação, relações espaciais, esquema corporal, habilidade no raciocínio, estocagem do material aprendido e transferência na aprendizagem. As deficiências e debilidades destas funções dificultam principalmente as atividades escolares (SCHWARTZMAN, 1999, p. 247)

O referido autor também afirma que os indivíduos com Síndrome de Down possuem características que beneficiam o desenvolvimento, tais como sensibilidade, espontaneidade e desinibição (SASSAKI, 1999).

"Não há um padrão estereotipado previsível nas crianças com Síndrome de Down e o desenvolvimento da inteligência não depende exclusivamente da alteração cromossômica, mas é também influenciada por estímulos provenientes do meio" (SCWARTZMAN, 1999, p. 270).

Uma pessoa com Síndrome de Down é muito mais que sua carga genética, é um organismo que funciona como um todo, e a genética é só uma possibilidade. Esse modo de funcionar como um todo, pode compensar inclusive sua carga genética, mediante processos de desenvolvimento, quando melhoram os contextos em que a pessoa vive bem com a família, com o mundo social e na escola (MENDES, 2001, p. 123).

Com isso, entende-se que independentemente das diversas alterações citadas na literatura, é preciso considerar as especificidades apresentadas por cada criança, pois é comum que diversos indivíduos com Síndrome de Down apresentem inúmeras diferenças em suas capacidades mentais. Assim, é preciso que o professor tenha um olhar sensível e desenvolva estratégias direcionadas para cada um dos seus alunos sem focar apenas nas limitações e sim nas potencialidades.

A ESCOLA INCLUSIVA

A educação do aluno deficiente na sala regular tem sido alvo de estudos e discussões que levaram ao desenvolvimento de políticas orientadoras para inclusão, buscando a sua efetividade na prática. Porém, tem acontecido sem a base necessária, principalmente no caso dos professores, que muitas vezes não tem preparo para desempenhar este importante papel, e ainda assim, é forçado a trabalhar baseando-se apenas no senso comum (CARVALHO, 2007).

Assim, antes de apontar qualquer tipo de atividade pedagógica direcionada, é importante ressaltar que a escola que contempla verdadeiramente a inclusão do aluno deficiente em sala regular deve respeitar e valorizar os seus alunos, cada um com sua característica individual, sendo o exemplo para a sociedade, que deve acolher todos os cidadãos, estando sujeita a modificações necessárias visando garantir que os direitos de todos sejam respeitados.

O processo exige da escola novos recursos de ensino-aprendizagem, que são concebidos a partir de uma mudança da instituição de ensino assim como do professor, reduzindo o conservadorismo de suas práticas pedagógicas, direcionando a educação de forma a atender as necessidades de todos os seus alunos, portadores de deficiência ou não. (MONTEIRO, 2011)

De acordo com Carvalho (2007) a inclusão do deficiente na sala regular é um processo que deve ser progressivamente conquistado. Por se tratar de uma mudança de paradigma, de uma cultura que não está acostumada a lidar com o diferente, a mudança precisa ser conquistada de forma gradativa. Além disso, neste processo gradativo, uma das principais mudanças está relacionada a postura do professor em sala.

A falta de preparo dos professores faz com que atribuam aos alunos mais incapacidades do que eles realmente manifestam, e consequentemente, o aluno tende a se desenvolver dentro de um contexto negativo, prejudicando o desempenho e desenvolvimento (BUENO, 1999).

No entanto, não pode ser atribuída apenas ao professor a responsabilidade da inclusão. A equipe gestora também precisa ser preparada adequadamente para mediar este processo, pois embora o professor esteja à frente na sala de aula, precisa de respaldo para conseguir atender todos os seus alunos.

Além disso, é importante frisar os pressupostos da Gestão Democrática, através da participação da família no processo educativo. E no caso da inclusão, cada criança apresenta características diferenciadas, mesmo quando apresentam uma mesma deficiente, e neste caso, só a família, por conhecer bem a criança, pode auxiliar o professor a conhecê-la e fazer parte do seu mundo (MENDES, 2001).

Os familiares devem ser parceiros da escola no que tange ao cumprimento das orientações, pois nem tudo será resolvido em sala de aula. Certamente, alguns casos exigirão o trabalho de outros profissionais, seja para melhorar na fala, com os fonoaudiólogos, ou para auxiliar no comportamento, com psicólogos ou psiquiatras, e os responsáveis pela criança devem estar comprometidos em auxiliar nesta jornada (ARTIOLI, 2006).

Schimer (2007) e Costa (2007) Ao falarem sobre o modelo de escola inclusiva mostram que estas têm como principais características o respeito, aceitação, além da confiança no potencial de cada aluno, com ou sem deficiência, proporcionando uma educação de qualidade e livre de preconceitos.

O ambiente escolar deve ser agradável, prazeroso e confortável para que todos os alunos, independentemente de suas limitações, tenham condições de aprender e desenvolver de forma a superar os medos e desafios que encontram ao longo do dia, auxiliando então a encontrarem meios facilitadores do processo de ensino aprendizagem e locomoção (COSTA, 2007, p. 55)

Em relação as práticas pedagógicas, autores como Praça (2011), defendem a inserção das brincadeiras para potencializar a proposta de inclusão com Síndrome de Down, uma vez que pode-se usar da ludicidade, para realizar experiências diversificadas, respeitando o tempo de aprendizagem de cada um para que o sucesso na aprendizagem desses alunos seja alcançado.

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS PARA O ALUNO COM SÍNDROME DE DOWN

Como visto na seção anterior, a criança com Síndrome de Down possui comprometimento no desenvolvimento cognitivo, possuindo mais lentidão para dar respostas aos estímulos, além da pouca capacidade de memorização. Sendo assim, através das brincadeiras e jogos, é possível tornar o ambiente propício a aprendizagem deste público, uma vez que trabalha com a linguagem natural da criança, favorecendo a aprendizagem de forma leve, dinâmica e efetiva.

De acordo com Rau (2011), o termo "lúdico" indica ações que proporcionam prazer enquanto realizadas, tais como brincadeiras e jogos. Sendo assim, através da ludicidade, o indivíduo socializa, interage, reflete, torna-se mais crítico, amplia a visão de mundo, desenvolve linguagem, criatividade, sem deixar de lado a satisfação pessoal, que é muito importante para que o desenvolvimento seja efetivo e a aprendizagem transformadora.

Neste contexto, percebe-se a importância da educação lúdica na formação global do indivíduo, bem como o para a socialização da criatividade, das diversas linguagens, sendo fundamental na formação integral do ser humano. Se for dada a possibilidade à criança de brincar na sala de aula, entendendo essa ação como um ato educativo certamente terá o resgate da própria essência de interagir (KISHIMOTO, 2015, p. 34).

Kishimoto (2015) evidencia que a ludicidade é fundamental para o desenvolvimento individual e processo educativo, pois

através desta linguagem que a criança passa a se interessar pelo aprendizado, com atenção, construindo conhecimento através dos mais diferentes papéis sociais possíveis.

A atividade lúdica é especificamente humana, mediada pela linguagem e por instrumentos materiais, sendo social por natureza, porque somente existe na condição de interação social. Por meio dela, a criança conhece e transforma os modos simbólicos, material e humano criativamente. (PRAÇA, 2011, p. 32).

Cabe ressaltar que o professor que trabalha em prol da inclusão deve ter a sensibilidade em gerar a curiosidade, desafios e descobrir interesses de seus alunos. Sendo assim, se na sala de aula existir essas possibilidades da criança aliar ou aprender o jogo com a diversão, estará vinculando a aprendizagem ao saber, a descoberta e a produção do saber, tornando assim a aprendizagem significativa (FRIEDMANN, 2014).

Além disso, considerando que estes indivíduos possuem pouca coordenação devido a hipotonia, faz-se necessário apropriar-se de recursos que ampliam o desenvolvimento psicomotor (JESUS, 2005). Com isso, entende-se que os recursos lúdicos podem ser associados à atividades físicas, danças, gincanas e até mesmo atividades artísticas através das pinturas e colagens, que não só exploram a sensibilidade nata destas crianças, como também permite que reforcem a coordenação motora fina, concentração, atenção, entre outros (MENDES, 2001).

Scwartzan (1999) ao considerar que estas crianças possuem problemas de memorização e linguagem, afirma que o trabalho desenvolvido com a musicalização pode ser crucial no desenvolvimento de duas capacidades mentais, uma vez que permite a assimilação dos conteúdos de forma lúdica, bem como a ampliação do repertório através do conhecimento dos mais variados termos, além da organização do pensamento.

No entanto, ressalta que uma grande parcela do público possui problemas auditivos associados. Assim, para que as atividades sejam efetivas, é preciso que a família faça acompanhamento médico da criança e insira aparelhos auditivos caso necessário.

Pode-se dizer que a música desenvolve a linguagem e o pensamento, relembrando os estudos de Vygotsky que mostram a necessidade de interrelação entre os dois campos, dando condições para a criança descobrir os sons que estão a sua volta e os que ela pode criar, e através desses criar novas maneiras de se expressar e se comunicar com as pessoas que estão ao seu redor (ANNUNZIATO, 2003).

A música é, cada vez mais, considerada uma ferramenta de ação pedagogia e, usada para alfabetizar, resgatar a cultura e ajudar na construção do conhecimento de crianças (FERREIRA, 2008).

Diante do foco da ação pedagógica, pode-se considerar que, por meio de atividades aonde se relacione objetos a sons, o educador pode perceber da criança, sua capacidade de memória auditiva, observação, discriminação e reconhecimento dos sons, podendo assim, vir a trabalhar melhor o que está defasado, na questão visual, auditiva e propriamente escrita (FERREIRA, 2008).

Nos estudos apresentados por Bréscia (2003, p.60), é destacado que "[...] 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".

Trabalhar, concomitantemente, as letras das músicas, as músicas, seus sons e contexto histórico-cultural, ajuda e fixa o trabalho pedagógico de maneira a levar o aluno a construir uma relação com a sociedade e o papel da música naquele contexto (ANNUNZIATO, 2003).

Assim, ler poemas, textos ou letras das canções antes e também depois de ouvir a música, reforça promove a integração de aspectos sensíveis, afetivos, estéticos e cognitivos da criança com Síndrome de Down, promovendo uma interação e comunicação social (BRESCIA, 2003).

Além disso, se faz necessário uma organização dos grupos, diminuição do número de alunos, mediação do professor com o grupo, simplificar as atividades, selecionar materiais e recursos de apoio para que a criança possa participar de todas as atividades e desenvolver sua autonomia moral e intelectual junto com as outras crianças (BUENO, 1999).

A avaliação deve ser individualizada, criteriosa e completa para cada criança, as informações e orientações devem ser compartilhadas pelas instituições no momento da construção do Projeto Político Pedagógico, para assim buscar estratégias de melhor aprendizagem por parte da criança. Sendo assim é importante o professor registrar as dificuldades e as possibilidades de cada criança,

A criança com deficiência Síndrome de Down tende a ser mais lenta para agir e dar respostas, é preciso dar mais tempo para que ela se expresse e realize uma atividade. Assim, os recursos pedagógicos devem ser planejados e adaptados pela equipe de inclusão, é necessários equipamentos que possibilitem o ir e vir na escola, que dê mais agilidade para locomoção.

Muitas vezes as escolas centram- se nas suas limitações e não nas suas possibilidades, e isso faz com que deixem de lado o real desenvolvimento dessa criança, limitam-se somente em suprir as necessidades e as-

sim acabam não explorando as reais possibilidades dessa criança para que ela possa se desenvolver. Corroborando com os dizeres de Almeida (2013), é preciso uma transformação da cultura pedagógica e uma reavaliação sobre o Projeto Político.

As adaptações curriculares estão garantidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional N° 9.394/96 e pelas Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica (BRASIL, 2001), que orientam adaptações no projeto político pedagógico, no currículo, no nível individual.

A construção de um projeto de inclusão deve ser elaborada de forma coletiva, ou seja, todos devem participar dessa construção, e é exigido um trabalho de pesquisa ação, onde devem conter: Estudos, debates avaliação, planejamento, estratégias conjuntas entre professores do ensino regular e especialistas que acompanhem o processo de inclusão, contando com a participação de todos da comunidade escolar (UNICEF, 2000).

Almeida (2013), ao analisar a LDB 96, afirma que os professores são capacitados com especializações adequadas para integração dos alunos com necessidades especiais nas classes comuns dentro da sua formação superior, mas só isso não é o suficiente.

Por lei os alunos com necessidades especiais têm direito ao acesso às classes comuns, e com essa obrigatoriedade houve um aumento desses alunos nas escolas o que demanda investimentos para assegurar aprendizagem e desenvolvimento.

A educação inclusiva é vista tão somente como socialização do aluno, no qual as práticas pedagógicas os excluem, discriminam e os isolam. É necessária superação dessas práticas para que a ação educativa seja um segmento de transformação (ARTIOLI, 2006; ARANHA, 2001).

Os professores devem ser capazes de analisar os alunos e suas diferentes necessidades no processo de aprendizagem para que dessa maneira possa elaborar e adaptar atividades diferenciadas, no intuito de aprimorar o atendimento ao aluno e abastecer com novas técnicas o seu planejamento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em virtude do trabalho desenvolvido, percebe-se que não só os professores como as escolas não estão aptas a desenvolverem um trabalho que explore as potencialidades do deficiente, visando corresponder adequadamente a proposta da Educação Inclusiva.

Isto se deve ao fato de que a escola não dispõe de recursos físicos, humanos e estruturais para receber estas crianças, seja no âmbito da disponibilidade de materiais ou até mesmo despreparo da equipe que os atende.

Além disso, através do estudo pode-se perceber que a inclusão exige um trabalho em conjunto que envolve mais do que garantir a matrícula do aluno na sala de aula, e sim a parceria entre equipe gestora, família e professores para que o ambiente escolar torne-se propício ao desenvolvimento das capacidades mentais dos alunos.

Assim, após toda a adequação da escola visando torná-la verdadeiramente inclusiva, é preciso que o professor esteja plenamente capacitado para trabalhar sob uma perspectiva diferenciada atendendo as necessidades de cada um dos alunos.

Como visto durante o estudo, embora o aluno com Síndrome de Down tenha diversas limitações citadas na literatura, é preciso que o professor trabalhe buscando explorar as suas potencialidades. Como tende a possuir problemas com a memorização e capacidade de resolução de problemas, conclui-se que trabalhar com a ludicidade apresenta-se como o melhor caminho para trabalhar o seu desenvolvimento integral.

Embora a ludicidade abranja inúmeras possibilidades de trabalho, foram encontrados estudos recentes enfatizando os benefícios da música no desenvolvimento da criança com Síndrome de Down, justamente por trabalhar os aspectos que limitam o seu desenvolvimento cognitivo.

Além disso, ainda no campo da ludicidade, atividades que envolvam artes, música, dança, entre outras que exploram o esquema corporal, favorecem o desenvolvimento psicomotor, auxiliando que a criança tenha o preparo adequado para conseguir escrever, desenvolver concentração, atenção, noção de tempo e espaço, entre outros.

Por fim, entende-se que os recursos para trabalhar as potencialidades dos alunos com Síndrome de Down são amplos e é imprescindível que a escola disponha de todos os recursos e esforços para proporcionar este conhecimento essencial para o desenvolvimento humano, no entanto, é preciso rever a base da inclusão através da formação profissional e disponibilidade de materiais adequados para que o trabalho final, ou seja, aquele realizado em sala de aula seja de fato efetivo e que estes indivíduos usufruam da cidadania de forma plena.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA. M.J.M. Reflexo da legislação sobre a educação inclusiva nas escolas públicas e privadas. Direto em ação, Brasilia, v.10, n.1, 2013.

ANNUNZIATO, V. Interagindo com a arte musical. São Paulo, Paulinas, 2003.

ARANHA, M.S.F. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. Revista do Ministério Público do Trabalho, v. 11, n. 21, mar. 2001.

ARTIOLI, A.L A educação com aluno com deficiência na classe comum: a visão do professor. Revista Psicologia educacional. n.23 São Paulo: 2006.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Parametros Curriculares Nacionais da Educação Infantil. 2011.

BUENO, J.G. S. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas?. Revista Brasileira de Educação Especial, n.5, set. 1999.

BRÉSCIA, V.L.P. A música e desenvolvimento cognitivo. São Paulo: Átomo, 2003.

CARVALHO, V.S. Recursos utilizados na aprendizagem de alunos de classe especial. Universidade Candido Mendes. Rio de Janeiro: 2007.

FERREIRA, M. Como usar a música na sala de aula. Música. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

FRIEDMANN, A. A arte de brincar. 2º ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

JESUS, Sonia Cupertino. Inclusão escolar e a educação especial. 2005.

KISHIMOTO, T.M. O jogo e a Educação Infantil. 13º ed. São Paulo: Pioneira, 2015.

MANTOAN, M. T. E. Educação Inclusiva: Atendimento Educacional Especializado para Defici- ência Mental. Brasília: MEC, 2007.

MENDES, E. G. Raízes históricas da educação inclusiva: Seminários Avançados sobre Educação Inclusiva, ago. Marília: UNESP, 2001.

MONTEIRO, M. S. 2004. A Educação Inclusiva. 2019.

MORIN, E. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; Revisão técnica de Edgar de Assis Carvalho. Os sete saberes necessários à educação do futuro. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

PRAÇA, E.T. Uma reflexão acerca da inclusão do aluno autista no ensino regular. Dissertação de mestrado: Mestrado profissional em matemática. Juiz de Fora – Minas Gerais, 2011.

SASSAKI, R.K. Inclusão: Construindo Um a Sociedade Para Todos. 3ª edição. Rio de Janeiro: WVA, 1999.

SILVA, A. DESSEN, E. Aprendizagem e Síndrome de Down. Rio de Janeiro: WVA, 2005.

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a infância, Relatório da Situação da Infância e Adolescência Brasileiras, Diversidade e Equidade, 2003, baseando-se em dados colhidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) para o Censo Demográfico 2000.

O RETORNO AS AULAS NO PÓS PANDEMIA

CINTIA ELIDIA FIRMINO

RESUMO

As escolas devem garantir o acesso, a particiO presente artigo trás uma reflexão sobre o retorno as aulas numa perspectiva de pós pandemia com seus desafios principalmente na educação infantil. Como acolher as crianças e suas famílias e direcionar a aprendizagem que ficou defasada e acentuou ainda mais as diferenças entre os que possuem uma estrutura familiar e socioeconômica.

Segundo a UNICEF, os estados brasileiros que adotaram o ensino remoto, apenas 15% distribuíram qualquer dispositivo tecnológico aos seus alunos, e uma porcentagem ainda menor de estados ofereceu as famílias o acesso a internet, apenas 10%. Como conseqüência, 3,7 milhões de estudantes matriculados não tiveram acesso a atividades escolares e não conseguiram dar continuidade a seus estudos em casa de forma remota.

Palavras-chave: Pandemia, educação infantil, defasagem, planejamento, ouvir, aprendizado.

INTRODUÇÃO

A educação infantil se não foi o segmento educação mais prejudicado foi um domais, pois as crianças pequenas de zero a quatro anos têm experiência de vida, estar na barriga de suas mães e a outra metade em isolamento, ou seja, apenas com as pessoas que vivem com elas em suas casas, nem mesmo os parentes em muitos casos as crianças tiveram contato. Agora está sendo enviadas para as escolas com um adulto desconhecido, junto com outras crianças para dividir o espaço, os brinquedos, os materiais, a atenção, o carinho, se comunicar, interagir entre tantas outras situações.

A interrupção das aulas presenciais nas escolas e nos CEI's durante a pandemia prejudicou a aprendizagem das crianças, prejudicando em seu desenvolvimento afetivo, cognitivo ampliando assim as desigualdades logo na primeira infância. Com o aumento

disparado dos casos de contagio, ao final de março a situação mundial era afetada assim como os estudantes, mais de 850 milhões de crianças, em 102 países. A UNESCO trouxe dados com números alarmantes de 1,6 bilhão de crianças e jovens afetados pelo fechamento obrigatório de escolas, em 191 países, representando 90,2% da população estudantil mundial, os quais foram prejudicados em seus desenvolvimentos e aprendizagem , com a interrupção das aulas.

Já há muito tempo as aulas não presenciais é uma opção nas universidades muito antes da pandemia, mas pensando nas outras etapas do ensino essa é uma completa novidade para as escolas brasileiras, em para a educação infantil. A escola desde o início sempre buscaram chegar a todos os alunos com telefonemas e criação do grupo de whatsapp para atender as famílias e as crianças da forma mais próxima possível, aos poucos e sem desistir frente às dificuldades. Sabemos que muitas famílias não possuem telefones, celulares e ainda foram afetadas pelo desemprego e perderam suas casas como aponta a pesquisa do IBJE:

A taxa média de desocupação em 2020 foi recorde em 20 estados do país, acompanhando a média nacional, que aumentou de 11,9% em 2019 para 13,5% no ano passado, a maior da série histórica da PNAD Contínua, iniciada em 2012. As maiores taxas foram registradas em estados do Nordeste e as menores, no Sul do país. Esses resultados decorrem dos efeitos da pandemia de Covid-19 sobre o mercado de trabalho.

As escolas com toda a equipe da secretaria e dos professores com a busca ativa foram ao encontro das famílias. Assim conforme foram sendo localizadas foram orientados a participar das plataformas oficiais como o clarssom. Foram criados grupos de whatsapp para o envio de informes e recados da escola, sempre com a intenção de manter e estreitar o vínculo com as famílias. Os grupos recebiam as notificações das atividades que eram postadas nas plataformas, com a busca ativa muitas famílias relataram a dificuldade em acesso a internet e muitas escolas e prefeituras optaram por fornecer atividades impressas.

O objetivo sempre de atender a todos, sem deixar ninguém para trás.

As famílias tiveram que assumiram o compromisso de realizar com as crianças as propostas que a escola passava e com a dificuldade do dia a dia acabaram não participando, não respondendo as mensagens e nem realizando as atividades. Sabemos que a criança da educação infantil não tem autonomia para realizar as atividades sozinhas e necessitam do apoio do adulto. Muitas famílias realizaram as atividades e tarefas no horário que podiam, e muitas não deram contam.

Aqui temos que ressaltar que muitas escolas não tiveram como realizar esse movimento como aponta a UNICEF:

Nos últimos anos, o Brasil vinha avançando, lentamente, no acesso de crianças e adolescentes à escola. Com a pandemia da Covid-19, no entanto, o País corre o risco de regredir duas décadas. Em novembro de 2020, mais de 5 milhões de meninas e meninos não tiveram acesso à educação no Brasil – número semelhante ao que o País tinha no início dos anos 2000. Desses, mais de 40% eram crianças de 6 a 10 anos de idade, etapa em que a escolarização estava praticamente universalizada antes da Covid19. É o que releva o estudo "Cenário da Exclusão Escolar no Brasil – um alerta sobre os impactos da pandemia da Covid-19 na Educação", UNICEF, em parceria com o Cenpec Educação.

Agora com retorno as aulas têm que planejar situações e propostas que venham a dar oportunidade a todos de se desenvolverem, escutar nossas crianças, pois elas falam de muitas formas: pelo gesto, no silencio, no choro, no sorriso e temos que estar atenta a toda forma de expressão. A palavra chave é OUVIR e saber o que fazer com essas observações.

A princípio tem que pensar que neste momento os sentimentos das crianças e de suas famílias devem ser acolhidos, por isso o ouvir é tão fundamental, a maneira como esse primeiro momento acontecerá é primordial para que o decorrer do processo possa obter sucesso. Todos de nossa sociedade vivenciaram uma experiência nova traumáticas com perdas irreparáveis e precisam de um colhimento que o ajude passar para essa nova fase.

Segundo a Fonoaudióloga |Gleidis em seu artigo: Avaliar o aluno, observar os que necessitam de maior apoio pedagógico, verificar conteúdos e disciplinas a serem priorizados, pensar atividades e estratégias para repor aquilo que não foi alcançado é também papel do professor.

Segundo a pesquisa realizada pela UFRJ chegaram ao resultado mostra que crianças que frequentaram a pré-escola apresentaram um aprendizado mais acelerado compara do com as crianças que ficaram em isolamento no ano de 2020. Ainda segundo a pesquisa os resultados estimam um impacto da pandemia sugerem um atraso de médio de 4 meses de perda para linguagem e matemática. Para nós professores é de suma importância entender o que as crianças deixaram de aprender, para assim poder traçar junto com seus pares e com as famílias o melhor caminho para atender essas crianças, com suas necessidades, desejos e anseios.

A princípio uma avaliação diagnóstica irá ajudar a ter uma noção de como estão ás crianças e como o grupo em sua totalidade. Evitando assim escancarar as desigualdades, mas sim dar a todos oportunidade de se

desenvolver, isso não significa dar a todos a mesma coisa ao mesmo tempo e sim, em pequenos grupos ofertar o cada um está necessitando, ouvir e atender cada indivíduo. Trabalhar com as questões físicas na educação infantil é sempre uma medida e um caminho a seguir. Sair um pouco das telas aos quais foram expostos durante a pandemia.

As interações e outro ponto a ser focado, pois as crianças ficaram reclusas, nessa faixa etária é natural da criança de ser mais egocêntrica e com a pandemia essa característica ficou mais forte. Nas salas muitos conflitos irão aparecer e o dialogo mais do que nunca se fará necessário. A rotina na educação infantil é uma poderosa ferramenta, sabemos como essa foi afetada durante a pandemia e agora com o retorno das aulas presenciais a rotina deve ser retomada, ao inicio das aulas e uma atividade fundamental a construção da mesma com a ajuda das crianças para que possam se localizar no decorrer do período.

No retorno às aulas presenciais, as crianças apresentaram-se com muito entusiasm o, porém, com pouca frequência. Chegaram com a necessidade de apropriação de algum as ações que, já estariam realizando com maior propriedade, se estivessem participantes da rotina dentro de uma escola de educação infantil.

A dificuldade de falar e ouvir o outro com o uso da máscara foi um dos obstáculo s que causava desconforto, foi através de muita escuta, conversa, cautela e carinho que s e poder os caminho onde gostaríamos de chegar.

Os conteúdos que fazem parte dos Campos de Experiências propostos na BNCC mesmo pensado em um momento antes da pandemia, foi sendo utilizados com propostas significativas para se alcançar a todos e a cada criança em particular.

- O eu, o outro, o nós, entre outros: o objetivo desse campo é a criança valorizar sua própria identidade e ao mesmo tempo, respeitar e reconhecer as diferenças dos outros.

· Corpo, gestos e movimento: o objetivo desse campo é colocar a criança em contato com as diferentes linguagens artísticas e culturais, como a música, a dança, e seus diversos movimentos, além de conhecer seu corpo; seus limites e ampliar suas possibilidades.

· Escuta, fala pensamentos e imaginação: o objetivo desse campo são as experiências com cantigas, leituras, jogos cantados, brincadeiras de roda, conversas, entre outras formas de comunicação.

· Traços, sons, cores e imagens: o objetivo desse campo é de incentivar as crianças a terem experiências por meio da intensidade dos sons e ritmos, descobrir formas e cores e fazer leituras de imagens.

· Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações: o objetivo desse campo é favorecer a construção das noções de espaço, tempo, quantidades. Está bem interligado com situações problemas, contagens, comparações, etc.

Os conteúdos desses Campos de Experiência trabalhados em conjunto com os direitos de aprendizagem, também estabelecidos pela BNCC que são: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se.

Assim o planejamento apresenta mais uma vez a sua importância com diversas propostas de vivências, sempre com orientação direta da professora, dentro desses Campos de Experiências e Direitos de aprendizagem. Visando chegar a todas as crianças. Semanalmente ofertar histórias com diferentes temas, a fim de ampliar o vocabulário das crianças e colocá-las em contato com diferentes portadores textuais, brincadeiras diversas que envolviam músicas, parlendas, cantigas de roda da cultura popular a fim de ampliar repertório e possibilidades de brincadeiras, diversas apresentações artísticas.

Garantir rodas de conversa para retomar os protocolos de saúde, até porque a pandemia não acabou além de estreitar os vínculos que foram perdidos durante a pandemia.

Entender que algumas crianças possam apresentar dificuldade na adaptação, o cuidado individualizado para sanar tais questões; acolher e ouvir os sentimentos acreditamos que cada criança é única e que cada uma trouxe uma bagagem diferente nesse retorno.

Pensando individualmente nas dificuldades, deverá ser estruturada uma rotina para contemplar ações como adaptação, inserção e acolhimento, respeitando os colegas, professores e toda a comunidade escolar e ser solidário em suas ações. As crianças que apresentarem dificuldade de aprendizagem deverão receber auxilio individualizado e diferenciado de acordo com suas especificidades, proporcionando-os momentos para a aquisição dos conteúdos necessários.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ou seja, temos um longo caminho a percorrer nesse pós pandemia. Como iremos recuperar o que se perdeu, não existe uma receita pronta, porém o trabalho no coletivo, com vários olhares e um planejamento feito por varias mãos temos como desenvolver um trabalho significativo, produtivo e o mais importante e que virá de encontro as nossas crianças.

Outro ponto é que muitas crianças não voltaram para as aulas presenciais, as es-

colas estão sendo testadas ao máximo, pois precisa ir à busca dessas crianças e famílias, a busca ativa está mais que presente na realidade de todas as escolas. É uma busca diária por essas crianças, até porque infelizmente muitas famílias não vêem a importância dessa fase da educação. É um ponto crucial para o retorno efetivo, pois as crianças têm o direito à educação, direto ao acesso e a permanecia que é uma obrigação do estado em garantir por isso as escolas precisa contar com uma rede de apoio como o conselho tutelar que deve ter um papel efetivo nessa busca.

REFERÊNCIAS

Artigo 205 da Constituição Federal de 1988.

LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996

"O impacto da pandemia do COVID-19 no desenvolvimento das crianças na pré-escola". Pesquisa realizada por pesquisadores do Laboratório de Pesquisas em Oportunidades Educacionais da Universidade Federal do Rio de Janeiro (LaPOpE/UFRJ), com apoio da Fundação Maria Cecilia Souto Vidigal.

Unicef (Fundo das Nações Unidas para a Infância) apresenta um guia de diretrizes para preparar os Centros de Referência de Assistência Social (CRAS) em calamidades e emergências.

Palestra: estratégia de recuperação da educação na pandemia.

Professora ThiagoBartholo/URFJ- Laboratório Digital Educacional

LDEUFC- 4 de março de 2022 às 14 horas

Portarias e Instruções Normativas 2021 e 2022

Portaria SME nº 1.598 (DOC de 09/03/2022, página 16)

BNCC Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/ Acesso em:

15/04/2022

Guerra, Gleidis R. Fonoaudióloga- Desafios da retomada escolar - Novo normal nas escolas.

IBGE Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/30235-com--pandemia-20-estados-tem-taxa-media-de--des emprego-recorde-em-2020 Acesso em 20/05/2022

PRESSE, France. UNESCO: metade dos estudantes do mundo sem aulas por conta da Covid-19. Disponível em: https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/03/18/unesco-metade-dos-estudantes-do-mundo-sem-aulas-por-conta-da-covid-19.ghtml Acesso em:

20/05/2022.

DIVERSIDADE CULTURAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

CLAUDIA LEONILDA FERNANDES TAINO

RESUMO

Ao abordar a pluralidade cultural do Brasil, o professor deve promover no aluno o sentimento de valorização cultural do país, além do reconhecimento e respeito das diferentes culturas, mostrando que não existe uma melhor ou mais desenvolvida que a outra, assim para entendermos melhor a nossa cultura, nós temos que falar um pouco da história do nosso país, então voltando a alguns anos atrás, para ser mais exato, vamos voltar no tempo no ano de 1500 no descobrimento do Brasil. O papel do Orientador Pedagógico e o compromisso com a Educação têm como questão fundamental definir o papel do orientador educacional traçando o conhecimento sobre essa questão fundamental, para que possamos ampliar o fazer na escola, com base na história afra brasileira e indígena, também na formação dos educadores para nossa atualidade. Para tanto, no primeiro momento foi feita uma pesquisa de campo sobre a história da Orientação Educacional no Brasil a fim de compreender a tarefa do Orientador Educacional e sua especificidade. Os professores terão de estar conscientes, de que a escola reflete a sociedade e a comunidade envolvente. E de certa forma, são influenciadas pelo poder de uns em relação a outros que se verifica na comunidade envolvente. O professor tem de analisar a sua população, para perceber de que forma isso pode influenciar as dinâmicas de sala de aula, para assim poder intervir no sentido de abolir as práticas de exclusão e de discriminação.

No entender de Cardoso (2001), o professor deve "compreender o aluno, e tudo o que este transporta para a sala de aula, deve estar consciente acerca das suas opiniões, perspectivas, concepções e sentimentos, enquanto cidadão e professor numa sociedade multicultural".

Palavras-Chave: História; Diversidade; Aprendizagem; Escola, Cultura Afro.

ABSTRACT

When addressing the cultural plurality of Brazil, the teacher should promote in the student the feeling of cultural appreciation of the country, in addition to the recognition and respect of different cultures, showing that there is no better or more developed than the other, so that we can better understand our

culture, we have to talk a little about the history of our country, so going back a few years ago, to be more precise, let's go back in time in the year 1500 in the discovery of Brazil. The role of the Pedagogical Advisor and the commitment to Education have as fundamental question to define the role of the educational advisor by tracing the knowledge on this fundamental question, so that we can expand the doing at school, based on the African Brazilian and indigenous history, also in training educators for our times. Therefore, in the first moment, field research was done on the history of Educational Guidance in Brazil in order to understand the task of the Educational Guidance and its specificity. Teachers will need to be aware that the school reflects society and the surrounding community. And in a way, they are influenced by the power of some in relation to others that can be seen in the surrounding community. The teacher has to analyze his population, to understand how this can influence the dynamics of the classroom, so that he can intervene in order to abolish the practices of exclusion and discrimination. According to Cardoso (2001), the teacher must "understand the student, and everything that he / she transports to the classroom, he / she must be aware about his / her opinions, perspectives, concepts and feelings, as a citizen and teacher in a multicultural society".

Keywords: History; Diversity; Learning; School, Afro Culture.

INTRODUÇÃO

Tendo em consideração essa multiplicidade de diversidade, a tarefa da escola é conseguir reconhecer as diferenças, não só culturais, mas também a níveis dos diferentes ritmos e estilos de aprendizagem, de interesses e capacidades. Com isso, há crescimento e fortalecimento do papel de todas na sociedade trabalhando a cultura afro.

O Brasil, por conter uma grande dimensão territorial e uma população numerosa e miscigenada, com grande quantidade de descendentes de europeus, africanos, asiáticos e índios, apresenta uma vasta diversidade cultural no seu povo, deste modo o Brasil começando a ser colonizado por Portugal, muito de sua cultura também se estabelecia em nosso país e isso se misturava com as tribos indígenas que aqui já estavam.

As reflexões feministas sobre o corpo nas esferas psicológica e social não desejam purgar esse discurso; ao contrário, elas particularmente foram responsáveis por conceber o corpo como foco relevante de tais discursos, com importantes implicações teóricas e efeitos sociais.

Mas, sem dúvida, o realinhamento do conhecimento do corpo, abre novas perspectivas para os estudos da formação da identidade da mulher. Para tal, acreditamos que é necessário em primeiro lugar lembrar que, nossas vidas estão permeadas por essa discussão multicultural, tendo em vista as próprias características da sociedade moderna em que as diferenças não só aumentam como se tornam cada vez mais problemáticas. Foram inúmeros desafios enfrentados pela Educação pública brasileira no que se refere ao seu processo histórico escolarização e a cultura Afro-Brasileira, quais foram elas? 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, necessita acompanhar essas mudanças de forma permanente. Sendo assim, se faz necessário uma formação continuada, que se atualize constantemente. Para que o trabalho do O.E seja válido, é de suma importância que faça parte de sua prática investigação e pesquisa 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. É importante ressaltar que precisamos estar atentos ao novo modelo de seres humanos que encontramos hoje no ambiente educacional, sendo importantes termos como objetivo alcançarmos uma formação completa, inerente ao indivíduo, ao mesmo tempo em que o mercado de trabalho vem exigindo cada vez mais formação específica em determinadas áreas, exaltando dessa forma o conhecimento. A globalização, fator crucial para desenvolvimento de competências, necessita ser entendida como um processo emancipador de culturas, tendo este como lado positivo. Já o lado negativo é a diminuição das peculiaridades dos povos. 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.

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. Diante dessas situações entre outras, o que se deve ensinar aos sujeitos na escola? Como orientar o indivíduo a desenvolver suas competências?

Nesse sentido, identificar e se apropriar das contribuições que o profissional de orientação educacional torna-se cada vez mais necessário e fundamental para estimu-

lar uma educação libertadora e transformadora, promulgando a liberdade intelectual, sendo imprescindível delimitar a importância e o papel do orientador educacional, para que sua prática contribua de forma positiva na formação dos alunos e para que os profissionais da instituição possam ser guiados e apoiados por um profissional competente que desempenha sua função da melhor maneira possível.

CONCEITUANDO A LEI

O Brasil, embora haja muitas evidências a respeito da contribuição social, econômica e cultural que formou o país, a partir da presença de vários povos como as diversas etnias Indígenas (já presentes) ao longo do território, Europeus e Africanos escravizados, mesmo após cinco séculos, há ainda na prática social uma diferenciação na forma como essas culturas são tratadas e consequentemente influencia também na forma de como os pertencentes a essas culturas são percebidos ou invisibilizados, (ainda que de forma velada). A lógica eurocêntrica fundamenta a ideia de que há uma cultura superior e de que os descendentes dessa cultura são, portanto, seres superiores e assim, detentores de todos os conhecimentos, ciências e bens materiais e imateriais que lhes sejam alvo de interesse.

Tais relações de poder são presente em todos âmbitos da nossa sociedade e dessa forma as escolas Brasileiras não estão isentas de tais relações, onde a discriminação racial é uma das formas mais evidentes como consequência da lógica da supremacia racial e um dos principais desafios a serem encarados, para que de fato possamos falar de igualdade de direitos.

A Lei nº 12.288/10 de 20/07/2010, Estatuto da Igualdade Racial, traz o conceito de discriminação:

I - Discriminação racial ou étnico-racial: toda distinção, exclusão, restrição ou preferência baseada em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica que tenha por objeto anular ou restringir o reconhecimento, gozo ou exercício, em igualdade de condições, de direitos humanos e liberdades fundamentais nos campos político, econômico, social, cultural ou em qualquer outro campo da vida pública ou privada; (BRASIL, 2010, p.1).

A história da educação e da cultura Afro no Brasil passou por grandes (períodos) educacionais onde esta pesquisa prioriza um deles que é a educação de jovens e adultos (EJA) onde trará sua importância e seus efeitos na vida do indivíduo que não teve condições de terminar os estudos na idade regular, ou seja, a inclusão destes sendo posta através do EJA; O Governo Federal instituiu a Lei nº. 10.639/2003 que torna obrigatório o ensino de História da África e da Cultura Afro-Brasileira em toda a escola de Ensino Fundamental e Médio. Sabemos que tais leis não saem do papel e só efetuarão se professores e alunos tiverem acesso à formação sobre a temática racial na educação, trazendo para as aulas conteúdos referentes à história da África e do Brasil africano, fazendo cumprir nosso grande objetivo como educadores, que é refletir sobre a discriminação racial, valorizar a diversidade étnica, gerar debates, estimular valores e comportamentos de respeito e solidariedade, sendo assim, mostrara o surgimento deste projeto, as primeiras formas de educar pessoas adultas.

Terá logo em seguida a criação da Educação pública no Brasil que teve inicio em 1772 com as reformas pombalinas onde o estado achou uma maneira de descentralizar tirando a educação das mãos dos Jesuítas.

Será sublinhada aqui a educação voltada para jovens e adultos passando pelas políticas públicas voltadas para alfabetização após a queda do regime educacional imposta pelos jesuítas em 1972 ate a criação do EJA especificamente.

Ainda nesta mesma linha de pensamento Aguado (2000) focaliza igualmente esta forma para gerir a diversidade, a "aprendizagem cooperativa em equipas heterogêneas visto que quando as relações com as colegas se produzam adequadamente, proporcionam o principal contexto para adquirir as competências sociais mais sofisticados para enfrentar os elevados níveis de incerteza" Nós também propomos que para trabalhar com a turma toda sem fazer nenhuma exclusão, devem propor atividades abertas, diversificadas, isto é, atividades que possam ser abordadas por diferentes níveis de compreensão e de desempenho dos alunos, e em que não se destaquem os que sabem mais ou os que sabem menos, pois tudo o que essas atividades propõem pode ser disposto, segundo as possibilidades e interesses dos alunos que optaram por desenvolvê-las. Entendemos que esta estratégia leva os alunos a aprender a cooperar, negociar e a questionar face aos problemas dos outros, e sobretudo ter um maior conhecimento do outro.

O CALENDÁRIO ESCOLAR

Nestes tempos de crescentes ameaças de retrocessos e do obscurantismo, somos obrigados a voltar a defender valores civilizatórios e conquistas sociais, que, há poucos anos, pareciam inegociáveis e inquestionáveis na nossa sociedade. Partimos de um cenário, desde as eleições presidenciais, em que o debate político tem sido marcado pelo uso massivo de fake news, que corrompem o processo democrático e favoreceram a candidatura vitoriosa, no qual princípios essências da Constituição Cidadã de 1988, como a separação entre estado e igreja, a liberdade religiosa e o Estado laico, são atropelados

constantemente pelo alto escalão do governo. O Ensino Religioso nas escolas públicas brasileiras tem sido alvo de polêmicas e controvérsias de variadas naturezas. É fato que alguns Estados brasileiros relegam ao descaso a disciplina de Ensino Religioso deixando-a em segundo plano quando se trata da questão de currículo e de conteúdo, e que outros mantêm ainda o modelo confessional. Em decorrência disso, alguns grupos e entidades civis organizadas se colocam contrários às tradicionais aulas de religião em que se reproduz o modelo catequético. Estas entidades reivindicam o princípio de um Estado laico, em que religião não deve interferir nos conteúdos ou métodos do processo de ensino e aprendizagem das escolas públicas, e pedem a retirada da disciplina de Ensino Religioso do currículo escolar.

Acompanhando os desafios enfrentados pela educação pública que se preocupa com o Ensino Religioso de qualidade, a questão que nós colocamos é se o fenômeno religioso pertencente à vida deve, portanto, participar da formação básica do cidadão. De que forma ele deve ser trabalhado e estudado em sala de aula? Ou ainda, como conceber num Estado laico uma disciplina escolar de Ensino Religioso?

Para compreender até que ponto as ferramentas digitais podem ajudar no processo de alfabetização é necessário saber que a informática contribui no contexto educacional, enquanto ferramenta que possibilita o conhecimento no processo de alfabetização, pesquisa e desenvolvendo habilidades.

Com as informações no cotidiano das pessoas, há a preocupação e necessidade de aprender as novas tecnologias, o mundo moderno exigirá cada vez mais que as pessoas saibam lidar com computadores se quiserem estar integradas com o mundo em que vivem. Por isso a família e a escola têm um papel muito importante na vida das crianças e dos jovens, e devem caminhar juntas para apoiar o desenvolvimento dos alunos. Embora essa afirmação seja quase um consenso entre os profissionais da educação, a aproximação entre ambos os lados ainda é um desafio. Enquanto diretores e professores se queixam da falta de envolvimento da família na educação, pais ou responsáveis dizem não encontrar espaços de participação dentro da escola.

Para a sociedade brasileira pouco importa a crença ou a religião da futura secretária-executiva, desde que a mesma respeite a Constituição Federal, o estado laico, a diversidade e a liberdade religiosa e não tente impor sua visão de mundo obscurantista às nossas escolas. Para isso, a futura número 2 do Ministério da Educação terá que agir diferente de suas próprias declarações, que circulam nas redes sociais, em que aparece defendendo a educação "baseada na palavra de Deus". Mas, qual é essa palavra de Deus a que a pastora se refere? Seria a bíblia, o corão, a torá, ou alguma outra escritura sagrada?

Ao descrever sua experiência educacional como gestora de uma escola no interior de São Paulo, disse Iolene Lima: "uma educação baseada em princípios, ou seja, baseada na palavra de Deus. É uma cosmovisão cristã ". "O aluno aprende que o autor da história é Deus. O realizador da geografia é Deus. Deus fez as planícies, fez os relevos, fez o clima. O maior matemático foi Deus. (...) Os alunos menores de primeiro ano, o primeiro contato que eles têm com a matemática é pelo livro de Gênesis. É todo o currículo escolar organizado sob a ótica das Escrituras. Elas não limitam o conhecimento, mas é a partir delas que o professor invade as áreas do conhecimento e apresenta o conhecimento formal para os alunos. (...) Somente em Cristo nós podemos educar bem", complementa.

A declaração da pastora evangélica e futura secretária-executiva do MEC é válida para um ambiente e um contexto de ensino da religiosidade cristã, no qual ela diz acreditar, mas não para o ambiente escolar, muito menos para as escolas públicas. Quando extrapolado como política de educação, além de inconstitucional, a tal educação "baseada na palavra de Deus" agride a ciência, o método científico e as consciências de milhares de alunos e de alunas, adeptas de outras religiões e, até mesmo, daqueles e daquelas que não possuem, e tem esse direito, qualquer religiosidade.

No cargo, a bússola da futura secretária-executiva do MEC deve ser o cumprimento do Plano Nacional de Educação, não o obscurantismo e o criacionismo. Além disso, é imperativo que os conteúdos a serem ensinados em nossas escolas estejam em consonância com Base Nacional Curricular Comum, respeitados os princípios da autonomia das redes de ensino e da liberdade de exercício do magistério. Não há espaço para qualquer tipo de ideologia ou políticas que atentem contra esses requisitos.

A futura secretária precisa se lembrar de que, no Brasil, a separação oficial entre o Estado e a igreja é um fato concreto, ainda que tardio, desde a proclamação da república, em 1890, logo após o fim da escravidão. Infelizmente, nos tempos atuais, até mesmo esse grande avanço civilizatório, que foi a construção de um Estado laico, separado da igreja, aparenta estar ameaçado por iniciativas como o movimento Escola Sem Partido, que tenta impor uma visão fundamentalista e censurar a liberdade de cátedra, de pensamento e de expressão no ambiente escolar, ou quando figuras do alto escalão do governo tentam impor doutrinas teológicas em nas nossas escolas ou obrigar crianças a entoarem o slogan do governo ao arrepio da lei.

Por isso, nos tempos atuais, a luta e a mobilização em defesa do direito de todos e

de todas terem acesso a uma educação que assegure o desenvolvimento humano e o pleno exercício da cidadania, independente de cor, gênero, raça ou crença religiosa, deve ser permanente. E, para a futura secretária, nunca é demais lembrar que o limite de sua atuação deve ser as leis e a própria Constituição Federal.

FORMAÇÃO DOS DOCENTES

Algumas considerações sobre conceitos de orientação educacional serão analisadas baseando-se nos fundamentos e argumentação de acordo com Wilma

Millan Alves Penteado, em sua obra "Fundamentos de Orientação Educacional". Sabemos que as instituições escolares têm assumido a responsabilidade de facilitar o desenvolvimento do aluno e capacitá-lo para que atue na sociedade, no mercado de trabalho, participando ativamente do seu processo de desenvolvimento pessoal e social, o que se pretende nesse trabalho é destacar a real tarefa do O.E associando o compromisso deste profissional com a Educação à sua prática.

Um dos objetivos da Educação constitui-se na preocupação de como fazer para que os sistemas de ensino proporcione o desenvolvimento integral dos educandos, observando suas peculiaridades, além de saber como integrá-los ao convívio social, visto que os educandos esperam é que os meios de ensino propiciem essa integração de forma simples e apropriada desconsiderando as limitações que permeiam o sistema educacional muitas vezes impedindo-o de atender à todas demandas.Dessa maneira, torna-se necessário que o sistema de ensino desenvolva novos recursos e crie novos serviços, que atendam através de especialistas à todas essas demandas.

A Orientação integra-se entre esses serviços, devendo considerar as necessidades básicas do desenvolvimento pessoal-social não tratadas por outros profissionais na escola, por não fazerem parte da sua formação acadêmica e de suas atribuições profissionais.

Logo surge a tarefa de se definir as funções do serviço de Orientação que, embora tenha os seus objetivos relacionados aos fins da Educação, não o impede de possuir objetivos próprios, ou seja, possuir uma identidade particular. Essa identidade própria surge do exercício de certas funções que lhe são designadas, entre outras questões que fazem parte do processo educativo.

Nos primórdios do século XX, surge a Orientação que constitui nesse momento, uma resposta mais às necessidades sociais do que individuais. As preocupações da Orientação centravam-se no encaminhamento profissional dos indivíduos frente às demandas da Revolução industrial. (PENTEADO, 1976, P.2).

Juntamente com seu colaborador Ítalo Bologna, Mange dá início a um serviço de orientação profissional a jovens aprendizes na Estrada de Ferro Sorocaba, o que mais tarde deu origem ao centro ferroviário de ensino e seleção profissional (CFESP). O principal objetivo do seu processo seletivo era o conhecimento e as aptidões funcionais, características de cada indivíduo para determinar quais funções os trabalhadores desenvolveriam.

Em 1932, diante do descontentamento com a falta de interesse pela educação, alguns intelectuais e educadores deram vida ao "manifesto dos pioneiros" que exigia mais atenção das autoridades em relação ao processo educacional. Já em 1934, é inaugurado o primeiro curso de extensão em orientação educacional direcionado a professores interessados. Foram tratados de questões teóricas e técnicas específicas. Diante desse material, esses professores formularam os objetivos e os conceitos próprios que posteriormente apareceriam nas Leis Orgânicas do Ensino, em 1942.

No Brasil, a história da orientação educacional fora marcada pelos momentos históricos que se seguiam. De um lado a elite buscava o ensino superior, já as classes menos favorecidas voltavam-se para o ensino técnico e profissionalizante visando o mercado de trabalho. Foi um momento de indefinição quanto ao papel que do orientador deveria exercer.

As leis orgânicas do ensino, declaram a função do orientador educacional, como cita Mirian Grinspun:

A regulamentação da Orientação Educacional a partir de 1942 está significativamente ligada à sua origem na área da Orientação Profissional. O Orientador poderia ser considerado como "ajustador", isto é, caberia a ele ajustar o aluno à escola, à família e a sociedade, a partir de parâmetros eleitos por essas instituições como sendo os de desempenhos satisfatórios. (GRINSPUN, 2011, p. 2829).

Em 1942 foram criados o SENAI e a Lei Orgânica do Ensino Industrial, fortalecendo o campo da orientação profissional, que passa a ser legalmente constituída. Em 1961, com a LDB a orientação ganha posição e agora, inclui-se um capítulo específico destacando a orientação nos cursos primário e secundário. Cabe destacar que, a orientação educacional encontra-se o tempo todo com a orientação profissional, por serem, no início, basicamente a mesma coisa.

Fica regulamentada pela Lei n. 5.564/68 a profissão de orientador, sendo sua função desenvolver a personalidade do aluno identificando suas aptidões naturais. Através do artigo 10 da lei n.72.846/71 a orientação educacional passa a ter obrigatoriedade no primeiro e segundo grau. Seu objetivo era instruir os jovens vocacionalmente

para a inserção no mercado de trabalho direcionando-os para o ensino técnico. O orientador apoiava o ensino profissionalizante, que através de sua ajuda direcionava os jovens às suas escolhas e auxiliava nas tomadas de decisões.

As atribuições do orientador ficam determinadas em 1973 através do Decreto Lei n. 72.846/73, confirmando-se então o atendimento individual e pessoal, sendo estes de caráter psicológico.

Na década de 80, com o advento dos ideais democráticos, surge a necessidade de se repensar sobre as atribuições, bem como o conceito de educação. Buscava-se manter o poder estabelecido por um governo autoritário, sendo a orientação uma ferramenta utilizada por tal governo, buscando por novas formas de se educar, uma pausa após longos anos de opressão.

Percebeu-se então na década de 90 que faltava um lugar dedicado ao estudo e à reflexão de tudo o que estivesse relacionado à orientação educacional, que por possuir um caráter novo de profissão, a orientação educacional ainda contava com poucos recursos, houve-se então uma tentativa de formação de um sindicato que reunisse todos os profissionais da educação para que fossem reivindicados os seus direitos.

Atualmente, a nova LDB (Lei 9394/96), não traz a obrigatoriedade da profissão, havendo uma busca pela integração com os outros profissionais da educação, apontando o caráter mediador e interdisciplinar da orientação educacional.

Trata-se de desenvolver o indivíduo ou de preparar para a vida social? Cumpre ensinar o respeito do passado, a compreensão do presente, ou a adaptação ao futuro? Importa diversificar nacionalmente o conteúdo das culturas, ou unificá-las a favor dos cidadãos da humanidade? Convém exercitar a reflexão, ou a atividade, elevar-se ao humanismo, ou ater-se à formação de técnicas eficazes, dedicar-se à virtudes do ofício dos homens, ou às linguagens e receitas dos homens de ofício? Ademais, seja qual for a orientação tomada, cumpre entregar integralmente, à escola, o cuidado de prover para a vida, ou satisfazer-se com o pedir-lhe dê, aos alunos, o desejo e os meios da educação permanente?"

Em sua obra intitulada "Supervisão e Orientação Educacional" destaca-se o papel da escola frente às mudanças que estamos enfrentando. Cabe à escola dos dias atuais formarem cidadãos críticos e reflexivos porque vivemos em uma sociedade tecnológica e avançada, na qual os indivíduos tendem a adequar-se nos padrões exigidos, visto que, a probabilidade de sucesso e fracasso está atrelada à apropriação ou à falta do conhecimento.

Tendo dito isso, é imprescindível que se faça uma discussão sobre a importância da escola na formação dos cidadãos, bem como a importância de entender os desafios atuais que está enfrentando. Essa instituição pode transformar a vida de seu público, portando fazendo-se necessário que haja o comprometimento dos educadores.

Diante do mundo atual, fica um paradigma na cabeça de todos os professores, um pensamento de que nova tecnologia atrapalha ou estimula a alfabetização. Mas na verdade absolutamente a tecnologia jamais atrapalha, ela articula e Cria meios com informações de diferentes tipos, construindo critérios para definir toda massa de informações.

Aprofundando no assunto de tecnologia na educação, pode-se perceber que há uma enorme importância em serem pensadas na visão de qual projeto essas tecnologias podem ser usadas, como se incorpora a tecnologia no currículo escolar. Pois se percebe que o entendimento e a apropriação que a escola pode fazer com toda tecnologia é ferramenta importante para o plano pedagógico.

O jovem tem domínio muito fácil com toda tecnologia e a escola pode criar projetos e fazer esforço de se apropriar dessas ferramentas para ter uma alfabetização de qualidade, a formação dos gestores e todo o trabalho colaborativo deve andar na mesma visão, pois a educação hoje é inclusiva e promove o ensino aprendizagem ao longo da vida

No mundo atual não podemos usar conteúdos sem a mediação que ele usa no dia a dia, o professor deve trazer tudo o que o aluno usa para seu processo de alfabetização, a escola pode ser repensada daqui pra frente em como ter contatos através de redes, de maneira mais flexível com a facilitadora de processos de reflexão que é a internet, tendo pensamentos críticos e gerando com isso um espírito crítico, sendo analisado o que se pode ser observado.

A prática de tecnologia deve ser integrada de forma com que o aluno veja o recurso, para que usa e para que sirva integrando tudo isso em seu cotidiano escolar, inovando e sendo motivado apontando que o resultado de toda prática pedagógica irá absorver apoios criativos.

Destacando os desafios no qual o professor enfrenta diante da inclusão digital destaca que a alfabetização não é simplesmente um produto escolar, mas sim um resultado do esforço de diversas partes interligadas ou um objeto cultural.

A informática é uma ferramenta especial, trata-se de um objeto de cultura cuja função não se acha preestabelecida e limitada, devendo ser visto como um aliado que

propicia um ambiente onde o aprender torna-se algo divertido, e progressivo, inserido em sala de aula, o computador deve servir como uma ferramenta inovadora através de seu uso pedagógico, apontado como um fator que pode efetivamente contribuir para um avanço qualitativo no processo ensino-aprendizagem.

A Informática Educativa se caracteriza pelo uso da informática como suporte ao professor, como um instrumento a mais em sua sala de aula, no qual o professor possa utilizar esses recursos colocados a sua disposição. Nesse nível, o computador é explorado pelo professor especialista em sua potencialidade e capacidade, tornando possível simular, praticar ou vivenciar situações, podendo até sugerir conjecturas abstratas, fundamentais a compreensão de um conhecimento ou modelo de conhecimento que se está construindo (BORGES, 1999. 136).

Borges (1996) relata que a educação escolar, cada vez está mais atualizada e solucionando problemas de forma independente. Já os professores são os responsáveis em resgatar o uso adequado destas ferramentas. Falando sobre a temática tecnologia e educação, se faz necessário ressaltar que dentro da perspectiva dos últimos anos o próprio governo federal vem criando programas para o uso das tecnologias em sala de aula, assim elas podem ser utilizadas de maneira ampla em sala de aula, mesmo sendo somente 85% das escolas que tem o acesso em programa banda larga.

Além de oferecer os programas técnicos tem que se pensar também na formação de professores para usar toda essa tecnologia de maneira eficaz. A educação vem dado passos importantes em relação ao avanço tecnológico, pois se faz necessário da ferramenta pedagógica e faz parte da discussão nos últimos tempos em relação ao uso desafiador da tecnologia dentro da sala de aula.

Os fatos de como os professores veem a tecnologia é a diferença, porque está formando os nossos educandos, pois a nova geração deve ser preparada para o avanço, e o papel da escola é muito importante neste processo de ensino aprendizagem.

Mediação pedagógica se faz com realidade do ensino, discutindo a questão da educação, e o papel do professor com objetivo de trabalhar as novas tecnologias devem ser aplicadas de maneira a utilizar toda essa ferramenta em prol da educação investindo em seres críticos e pensantes em sua realidade. Na alfabetização ela é usada de maneira com que consequentemente viva em um novo contexto social. Esse acesso ao novo e uma quantidade maior de informações é usado como recursos pedagógicos na aprendizagem, que será plena somente com a relação alinhada da tecnologia e a pedagogia.

O que mais se tem hoje no sistema da sociedade são recursos tecnológicos com infraestrutura de qualidade, mas são coisas diferentes, pois não se deve ter apenas um recurso tecnológico e sim deve ter uma boa educação com qualidade sendo que para aprender precisa-se de recursos pedagógicos além da tecnologia inovadora.

Educar para Silva (1997) autores é manter a vida em processos permanentes de aprendizado, então se percebe que o ensino não está somente relacionado à tecnologia em si, mas o que se faz em torno da tecnologia, preparando e integrando o ensino e a vida, é uma integração total do processo de ensino aprendizagem, não só conhecendo, mas ensinando a usar o que se aprendeu, não se tratando somente de ação, mas também de integração, dando um suporte melhor para o aluno, ajudando o aluno a prender a aprender, não só conceitos, mas também atitudes, para que depois sejam ensinados e educados, sem ter uma visão distorcida da visão de tecnologia.

O professor deve usar a ferramenta que está a sua frente, usufruir o que está sendo ofertado pela modernidade, mas com cuidado de não usar erradamente, a tecnologia faz com que o professore pense o que ele deseja ofertar na alfabetização assim como também faz o aluno pensar o que precisa aprender tornando seres pensantes.

Comparando os projetos de alfabetização de 30 anos atrás, vemos como alcançamos avanços interferindo na educação, percebemos quantas coisas mudaram no mundo e em nosso cotidiano, muitas ideias de personalização estão sendo geradas na prática utilizando todas as tecnologias, como metodologias de ensino aprendizagem, em um mundo que já é misturado de culturas e línguas. As plataformas do universo digital são ofertadas independentes da questão financeira que o aluno pode ter tudo é muito mais fácil e acessível.

Entretanto o importante não é só o saber é o que fazer com este saber, e a escola tradicional esta muito focada em ensinar saberes, mas a tecnologia traz o aprender a procurar e a educação esta otimista porque está formando seres capazes de pensar e agir. O professor deve se atualizar, procurar dominar novas tecnologias, participar de novas formas de aprendizagem para inovar, tornar ativos, criativos, produzir, interagir nessas redes de nova aprendizagem, refletir os métodos, compartilhar os saberes, criar novas estratégias de ensinar com mais possibilidades que as tradicionais, motivar, captar a atenção de quem quer aprender, não esperar, é sim fazer a diferença primeiramente em si mesmos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Brasil, por conter uma grande di-

mensão territorial e uma população numerosa e miscigenada, com grande quantidade de descendentes de europeus, africanos, asiáticos e índios, apresenta uma vasta diversidade cultural no seu povo, assim o multiculturalismo pode ser visto também como uma solução, para os problemas daqueles grupos raciais e étnicos no interior desses países. Ressaltamos que é necessário a educação escolar considerar a diversidade, tendo como valor máximo o respeito às diferenças, não o elogio à desigualdade. As diferenças não são obstáculos para o cumprimento da ação educativa, podem e devem, portanto, ser fator de formação da cidadania.

O multiculturalismo se destaca como uma das suas preocupações, os estudos sobre a multiplicidade de culturas, a pluralidade de identidades, as relações de poder assimétricas e também veio questionar e desafiar práticas silenciadoras de identidades culturais, particularmente as questões de racismos, machismos, preconceitos e discriminações. Ao longo das últimas quatro décadas, o multiculturalismo como movimento social engajado na defesa da diversidade cultural, vem ganhando espaço nas discussões e debates, nas mais diversas perspectivas e vertentes, levando sempre em conta que o sentido dessas discussões depende, necessariamente, de uma visão global e articulada, capaz de integrar todos os aspectos ao mesmo tempo, políticos, econômicos, sociais, culturais e educacionais.

A diversidade da cultura brasileira é de tamanha grandeza, mas, dentro do contexto de gêneros fica claro perceber as diferenças entre os sexos. No que concerne à discussão do papel do sujeito na construção da identidade da mulher, devemos ressaltar que é por meio da negociação da identidade e da diferença que o sujeito deve ser estabelecido. 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.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, 2010.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. Revista Brasileira de Educação, v.13, nº37 jan/abr. 2008.

LIMA, Maria N. Mota de. Escola Plural: A diversidade está na sala. Formação de Professores em História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. (Série fazer valer os direitos) São Paulo: Cortez; Brasília: UNICEF; Salvador, BA: CEAFRO, 2006.

NEVES, Gilberto. A discriminação racial na educação brasileira. in: Revista de Educação Popular, nº 4. Uberlândia: EDUFU, 2005.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. 2008.

O APRENDIZADO LÚDICO COMO PRÁTICA ESCOLAR

CRISLENE NUNES CHAVES SOARES

RESUMO

A carência de brinquedo, quando criança, deixa lacunas incompletável nas idades posteriores. Na brincadeira infantil, a criança revive suas alegrias e também os seus medos e seus conflitos, e passa a revolvê-los de sua maneira, passando a transformar essa realidade naquilo que quer, internalizando regras de conduta, desenvolvendo valores que orientarão seu comportamento. Na brincadeira livre, ou seja, naquela que não impõe regras, a criança dá asas à sua imaginação, aprendendo a lidar com o mundo e a formar sua personalidade. Os jogos e brincadeiras atividades lúdicas também podem ser utilizados no período em que a criança está em fase de adaptação e socialização ao meio escolar, em especial as que valorizam a motricidade infantil.

Palavras-chave: Lúdico, Escola, Educação, Estratégias.

INTRODUÇÃO

É importante o papel do professor como mediador nos jogos de construção, promovendo desafios, discussões e auxiliando as crianças em suas construções. Os materiais como os legos, Jogos de montar são muito usados nas unidades escolares de educação infantil, peças de diversos tamanhos e cores são um atrativo a mais aos pequenos.

Entretanto, pode-se também, criar com caixas de papelão, material de acesso fácil, desmontando e reconstruindo, podem-se obter diversas formas, tamanhos e cores, quando encapados com papel colorido, ficando parecido aos blocos lógicos de Diénes.

Esse e outros materiais: copos descartáveis de vários tamanhos; garrafas de

plástico e outros passam ser estímulos a criatividade das crianças.

Nesses jogos, a criança demonstra os níveis atingidos de seu desenvolvimento social e cognitivo, em suas construções é possível notar seu grau de compromisso com a realidade concreta. Há fantasia, porém, com maior distinção da realidade.

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.

2. O BRINQUEDO NO DESENVOLVIMENTODO PENSAMENTO

O brinquedo é o ponto de partida para o desenvolvimento do pensamento. Quando possibilita participação de mais uma pessoa, ele promove a sociabilidade.

O importante é que a interação preserve o objetivo de ser prazeroso estimulador, reforçando a construção de auto conceito positivo por parte da criança.

A curiosidade é natural de toda a criança, aprender coisas novas poderia ser uma divertida aventura, não tivesse sido transformado em trabalho enfadonho. Transformar a criança em adultos faz com que, aprender passe a ser obrigatório e sistemático. A criança que desde cedo é obrigada a cumprir muitas tarefas, pode perder a alegria de brincar e a espontaneidade, fica sem iniciativa e não se autoriza a criar.

É importante proporcionar atividades que envolvam integração das habilidades psicomotoras para estimular o processo maturacional e o desenvolvimento da criança. A experiência deve ser direta e ativa, capaz de envolver os sentidos e a motricidade, possibilitando uma compreensão profunda, a qual ela possa adquirir novos conhecimentos.

Quando a criança tem dificuldade para colorir desenhos sem sair do espaço delimitado, é necessário averiguar qual a causa do problema: tanto pode ser uma simples imaturidade como uma incapacidade de movimentar do braço, mão e dedo eficiente. Para ter eficiência e habilidades, como escrever, desenhar, cortar e dobrar e necessário combinar esses movimentos.

Enquanto a coordenação óculo-manual não estiver desenvolvida, as dificuldades da execução das tarefas gráficas dificultarão aquilo que Piaget (1994) chama de “inteligente pensamento gráfico”.

A habilidade manual, o pensamento das mãos é uma função básica do ser humano e representa um papel importante no desenvolvimento intelectual da criança.

Os desenhos refletem o quanto elas assimilarem das experiências sensoriais e cognitivas vividas, baseiam-se do conhecimento que elas têm do mundo.

O campo gráfico da leitura e da escrita deve ser uma construção que assimile e que para nós tenha uma direção esquerda direita, de cima para baixo que pode ser trabalhada antes do início do processo de alfabetização através de atividades com brinquedos pedagógicos.

As atividades de construção coletiva são excelentes para trabalhar a importância de se planejar as ações. Brincando as crianças exercita suas potencialidades e se desenvolve.

Atividades que utilizam a discriminação tátil cooperam para o desenvolvimento da percepção estereográfica (percepção de formas através do tato) é para a conscientização sobre as possibilidades que a percepção tátil, oferece; desenvolvendo a sensibilidade levando a criança a manusear os objetos de forma mais delicada.

A falta de domínio de algumas habilidades específicas pode provocar uma insegurança que irá interferir dificultando a aprendizagem.

Não deve bastar ao professor que a criança alcance o objetivo proposto pela atividade, pois a observação do processo envolvido no desempenho de uma tarefa poderá apontar algumas falhas em nível psicomotor que estejam dificultando o processo de aprendizagem como um todo.

As atividades de identificação de objetos através do tato desenvolvem o pensamento, a atenção e a memória. Aumentam a sensibilidade de maneira geral, levando a criança a manusear o material de forma mais delicada. Todos os nossos sentidos podem ser desenvolvidos através de estimulação adequada alcançando níveis compatíveis com as necessidades circunstâncias por intervenção educacional.

O conhecimento dos próprios limites é fator determinante para que uma pessoa possa agir com segurança. Muitos pequenos acidentes ocorrem de forma considerada “desastrada” sem aliviar o alcance de seus gestos ou força de seus músculos.

As experiências táteis enriquecem o processo de aprendizagens pelas informações corretas que proporcionam o mundo que nos rodeia.

Operações do pensamento, como classificações, reconhecimentos, transferências, formação de conceitos e combinações podem ser melhoradas e estimuladas através de conceitos podem ser melhoradas e estimuladas através de atividades que exercitam o pensamento das mãos de forma inteligente. A caixa de talei é ideal para esse tipo de atividade porque o fornecimento de informações à criança não é realizado por meio que possam provocar insegurança, como a venda dos olhos, por exemplo.

A criança está livre para mexer os braços, usar ambas as mãos e olhar à sua volta.

Possibilidade de exploração: colocar objetos conhecido pela criança dentro da caixa e pedir que ela identifique sem vê-los, apenas apalpando-os. Ouvir, compreender e interpretar estruturas rítmicas, como batidas de palmas, envolve ritmo, pausa, duração.

2.1. JOGOS E BRINADEIRAS NA SOCIALIZAÇÃO ESCOLAR

Na brincadeira infantil, a criança revive suas alegrias e também os seus medos e seus conflitos, e passa a revolvê-los de sua maneira, passando a transformar essa realidade naquilo que quer, internalizando regras de conduta, desenvolvendo valores que orientarão seu comportamento.

Na brincadeira livre, ou seja, naquela que não impõe regras, a criança dá asas à sua imaginação, aprendendo a lidar com o mundo e a formar sua personalidade.

Os jogos e brincadeiras atividades lúdicas também podem ser utilizados no período em que a criança está em fase de adaptação e socialização ao meio escolar, em especial as que valorizam a motricidade infantil.

A melhor forma para a criança se comunicar e conviver com outras crianças é na verdade através da brincadeira.

Na brincadeira, a criança aprende a conviver com diferentes sentimentos de sua realidade interior, aprende aos poucos conhecer e aceitar a existência dos outros.

É importante receber as crianças em locais que proporcionem a ludicidade, entre eles o parquinho, a sala de brinquedos, a brinquedoteca e outros. Outra atividade interessante é a brincadeiras cantadas que favorecem o relacionamento grupal, como por exemplo: Ciranda-Cirandinha, Pirulito que Bate-Bate, Atirei o Pau no Gato (não atire o pau no gato).

Resgatando essas brincadeiras e cantigas que fazem parte desta cultura, promovemos o desenvolvimento das crianças, a socialização e o uso de várias linguagens na aprendizagem.

É de suma importância, a brincadeira, as atividades lúdicas, que servem para alterar o crescimento, pois as crianças adquirem maior autoconfiança, maiores estimulação para tentar de novo e, principalmente, maior prazer e alegria.

Tornam-se assim, pessoas novas, com uma nova visão de mundo. O movimento é uma importante grandeza do desenvolvimento e da cultura humana. A criança começa a movimentar-se desde a sua infância obtendo com isso cada vez maior controle sobre seu corpo e aprendendo as possibilidades de interação com mundo.

Engatinham, caminham, manuseiam objeto, correm, saltam, brincam sozinhas ou em grupos, com objetos ou brinquedos, experimentam sempre novas maneiras de utilizar seu corpo e seu movimento.

A partir disto diversas formas dessa linguagem foram aparecendo como: os jogos, as brincadeiras, as práticas esportivas e a dança, mas quais se fazem uso de diferentes gestos, posturas e expressões corporais com intencionalidade. A motricidade, o desenvolvimento intelectual efetivo é interdependente na criança. Este estudo sobre a psicomotricidade não está referindo-se apenas a um desempenho motor da criança, mas sim a estruturação de tempo e espaço, e também as descriminações perceptuais que são capazes de realizar, mas abrange também sua formação e a falta do esquema corporal com conscientização.

Encaixar, empilhar, construir, montar um quebra-cabeça é atividade que proporciona exercício e desenvolvimento de habilidades, que só serão brinquedos se realizados com vontade e com prazer. Caso contrário, será apenas uma tarefa executada com brinquedos.

É imprescindível a contribuição dos educadores na formação do cidadão, desenvolvendo a consciência da necessidade de uma educação própria e permanente, com princípios que favoreçam e fortaleçam as relações sociais e para que estes possam intervir com mais eficiência e eficácia no mundo do trabalho, possibilitando ao homem a conquista de novos rumos.

3. A CONSTRUÇAO DA APRENDIZAGEM

Existem vários caminhos para se construir a necessidade de aprendizagem no aluno e é preciso que a cada objetivo a alcançar se dê o tempo e as oportunidades necessárias para que o aluno compreenda com total clareza a sua importância e como aqueles conhecimentos se articulam com outros saberes e com processos da vida real.

Para que ele efetivamente aprenda, é fundamental que se crie a necessidade de aprendizagem que será a força propulsora da mobilização das energias intelectuais e emo-

cionais do aluno no processo de construção do seu conhecimento. O professor também deve estar atento para a necessidade de envolver o aluno com as diferentes atividades educativo propostas para a sua formação, de maneira que todos os alunos percebam com clareza o porquê de se estar realizando cada tarefa/atividade.

Com isso, buscamos romper com a alienação do aluno com relação aos objetivos e aos processos educativos. Nas empresas, nem sempre os trabalhadores têm a oportunidade de conhecer as razões e os fundamentos dos procedimentos que eles devem realizar. Apesar de todo o discurso de linha, sabemos que o mercado é muito heterogêneo e que as empresas têm muitas formas diferentes de trabalhar. Muitas delas ainda mantêm o trabalhador alienado dos objetivos e dos processos de produção, cumprindo ordens e desempenhando tarefas sem uma maior compreensão de seu significado. Logo, cabe ao educador, transmitir e orientar ao educando, os tramite pelos quais irão passar, ao enfrentarem o mundo fora da escola, bem como o mercado de trabalho. Todo este processo destaca a atualização do educador diante das transformações que a cada dia ocorrem na educação e sobre tudo no mundo tecnológico que atualmente fazemos parte, estando a cada instante mais informado sobre cada mudança.

A mudança de forma geral é algo que inquieta e exige novas posturas e adaptações para que realmente aconteça.

Quando falamos em uma mudança em nossa educação atual, estamos falando em juntar elementos que mostrem como é benéfica e necessária essa mudança para o meio social, mesmo sabendo que essa mudança pode ser tanto para melhor como para pior.

O desejo para uma nova mudança na educação está ligado a sociedade que pede as escolas uma boa formação aos seus filhos e que o espaço escolar ofereça isso aos alunos, pois as instituições de ensino atuais estão despreparadas e precisam aprender para então desempenhar sua função social de fato.

Essa sociedade que pede essa mudança na educação já é uma sociedade bem diferente da sociedade de outros momentos históricos.

Portanto, isso vem colaborando com a tomada de consciência quanto à necessidade da mudança dentro de uma nova sociedade.

Atualmente estamos em uma fase de grandes mudanças no trajeto para uma sociedade da informação, que afetam também à Educação.

Devemos repensar com muita atenção e cuidado os modelos aprendidos até hoje.

O aprendizado com tecnologias são desafios que até agora não foi encarado a fundo, e por isso, é necessário que sejam feitas adaptações do que já conhecíamos.

Sabemos que tanto a educação presencial quanto a educação a distância estão passando a ser modificada e todos nós, estamos sendo desafiados a encontrar novos modelos em todas as situações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É importante proporcionar atividades que envolvam integração das habilidades psicomotoras para estimular o processo maturacional e o desenvolvimento da criança. A experiência deve ser direta e ativa, capaz de envolver os sentidos e a motricidade, possibilitando uma compreensão profunda, a qual ela possa adquirir novos conhecimentos.

Quando a criança tem dificuldade para colorir desenhos sem sair do espaço delimitado, é necessário averiguar qual a causa do problema: tanto pode ser uma simples imaturidade como uma incapacidade de movimentar do braço, mão e dedo eficiente. Para ter eficiência e habilidades, como escrever, desenhar, cortar e dobrar e necessário combinar esses movimentos.

O lúdico como perspectiva na formação do educador possibilitará ao mesmo vivenciar experiências pessoais que podem auxiliar em sua pratica com as crianças propiciando aos participantes uma reflexão crítica estimulando uma discussão no grupo, gerando novas formas e fundamentalmente na educação infantil.

O jogo está na concepção dos pensamentos e também da descoberta de si mesmo e das possibilidades de experimentar, criar e transformar o mundo. O simples fato de oferecer alguns brinquedos já é o início de um projeto educativo. Durante a escolha da posição de jogos e brinquedos ou brincadeiras, o professor deve colocar seus desejos e suas convicções e suas hipóteses a respeito da infância e do brincar.

Percebe que o melhor jogo é que dá espaço para uma atuação de quem brincar, além possa pesquisar e conter seus mistérios.

Infelizmente a escola tem sido um dos setores que mais tem excluído as crianças especiais.

A escola de hoje e a de amanhã para poder sobreviver como uma verdadeira instituição educativa terão que passar a ser um lugar de inovações, onde possa oferecer um quadro de formação mais capaz de solucionar os novos desafios referente a economia e a sociedade.

Como aumentar os orçamentos para a educação? Afirma-se que a educação a distância tem um custo menor, mas nem mes-

mo a educação a distância torna-se o único elemento do orçamento, assim como também sua introdução que implica outras atividades com seus respectivos custos. Mas a educação a distância tem uma forte convocação com as atividades da indústria e também de serviços de ponta, passando estes aliados importantes para a sua implementação.

Hoje é possível ver centros públicos reunindo tecnologias, e tornando-se fontes de saberes, mas, certamente, para funcionarem com eficiência serão necessários terem um pessoal de apoio que sejam competentes em todos os seus níveis de atividade. Com isso uma outra ideia passa a surgir e ter um papel especifico nas regiões onde encontramos uma maior concentração de pobreza, dado a facilidade de acesso que permitem.

O simples fato de oferecer jogos e brinquedos em um projeto educativo, já o torna melhor, em vez de ficarmos proibindo ou nem mesmo oferecendo. O educador que realiza o seu trabalho pedagógico com a concepção lúdica, nota que seus alunos brincando e com isso pode fazer desse momento um momento para que possam relembrar suas possibilidades para definirem suas novas propostas de trabalho.

Transformar a criança em adultos faz com que, aprender passe a ser obrigatório e sistemático. A criança que desde cedo é obrigada a cumprir muitas tarefas, pode perder a alegria de brincar e a espontaneidade, fica sem iniciativa e não se autoriza a criar.

REFERÊNCIAS

BANDET, Jeane e SARAZANAS, Rejane. A criança e os brinquedos. Lisboa:

Editora Estampa, 1973.

CHATEAU, Jean. O jogo e a criança. Tradução: Guido de Almeida. São Paulo:

Editora Summus, 1987.

CUNHA, Nylse H. S. Brincar, pensar, conhecer brinquedos, jogos, atividades I. Jogos e atividades: Educação 371.397.2. Ludopedagogia:

Educação 371.397. 2ª ed., São Paulo – Editora Maltese, 1997.

KISHIMOTO, tizuko morchila. O jogo, a criança e a educação. 6ª ed. Petrópolis, vozes, l999.

MIRANDA, Simão. Essa você aprende brincando! (Atividades recreativas para salas de aula) 2ª ed., Campinas: Papirus, 1996.

PEREIRA, Maria das Graças B.; PEREIRA, Adriana B. Jogos: uma forma de ensinar e aprender. In: ANDRADE, Rosamaria C. de (org.). O currículo ressignificado. São Paulo: Artmed, 2003.

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. 3ª. ed. Brasília: Editora UNB, 1994.

RIZZI, Leonor & HAYDT, Regina Célia. Atividades lúdicas na educação da criança. São Paulo: Ática, 1993.

RIZZO, Pinto, J. Corpo movimento e educação - o desafio da criança e adolescente deficientes sociais. Rio de Janeiro: Sprint, l997.

SANTOS, Marli Pires, 15BN 85.326.2. O lúdico na formação do educador. 5ª.

ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

VIGOTSKY, L. S; Luria, A. R; Leontiev, A. N.: A formação social da mente. São Paulo, Martins Fontes, l987.

WINNICOT: O brincar e a realidade. Rio de Janeiro, Imago, 1975.

MUSICALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

DANIELLA SILVA BORGES

RESUMO

A música no desenvolvimento de crianças de zero a seis anos torna-se um dos elementos contribuintes no desenvolvimento da inteligência e da integração do ser, desenvolve o senso rítmico da criança e proporciona ambientes acolhedores e de interação com o outro. Possui um papel importantíssimo na formação do indivíduo e é defendida por muitos estudiosos que as crianças tenham contato com esta arte desde pequenas e que ela seja inserida no plano de ensino.

Palavras-Chave: Música; Educação Infantil; Artes; Aprendizado; Crianças.

INTRODUÇÃO

Os primeiros anos de vida de uma criança são marcados por grandes e importantes transformações e descobertas. Gradativamente, elas começam a entender o mundo em que vivem e aprendem a lidar consigo mesmos e com os outros.

As formulações criadas pelos pequenos nos primeiros anos de vida estão ligadas a situações e elementos proporcionados pelo meio em que vivem. A cultura e o meio em que a criança está inserida influenciam na observação e na explicação de fenômenos, mas também não se pode retirar da criança o papel principal do desenvolvimento de

seu próprio pensamento. É preciso levar em conta que a criança constrói formulações de acordo com suas possibilidades cognitivas, com os estímulos que recebe e com as oportunidades de interação com o meio e com as demais pessoas, e é na Educação Infantil que eles começam um percurso de aprendizagem e desenvolvimento que os tornará capazes de operá-los melhor.

A partir da LDB 9394/96 a educação infantil passou a compor a educação básica, juntamente com o ensino fundamental e médio, fazendo com que tenha por finalidade desenvolver o educando, assegurando-lhe uma formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecendo-lhe meios para progredir no trabalho e estudos posteriores.

A educação infantil passa a ser a primeira etapa da educação básica, lidando com crianças de até seis anos de idade (a partir do advento de maio de 2005, crianças de 6 anos passam a ser matriculadas no ensino fundamental) e tendo como objetivo o desenvolvimento integral destas, visando seus aspectos físicos e psicológicos (cuidar), intelectuais e sociais (educar).

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem com finalidade o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

A música volta a ser obrigatória na grade curricular dos ensinos fundamentais e médio. Espera-se com a aprovação da lei n˚ 11.769 que diversificados cantos, sons e ritmos, que diferentes vozes e instrumentos musicais querem sejam eles regionais, folclóricos ou internacionais, possam invadir todo o ambiente escolar das instituições de ensino do país.

A LEI n˚11.769, altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, LEI de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica:

A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que se trata o § 2o deste artigo. Os sistemas de ensino terão 3 (três) anos letivos para se adaptarem às exigências estabelecidas nos arts. 1o e 2o desta Lei. (Brasília, 18 de agosto de 2008; 187o da Independência e 120o da República).

A música no desenvolvimento de crianças de zero à seis anos torna-se um dos elementos contribuintes no desenvolvimento da inteligência e da integração do ser, desenvolve o senso rítmico da criança e proporciona ambientes acolhedores e de interação com o outro. Possui um papel importantíssimo na formação do indivíduo e é defendida por muitos estudiosos que as crianças tenham contato com esta arte desde pequenas e que ela seja inserida no plano de ensino.

BREVE HISTÓRICO SOBRE A MÚSICA

A música sempre esteve presente ao longo da história da humanidade. 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 envolvidos 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 Moreira da Silva 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.

Estamos vivendo nesta nova sociedade em constante mudança, que está se organizando e reorganizando de acordo com as características da sociedade em rede, da globalização da economia e da virtualidade, as quais produzem novas e mais sofisticadas formas de exclusão. (Moreira da Silva, p.1).

A arte 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.

A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O tratamento metodológico dado à expressão musical na Educação Infantil tem se focalizado a um momento de recreação,

para reforçar hábitos de higiene, anunciar o horário de lanche ou histórias, no divertimento ou ao tempo de ensaios para festas e comemorações, desmerecendo os objetivos relacionados ao desenvolvimento expressivos da criança. Não é necessário invalidar esta forma de uso, mas é preciso recuperar a sua verdadeira função.

A música vai além, é também um momento de aprendizagem, onde o educando pode desenvolver sua consciência crítica ser autônomo, usar sua criatividade, ser visto como um cidadão pensante com costumes e gosto cultural.

De acordo com Melo, a música possui um papel importante na educação das crianças. Ela contribui para o desenvolvimento psicomotor, sócio afetivo, cognitivo e linguístico, além de ser facilitadora do processo de aprendizagem. 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.

O trabalho com música aguça a percepção, incentiva a reflexão e a consciência crítica, ou seja, o contato com o imaginar e criar é essencial na vida do ser humano, é um grande contribuidor no desenvolvimento do senso crítico.

Segundo Melo a música é um meio de expressão de ideias e sentimentos, mas também uma forma de linguagem muito apreciada pelas pessoas, por meio da experiência musical são desenvolvidas capacidades que serão importantes durante o crescimento infantil.

O uso da expressão musical permite o desenvolvimento global do educando, abrangendo e atuando nas capacidades e habilidades emocionais, físicas, psicológicas e sociais do indivíduo. Por meio da música as crianças expressam seus sentimentos, gostos e afinidades, trabalham seus medos e receios, desenvolvem sua concentração e capacidade de trabalhar em grupo, aprimoram o respeito ao outro e ao que ele tem a dizer e opinar.

É preciso criar espaços nas escolas em que se possam desenvolver adequadamente trabalhos com músicas.

Música é arte e, como tal, deve ligar-se primordialmente às emoções. 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 diversos aspectos de sua personalidade. (Borges, p.100).

A sociedade deve tomar consciência do uso da música como uma forma de expressão, percebendo seu valor e benefícios, não sendo vista como passatempo ou ornamento.

A música não precisa ser explicada, ela tem um fim em si mesma, ela causa sensações e desejos, há momentos que acalma outros causa maior agitação, ela é um grande auxiliador no desenvolvimento da criança , pode ser vista como instrumento de aprendizagem, contribui para desenvolvimento total do aluno, que está em constante formação, de si conhecer e conhecer o mundo, assim descobrindo e aprendendo lidar com seus desejos, conflitos, vontade, opinião e sentimentos, Por meio da música a criança pode se encontrar como parte do mundo.

Pesquisada e analisada em seu aspecto lúdico, a música ganha uma conotação maior, como um valoroso instrumento no processo educativo, tornando-se uma possibilidade muito rica de estratégia alternativa para se obter subsídios no redirecionamento dos trabalhos com as crianças, estabelecendo linhas mais positivas na ação educativa, além de traduzir-se em um elemento facilitador do processo de inter-relação e socialização.

Por meio da música os sujeitos crescem em termos de flexibilidade, fluência, originalidade, seu grande benefício será refletido nas outras áreas de conhecimento.

De acordo com algumas pesquisas, os órgãos responsáveis pela audição começam a se desenvolver no período de gestação e somente por volta dos onze anos de idade é que o sistema funcional auditivo fica completamente maduro, por isso a estimulação auditiva na infância tem papel fundamental. Sabe-se que os bebês reagem a sons dentro do útero materno e que a música, desde que apropriadamente escolhida, pode acalmar os recém-nascidos.

A mesma contribui para a formação de um ser humano completo, valorizado em todos os aspectos, com uma aprendizagem que envolva sua imaginação, na qual a ação criadora seja a motivação do aprendizado, visto que a música traz consigo um conhecimento histórico do passado e do tempo atual, uma forma de observação da expressão da cultura da sociedade em que o educando convive, assim como de outras, permitindo comparação de culturas, podendo desenvolver na criança um olhar crítico sobre suas vivencias, possibilitando ao educando a construção e transformação de conhecimentos significativos para a sua cidadania.

A criança começa a se expressar de outra maneira e é capaz de integrar- se ativamente na sociedade, porque a música ajuda a ganhar independência nas suas atividades habituais, assumir o cuidado de si mesma e do meio, e ampliar seu mundo de relações. A música tem o dom de aproximar as pessoas. A criança que vive em contato com a música

aprende a conviver melhor com outras crianças, estabelecendo uma comunicação mais harmoniosa. Nesta idade a música as encanta, dá-lhes segurança emocional, confiança, porque se sentem compreendidas ao compartilhar canções, e inseridas num clima de ajuda, colaboração e respeito mútuo.

OS BENEFÍCIOS DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

De acordo com Monteiro a música incentiva à auto expressão, o jogo cooperativo, a criatividade, bem-estar emocional e desenvolvimento da comunicação social. Música e canto são uma forma divertida e eficaz de ajudar crianças jovens na aprendizagem e na socialização. Crianças envolvidas com a música convivem melhor com seus colegas, têm maior autoestima, são mais tolerantes e mais propensas a ir para a faculdade.

Com a música, a expressão corporal da criança se vê mais estimulada. Utilizam novos recursos ao adaptar seu movimento corporal aos ritmos de diferentes músicas, contribuindo desta forma na potencialidade do controle rítmico de seu corpo. Por meio da música, a criança pode melhorar sua

coordenação e combinar uma série de movimentos.

Na etapa de alfabetização a criança é mais estimulada com a música. Por meio das canções infantis, nas que as sílabas são rimadas e repetitivas, e acompanhadas de gestos que se fazem ao cantar, a criança melhora sua forma de falar e de entender o significado de cada palavra. E assim, se alfabetizará de uma forma mais rápida.

A música também é benéfica para a criança quanto ao poder de concentração, além de melhorar sua capacidade de aprendizagem em matemática. A música é pura matemática. Além disso, facilita a aprendizagem de outros idiomas, potenciando sua memória.

Mas a melhor razão para incentivar o interesse pela música pode ser apenas o fato de ser divertido. Crianças geralmente gostam muito de cantar, dançar e ouvir música.

Não se surpreenda ao ouvir o canto dele na cama ou enquanto estiver brincando ou fazendo serenatas para os bichos de pelúcia, principalmente se você já tinha o hábito de cantar para ele.

Quando a música faz parte da rotina diária do aluno, ela pode ajudá-lo a se sentir mais seguro e ambientado em seu mundo.

Com a música, a expressão corporal da criança se vê mais estimulada. Utilizam novos recursos ao adaptar seu movimento corporal aos ritmos de diferentes músicas, contribuindo desta forma na potencialidade do controle rítmico de seu corpo.

Por meio da música, a criança pode melhorar sua coordenação e combinar uma série de movimentos.

O PAPEL DO PROFESSOR NO ENSINO DA MÚSICA

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.

O papel do professor deve ser visto como o de quem promove, organiza e provê situações em que as interações entre a criança e o meio sejam provedoras de conhecimento. O educador torna-se figura fundamental nesta prática educativa, oferecendo material, desafiando os pequenos, criando espaços para o uso de instrumentos musicais, ouvindo diferentes sons e ritmos, propondo diferentes estímulos musicais, garantindo e permitindo que as crianças expressem suas emoções, encorajando-os a criar e interagir com os seus colegas.

É importante ressaltar que o reconhecimento do universo em que se situa o aluno, envolve muitos elementos culturais, como a consciência humana, deve- se organizar um trabalho a partir do meio onde a criança está inserida, Por meio da educação musical o aluno será mais participativo, crítico e o mesmo não perdera suas particularidades, terá uma melhor compreensão sobre o mundo onde está inserido, sobre as mudanças que ocorrem e os costumes de determinados lugares.

A música relaxa, acalma e pode trazer tranquilidade, ela também pode causar agitação, vontades e desejos inexplicáveis, podemos sentir diferentes sensações e desejos, o educador poderá desafiar seus alunos a sentir as diferentes sensações que a música causa.

É de suma importância que o educador reflita e planeje como serão administradas as aulas com o uso da música, organizando suas aulas, observando e escolhendo os espaços, os materiais e as músicas que serão utilizadas, priorizando um completo e satisfatório aprendizado.

A música influencia na criatividade e imaginação da criança, e as mesmas estão atreladas, ou seja, deve caminhar juntas, a criatividade pressupõe um sujeito criador, uma pessoa inventiva que produz e dá existência, imaginar é capacidade de ver além do imediato, assim um dos sentidos de criar é imaginar, o trabalho com música será de grande valor nos momentos de criação dos educandos, que estão em total formação com muitas descobertas.

A música traz grandes vantagens sociais, cognitivas e afetivas para os pequenos. O educador deverá sempre ter em mente que o uso da música promoverá vantagens positivas para o processo de aprendizagem do aluno, desenvolvendo sua imaginação e convivência, levantando hipóteses e organização. Os alunos aprendem a ouvir, a esperar a sua vez, a criar, a interagir, a observar, a escutar e prestar atenção aos diferentes sons e ritmos.

A imaginação quando bem estimulada deixa a criança apta à criação e a expressividade, não tem medo do certo ou errado, sente-se bem para criar e recriar, assim mostrando e expondo seus sentimentos, mais uma vez a música mostra-se presente e de suma importância no desenvolvimento infantil.

Ela também será uma grande contribuidora nos momentos de concentração na realização de atividades, rodas de histórias e outras.

A música está presente de maneira geral no cotidiano dos alunos independente de sua faixa etária, seja nos momentos de realização de atividades, rotina, roda de história, lanche e muitos outros, enfim ela sempre está presente na educação infantil.

O educador pode e deve ser entendido como aquele que tem o papel de potencializar, de modo sistemático e intencional, a socialização da criança, a construção de sua identidade e a sua inserção por atividades motivadoras e significativas e de uma competente seleção de músicas, rodas e brincadeiras cantadas.

Trabalhar música como um todo, sem rotulações, com um envolvimento total, seja ela em rodas cantadas, em áudio e muitas outras opções, por meio desse contato aberto e eclético que se pode afinar a sensibilidade, a música é uma grande contribuidora na educação de modo geral.

A música liberta o sujeito, dando oportunidade de se ter outro tipo de visão, ampliação do gosto musical, propõe outro olhar para o ser humano, o mesmo tem a oportunidade de se descobrir e se apropriar das funções musicais.

O indivíduo desenvolve a sensibilidade, percepção e imaginação, tanto ao realizar formas artísticas, quanto na ação de apreciar, ouvir e conhecer as formas produzidas no mundo.

A música é uma das representações do mundo cultural com significado, a imaginação é a interpretação e conhecimento do mundo, é também expressão de sentimentos, dá energia interna que se manifesta e simboliza movimento na relação entre homem e mundo.

Por meio da música as crianças aprendem a lidar com as emoções, conflitos, libertam-se da tensão, organizam pensamentos, sentimentos, respeito, sensações e educa-se.

O USO DA MÚSICA NA SALA DE AULA

A música é a manifestação de uma cultura e da necessidade humana de comunicar-se. Assim, a música está associada à linguagem e utilizar a música no ensino é uma boa maneira de promover diversificados objetivos. Muitos estudos citam o uso da música, pois se cria um ambiente relaxante de aprendizagem para os estudantes.

A música possibilita a criação de imagem, criatividade e imaginação. Promove a comunicação e a conversação porque os ouvintes podem interpretar a mesma música de formas diferentes. A música leva as pessoas a agir espontaneamente, não apenas na pista de dança, mas também em sala de aula. Ela está presente em todas as culturas, nas mais diversas situações: festas e comemorações, rituais religiosos, manifestações cívicas, políticas e outras.

Ela traz muitos benefícios positivos, quando trabalhado em conjunto com as demais disciplinas, conseguimos perceber a grande a aliança que podemos formar, pois a música é uma grande aliada para ser utilizada nos momentos da rotina e no próprio cotidiano dos alunos, uma aprendizagem Por meio da música além de ser benéfica para as crianças incentiva a apreciação musical dos pequenos, independente da cultura ou religião.

Ensinar utilizando-se da música, ajuda a criança a valorizar uma peça musical, teatral, concertos, pois, dando a oportunidade do conhecimento dos vários gêneros musicais ela tem a oportunidade de construir sua autonomia, criatividade, aquisição de novos conhecimentos e criticidade.

Quando se trabalha com música, não há barreiras de idade, grau de escolaridade, espaço, tempo e mesmo materiais disponíveis, pois a criatividade da atitude artística derruba essas barreiras.

Não conseguimos pensar na infância sem lembrar-se da criatividade e imaginação, pois as mesmas andam entrelaçadas e está ligada diretamente a criança, cabe ao professor elaborar meios para que isso ocorra de forma saudável, criança é criança e tem a necessidade de crescer, aprender, brincar e aproveitar cada segundo dessa infância, sendo respeitado como mesmo, e uma aprendizagem Por meio da música, oferece a oportunidade da criança dançar, pular, cantar, correr, brincar e ao mesmo tempo aprender algo significativo, pois as crianças aprendem mais durante as brincadeiras do que no próprio registro no papel, ou até mesmo relaxar com canções mais suaves, é um rico material que o professor tem as mãos.

De acordo com Duarte a música facili-

ta o ensino porque cria empatia entre aluno e professor e forma um referencial de memória para os alunos, facilitando, assim, sua relação com o conteúdo.

Um aprendizado por meio da música cria um laço de maior afetividade entre professor e aluno, a criança gosta de tudo que tem movimento, o educador está oferecendo o que ela gosta, assim abrindo uma relação de amizade, confiança e respeito.

Dentro da sala de aula, a música aproxima a memória individual do professor com a dos alunos. A maior parte da consciência musical não é criada na escola, mas vem do cotidiano familiar. Por isso é necessário que o professor contextualize as canções que mostre aos alunos e que se proponha a conhecer o que os alunos gostam de ouvir para haver maior empatia entre eles. (Duarte, 2011).

De acordo com Melo no setor linguístico percebemos a possibilidade de estimular a criança a ampliar seu vocabulário, uma vez que, por meio da música, ela se sente motivada a descobrir o significado de novas palavras que depois incorpora a seu repertório.

O uso da musicalidade em sala desenvolve habilidades, define conceitos e conhecimentos e estimula o aluno a observar, investigar, compreender, questionar, direcionar e entender o meio em que vive e os eventos do cotidiano. Além disso, estimula a curiosidade, imaginação e o entendimento de todo o processo de construção do conhecimento de forma sonora e descontraída.

O planejamento das aulas é um fator primordial para o bom desenvolvimento das aulas com músicas. O educador deverá centrar-se nos objetivos e direcionar seus conteúdos em atividades com sequência didática para que seu trabalho não se perca em rotinas descontextualizadas.

Algumas habilidades podem ser trabalhadas em sala, com sequências didáticas capazes de desenvolver a percepção criativa e de concentração da criança, tais como:

- Percepção do silêncio e som;
- Uso de diferentes ritmos;
- Construção de instrumentos musicais;
- Contagem de tempo e ritmo;
- Expressão corporal.

Ouvir música não deve ser uma atividade imposta e sim realizada com prazer, pois somente assim os benefícios serão obtidos de forma natural, a música vai além daquilo que ouvimos. Quando inserida na rotina dos alunos, contribuem muito para o desenvolvimento neurológico, afetivo e motor das crianças.

Contudo, percebe-se que em todo o ensino há necessidade de uma mudança com relação à utilização da música na Educação Infantil e alguns objetivos que devem ser levados em consideração, que irão andar atrelados nos benefícios que a música vai contribuir na vida escolar das crianças na educação infantil.

- Desenvolver o senso rítmico da criança com a formação do desenvolvimento motor, auditivo e de domínio rítmico.
- Proporcionar ambientes acolhedores e de interação com o outro
- Expressar-se musicalmente.
- Auxiliar na memorização e compreensão de conteúdo.
- Incentivar a criatividade.

Os mesmos terão impactos positivos no desenvolvimento total dos educandos que estão em formação, a música será uma aliada nesse processo de transformação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se concluir com a realização desse trabalho, que a música tem suma importância na educação infantil, pois contribui no desenvolvimento intelectual, auditivo, sensorial, da fala e motor do educando. Que a apreciação musical estimula positivamente a capacidade de aprendizado dos alunos.

Propor a música como parte da educação rompe barreiras de exclusão, visto que a pratica está embasada não no talento ou no dom, mas na capacidade de viver experiências de cada um, estimular o educando a apreciar os diferentes ritmos, pois por meio da música o sujeito se torna mais humano, mais sensível e no mundo que estamos vivendo as pessoas não encontram mais a sua parte humana e por meio da música o indivíduo torna-se mais compreensível, mais crítico com senso estético apurado.

Um trabalho que parta desse princípio traz para as suas atividades um benefício ao desenvolvimento do sujeito pensante que é estimulado e preparado para um mundo melhor ao qual ele contribui na transformação, na criação e recriação por meio da música.

A música fará parte de suas vidas e terá um sentido grandioso, a mesma é o exercício da imaginação, a descoberta, experimentação da pluralidade, multiplicidade e diversidade de valores, sentido e intenções.

Estimular o ensino por meio da arte tornará a escola um espaço vivo, produtor de conhecimento, que aponta para a transformação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, M.G. O significado da infân-

cia. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994. p.88.

BORGES, T.M.M. A criança em idade pré-escolar. São Paulo: Ática, 1994. p.100.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO.

BÁSICA. Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica: Brasília (DF), 2006 v.l; il.

FERREIRA, A.B.H. Dicionário Infantil. Curitiba: Positivo, 2008. p 350. MARTINS,

A.J.F. Infância cultura e pedagogia. Porto Alegre: Criarp, 2006- p.120

SANTA ROSA, N.S. Educação musical para a pré-escola. São Paulo: Ática, 1999. 17 p.

SANTA ROSA, N.S. Educação musical para a 1ª a 4ª série. São Paulo: Ática, 1990. 55 p.

SILVA, Leda Maria Giuffrida. A expressão musical para as crianças da pré- escola. Caderno Ideias. Campinas, vol.10, 1992.

VISCONTI, M.; BIAGIONI, M.Z.; GOMES, N.R. Guia para educação e prática musical em escolas. 1ª edição. São Paulo.

PSICOMOTRICIDADE, CRIANÇA E EDUCAÇÃO INFANTIL UM OLHAR SOBRE O MOVIMENTO INFANTIL

DÉBORA MARTINS CAMPANHOLA RUTEN

RESUMO

Dentro do processo de ensino aprendizagem percebeu-se que a psicomotricidade auxilia o desenvolvimento global da criança, primando pelos aspectos mental, psicológico, social, cultural e físico, sendo as atividades ligadas ao aprimoramento das habilidades motoras efetivas tendo de ser parte importante do trabalho realizado dentro do contexto escolar de forma a auxiliar no processo de aprendizagem do aluno. Assim o objetivo deste artigo foi analisar a importância da psicomotricidade nas crianças de 2 a 5 anos e como esta pode auxiliar na aprendizagem da mesma, esclarecendo que o aprender é abrangente e está em atividades diversificadas, necessitando sempre de objetivos a serem alcançados pelos professores, para que a partir daí os educandos possam criar e se expressar, no ambiente escolar.

Palavras-chave: criança, psicomotricidade, jogos, professor, desenvolvimento infantil.

ABSTRACT

Within the process of teaching learning it was noticed that the overall development of the child, focusing on the mental, psychological, social, cultural and physical aspects, being the activities linked to the improvement of effective motor skills having to be an important part of the work done. Within the school context in order to assist in the student's learning process. Thus the objective og this article was to analyze the importance of psychomotricity in children from 2 to 5 years old and how it can help the learning of the same clarifying that learning and comprehensive and this in diversified activities, always needing objectives to be reached by teachers, so that form then on the learners can create and express themselves in the school environment.

INTRODUÇÃO

A psicomotricidade é uma importante dimensão do desenvolvimento da cultura humana. Mesmo antes de nascer, o ser humano se movimenta e vai cada vez mais tendo controle sobre o próprio corpo. Após o nascimento esta gama de movimentos aumenta e se modifica, as crianças passam a engatinhar, andar, manusear objetos, correr, saltar, brincar, experimentando sempre novas maneiras de se movimentar.

Ao movimentarem-se as crianças expressam seus sentimentos e necessidades, transmitem suas emoções e seus pensamentos, além de ampliarem os significados de seus gestos e posturas corporais.

Portanto, o movimento humano 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.

Os referenciais nacionais da educação infantil (1998), defende que os trabalhos com os movimentos contemplam a multiplicidade dos atos motores e propiciam um amplo desenvolvimento de diversos aspectos acerca das atividades cotidianas.

"O trabalho com movimento contempla a multiplicidade de funções e manifestações do ato motor, propiciando um amplo desenvolvimento de aspectos específicos da motricidade das crianças, abrangendo uma reflexão acerca das posturas corporais implicadas nas atividades cotidianas, bem como atividades voltadas para a ampliação da cultura corporal de cada criança". (BRASIL, 1998,

p.15)

O movimento é uma dimensão importantíssima do desenvolvimento e da cultura humana. As crianças se movimentam desde quando são concebidas, adquirindo cada vez maior controle sobre seu próprio corpo e se apropriando cada vez mais das possibilidades de interação com o mundo. Engatinham, caminham, manuseiam objetos, correm, saltam, brincam sozinhas ou em grupo, com objetos ou brinquedos, experimentando sempre novas maneiras de utilizar seu corpo e seu movimento.

Desta forma, o movimento é uma das principais bases da educação global da criança e suas condutas são divididas em: condutas de base, neuromotoras e perceptivo-motoras. As condutas de base são responsáveis por aspectos primordiais, sendo eles o equilíbrio, a postura, a respiração voluntária, a coordenação dinâmica global, a coordenação segmentar e a coordenação dos músculos da face.

A psicomotricidade é 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, sendo no início do desenvolvimento infantil uma dimensão subjetiva que encontra sal eficácia na interação com o meio social primário.

Ao entrar no ambiente escolar as habilidades tendem a se desenvolverem com maior facilidade se encontram um espaço produtivo e rico em oportunidades, sendo assim o presente trabalho discute alguns aspectos fundamentais na estruturação do processo de ensinoaprendizagem tendo em vista a construção do conhecimento e do saber por parte da criança através do uso das brincadeiras e jogos.

As condutas neuromotoras são responsáveis pela estruturação do esquema corporal, sendo tal esquema a tomada de consciência global do corpo, que permite o uso simultâneo de determinadas partes, assim como conservar sua unidade nas múltiplas ações que pode executar. Ele regula a posição dos músculos e parte do corpo, mutuamente, em um movimento particular e varia de acordo com a posição do corpo. Para a estruturação do esquema corporal são necessárias algumas especificidades como: imagem corporal, controle, conhecimento corporal e a lateralização.

A imagem corporal é a experiência subjetiva da percepção do próprio corpo e dos sentimentos com respeito a ele. Deriva-se das sensações proprioceptivas (provenientes dos músculos e das articulações) interoceptivas (provenientes das vísceras) e inclui também a impressão que uma pessoa tem de si mesma.

O controle (mobilização, imobilização, relaxamento) é a capacidade de descontração, global e segmentar do corpo e de suas partes. O conhecimento corporal constitui o conhecimento intelectual que uma pessoa tem do próprio corpo, se desenvolve posteriormente a imagem corporal e é adquirido por aprendizado consciente.

A lateralização é o que designa uma atividade ou função particular que ocorre mais frequentemente em um lado do corpo do que no outro. Para alguns teóricos são no decurso do período que sucede à experiência do corpo vivo, a partir dos 2 anos, durante o período de discriminação perceptiva, que se elabora na criança a predominância lateral. Sendo a dominância funcional, vinculada a própria experiência da criança, ao seu amadurecimento e à elaboração do esquema corporal. É também nesse período que se realiza a maturação dos principais centros sociais e motores.

Nas condutas perceptivo-motoras estão vinculadas as organizações temporal e espacial. Alguns autores analisam as relações entre a organização temporal e espacial e o desenvolvimento da linguagem. Afirmam que a organização temporal estaria intimamente relacionada ao desenvolvimento da linguagem, enquanto o papel da organização espacial, com respeito a este, seria mais complexo e sua evolução, em certos aspectos, mais independentes. A baixo seguem dois quadros que traçam o desenvolvimento espacial e temporal conforme a faixa etária.

Desta forma o desenvolvimento global da criança perpassa pela psicomotricidade, sendo importantíssimo dentro do processo de maturação da mesma. Para Fonseca (2009) psicomotricidade é uma prática que contribui para o pleno desenvolvimento da criança no ensino-aprendizagem, que favorece os aspectos físicos, mental, afetivo-emocional que contribui para a formação da sua personalidade.

A ESCOLA E OS JOGOS NO DESENVOLVIMENTO MOTOR

O termo psicomotricidade apareceu, pela primeira vez no campo da neurologia em meados do século XIX, quando alguns médicos e cientistas preocuparam-se em identificar e nomear as áreas do córtex cerebral de forma específica e segundo suas funções. Mas foi apenas no século XX que a mesma passou a ser vista de forma única e desenvolver-se como uma prática independente se transformando em uma ciência. Especificamente a prática psicomotora começou em 1935, realizada por Eduard Guilmain, que elaborou exames para medir e diagnosticar transtornos psicomotores.

Na atualidade Almeida (2006) descreve a psicomotricidade como a ciência que estuda o homem através do seu corpo em movimento em relação com o mundo exter-

no e interno, é a interação que o indivíduo tem de perceber, atuar e agir com o outro e com os objetos, Goretti (2009) afirma que psicomotricidade é um dos instrumentos mais poderosos para que o sujeito expressa seus conhecimentos, ideias sentimentos e emoções e se constitua como um sujeito.

Sendo assim, para se trabalhar com a psicomotricidade nas instituições escolares não é preciso recursos caros e nem tecnológicos, bastado somente unidade escolar ter uma junção de fatores, tais como concepção, comportamento, compromisso, materiais e espaços, descritos por Almeida (2006).

Segundo a autora a concepção trata-se da necessidade de se planejar, pensar e reavaliar o trabalho realizado diariamente, sendo necessário estabelecer metas a serem alcançadas e utilizar técnicas que realmente desenvolvam as crianças.

Outro aspecto importante é o comportamento que o professor tem de ter frente o trabalho com a psicomotricidade, pois o mesmo deve estar atento a todas as ações dos alunos, realizando intervenções frequentes com cunho psicomotor, Almeida (2006) coloca que "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" (p.21). Além do comportamento o professor deve também ter compromisso com o seu trabalho visando o pleno desenvolvimento de seu educando.

Os materiais e espaços não modificam nada sem a intervenção do educador, ou seja, deve-se utilizá-los de forma planejada tendo em vista a necessidade de torná-los educativos.

Assim, para a psicomotricidade ser desenvolvida, precisa de ambientes o qual dará a oportunidade da criança explorar e construir referências sobre si mesma e sobre o que a rodeia, é neste ambiente que a criança vai viver uma variedade de faz-de-conta. Terá oportunidades ainda de testar, errar e concluir, tirando assim suas próprias conclusões, porque neste momento ela está construindo seu conhecimento. Lembrando que ambientes não são apenas espaços que existem materiais, mas sim espaços compostos por: recursos, ações, pessoas, relações sociais e exploração coletiva, e nestes ambientes a psicomotricidade poderá ser desenvolvida de forma a melhorar todas as capacidades infantis.

"Nesse sentido, 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 lhes possibilitará a ampliação de conhecimentos acerca de si mesmas, dos outros e do meio em que vivem." (BRASIL, 1998, p. 15)

Na educação infantil os professore precisam enxergar a criança como um ser global para proporcionar assim um desenvolvimento evolutivo. O principal objetivo das aulas que estimulam a psicomotricidade é estimular o desenvolvimento psicomotor das crianças, por meio de jogos, brincadeiras e atividades que as crianças vivenciem com grande prazer, favorecendo a ligação do real e do imaginário.

A Educação infantil tem importante relevância no desenvolvimento da criança de uma forma geral e primordial no processo de aprendizagem das mesmas, e as brincadeiras e jogos têm um papel fundamental neste processo.

As crianças chegam aos Centros de Educação Infantil (C.E.I) com um repertório restrito de movimentos e brincadeiras, muitos não sabem saltar, correr, lançar, trepar, etc. É importante para o desenvolvimento pleno do aluno brincar, como um organismo integrado, levando-se em conta que tais habilidades são consideradas como formas de expressão de um ser humano.

A brincadeira e a aprendizagem se entrelaçam na atualidade, pois nos dias atuais as exigências cognitivas são precoces e a criança tem perdido cada vez mais o espaço do brincar para o espaço da aprendizagem, sendo que tal perda interfere diretamente na dinâmica natural do desenvolvimento psicológico da criança.

Para VYGOTSKY (s/d apud KISHIMOTO, 2002) "a imaginação em ação ou brinquedo é a primeira possibilidade de ação da criança numa esfera cognitiva que lhe permite ultrapassar a dimensão perceptiva motora do comportamento" (p. 51). FRIEDMANN (2003) completa tal pensamento, pois coloca que as brincadeiras são essenciais a saúde física, emocional e intelectual do ser humano. Ao brincar de nos reequilibramos, reciclamos as emoções e a necessidade de conhecer e inventar.

Desta forma, brincar é a representação em atos, através do jogo simbólico, a possibilidade de pensamento propriamente dito, marcando a passagem de uma inteligência sensório-motora, baseada nos cinco sentidos e na motricidade, para uma inteligência representativa pós-operatória. Segundo KISHIMOTO (2002), representar, brincar é dar forma às experiências humanas significativas; é reapresentar, tornar novamente presente, presentificar vivencias que, por sua experiência, mereçam ser permanentemente lembradas. O imaginário não se confunde com o real, ele é um instrumento para a compreensão e a tomada de consciência real.

Confirmando este pensamento, Oliveira (2008) diz que o brincar como o viver, é o prazer da ação, é a vivência da dimensão

psíquica nas relações da criança com o mundo, onde ao brincar a criança vive o prazer de agir simultaneamente com o prazer de projetar-se no mundo em uma dinâmica interna que promove a evolução e a maturação psicomotora e psicológica dela.

Para Neto (2001), brincar através dos movimentos, permite a criança um conjunto de relações (sujeito, as coisas, o espaço) necessárias ao seu desenvolvimento motor, aprendendo a perceber e a interacionar o vívido, o operatório e o mental. As aquisições feitas através das brincadeiras permitem a construção de uma cultura motora fundamental à tarefas mais precisas e que necessitam de mais exigência das estruturas ou componentes da motricidade.

"O trabalho com movimento contempla a multiplicidade de funções e manifestações do ato motor, propiciando um amplo desenvolvimento de aspectos específicos da motricidade das crianças, abrangendo uma reflexão acerca das posturas corporais implicadas nas atividades cotidianas, bem como atividades voltadas para a ampliação da cultura corporal de cada criança". (BRASIL, 1998, p. 15)

Então, o brincar é de fundamental importância do desenvolvimento da criança, que através do lúdico, cria mecanismos de aprendizagem que proporcionarão o seu desenvolvimento integral.

Objetivos da educação psicomotora na Educação Infantil

De acordo com o Referencial Nacional para Educação Infantil (1998) os objetivos do trabalho com a psicomotricidade (movimento) se dividem conforme a idade, sendo para crianças de o a 3 anos e de 4 a 6 anos.

A Educação Infantil corresponde à primeira etapa da Educação Básica, e assim considerada essencial, ela dá os fundamentos primordiais desta fase. Tendo grandes responsabilidades no crescimento infantil, porque educar é tarefa difícil e delicada, de um pouco de ciência, de experiência e de muito bom senso, mas, sobretudo de infinito amor e carinho. Dentro desse contexto a escola é vista como ambiente favorável de interação entre a criança e o saber.

Ser criança é estudar brincando, conversar e aprender, criar e ensinar, ser e ousar, rir e chorar, assim é a criança na Educação Infantil, fascinante. Compreende o mundo interpretando-o e respeitando-o, vive intensamente, brinca e sem saber constrói conhecimentos importantíssimos que irão acompanhá-la por toda vida.

Neste sentido Dornelles (apud CRAIDY e KAERCHER, 2001) afirma que a brincadeira é algo que pertence à criança, a infância. Através do brincar, a criança experimenta, organiza-se, regula-se, constrói normas para si e para o outro. O brincar é uma forma de linguagem que a criança usa para compreender e interagir consigo, com o outro e com o mundo.

Brincando a criança (re) significa seu mundo, posto que o início da capacidade de significar não está nas palavras, mas nas brincadeiras. Enquanto brinca a criança, o jovem ou o adulto experimenta a possibilidade de reorganizar-se internamente de forma constante, pulsante, atuante e permanente. Por isso, incentivar as brincadeiras na Educação Infantil é uma tarefa indispensável ao educador, pois na atividade lúdica o que importa não é apenas o produto da atividade, o que dela resulta, mas a própria ação, o momento vivido, possibilitando quem vivencia momentos de fantasia e de realidade. Ressalta-se a ideia de que é preciso que os Educadores (Profissionais de Educação) reconheçam o real significado do lúdico, estabelecendo relações entre o brincar e o aprender a aprender.

"O desenvolvimento psicomotor se processa de acordo com a maturação do sistema nervoso central, assim a ação do brincar não deve ser considerada vazia e abstrata, pois é dessa forma que a criança capacita o organismo a responder aos estímulos oferecidos pelo ato de brincar, manipular a situação será uma maneira eficiente da criança ordenar os pensamentos e elaborar atos motores adequados a requisição (VELASCO, 1996, p.27).

Na Educação Infantil a criança tem que ser criança, poder brincar, amar, conhecer interagir, pois a criança se desenvolve brincando. Sendo assim, o desafio e o faz-de-conta, precisam estar presentes constantemente na rotina escolar. É fundamental a boa acolhida, a segurança o espaço para a emoção, a sensibilização, a expressão, como também, a ampliação das habilidades, o desvendar do corpo e do espaço na formação da identidade e autonomia de cada um.

Piaget (1987 apud OLIVEIRA, 2000), estudando as estruturas cognitivas, descreve a importância do período sensório motor e da motricidade, principalmente antes da aquisição da linguagem, no desenvolvimento da inteligência. O desenvolvimento mental se constrói através de uma equilibração progressiva, uma passagem contínua de um estado de menor equilíbrio para ele, significa uma compensação, uma atividade, uma resposta ao sujeito, frente às perturbações exteriores ou interiores.

A descoberta do corpo, das sensações, dos limites e movimentos é muito importante para a criança da Educação Infantil, pois nesta etapa ela está construindo a sua imagem corporal. Assim, ela precisa descobrir seu corpo e também o corpo do outro. As atividades psicomotoras são essenciais para que ocorra esta construção, pois brincando e explorando o espaço, ela se organiza tanto nos aspectos motor e sensorial, como emo-

cional, ampliando seus conhecimentos de mundo. Neste momento, a linguagem corporal é a forma de comunicação mais utilizada pela criança. Kyrillos e Sanches completam dizendo que:

"Na Educação Infantil começamos a exploração intensa do mundo, das sensações, das emoções, ampliando estas vivências como movimentos mais elaborados. A linguagem corporal começa então, a ser substituída pela fala e pelo desenho, no entanto, é essencial que continue sendo explorada. O trabalho com movimentos e ritmos, de grande relevância para a organização das descobertas feitas, torna-se mais sofisticado. Nesta etapa, a atenção é voltada para o desenvolvimento do equilíbrio e de uma harmonia nos movimentos (KYIRILLOS; SAANCHES, 2004, p.154).

A função motora, o desenvolvimento intelectual e o afetivo estão intimamente ligados na criança. A Psicomotricidade quer justamente destacar a relação entre a motricidade, a mente e a afetividade que existe na etapa da Educação Infantil e facilitar o desenvolvimento global da criança.

Na atualidade, cada vez mais, profissionais que lidam com o ser humano percebem que é impossível dissociar o homem. Desta forma, as crianças devem ser compreendidas dentro de uma visão biopsicossocial, onde o corpo, a mente e a vida social estão interligados, sendo de extrema relevância desenvolve-los dentro de um mesmo processo. Para Ferreira (2002):

"Todos os aspectos do desenvolvimento estão intimamente relacionados e exercem influência uns sobre os outros, a ponto de não se possível estimular o desenvolvimento de um deles sem que, ao mesmo tempo, os outros sejam igualmente afetados". (FERREIRA, 2002, p.13)

O ser humano é um complexo de emoções e ações propiciadas por meio do contato corporal, nas atividades psicomotoras que também favorece o desenvolvimento afetivo entre as pessoas, o contato físico, as emoções e as ações. O objetivo da Psicomotricidade é desenvolver as possibilidades motoras e criativas do ser humano em sua globalidade, partindo do seu corpo, levando a centralizar sua atividade e a procura do movimento e do ato.

É importante ressaltar que na psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem, toda obra de Henri Wallon e de Jean Piaget colocam em evidência o papel da atividade corporal no desenvolvimento de funções cognitivas.Wallon (1968) afirma que o pensamento nasce para retornar a ele. Piaget (1987, apud OLIVEIRA, 2000) diz que, mediante a atividade corporal a criança pensa, aprende, cria e enfrenta os problemas.

Assim a atividade motora e a mental passaram a ser vistas como atividades que estão intimamente em interrelação, influenciando uma com a outra, através de seus dois componentes essenciais, o sócio afetivo e o cognitivo. A Psicomotricidade contribui de maneira expressiva para formação do esquema corporal, o que facilitará a orientação espacial. Ela deve ser entendida e compreendida em sua integridade, pois o nosso corpo está presente em todas as situações, e é através do movimento, que o ser humano participa do mundo manifestando suas intenções.

A Psicomotricidade, como toda a ciência tem um objetivo de estudo próprio e assim retira sua unidade e especificação, isso quer dizer que o corpo e a sua expressão dinâmica são fundamentadas, de acordo com Kyrillos e Sanches, em três conhecimentos básicos:

"O movimento, que segundo os conhecimentos atuais ultrapassa o ato mecânico e o próprio indivíduo, sendo à base das posturas e posicionamentos diante da vida; o intelectivo, que encerra a gênese e todas as qualidades da inteligência do pensamento humano, seu desenvolvimento depende do movimento para estabelecer, desenvolver e operar; o afeto, que é a própria pulsão interna do indivíduo, que matiza a motivação e envolve todas as relações do sujeito com os outros, com o meio e consigo mesmo". (KYRILLOS; SANCHES, 2004, p.167).

Sendo assim, a aprendizagem da criança está ligada diretamente ao desenvolvimento psicomotor.

A psicomotricidade contribui de maneira expressiva para a formação e estruturação do esquema corporal, assim incentivando a prática do movimento em todas as etapas da vida de uma criança. Por meio de atividades variadas às crianças, além de se divertirem, criam, interpretam e se relacionam com o mundo em que vivem. Mendonça cita que:

"Os primeiros anos de vida são fundamentais para o desenvolvimento psicomotor infantil. É preciso estar atento para que nenhuma perturbação passe desapercebida e seja tratada a tempo, para que a capacidade futura da criança não seja afetada e prejudique a aprendizagem da leitura e da escrita". (MENDONÇA, 2004, p.20-21) O movimento é a primeira manifestação na vida do ser humano, pois desde a vida intrauterina realiza-se movimentos com o corpo, no qual vão se estruturando e exercendo enormes influências no comportamento. Sendo assim, considera-se que a psicomotricidade é um instrumento riquíssimo que auxilia a promover preventivos de intervenção, proporcionando resultados satisfatórios em situações de dificuldades no processo de ensino aprendizagem.

"É pela psicomotricidade 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 de sua simples atividade corporal indiferenciada". (OLIVEIRA, 2000, p.34)

Psicomotricidade é, portanto, a relação entre pensamento e a ação, e envolve, também, as emoções. Tem a finalidade de assegurar o desenvolvimento funcional, tendo em conta as possibilidades da criança, e ajudar sua afetividade a se expandir e equilibrar-se, através do intercâmbio com o ambiente humano.

Os movimentos expressam o que se sente, os pensamentos e atitudes que muitas vezes estão arquivadas no inconsciente. O desenvolvimento envolve aprendizagem de vários tipos, expandindo e aprofundando a experiência individual. Por isso, cada vez mais os educadores recomendam jogos e brincadeiras desde a Educação Infantil.

Segundo Mendonça (2004) a função do professor é trabalhar no aluno cada uma das dimensões, para levá-lo à construção da unidade corporal e à afirmação da identidade. A Psicomotricidade tem ação educativa e preventiva.

A Psicomotricidade se relaciona através da ação, como um meio de tomada de consciência que une o corpo, a mente, o espírito, a natureza e a sociedade. Ela está associada à afetividade e à personalidade, pois a criança utiliza seu corpo para demonstrar o que sente. Na Educação Infantil, a criança está sempre em busca de experiências e novidades em seu próprio corpo, formando ideias, conceitos e assim progressivamente organizando o seu esquema corporal.

O professor deve estar sempre atento às etapas do desenvolvimento do aluno, colocando-se na posição de facilitador da aprendizagem e calcando seu trabalho no respeito mútuo, na confiança e no afeto. A psicomotricidade, no processo de ensino-aprendizagem, está intimamente ligada aos aspectos afetivos com a motricidade, com o simbólico e o cognitivo.

Ela enfoca a unidade da educação dos movimentos, ao mesmo tempo que põe em jogo as funções intelectuais. As primeiras evidências de um desenvolvimento mental "normal" são manifestações puramente motoras. As atividades motoras desempenham na vida da criança um papel importantíssimo, em muitas das suas primeiras iniciativas intelectuais. Enquanto explora o mundo que a rodeia com todos os órgãos dos sentidos, ela percebe também os meios com os quais fará grande parte dos seus contatos sociais.

A base do trabalho com as crianças na Educação Infantil consiste na estimulação perceptiva e desenvolvimento do esquema corporal. A criança organiza aos poucos o seu mundo a partir do seu próprio corpo.

A abordagem que a psicomotricidade proporciona é permitir a compreensão da forma como a criança toma consciência do seu corpo e das possibilidades de se expressar por meio desse corpo, localizando-se no tempo e no espaço. Entende-se que o movimento humano é construído em função de um objetivo, a partir de uma intenção como o desejo de expressar-se e esse movimento transforma-se em comportamento significante. Por isso, é necessário que toda criança passe por todas as etapas em seu desenvolvimento.

Através da ação, a criança vai descobrindo as suas preferências e adquirindo a consciência do seu esquema corporal. Para isso é necessário que ela vivencie diversas situações durante o seu desenvolvimento, nunca esquecendo que a afetividade é a base de todo o processo de desenvolvimento, principalmente o de ensino-aprendizagem. Mendonça cita que:

"O desenvolvimento psicomotor quando acontece harmoniosamente, prepara a criança para uma vida social próspera, pois, já domina seu corpo e utiliza-o com desenvoltura, o que torna fácil e equilibrado seu contato com os outros. As reações afetivas e as aprendizagens psicomotoras estão interligadas. A psicomotricidade é abrangente e pode contribuir de forma plena para com os objetivos da educação". (2004, p.25)

O trabalho da Educação Psicomotora prevê a formação de uma base indispensável para o desenvolvimento motor, afetivo e psicológico, dando oportunidade para que por meio de jogos e atividades lúdicas a criança se conscientize sobre seu corpo.

A educação lúdica, na essência, além de ajudar e influenciar na formação da criança possibilita um crescimento sadio, um enriquecimento permanente. Na atividade lúdica, o que importa é a sua própria ação, o momento vivido, possibilita quem a vivencia movimentos de encontro consigo mesmo e com o outro, momentos de fantasia e de realidade. Segundo Luckesi (2000) as atividades lúdicas são aquelas que propiciam uma experiência de plenitude em que se envolve por inteiro, estando flexíveis e saudáveis.

A educação da criança deve evidenciar a relação através do movimento do seu próprio corpo, levando em consideração sua idade e cultura corporal. Pode-se dizer que o lúdico, através de atividades afetivas e psicomotoras, constitui-se num fator de equilíbrio expresso na interação entre o espírito e o corpo, a afetividade e a energia, o indivíduo e o grupo, promovendo a totalidade do ser humano.

Uma das principais propostas deste trabalho na Educação Infantil, portanto é o

de criar espaços e oportunidades onde às crianças se vejam podendo realizar várias atividades, sempre experimentando, pois acredita-se que é só assim que elas podem de fato, tornar-se cada vez mais saudáveis, confiantes e autônomas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante anos buscou-se compreender o desenvolvimento da criança, que cresce e amadurece fisicamente, sendo que tais mudanças transformam seu comportamento social e emocional. E foi assim que surgiu a educação psicomotora, uma metodologia de ensino que norteia e age como instrumento facilitador para o desenvolvimento do movimento humano, enquanto meio pedagógico.

De acordo com Airton Negrine a educação psicomotora pode ser compreendida como uma técnica:

"A educação psicomotora é uma técnica, que através de exercícios e jogos adequados a cada faixa etária leva a criança ao desenvolvimento global de ser. Devendo estimular, de tal forma, toda uma atitude relacionada ao corpo, respeitando as diferenças individuais (o ser é único, diferenciado e especial) e levando a autonomia do indivíduo como lugar de percepção, expressão e criação em todo seu potencial." (NEGRINE, 1995, p. 15).

No entanto, para o autor, tal técnica tem como finalidade transformar o corpo em um instrumento de ação sobre o mundo, permitindo a interação com os outros e auxiliar a criança se apropriar de sua imagem de corpo operatório, permitindo seu desenvolvimento. Outros objetivos da educação psicomotora abrangem diversas metas, dentre elas: a aquisição do domínio corporal, definindo a lateralidade, a orientação espacial, desenvolvimento da coordenação motora, equilíbrio e a flexibilidade, controle da inibição voluntária, melhorando, o nível de abstração, concentração, reconhecimento dos objetos através dos sentidos (auditivo, visual, etc.), desenvolvimento sócio afetivo, reforçando as atitudes de lealdade, companheirismo e solidariedade.

O estudo permitiu concluir que os jogos e brincadeiras, que são conteúdo da psicomotricidade, permitem o desenvolvimento integral do aluno, contribuindo positivamente para o processo de aprendizagem.

Percebendo-se assim, que os envolvidos no desenvolvimento infantil têm grande responsabilidade frente à psicomotricidade, sendo necessário realizar atividades que visem o movimento em suas diversas formas, focando sempre na aprendizagem através de jogos e brincadeiras que facilitam a mesma e permite o aprender com prazer.

Cabe às escolas perceber eventuais perturbações no processo de aprendizagem, favorecendo a integração, promovendo orientações metodológicas de acordo com as características e particularidades dos indivíduos do grupo, realizando processos de orientação.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, G. P. de. Teoria e prática em psicomotricidade: Jogos atividades lúdicas, expressão corporal e brincadeiras infantis. Rio de Janeiro: Wak 2006.

ASSIS, A. P. P; SILVA, F. V; LIMA, J. F; SILVA, S. S; CASTRO, G. A. A; DESTRO, D. S. Importância da Educação Física para as séries iniciais a partir das contribuições da psicomotricidade. In: http://www.faminas.edu.br. Acesso em 27 de janeiro. de 2017.

BARROS, D. do R; FERREIRA, C. A. de M; HEINSIUS, A. M. Psicomotricidade Escolar.

Rio de Janeiro: Wak, 2008.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular para a educação infantil. Vol III. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CRAIDY, C; KAERCHER, G. E. P. S. (org.). Educação Infantil Pra que te quero? Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

FONSECA, V. da. A Psicomotricidade e o desenvolvimento do ser humano. São Paulo. 1983.

Disponível em: http://www.leoabreu.psc.br/02.htm, Acesso em: 05. janeiro. 2017.

FRIDMANN, A. O direito de brincar: a brinquedoteca. São Paulo: Ed. Vozes, 2003.

GORETTI, A. C. "A Psicomotricidade". Disponível em: http://www.cepagia.com.br/textos/a_psicomotricidade_amanda_cabral.doc, Acesso em: 02. janeiro. 2017.

KYRILLOS, M. H. M.; SANCHES, T. L. Fantasia e criatividade no espaço lúdico: educação física e psicomotricidade. In: ALVES, F. Como aplicar a psicomotricidade: uma atividade multidisciplinar com amor e união. Rio de Janeiro: Wak, 2004. p.153-175.

LUCKESI, C. C. Educação, ludicidade e prevenção das neuroses futuras: uma proposta pedagógica a partir da Biossíntese. In: LUCKESI, C. C. (org.) Ludopedagogia - Ensaios 1: Educação e Ludicidade. Salvador: Gepel, 2000.

MENDONÇA, R. M. Criando o ambiente da criança: a psicomotricidade na educação infantil. In: ALVES, F. Como aplicar a psicomotricidade: uma atividade multidisciplinar com amor e união. Rio de Janeiro: Wak, 2004. p.19-34.

MOYLES, J. Só Brincar? O papel do

brincar na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002.

NEGRINE, A. Aprendizagem e desenvolvimento infantil – Psicomotricidade: alternativas pedagógicas. Porto Alegre: Ed. Prodil, 1995.

NETO, C. A. F. Motricidade e jogo na infância. 3.ed. Rio de Janeiro: Sprint, 2001.

OLIVEIRA, M. C. S. M. Do prazer de brincar ao prazer de aprender. São Paulo: 2008.

Disponível em: http://www.psicomotricidade.com.br. Acesso em 02 de janeiro de 2017.

OLIVEIRA, G.C. Psicomotricidade: educação e reeducação num enfoque psicopedagógico.

4.ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2000.

VELASCO, C. G. Brincar: O Despertar Pscicomotor. Rio de Janeiro: Sprint,1996.

WALLON, H. A evolução psicológica da criança. Lisboa: Edições 70, 1968.

FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL: NOVOS DESAFIOS PARA EDUCAÇÃO

DJINANE DE ALMEIDA AMORIM

RESUMO

O presente trabalho evidencia a temática sobre a formação docente no Brasil. Abordando as questões práticas sobre os aspectos formativos, condições de trabalho e valorização do profissional docente durante seu processo de formação. Evidenciando a importância de se manter políticas públicas eficazes que permitam ao profissional de educação que sua capacitação ocorra de forma significativa, proporcionando uma formação capaz de garantir uma educação de qualidade que valorize o profissional em sua formação profissional. Traçando os desafios que surgem durante todo esse processo formação e prática e que são fundamentais no decorrer de sua busca constante por conhecimentos, que implicam na educação e aprendizagem dos educandos. Foi realizado um levantamento bibliográfico sobre o assunto em que foi abordada também uma breve descrição sobre a história da formação no Brasil e os principais aspectos que abrangem a temática.

Palavras Chave: Formação docente; Valorização profissional; Prática Pedagógica.

1. INTRODUÇÃO

Existe atualmente no Brasil uma série desafios acerca da temática Educação, se pensarmos na grande desvalorização dos profissionais da área, na falta de atratividade, na defasagem na formação inicial, na descontinuação dos estudos, aperfeiçoamentos e capacitações assim como a ausência de avaliações eficientes, e principalmente a baixa remuneração e falta de atenção para os profissionais já inseridos no mercado. Em suma, a precariedade das políticas formativas, e suas mudanças constantes não conseguiram estabelecer um padrão de preparação docente consistente diante dos problemas enfrentados pela educação em nosso país.

A formação docente vem ocupando seu espaço em diferentes discussões acerca da educação no Brasil. E com isso podemos afirmar que existe uma forma prevalente de compô-la com a busca por estratégicas mudanças que se intensificam e consequentemente, faz com que as cobranças aos educadores cresçam exponencialmente para além da sala de aula fazendo com que a busca por aperfeiçoamento em sua formação se faça necessária. Um bom educador tem um papel fundamental na vida do indivíduo e a decisão sobre como deve ser sua formação gera consequências no programa educacional de qualquer nação.

Este cenário nos mostra uma necessidade de maior adaptação às mudanças, criatividade, flexibilidade, inovação, habilidade para trabalhar em grupos e capacidade para solucionar problemas. Nesse sentido, diferentes propostas e projetos para a formação docente têm sido debatidos. Falar do desenvolvimento profissional implica reconhecer que não se trata de um conceito único e que não pode ser entendido isolado de um contexto mais amplo que nos permita estabelecer motivadores políticos, econômicos e sociais que constituem a educação e a profissão docente. Afinal, os desafios e obstáculos estão a cada dia mais diante dos educadores, com grandes demandas de formação e aprendizagens impostas por nossas políticas educacionais atuais.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1. A FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL

Dois modelos contrapostos que surgiram no decorrer do século XIX se configuraram na história da formação de professores, em cada país foram instalados os sistemas nacionais de ensino, visando a resolução do problema de instrução popular, expondo a exigência de buscar uma resposta institucional para a questão da formação docente. Nesse percurso, dois aspectos característicos do ato docente (conteúdo e forma) originaram duas formas distintas de conduzir o problema da formação de professores.

De um lado temos o modelo de formação dos professores voltados ao domínio específico da área de conhecimento que corresponde à disciplina lecionada pelo professor, neste caso a formação pedagógico-didática será obtida com o domínio dos conteúdos através da prática docente.

Por outro lado em contrapartida está o modelo no qual a formação de professores se dá de forma efetiva apenas com o preparo pedagógico-didático. Neste caso a instituição formadora deverá assegurar esse preparo através de uma organização curricular de forma deliberada e sistemática.

Ao longo da história da formação docente, o primeiro modelo teve predominância nas universidades e demais instituições de Ensino superior, encarregadas da formação secundária, enquanto que no segundo modelo, houve a prevalência na formação dos professores primários nas escolas normais.

A necessidade de propiciar uma formação pedagógica, seguindo a exigência do modelo pedagógico-didático, se estendendo também aos professores secundários se exprime à seguinte conclusão:

[...] Apenas com o conhecimento o licenciando não consegue enfrentar a sala de aula. Precisamos oferecer uma formação específica para o ensino, junto com boa formação de conhecimento, o que não estamos fazendo no momento. O resultado está aí: os baixos rendimentos que temos na educação básica, uma grande evasão – 20% dos alunos do Ensino Fundamental não se formam – e 49% dos jovens estão fora do Ensino Médio (GATTI, 2013).

As políticas atuais de formação de professores são variadas, elas contam com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), Programa de Consolidação à Docência (Prodocência) e Observatório da Educação

(Obeduc), Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), Universidade Aberta do Brasil (UAB), Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), Programa Novos Talentos, Programa de Apoio a Laboratórios Interdisciplinares de Formação de Educadores (Life), que atuam em todo o país, visando a melhoria da formação, tanto inicial quanto continuada de profissionais da educação básica.

A formação inicial precisa compor um amplo repertório de conhecimentos que devem ser ensinados uma vez que são fundamentais, porém não suficientes já que ao longo da carreira existe a necessidade de se buscar aprimoramento e a formação continuada que são indispensáveis para uma trajetória docente eficiente.

Sendo um dos pré requisitos primordiais para atuação e transformação do professor a formação continuada traz o estudo, a troca de experiências e a reflexão, além de proporcionar o contato com novas concepções através dos cursos de formação continuada que permite a mudança e uma melhoria na qualidade do ensino.

Mercado (2005) esclarece que o professor deve, portanto, depositar suas oportunas ações e pensamentos à disposição da profissão, sempre a procura de inovações para caminhos obscuros mascarados pela sociedade para atender os alunos da atualidade, e também para atender os padrões de currículos que estão em constantes modificações.

Tendo em vista a análise do trabalho do professor, questões importantes devem ser inseridas nessa discussão, considerando as muitas perguntas sem respostas e diferentes visões acerca da formação docente, sobretudo após a implantação da Lei de Diretrizes e bases da Educação (LDB) nº 9.94/1996, que estabelece a exigência de formação superior a todos os docentes do país gerando assim um mercado de infinitas possibilidades de formações pra os profissionais de educação, com o intuito de melhorar a qualidade do ensino no Brasil.

As instituições de ensinos superiores, provadas ou públicas, seja no sistema presencial, semipresencial ou Educação à distância (EAD), uma vez credenciadas pelo Ministério da Educação (MEC), são responsáveis pelo ensino superior, com a finalidade de viabilizar a formação dos professores com qualidade, indispensáveis à sociedade (CHIMENTÃO, 2007)

Contudo, esta discussão sobre formação superior por ter sido interpretada de maneira equivocada, possibilitou alguns erros de percurso, o que não contribuiu para melhoria da qualidade do ensino, e muito menos para uma formação qualificada para os profissionais, não obstante, não houve a garantia de um maior reconhecimento profissional para o docente em se tratando de sociedade e melhores condições de trabalho.

Com a LDB um novo panorama na educação do Brasil foi traçado, mostrando avanços no que diz respeito à formação superior aos docentes, visando enriquecer a qualidade da profissionalização de toda categoria. No entanto, com a obrigatoriedade de formação superior aos docentes que já atuavam na área e não possuíam formação, obtivemos um aumento de cursos oferecidos, mas sem a qualidade desejada, o que gerou um desfecho negativo nas avaliações globais.

Uma formação adequada de professores é essencial para uma boa formação dos alunos nas escolas, mas isso requer uma constante evolução e conhecimentos inovadores uma vez que estamos diante de novos desafios para o atendimento as demandas

que despontam de diversas camadas da sociedade, o que inspira cuidados com a universalização da educação, assim como políticas eficientes que garantam o sucesso desse trabalho.

Saviani (2013), deixa claro que os dilemas atuais nos levam a grandes desafios, os quais precisam de atenção e superação. Estes são alguns desafios, na visão do autor:

a) fragmentação e dispersão das iniciativas, justificadas pela chamada "diversificação de modelos de organização da educação superior"; b) descontinuidade das políticas educacionais; c) burocratismo da organização e funcionamento dos cursos no qual o formalismo do cumprimento das normas legais se impõe sobre o domínio dos conhecimentos necessários ao exercício da profissão docente; d) separação entre as instituições formativas e o funcionamento das escolas no âmbito dos sistemas de ensino; e) o paradoxo pedagógico expresso na contraposição entre teoria e prática, entre conteúdo e forma, entre conhecimento disciplinar e saber pedagógicodidático; f) jornada de trabalho precária e baixos salários (SAVIANI, 2013).

As Secretarias de Educação oferecem diversos programas de formação continuada que são voltados à evolução funcional, bônus e meritocracia, a maior parte deles é visto como uma das poucas maneiras de se obter um aumento salarial. Desta forma os docentes partem em busca de pontuação, optando por cursos livres muitas vezes úteis para estimular um crescimento em suas carreiras. Assim, podese dizer que cursos voltados a formação continuada, não são uma garantia de formação permanente, e nem de livre escolha para o professor já que não o consideram efetivos para melhoria da qualidade do ensino em sala de aula.

Com a inferência de um status social proposta pela LDB com a formação universitária dos profissionais da educação, o que não se deu em sua totalidade na prática, posto que o fato de se obter um curso superior não altera a remuneração muitas vezes equiparada a um trabalhador assalariado. Não obstante, com o suporte dos mais variados cursos, e após anos de implantação ainda encontramos educadores inexperientes tanto em sua formação quanto em sua prática.

Chimentão, (2007) destaca que atualmente as propostas de formação dos professores têm exercido pouca eficácia na realidade, e os principais motivos são a desvinculação entre teoria e prática; e a ausência de projetos coletivos e interdisciplinares. Esses dados resultaram em uma educação no Brasil que segue sem ter atingido um patamar qualitativo na formação docente e também nas práticas de ensino, onde toda comunidade escolar carece de políticas públicas para educação que tenham compromisso com a qualidade de formação que visem a valorização do trabalho docente.

É indiscutível os avanços que a formação superior de professores instituídos pela LDB garantiu ao país, porém, da forma em que ela é composta, sem que haja uma fiscalização eficaz por meio de uma avaliação global dos cursos oferecidos por determinadas instituições, teremos sempre uma questão acerca da qualidade de formação que seguirá sem grandes avanços.

Para se chegar a uma conclusão é necessário fazer uma reflexão sobre a formação docente no Brasil, uma vez que ela se depara com questões políticas em que os interesses de terceiros se sobressaem aos dos profissionais da educação. Segundo Freitas (2007), as políticas para formação de professores são sempre emergenciais e vão sempre privilegiar um determinado grupo, ou estarão voltadas para algum núcleo do currículo ou interesses diversos de "caráter transitório".

Dessa forma, fica clara a importância da constante busca por formação e aperfeiçoamento dos profissionais da educação, produzindo conhecimentos eficientes que gerem novos comportamentos que permitam ao docentes um desempenho responsável e satisfatório de seu trabalho em sala de aula, garantindo a troca de saberes diante da diversidade se seus alunos. Para tanto, a formação continuada precisa investigar as reais necessidades do cotidiano escolar para construir uma prática pedagógica eficiente que visa auxiliar o educador a refletir e encarar os desafios e adversidades em sua rotina de trabalho.

2.2. NOVOS DESAFIOS PARA FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL

O professor é fundamental para o processo de desenvolvimento de ensino aprendizagem dos alunos. Sendo assim, a formação e prática docente necessitam de adequações para acompanhar as mudanças históricas e sociais visando se aproximar aos novos modelos educacionais.

Para superar os novos desafios, o novo profissional deve ser capaz de ajustar sua didática às novas realidades da sociedade, do conhecimento, do aluno, dos meios de comunicação. O novo professor precisaria, no mínimo, de adquirir sólida cultura geral, capacidade de aprender a aprender, competência para saber agir na sala de aula, habilidades comunicativas, domínio da linguagem informacional e dos meios de informação, habilidade de articular as aulas com as mídias e multimídias. LIBÂNEO (2011, p. 12).

Alguns problemas ao que se refere às políticas de formação docente são apontados por Brzezinski (2009). Ele aborda cinco dilemas, sendo o primeiro ao que se refere à necessidade de manter a formação inicial

dentro do espaço da universidade, entrelaçando pesquisa e extensão, teoria e prática. O autor indica um movimento em direção a transferência dessas atribuições a outras instituições tornando a formação do professor mais precária, desvinculando-a do campo prático.

A necessidade de uma política global para formação e valorização de professores como um elemento primordial para melhoria de qualidade da educação é um segundo dilema abordado, além da falta de articulação entre formação inicial e continuada, integradas a melhores condições de trabalho, carreira e piso salarial. A recuperação da certificação por competências, assim como de um órgão regulador para profissão que se preocupe com a valorização dos profissionais, conceito que implica em aumento de fiscalização dos cursos superiores, pensando em garantir a qualidade da formação, assim como a implantação de um exame voluntário de habilitação ao profissional docente, que oportunizaria a criação de um banco de dados profissional. Para finalizar o autor aponta a criação de um instrumento de avaliação que autoriza os cursos de formação de professores, com a finalidade de incentivar a formação com fundamentos teóricos sólidos, combinando a teoria com a prática e considerando a gestão democrática. (BRZEZINSKI, 2009).

Os docentes, encaram muitos desafios durante sua formação, e não podemos deixar de lado as questões relacionadas aos fatores de risco que dizem respeito a saúde e bem estar dos profissionais da educação.

Nossa sociedade é hipócrita e ambivalente quando aplica a nós, professores, o velho discurso da abnegação e do valor espiritual e formativo do nosso trabalho, quando na verdade deprecia tudo que não tenha valor material. É injusto que nossa sociedade nos considere os únicos responsáveis pelos fracassos de um sistema educacional massificado, apressadamente maquiado para fazer frente à avalanche da crise social, econômica e intelectual de nossa sociedade. ESTEVE (1999, p.19)

Essa perspectiva fica clara quando nos deparamos com dados acerca do adoecimento docente, suas condições salariais além das condições que são vivenciadas na escola. O professor é indispensável para escola, portanto, é necessário uma mudança neste cenário, a visão de que o docente se formaria a despeito de um contexto produz a expectativa dos governos de que se tornará possível desenvolver a qualidade da educação sem garantir condições e perspectivas de trabalho que definem a profissão.

Para tanto, a forma formação docente precisa se aproximar da realidade social, incluindo as condições históricas, sociais e culturais dos formandos, ofertando vivências significativas de boas práticas de humanização que permitem a construção de alternativas e estratégias pra enfrentar os possíveis problemas que tendem a surgir nas escolas de atuação.

Promover o acesso de todos ao conhecimento através de um método de ensino que reconhece a trajetória individual de cada sujeito em formação que possibilite condições de superação é um grande desafio a ser encarado, uma vez que o professor tanto em exercício quanto em formação necessita de ofertas de reciprocidade em sua jornada, o que exige levar em consideração a composição de sua subjetividade. Fato que presume reiterar a necessidade de que o professor em formação deve ter condições de encontrar o espaço que o integra como sujeito assim como possibilitar a ele a compreensão do papel do outro no processo de construção da profissionalização.

[...] na sua posição, precisa desenvolver a competência do discernimento para saber que aquilo que sabe e que acredita, ao mesmo tempo que aquilo que lhe dá consistência e firmeza, é aquilo que evidencia o limite do seu conhecimento e o limite da sua posição na realidade que o circunda e o circunscreve. PEREIRA (2013, p. 843)

Evidentemente, a formação deve estar apta a consolidar saberes e práticas docentes, compreendendo os conceitos em que a educação está inserida. Assim, os cursos de formação precisam propiciar a autonomia para construção de um local que agregue ao profissional novas descobertas e conhecimentos diversos.

É indispensável reforçar os questionamentos voltados à desvalorização do profissional da educação, assim como as condições precárias do ambiente escolar, além da constante necessidade de aprimoramento do educador em diferentes áreas de atuação associando saberes ligados às experiências vivenciadas pelo docente.

A educação de modo geral precisa estar inserida em um espaço interdisciplinar, que aborda teoria e prática de forma relacionada, considerando as suas particularidades e diversidades, destacando a importância de uma formação aliada a cultura geral, que se baseia em uma política educacional que priorize não somente a formação do professor mas que garanta condições dignas para a carreira e ambiente de trabalho.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em virtude do que foi mencionado, é possívAo longo desta pesquisa foram expostos aspectos importantes ligados a problematização da formação dos professores no Brasil. Levando-se em consideração a premissa de que uma boa formação é indispensável

para o desenvolvimento de um trabalho com qualidade, uma vez que uma formação precária repercute negativamente no processo de desenvolvimento desse trabalho.

Evidenciando que as condições oferecidas ao docente são determinantes para garantir a qualidade de sua formação, onde as políticas públicas devem priorizar o provimento de condições adequadas para realização de seu trabalho, além de oferecer cursos de formação capazes de promover seu desenvolvimento. Se as condições de trabalho trazem um impacto decisivo na formação já que estão ligadas diretamente ao valor social da profissão, ou seja, uma condição precária de trabalho, gera impacto a realização do ensino, pois, não oferece estímulo para que o docente invista em tempo e recursos para uma formação mais exigente e de longa duração, refletindo negativamente em seu desempenho.

Sendo notória que a valorização do profissional de educação é fundamental para que a formação seja altamente qualificada e os profissionais sejam fortemente motivados para exercer seu ofício com excelência, levando-se em consideração todos os aspectos que estão inseridos durante seu processo de desenvolvimento, garantindo assim, a resolução do grande problema relacionado a qualidade da educação nacional que é tão debatida nos dias atuais.

REFERÊNCIAS

BRZEZINSKI, Iria. Dilemas e Desafios nas Políticas de Formação e de Valorização dos Profissionais da Educação Básica. UCG e Anfope: 2009.

CHIMENTÃO, L. K. O significado da formação docente continuada. 4º Congresso Norte Paranaense de Educação Física Escolar. Disponível em: Acesso em:16 set. 2021

DERMEVAL. A História da educação e sua importância para a formação de professores. In: Conferência de abertura do I Seminário de História da Educação Brasileira e Catarinense: UFFS, 2013.

ESTEVE, José Maria O mal-estar docente: A sala de Aula e a Saúde dos Professores. Bauru, São Paulo: EDUSC, 1999, 170 p.

GATTI, Bernardete Angelina. A Formação de Professores no Brasil: O Desafio das Licenciaturas. In: Ciclo de Debates da Docência nas Licenciaturas: UFFS, 2013.

MERCADO, L. P. Formação docente e novas tecnologias. Universidade Federal de Alagoas – Brasil: EDUFAL, 2006

PEREIRA, M. V. Saberes necessários ou desejados para uma docência de qualidade na educação superior. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 13, n. 40, dez. 2013.

O USO DA LINGUAGEM DO CINEMA NA CONSTRUÇÃO DO SABER

DOUGLAS WILLIANS SANTOS

Resumo

O presente artigo reflete sobre o uso da linguagem do cinema na escola. Diante das novas estratégias para se utilizar em sala de aula, o cinema apresenta-se como ferramenta pedagógica capaz de gerar conhecimento e possibilita às unidades educacionais ofertar a contemplação da arte. A linguagem do cinema é formadora de valores e significados culturais e contribui para a reflexão sobre a produção cultural. A relevância do trabalho consiste em abordar como o cinema auxilia na formação de cidadãos críticos e conscientes do mundo que os cerca. A pesquisa apresenta de que maneira os estímulos audiovisuais estão presentes na construção da identidade do sujeito. Também estão presentes os aspectos mercadológicos do cinema, como produto da indústria cultural, mas que também possui um olhar educativo. O artigo explicita como o cinema é utilizado para massificação, com exemplos históricos de como isso serviu aos regimes totalitários para controle de poder e alienação.

Palavras Chave: Cinema; Prática pedagógica; Criticidade

Introdução

Num mundo em que a tecnologia passa a ser inserida cada vez mais cedo na vida das pessoas, surgem novas estratégias para se utilizar em sala de aula. Nesse contexto, o cinema apresenta-se como uma possibilidade pedagógica, pela qual pode-se transmitir importantes informações para gerar conhecimento, além de propiciar a contemplação da arte.

O presente trabalho visa tratar acerca da importância da linguagem do cinema no processo de construção do saber e da subjetividade humana, ou seja, na função muitas vezes pedagógica que a linguagem cinematográfica abrange. A construção do homem é uma dimensão filosófica que perpassa toda a sua vida, por isso ela é tão frequentemente refletida por diversas áreas do conhecimento.

Ao falarmos sobre a arte do cinema, notamos que ela pode ser vista como formadora de valores e significados culturais e, neste sentido, com potencial educativo, tanto sua linguagem, quanto seus temas, inspiram a reflexão sobre a produção cultural. Condu-

zindo o indivíduo a se posicionar criticamente, contextualizando e questionando seus elementos constitutivos, os filmes propiciam uma reflexão sobre julgamentos de valor, significados morais, informações e ideologias contidas nas mensagens veiculadas. A relevância do trabalho está em apresentar como a arte cinematográfica auxilia na formação de um indivíduo mais consciente do mundo que o cerca.

Esta pesquisa apresenta inicialmente de que forma os estímulos audiovisuais estão presentes na construção da identidade do sujeito. A linguagem cinematográfica envolve inúmeros aspectos e complexidades, e por isso mesmo apresenta ampla capacidade de comunicação e interação na sala de aula, posto que aquilo que se vê na tela causa impacto sobre a formação da identidade do observador, que muitas vezes enxerga aspectos da sua vida no filme como um espelho que reflete todo o seu universo interior.

Na sequência, o texto explicita o caráter mercadológico do cinema, como produto da indústria cultural, mas que ao mesmo tempo possui um olhar formativo. Existem diversos gêneros produzidos, para múltiplos públicos. O artigo apresenta de que maneira o cinema é utilizado como forma de massificação no mundo moderno, com exemplos históricos de como isso serviu aos regimes totalitários para controle e poder e alienação.

A realização dessa pesquisa foi feita com base numa ampla pesquisa bibliográfica, através de livros e artigos científicos.

1. A LINGUAGEM CINEMATOGRÁFICA: ESTÍMULOS AUDIOVISUAIS QUE CONSTROEM IDENTIDADES

[...] o telespectador não é elemento passivo, totalmente iludido. É alguém que utiliza de suas faculdades mentais para participar ativamente do jogo, preenchendo as lacunas do objeto com investimentos intelectuais e emocionais que cumprem as condições para que a experiência cinematográfica se inscreva na esfera do estético[...] (MUNSTERBERG apud XAVIER, 1983, p. 20).

As imagens e os sons são formas de representação do mundo. Servem para descrever as coisas e lhes dar sentido. O cinema, como ato cultural, pode ser utilizado na forma de discurso que contribui para a construção de significados sociais. A estrutura da construção do cinema, bem como sua montagem, com elenco e processo de produção, resulta num conjunto de significados que precisa ser assimilado por quem o contempla, para que as imagens possam fazer sentido que, muitas vezes, se colocam como essenciais na construção da sua subjetividade e da sua vida como um todo.

Entender a linguagem visual dos filmes é o ponto de partida para fazê-lo como uma dimensão da produção do conhecimento. Em tempos de globalização, as possibilidades para aquisição do saber são diversas devido aos elementos didáticos e pedagógicos acessíveis na nossa sociedade da informação.

Nesse cenário informativo observamos o surgimento de novas linguagens e novas formações culturais, nas quais os elementos audiovisuais se colocam como fonte de disseminação do conhecimento. A linguagem do cinema cada vez mais tem contribuído na dinamização do processo de aprendizagem de crianças, jovens e adultos.

[...] quando identificamos o caráter discursivo do cinema estamos chamando atenção para um aspecto que transcende a sua condição de entretenimento e o seu papel denotativo. Interessa-nos o caráter atributivo que este possui quando constrói símbolos e sintomas que visam dar sentido à realidade vivida (FLUSSER, 1983, p. 21).

Desse modo, as imagens expostas pelo cinema, através da sua abertura para o lúdico, podem auxiliar de forma expressiva no engrandecimento da escola, sobretudo na relação com as temáticas culturais, sociais e históricas. O cinema, através de seus múltiplos recursos, discute comportamentos culturais dentro de um grupo de valores culturais e linguísticos, contribuindo para a construção do imaginário social.

De acordo com Duarte (2009, p. 17), durante a vida as pessoas têm contato com imagens cinematográficas, e essas são responsáveis por representações que se tem acerca da história da humanidade. Sendo assim, as imagens fílmicas ocupam o imaginário dos sujeitos, mesmo havendo antecipadamente informações seguras sobre os fatos históricos.

É nesse ponto que o uso da linguagem cinematográfica faz todo o sentido de ser pensada em um contexto pedagógico, posto que essa relação de proximidade entre o cinema e a realidade facilita o perpassar das representações e, com isso, há maior identificação com o sujeito e o mundo a que este pertence, favorecendo para que o sujeito enxergue as suas questões e a sociedade.

"Ver filmes, é uma prática social tão importante, do ponto de vista da formação cultural e educacional das pessoas, quanto a leitura de obras literárias, filosóficas, sociológicas e tantas mais." (DUARTE, 2009, p. 16).

A prática de levar o cinema à escola também tem um cunho social importante, pois oportunizar o acesso a obras fílmicas é inserir o aluno em um universo no qual nem todos têm possibilidade. Além disso, é papel da escola e dos educadores contribuir para aprofundar a visão crítica sobre a arte apresentada, propiciando aos estudantes in-

formações relevantes que eles precisam ter quando apreciam a obra, a fim de compreender o contexto de reprodução e o contexto reproduzido, e pensar sobre a realidade em que estão inseridos.

Quando exposto de maneira crítica na escola, o cinema funciona como construtor de um conhecimento novo, e é uma ferramenta propulsora para fazer com que o educando conheça outras realidades.

Substituem-se, assim, os discursos "que se originam numa concepção de conhecimento que almeja a objetividade e têm a função de difundir conhecimento", por diálogos cuja meta "é a própria intersubjetividade. (DUARTE, 2009, p. 24).

Desta forma, o papel do cinema no contexto escolar, de forma ampla, é mais do que um recurso pedagógico, mas antes, um modo de aproximar o indivíduo de uma linguagem profunda acerca do conhecimento dos detalhes da sua subjetividade, e com isso um olhar mais abrangente sobre o que é o mundo em toda a sua complexidade e nuances.

2 O CINEMA COMO INSTRUMENTO IDEOLÓGICO PARA MASSIFICAÇÃO NA INDÚSTRIA CULTURAL

O cinema apresenta uma linguagem icônica e problematizante, no entanto, nem sempre isso foi assim. É preciso entender, primeiramente, como essa linguagem surge e como a narrativa fílmica pode ser construída; em segundo, como a narrativa fílmica pode ser capaz de desenvolver problematizações filosóficas e criar conceitos por intermédio da imagem, mesmo que o cinema figure como uma expressão da indústria cultural. (REINA, 2019, p. 55).

A produção cinematográfica oferece potencialidades na formação de indivíduos conscientes do mundo em que vivem, entretanto, a arte na sociedade é perpassada por diversos instrumentos ideológicos, perdendo muitas vezes o seu caráter original mimético e catártico.

O filósofo participante da Escola de Frankfurt, Walter Benjamin (1984, p. 168), explica que:

[...] o cinema é um artefato cultural de dimensão coletiva que, através da reprodutibilidade técnica, facilita imageticamente o processo de alienação sociocultural. Este processo de reprodutibilidade técnica seria também responsável pela retirada da originalidade artística da obra cinematográfica, incidindo, consequentemente, na perda de sua aura e de sua autenticidade como obra de arte. Em suas palavras, a autenticidade de uma coisa é a quintessência de tudo o que foi transmitido pela tradição, a partir de sua origem, desde sua duração material até o seu testemunho histórico. Como este depende da materialidade da obra, quando ela se esquiva do homem através da reprodução, também o testemunho se perde. O conceito de aura permite resumir essas características: o que se atrofia na era da reprodutibilidade técnica da obra de arte é a sua aura. (BENJAMIN, 1984, p. 168).

Para o filósofo, o cinema é um dos agentes mais poderosos de massificação do mundo moderno. Nesse processo de objetificação da arte e do cinema, o sujeito torna-se parte de um processo essencial para a reafirmação da indústria cultural, que se baseia na ausência do indivíduo e na constituição da massa que divide o interesse, e consome a mesma mercadoria massificada.

Através desse processo de disseminação sem critérios do cinema, por meio da reprodução técnica, a arte é transformada em mercadoria, transformando-se num elemento de massificação ideológica, que como vimos ao observar a história, serviu por exemplo, aos regimes totalitários na reprodução do seu poder de controle e alienação dos cidadãos. Na época dos nacionalismos, o cinema foi utilizado como instrumento de conformação do imaginário político e de reafirmação das classes sociais.

É por esse motivo que o cinema foi um instrumento utilizado por governos nacionalistas para produzir um sentido ideológico da história e como propaganda institucional. As formas de representações instrumentalizadas na linguagem cinematográfica facilitam o processo de alienação social, por contribuir para a formação do imaginário coletivo através dos processos de representações sociais presentes no discurso fílmico. Nos dias atuais, essa reprodutibilidade técnica, facilitada pelos meios digitais, contribui para o processo de consumo de valores simbólicos, que se reproduzem e se modificam como produtos culturais de visualidade do status quo dos indivíduos na sociedade global. Na contemporaneidade, o cinema é um bem de consumo cultural que deixa pistas das mudanças comportamentais socioculturais globalizadas. Faz parte, portanto, de uma indústria cultural globalizada que uniformiza os valores de reconhecimento das diferenças e na qual os processos de interação do local com o global são parte de um mesmo contexto. (BENJAMIN, 1984, p. 167).

Contudo, e de acordo com o objetivo do trabalho, não queremos com isso afirmar que o cinema, devido ao que acabamos de ver com a crítica citada acima, perde o seu sentido e pode como um todo ser generalizado como uma arte sem identidade, que perdeu o seu valor humano, ou mesmo que representa a realidade ou ainda substituir a história, entretanto, devemos ser cautelosos e críticos quanto ao fato de que a linguagem cinematográfica pode muitas vezes criar falsas realidades, propositalmente, e em favor de ideologias, sendo compradas como repro-

dução da realidade.

A verdadeira linguagem cinematográfica, diferente dessa da qual nos alerta Benjamin, atua como um instrumento de representação social imaginária que aproxima o distante, unindo valores diferentes dentro de uma mesma estrutura discursiva. O modo como o conjunto de representações sociais presentes nos roteiros é colocado na disposição da linguagem cinematográfica tem um potencial de apresentar realidades importantes para a formação dos sujeitos.

Para citar um exemplo concreto, na Alemanha nazista, em 1935, foi lançado o filme "O triunfo da vontade ", sob direção de Leni Riefenstahl. As filmagens mostravam um congresso do Partido Nazista realizado na cidade de Nuremburg, no ano anterior. Trata-se de um documentário que, deturpando um conceito formulado pelo filósofo Nietzsche, faz propaganda política do nacional socialismo alemão, mostrando a fidelidade dos cidadãos alemães à Hitler, por meio de imagens que inculcavam nas pessoas a ideia de um país forte, reerguido após a derrota na Primeira Guerra Mundial, e superior à outras nações.

Evidentemente que o cinema é uma indústria, mas concordar-se-á que a construção das catedrais foi quase também, materialmente falando, uma indústria da vastidão dos meios técnicos, financeiros e humanos que exigiu e tal fato não impediu a ascensão destes monumentos no sentido da beleza. Mais do que seu caráter industrial é o caráter comercial que constitui um grave inconveniente para o cinema, pois a importância dos investimentos de que necessita torna-o tributário das próprias forças econômicas para as quais a única regra de ação é a rentabilidade e que acreditam poder falar em nome do gosto do público, em virtude de uma lei de oferta e procura, cujo jogo é falseado na medida em que a oferta influencia a procura a seu belo prazer. (MARTIN, 2005, p. 21).

É inegável que o cinema acompanha uma lógica de mercado. Para obter lucro e para recuperar os investimentos da produção, os filmes são elaborados com elementos para atingir determinados públicos. Muitos são feitos exclusivamente para entretenimento, apresentando uma linguagem sem sentido, sem nenhuma proposta reflexiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho que se seguiu trouxe questionamentos acerca da importância do cinema para a educação integral do indivíduo. Notamos que a sociedade vem sofrendo sensíveis transformações que se refletem diretamente no cotidiano e por consequência na educação. Tais transformações envolvem uma vasta gama de informações, na qual acessam crianças, jovens e adultos, e que se espalham de forma quase simultânea por todo o mundo, através de diferentes mecanismos tecnológicos, criando novos ambientes educacionais.

Este artigo permitiu constatar que a escola não é o único local de aprendizagem e nem o professor o único detentor do conhecimento, aspectos que revelam a necessidade de uma ação pedagógica associada aos muitos canais de comunicação existentes no cotidiano dos alunos, dentre os quais se inclui o cinema.

Em virtude do que foi mencionado, fica evidenciado que surge a necessidade de se investigar de que maneira a escola se posiciona quanto ao uso do cinema e ainda de que forma o professor utiliza esse recurso. Entende-se então que, o cinema está presente na vida das crianças, dos jovens e dos adultos, e por isso, não pode ser desconsiderado e simplesmente abolido do sistema educativo, principalmente porque se consolida como um forte elemento politizador. Tomando como base esse contexto, defende-se a ideia de que a experiência do cinema seja aproveitada na escola.

Dado o que foi exposto no texto, o uso do cinema não pode ser feito sem que haja uma ampla contextualização. Entendendo a educação como um elemento democrático, que pode possibilitar aos indivíduos uma participação mais ativa e reflexiva na sociedade, compreende-se o cinema como um aspecto indispensável no processo educativo, visto que, é uma ferramenta que pode contribuir para a politização e formação crítica dos estudantes. A escola trabalha com o saber sistematizado, e por meio deste pode elevar o conhecimento do indivíduo a um patamar superior, ou seja, a escola pode instrumentalizar o aluno a fim de que ele compreenda e interprete o mundo, utilizando o cinema de forma potencial para atingir esse objetivo.

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, W. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. In: BENJAMIN, W. Obras escolhidas. São Paulo: Brasiliense, 1984.

DUARTE, Rosália. Cinema & Educação. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

MARTIN, Marcel. A linguagem cinematográfica. Lisboa-Portugal: Dinalivro, 2005.

FLUSSER, V. Pós-história: vinte instantâneos e um modo de usar. São Paulo: Duas Cidades, 1983.

XAVIER, Ismail. A experiência do cinema. 1.ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

REINA, Alessandro. Teorias do cinema. Curitiba: Editora Intersaberes, 2019.

DUARTE, R. A pós-história de Flusser e

a promessa do Brasil. In: Congresso

Maria da Conceição Francisca Pires & Sergio Luiz Pereira da Silva Educ. Soc., Campinas, v. 35, n. 127, p. 607-616, abr.-jun. 2014 Disponível em: https://www.cidadefutura.com.br/wp-content/uploads/A-pos-historia-de-Flusser-e-apromessa-do-Brasil.pdf. Consulta em: 15/02/2022.

DOCUMENTÁRIOS:

O TRIUNFO da vontade. Título original: Triumph des Willens. Direção: Leni Riefenstahl. Produção: Leni Riefenstahl. Roteiro: Leni Riefenstahl, Walter Ruttmann. Elenco: Adolf Hitler, Heinrich Himmler, Josef Goebbels, Hermann Göring, Fritz Reinhardt. Gênero: documentário. Áudio inglês. Legendas: português. Distribuidora: Sonopress Rimo. Alemanha, 1935, DVD (124 min.), P&B

PSICOMOTRICIDADE E EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA REVISÃO DA LITERATURA

EDINEIA MOURA DE SOUSA GUZELLA

RESUMO

Sabe-se que a psicomotricidade e o desenvolvimento motor na infância podem contribuir significativamente com os aspectos motor, cognitivo e afetivo das crianças. Por falta de conhecimento sobre o assunto, muitos pais não exploram esses aspectos essenciais no ambiente familiar de forma adequada. Partindo desse pressuposto, os profissionais da educação, sobretudo, pedagogos e professores ligados à educação infantil, precisam aplicar tais conhecimentos em sala de aula. O objetivo desta pesquisa é compreender a importância e os benefícios da psicomotricidade para o desenvolvimento motor infantil e a responsabilidade do professor quanto à formação integral dos escolares. Através do estudo, de livros e artigos científicos, buscou-se comprovar por meio de uma revisão da literatura os benefícios dos objetivos propostos. Por meio dos artigos pesquisados buscou-se conceituar psicomotricidade, compreender o processo de desenvolvimento psicomotor na primeira infância e definir a importância da abordagem da psicomotricidade na educação infantil. Constatou-se que a psicomotricidade está inteiramente ligada ao ao desenvolvimento infantil e ao processo de aprendizagem, sendo de extrema importância a incorporação desta ciência na educação infantil.

PALAVRAS-CHAVE: Psicomotricidade; Educação Infantil; Desenvolvimento Infantil; Pedagogia.

INTRODUÇÃO

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. Pode ser descrita como sendo a integração das funções motoras e psíquicas em consequência da maturidade do sistema nervoso. A partir dela, torna-se possível desenvolver as habilidades motoras e criativas do ser humano em sua globalidade, partindo do movimento do seu corpo, levando a centralizar sua atividade e a procura do movimento e do ato (DOS SANTOS; COSTA, 2015).

A Psicomotricidade ocupa um lugar importante no desenvolvimento infantil, sobretudo na primeira infância, em razão de que se reconhece que existe uma grande interdependência entre os desenvolvimentos motores, afetivos e intelectuais. A criança descobre o mundo através de seu corpo, explorando as mais diversas situações e através delas, experimentam sensações e desenvolvem o interesse pelo ambiente. À medida que a criança se desenvolve, quanto mais situações ela entra em contato, melhor para o controle de seu corpo, aumentando sua percepção.

"Desde o primeiro dia de vida, a criança se desenvolve de forma contínua, e é pelo movimento corporal que a criança estabelece as primeiras formas de linguagem (CAMARGOS & MACIEL, 2016).

A escola e o professor têm um papel importante nos anos iniciais, influenciando diretamente no desenvolvimento do aluno. No tocante à aptidão física, os profissionais podem utilizar jogos lúdicos e brincadeiras que estimulem diversos aspectos da criança, como o motor, o social, o afetivo e o cognitivo (CAMARGOS & MACIEL, 2016).

No ambiente escolar é que a criança vai exercer a cidadania, tendo contato com a diversidade cultural que caracteriza nosso contexto social e respectivamente aprendendo o respeito a diferença de etnia, sexo, religião e cultura existente na escola. A diversidade sendo bem trabalhada na educação contribuirá na formação de sujeitos críticos, criativos, autônomos e respeitosos capazes de agir no seu meio e transformá-lo (JESUS, DANTAS & BEZERRA, 2017).

Na prática, observa-se, claramente, que as crianças aprendem de modo mais satisfatório e eficaz por meio de jogos e de brincadeiras. O contexto lúdico é fundamental para socialização do ser humano. Pelo jogo, há a construção de diferentes pontos

de vista, elaboração de hipóteses e noção do espaço e tempo. O ato de brincar não pode ser visualizado apenas como um ato de entretenimento, mas entendido como uma atividade que possibilita a aprendizagem de habilidades, inserido em um ambiente motivador, aprazível e planejado para a educação infantil (CAMARGOS & MACIEL. 2016).

Na educação infantil, a criança busca experiências em seu próprio corpo, formando conceitos e organizando o esquema corporal. A abordagem da Psicomotricidade permite a compreensão da forma como a criança toma consciência do seu corpo e das possibilidades de se expressar por meio desse corpo, localizando-se, também, no tempo e no espaço (BARRETO, 2000).

A psicomotricidade pode ser trabalhada de forma coletiva ou individual, através de brincadeiras, jogos, canções ou de atividades que envolvem recorte e colagem, pintura, desenhos, pontilhados, etc. Essas atividades devem ser feitas e trabalhadas de acordo com a faixa etária e com a necessidade e limitação de cada um a fim de contribuir para o desenvolvimento cognitivo e afetivo da criança, além de ajudar a mesma a compreender as suas limitações e capacidades (JESUS, DANTAS & BEZERRA, 2017).

O objetivo do presente estudo estudo foi analisar e compreender a importância e os benefícios da psicomotricidade na educação infantil, bem como a responsabilidade do professor quanto à formação integral dos escolares, contribuindo de maneira expressiva para a construção de seu desenvolvimento corporal.

METODOLOGIA

A metodologia do presente estudo foi a revisão da literatura, por meio do levantamento bibliográfico de artigos científicos publicados no banco de dados da SciELO (Scientific Electronic Library Online) e do Google Acadêmico a partir dos descritores: “Psicomotricidade”; “Educação Infantil”; “Desenvolvimento Infantil”; “Pedagogia”. Alguns livros foram utilizados a partir das referências dos artigos científicos encontrados como resultados da pesquisa.

Os critérios de inclusão para a seleção dos artigos foram: ser um artigo de pesquisa, publicado em língua portuguesa entre os anos de 2002 a 2021. Após realização da leitura seletiva, foram realizadas leituras exploratórias, analítica e interpretativa para o desenvolvimento da revisão.

DESENVOLVIMENTO

A partir da revisão da literatura realizada, foram selecionados 05 artigos que estão expostos no Quadro 1:

Autores	Amostra	Objetivo	Metodologia	Resultados
AQUINO, 2012.	20 crianças de ambos os Sexos	Aprofundar os conhecimentos em psicomotricidade enquanto ferramenta para as aulas de educação física na educação infantil	Realizaram avaliações psicomotoras com o objetivo de diagnosticar suas potencialidades e defasagens corporais	Fundamental importância que os profissionais que lidam com a população da educação infantil estejam preparados e qualificados para criar estratégias e atividades que auxiliem o desenvolvimento motor da criança
LIMA, MOTA, 2017.	7 crianças de ambos os Sexos	Investigar as Ações pedagógicas, nas atividades psicomotora realizadas com as crianças de 4 e 5 Anos	Pode-se concluir que na prática os professores sabem como trabalhar, porém, no campo teórico da psicomotricidade necessita ser ampliado o estudo.	Foi identificada melhora no desenvolvimento das crianças no decorrer do ano com as atividades propostas
MANEIRA, GONÇALVES, 2015.	7 CRIANÇAS AMBOS OS SEXOS	Compreender a importância da Educação Psicomotora na Educação Infantil para a prevenção de Dificuldades de Aprendizagem.	Pesquisas bibliográficas e pesquisa de campo, a qual foi realizada mediante a análise de 10 questionários	Percebe-se que falta a conscientização das coordenações das redes de ensino referente à suma importância da Educação Psicomotora.
TANAKA, FERRAZ, 2012.	12 CRIANÇAS	Investigar o nível de conhecimento dos professores de educação física sobre a Psicomotricidade.	Questionário adaptado de Xisto e Benetti (2012)	Pode se afirmar que a Educação Psicomotora possui impacto positivo no desenvolvimento cognitivos e motores dos alunos.
REIS, 2016.	41 CRIANÇAS AMBOS OS SEXOS	Traçar o perfil psicomotor de 41 Crianças matriculada no terceiro ano do Ensino Fundamental	Foi utilizado o Manual de Avaliação de Francisco Rosa Neto (2002)	Conclui-se que a psicomotricidade é essencial no desenvolvimento integral do ser humano, principalmente nos primeiros anos do Ensino Fundamental

3.1 Desenvolvimento Motor e Psicomotricidade na Educação Infantil

Conforme estudo realizado por OLIVEIRA (2013), a psicomotricidade evoluiu de forma significativa, tanto que se transformou em uma ciência específica, soberana e necessária. Com tudo, o Brasil demorou mais para aplicar os estudos pedagógicos e psicológicos. Na década de 1970, recebeu-se grandes visitas de pesquisadores estrangeiras para palestrar cursos para a formação de profissionais brasileiros. Desde então o Brasil vem se aprimorando para melhorar os estudos da área, com investimentos altos, tanto que reconhecemos a diferença entre postura de novas aprendizagens e terapêuticas, assim valorizando os aspectos emocionais e afetivos das crianças para as intervenções da psicomotricidade.

A palavra psicomotricidade tem origem grega psyché (alma) e do verbo latino moto (mover frequentemente).

A psicomotricidade é o termo utilizado para uma relação de movimento organizado e integrado, em função das experiências vividas pelo sujeito, cuja ação é resultante de sua individualidade, sendo pela sua linguagem ou socialização. A musculatura e articulações formam uma estrutura corporal dos seres humanos que é preparada para fins de movimentos, a evolução corporal, funcional, cognitiva e física dos seres humanos é resultado do que ele faz como seu próprio corpo,

sua vida em cada etapa, respeitando as fases de desenvolvimento (ALMEIDA, 2014).

A psicomotricidade contempla o estudo de diversas habilidades que se relacionam e trabalham em conjunto. São várias as terminologias e classificações utilizadas para denominar formações psicomotoras, de toda forma, os conceitos são praticamente os mesmos, a diferença está na maneira de identifica-los como esquema corporal, imagem corporal, coordenação global e fina, ritmo, lateralidade, equilíbrio, postura e estruturação espacial. Tais elementos são de extrema importância para a criação corporal e intelectual da criança.

Descreve-se abaixo no Quadro 2 os Aspectos Psicomotores do Desenvolvimento na Infância.

Quadro 2 Aspectos Psicomotores do Desenvolvimento na Infância.

Aspectos	Conceitos
Coordenação Motora Global	São desenvolvidas atividades que dizem respeito à organização geral do ritmo, ao desenvolvimento e às percepções gerais da criança
Coordenação Motora Fina	Desenvolve uma fase de transporte da mão, seguida de uma fase de agarre e manipulação, resultando em um conjunto com seus três componentes: objeto/olho/mão
Equilíbrio	É um conjunto de ações paradas (estática) e com movimentos (dinâmico), envolvendo o controle postural e o aumento das aquisições de locomoção.
Esquema Corporal	É um elemento básico indispensável para a formação da personalidade da criança. É a representação relativamente global, científica e diferenciada que a criança tem de seu próprio corpo
Lateralidade	É a dominância de um lado em relação ao outro, a nível de força e da precisão e conhecimento esquerda-direita é o domínio dos termos esquerda e direita
Estruturação Espacial	Onde o sujeito tenha condições de reconhecer, interferir e agir sobre estes espaços e dentro deles.

A criança no processo de desenvolvimento físico, motor e mental vai passando por etapas de evolução que precisam de orientações que proporcionem novas descobertas a partir de práticas pedagógicas desenvolvidas pelo professor. Torna-se importante desenvolvê-las desde os primeiros meses de vida de forma preventiva, pois, caso a criança tenha alguma dificuldade motora ou intelectual, será mais fácil reconhecer o déficit e corrigi-lo (JESUS, 2017).

Nos primeiros anos de vida a criança explora o mundo que a rodeia com os olhos e as mãos tocando em tudo que as interessa, através das atividades motoras. Ela estará, ao mesmo tempo, desenvolvendo as primeiras iniciativas intelectuais e os primeiros contatos sociais e físicos com outras crianças. É em função do seu desenvolvimento motor que a criança se transformará num ser livre para conhecer o ambiente em que se encontra (BATISTELLA, 2001).

Através da observação do desempenho das crianças nas atividades dirigidas ou em um ambiente natural, com seus próprios brinquedos, podemos avaliar o seu nível de seu desenvolvimento motor e cognitivo. Dentro do meio lúdico, manifestam suas potencialidades e, ao observá-las, poderemos desenvolver mais sua aprendizagem, fornecendo, através dos brinquedos, elementos que faltam para o seu desenvolvimento inicial (LORENZINI, 2002).

A Psicomotricidade tem uma ação fundamental no indivíduo, pois tem grande relação com o processo de aprendizagem, uma vez que o movimento demonstra maturação do sistema nervoso da criança e a auxilia a adquirir o conhecimento do mundo em volta que a rodeia pela percepção e das sensações de seu corpo. Portanto, a psicomotricidade existe nos menores gestos realizados e em todas as atividades que desenvolvem a motricidade da criança, e no decorrer do processo de aprendizagem, quando os elementos inicias da psicomotricidade são utilizados frequentemente. O desenvolvimento do Esquema Corporal, Lateralidade, Estruturação Espacial, Orientação Temporal e pré-escrita são fundamentais na aprendizagem, pois um deslize em um destes elementos irá prejudicar o desempenho do indivíduo (MONTEIRO, 2015).

A família se destaca como um importante fator de integração da criança com o ambiente, visando à estimulação de uma forma não mecânica e natural com o ambiente. Mesmo durante a rotina da vida diária de uma família, existem muitas maneiras para estimular o pensamento das crianças e para torná-las mais confiantes. A melhor forme de aprendizagem é um adulto disposto a partilhar experiências com as crianças, demonstrando desde que isso seja feito de maneira natural e amiga. O fato de dar atenção e demonstrar interesse significa que a estamos valorizando como pessoa que se sinto importante naquele ambiente, e por esta razão ajudando-a a elevar seu autoconceito (LORENZINI, 2002).

Todas as ferramentas para desenvolvimento motor estão apoiadas no procedimento praticado no desenvolvimento do cérebro, tendo em consideração a alteração continua na capacidade motora de um indivíduo, estimulada pela interação desse indivíduo com seu ambiente social e com a tarefa diária em que ele esteja praticando. Com isso, as características hereditárias de uma pessoa, em conjunto com condições ambientais específicas como, oportunidade prática, encorajamento e instrução) e os próprios requerimen-

tos da tarefa que o indivíduo desempenha na vida comum, determinam a quantidade e a extensão da aquisição de evoluções motoras e a melhoria da sua aptidão (GALLAHUE; OZMUN, 2002).

Para um desenvolvimento motor ideal ao longo do tempo, o movimento é

muito importante e está sempre presente no dia a dia, sair da condição de inabilidade do recém-nascido para a habilidade da infância e da fase adulta e volta para a inabilidade quando o avançar da idade. O desenvolvimento motor é observado por alterações evolutivas no comportamento motor (FORTE, 2010).

3.2 Desenvolvimento Psicomotor na Educação Infantil

As práticas de estimulação psicomotora são fundamentais nas séries iniciais, pois, a partir dos movimentos realizados é que a criança demonstra o que realmente deseja, expressando seus sentimentos e, consequentemente, evoluindo em habilidades como autonomia e criatividade. A escola não interfere na sociedade, mas possui um papel muito importante por meio do ensino. Através deste, pode-se elucidar aos alunos elementos iniciais para um viver em sociedade com ensinamentos básicos para cidadania (KRAMER, 1999).

A psicomotricidade pode ser trabalhada de forma coletiva ou individual, através de brincadeiras, jogos, canções ou atividades que envolvem o manuseio como recorte e colagem, pintura, desenhos, pontilhados, etc. Essas atividades devem ser redirecionadas de acordo com a faixa etária e com a necessidade e limitação de cada um levando em conta a especificidade na turma de alunos, a fim de contribuir positivamente para o desenvolvimento cognitivo e afetivo da criança, além de ajudar a criança a reconhecer e melhorar limitações apresentadas. A educação psicomotora vem para ajudar a melhorar as práticas pedagógicas ensinadas e torná-las, de certa forma, mais lúdicas, para os professores distinguirem as limitações dos discentes e perceberem a dificuldade que cada aluno individualmente possui e trabalhá-la para que o mesmo cresça e se desenvolva da melhor maneira possível (MONTEIRO, 2015).

A busca de espaço para o movimento de forma prática dentro das escolas e o conceito de se criar um espaço para expressão da criança para que ela se sinta confortável naquele ambiente. Neste espaço, a criança teria um encontro consigo mesma, através de suas atividades psicomotoras livres e espontâneas, de jogos criativos e de dramatizações criadas por si própria (SANTOS; CAVALARI, 2010). Por isso o ambiente em que está e tão importante para seu desenvolvimento psicomotor.

Todas as preparações fundamentais para a psicomotricidade estão apoiadas no procedimento praticado do cérebro, visto que a alteração continuada na capacidade motora de um indivíduo é estimulada pela interação desse indivíduo com16 seu ambiente externo e com a tarefa em que ele esteja praticando. Assim, as características hereditárias de uma pessoa, em conjunto com condições ambientais específicas que está sujeito a passar e os próprios requerimentos da tarefa que o indivíduo desempenha, determinam a quantidade e a extensão da aquisição de destrezas motoras e a melhoria da aptidão física (GALLAHUE; OZMUN, 2002).

SANTOS & CAVALARI (2010) mostram que a psicomotricidade é reconhecida nas escolas como um procedimento psicopedagógico, planejando diminuir disfunções e preencher omissão no desenvolvimento de intelectual das crianças. Dentro dessa abordagem instrumentalista, os autores apontam que surgiram os exercícios conhecidos hoje como coordenação viso motora, orientação, estruturação espacial, organização do esquema corporal, lateralidade, ritmo entre outros.

Numa perspectiva de investir no processo pedagógico da educação infantil é papel fundamental do professor ter um embasamento teórico-prático, compreender a criança para que ela possa se encaixar e entender as práticas pedagógicas. Além disso, estimular e criar condições para que o educando possa explorar as riquezas do seu meio, oferecendo uma diversidade de materiais cujo manuseio lhe permita crescer e se desenvolver através da curiosidade de descoberta, pois a manipulação de materiais concretos e jogos pedagógicos estará estimulando tanto a parte intelectual como também a motor da criança (JESUS, 2017).

O atraso na evolução do desenvolvimento é causado por diversos fatores relacionados à falta de conhecimento em relação a psicomotricidade pelos pais e profissionais da educação. Considera-se que a partir do conhecimento sobre psicomotricidade, tanto os pais dentro de casa saberão desenvolver e investigar o movimento corporal de seus filhos, quanto os professores, no grau de desenvolvimento corporal mais elevado da criança reconhecer dificuldades que seus alunos possam apresentar, assim trabalhar com o aluno propondo exercícios satisfatórios para o processo de aprendizagem. O fato é que a ciência do movimento constitui em uma importante ferramenta para desenvolver a capacidade postural, uma imagem mental do corpo por trabalhar o intelectual da criança, uma vez que corpo e mente são ligados no ser humano (OLIVEIRA, 2013).

A criança teria condição de realizar e confrontar com seus desejos e buscar sua própria identidade corporal por meio de atividades que possam incentivá-las, que tragam a criança a vontade de se mexer e de

realizar movimentos corporais posicionar-se frente às frustrações necessárias humanização e, consequentemente, aceitar as faltas e os limites que demarcam os desejos e ter acesso à comunicação simbólica e à socialização demostram nos tempos de hoje (SANTOS; CAVALARI, 2010).

O movimento é reconhecido como sendo o objeto de estudo e aplicação da educação física. Seja qual for à área de atuação, a educação física trabalha com movimento aplicável a qual faixa etária e sem distinção, sendo inegável a sua contribuição ao desenvolvimento global do ser humano em todos os aspectos físicos e mentais, desde que estes trabalhos sejam adequados individualmente para cada indivíduo (GOTANI, 1988).

É na escola a criança começa a presenciar experiencias de curiosidade

sobre as coisas, e a vontade de tocar e realizar movimentos, assim se conhecendo a si mesma, tendo o prazer de reconhecer o que consegue ou não fazer, e sempre buscando coisas novas (FREITAS, 2017).

Segundo FORTE (2010), todos estão a cada dia conhecendo a relação da movimentação, controle e a competência do corpo, em reação aos obstáculos que enfrentamos diariamente em um mundo que sempre está passando por mudanças. Nas idades iniciais o desenvolvimento motor se ressalta através de uma ampla conquista de novas de habilidades motoras, que incentiva a criança a ter um desenvolvimento mais apurado do seu corpo em diferentes posturas, se locomover no ambiente de várias formas e também mexer em objetos de várias formas. Quanto mais apurada e mais estimuladora uma habilidade, maior deve ser a prática para o desenvolvimento do controle indispensável. Assim, uma vez que a criança obtém o comando sobre seu corpo novos horizontes estarão abertos para explorar

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os achados encontrados por meio da presente revisão da literatura permitiram compreender que a psicomotricidade, se trabalhada no contexto escolar, auxilia no processo de aprendizagem das crianças. Porém, para que isso aconteça, é necessário que os professores sejam bem qualificados acompanhem passo a passo as etapas corporais, afetivas e cognitivas de seus alunos de forma individual.

O trabalho da educação psicomotora com as crianças deve prever a formação de base indispensável em seu desenvolvimento motor, afetivo e psicológico, dando oportunidade para que por meio de jogos, de atividades lúdicas, se conscientize sobre seu corpo. Através da recreação a criança desenvolve suas aptidões perceptivas como meio de ajustamento do comportamento psicomotor. Para que a criança desenvolva o controle mental de sua expressão motora, a recreação deve realizar atividades considerando seus níveis de maturação biológica. Brincadeiras dirigidas proporcionam a aprendizagem das crianças em várias atividades esportivas que ajudam na conservação da saúde física, mental e no equilíbrio sócio-afetivo.

Verificou-se por meio da presente pesquisa que o desenvolvimento psicomotor é de suma importância na prevenção de problemas da aprendizagem e na reeducação do tônus, da postura, da direcional idade, da lateralidade e do ritmo. A educação da criança deve evidenciar a relação através do movimento de seu próprio corpo, levando em consideração sua idade, a cultura corporal e os seus interesses. A educação psicomotora para ser trabalhada necessita que sejam utilizadas as funções motoras, perceptivas, afetivas e sócio-motoras, pois assim a criança explora o ambiente, passa por experiências concretas, indispensáveis ao seu desenvolvimento intelectual, e é capaz de tomar consciência de si mesma e do mundo que a cerca.

Conclui-se, portanto, que a psicomotricidade está inteiramente ligada ao ao desenvolvimento infantil e ao processo de aprendizagem, sendo de extrema importância a incorporação desta ciência na educação infantil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, G.P. Teoria e prática em Psicomotricidade: jogos, atividades lúdicas, expressão corporal e brincadeira infantil. WAK Editora, Rio de Janeiro, v.11, n 38. 2014.

AYOUB, E. Narrando Experiências com a Educação Física na Educação Infantil, Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Campinas, v. 6, n. 3, p. 143158, maio 2005.

BARRETO, Sidirley de Jesúus. Psicomotricidade, educação e reeducação. 2. ed. Blumenau: Livraria Acadêmica, 2000.

BATISTELLA, P. A. estudo de parâmetros motores em escolares com idade de 6 a 10 anos da cidade de cruz alta – r.s. dissertação de mestrado (ciências do movimento humano)- centro de ciências da saúde e do esporte da universidade do estado de Santa Catarina – cefid/udesc, 2001.

BETTI, M; ZULIANI, L. R. Educação Física Escolar: Uma proposta de diretrizes pedagógicas. Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte, Bauru, v. 1, n. 1, p. 73-81, 2001.

CAMARGOS, E; MACIEL, R. A importância da psicomotricidade na educação infantil. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 1. Vol. 9. pp. 254- 275, 2016.

GALLAHUE, D. L; OZMUN C. Compre-

endendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos. 2. ed. São Paulo: Phorte Editora, 2005.

GALLAHUE, D.L.; OZMUN, J.C. Compreendendo o Desenvolvimento Motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos. São Paulo: Phorte Editora, 2002.

GOTANI, G. Educação Física Escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

HURTADO, J. G. G. M. Dicionário de Psicomotricidade. 1ª ed. Porto Alegre, RS: Editora Prodil, 1991.

JESUS, L.S.; DANTAS, V. M. C. S.; BEZERRA, A. A. C. Psicomotricidade na Educação Infantil: Um breve estudo sobre sua contribuição no desenvolvimento da aprendizagem. 10Enfope Fopie. Aracaju- SE, v. 10, n. 2. 2017.

KRAMER, S; PEREIRA, A. B. Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular20 para a educação infantil. São Paulo,1999.

LAURA, A.S.V; A Psicomotricidade como fator de influência na prontidão para a aprendizagem na escola, 17, Mamografia- Ensino Superior, Universidade de Porto velho, Roraima. 2017.

LIMA, A. G. F.; MOTA, A. T. L. Psicomotricidade na Educação Infantil: um estudo no Centro de Educação Infantil na Cidade de Iguatu-CE. Revista multidisciplinar e de Psicologia, Iguatu-CE, v. 11, n. 38. 2017.

LORENZINI, M. V. (2002). Brincando a brincadeira com a criança deficiente. Rio de Janeiro, 2002.

MONTEIRO, C. S. N; A importância da psicomotricidade na Educação Pré-Escolar. Tese de mestrado em Educação Pré-Escolar, Instituto Superior de Educação e Ciências, Sâo Luis- MA, 2015.

OLIVEIRA, A. F. S; SOUZA, J. A importância da psicomotricidade no processo de aprendizagem infantil. Rev. Fiar: Núcleo de Pesquisa e Extensão, Ariquemes, v.2 n. 1, p. 125-146, 2013.

OLIVEIRA, G. C. Psicomotricidade: Educação e Reeducação num enfoque

Psicopedagógico. 5ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.

SAYÃO, D. T. Corpo e Movimento: Notas para problematizar algumas questões relacionadas à Educação Infantil e à Educação Física. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Campinas, Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, v. 23, n. 2, p. 5567, jan. 2002.

A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COMO BASE EDUCACIONAL: OS CONTOS DE FADAS E A SOCIALIZAÇÃO NORTEADORA NA ESCOLA

EDNÉIA FERREIRA NOVAIS

RESUMO

Embora muitos pensem que os contos de fadas sempre foram de crianças, antes do século XIX, os contos de fadas eram contados e escritos principalmente para adultos, e muitos contos apresentam temas e enredos que seriam considerados inapropriados para as crianças de hoje. O presente trabalho tem a modesta pretensão em lançar luz acerca da importância da contação de história no contexto da educação infantil e da formação da criança. Os contos são muitos mais que uma mera representação de um período, elas representam toda uma contextualização a respeito das ações em sociedade e se mostram atuais em diversos aspectos. As histórias infantis são fundamentais no processo de aprendizagem e hoje por meio das novas tecnologias dão aos educadores maior amplitude de acordo com as vivências das crianças. Os contos de fada refletem as atitudes sociais e desempenham um papel central na socialização das crianças.

Palavras Chave: Contos; Histórias; Infância; Escola; Educação.

ABSTRACT

Although many people think that fairy tales have always been children's, before the 19th century, fairy tales were told and written mostly for adults, and many tales feature themes and plots that would be considered inappropriate for today's children. The present work has the modest pretension to shed light on the importance of storytelling in the context of early childhood education and the formation of the child. The stories are many more than a mere representation of a period, they represent a whole contextualization about the actions in society and they appear current in diverse aspects. Children's stories are fundamental in the learning process and today through the new technologies give educators greater breadth according to the children's experiences. Fairy tales reflect social attitudes and play a central role in the socialization of children.

Keywords: Stories; Childhood; School; Education.

RESUMEN

Aunque muchos piensan que los cuentos de hadas siempre fueron de niños, antes del siglo XIX, los cuentos de hadas eran contados y escritos principalmente para adultos, y muchos cuentos presentan temas y enredos que serían considerados inapropiados para los niños de hoy. El presente trabajo tiene la modesta pretensión de arrojar luz sobre la importancia de la cuenta de historia en el contexto de la educación infantil y la formación del niño. Los cuentos son muchos más que una mera representación de un período, que representan toda una contextualización respecto a las acciones en sociedad y se muestran actuales en diversos aspectos. Las historias infantiles son fundamentales en el proceso de aprendizaje y hoy a través de las nuevas tecnologías dan a los educadores mayor amplitud de acuerdo con las vivencias de los niños. Los cuentos de hada reflejan las actitudes sociales y desempeñan un papel central en la socialización de los niños.

Palabras clave: Cuentos; historias; la infancia; la escuela; educación.

INTRODUÇÃO

Os contos de fadas Contados por centenas de anos não eram em sua concepção inicial destinados a crianças. Viajantes iam de cidade em cidade e depois em tribunais reais fornecendo notícias e entretenimento a pessoas sem instrução, bem como a lordes e damas. Charles Perrault (CARRASCO, 2003), um francês, foi o primeiro a colocar contos à caneta. Ainda no século XVII, “A Bela Adormecida” e “Cinderela” foram escritas e revisadas para se adequar às sensibilidades da Corte. Por volta da metade do primeiro quartel do XIX, os Irmãos Grimm coletaram contos de uma ampla gama de fontes e publicaram um livro como um trabalho acadêmico não destinado a crianças, reconhecemos hoje, histórias como “Hansel e Gretel”, “Bela Adormecida”, “Branca de Neve”, “Cinderela” e outras. É importante notar que a Cinderela de Perrault tem diferenças marcantes da versão de Grimm. A versão do Grimm é consistente com os contos mundiais da Cinderela, enquanto a Cinderela de Perrault se classifica enquanto fulcro.

Os contos de fadas oferecem uma nova dimensão à imaginação de uma criança. Suas imaginações podem influenciar seus próprios devaneios. Os contos falam às crianças na linguagem dos símbolos. Eles entram em um mundo maravilhoso no qual a lógica e a causalidade normais são suspensas, não há lugares e pessoas reais, e no final da história, eles são devolvidos à realidade de uma maneira tranquilizadora. Como em "Cinderela" e "Hansel e Gretel" o herói ou a heroína retorna ao mundo real mais capaz de dominar a vida.

Contos de fadas fornecem um meio para as crianças trabalharem através de suas lutas internas e encontrarem soluções. Elas ecoam o desenvolvimento de uma criança, e as crianças podem querer ouvi-las repetidas vezes ao passarem pelo próximo estágio de desenvolvimento. Contos de fadas têm muitas camadas de significado. Diferentes significados em diferentes idades e em diferentes dificuldades. Uma mensagem consistente dos contos de fadas que confrontam as crianças é que a luta contra as dificuldades é inevitável, mas se alguém enfrentar as dificuldades inesperadas e os obstáculos dos mestres, eles serão vitoriosos ao final.

Os contos lidam com a condição humana básica. No início de muitos contos, uma mãe ou pai morre. Na versão de Grimm de “Cinderela”, a morte de sua mãe não é uma mera menção, mas uma parte integral da história em que Cinderela sofre e encontra um fechamento de maneira significativa. Todas as situações são simplificadas para que a criança possa chegar a um acordo com o problema básico da história. O mal é tão onipresente quanto a virtude e dado a forma de uma figura como a rainha da “Branca de Neve”. O mal até consegue se sobressair por um tempo. No entanto, a pessoa má sempre perde no final. Este é o mais eficaz impedimento, mais do que punição.

A justiça reina e a bondade e a ordem são restauradas. O personagem principal do enredo o que torna-o mais atraente para a criança, ela sofre com ela e triunfa com ela como em "Cinderela". Figuras são polarizadas. Eles são bons ou ruins, nada no meio. As mentes das crianças nesta idade são polarizadas. A polarização permite que a criança escolha facilmente entre os dois. A capacidade posterior de uma criança de entender que existem grandes diferenças entre as pessoas é facilitada por essa polaridade. Observar a frase “E viveram felizes para sempre” não engana as crianças de que existe vida eterna, mas assegura-lhes que formar um vínculo verdadeiramente satisfatório lhes dará segurança emociona. Este e termos semelhantes podem ser tranquilizadores para crianças ansiosas ou com medo. A capacidade posterior de uma criança de entender que existem grandes diferenças. Buscaremos aqui determinar algumas reflexões acerca da importância dos contos para a formação de pessoas críticas e para o fomento de uma visão de mundo condizente com as dinâmicas de vida para a socialização infantil.

OS CONTOS NA FASE INFANTL E SUA PERMANÊNCIA NA SOCIALIZAÇÃO

A capacidade posterior de uma criança de entender que existem grandes diferenças entre as pessoas – como dissemos antes – é facilitada por uma polaridade, desse modo, tomar o termo “E eles viveram felizes

para sempre" não afasta das crianças a ideia de que não existe vida eterna, mas assegura-lhes que formar um vínculo verdadeiramente satisfatório lhes dará segurança emocional. Contos de fada enriquecem a vida de uma criança e dão a ela uma qualidade encantada só porque ele não sabe muito bem como as histórias fizeram sua maravilha para ele (BETTELHEIM,2007). Crianças de todas as idades podem desfrutar de contos de fadas, daí a incursão da Disney em contos de fadas, especialmente Cinderela. É, no entanto, muito diferente do conto de Cinderela de Grimm, que tem um final horrível, com as irmãs andando entre os dedos dos pés e os calcanhares para encaixar seus pés grandes no sapato dourado – e não um conto para crianças pequenas. As crianças com mais de cinco anos entenderão o que é real e o que é fantasia e compreenderão muitas camadas de significado nos contos de fadas.

"A contação de histórias 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 vivencial 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).

De fato, por mais assustadoras que muitas dessas histórias soem aos pais, muitos estudiosos as vêm ajudando as crianças a lidar com ansiedades que ainda não podem expressar. Os contos de fadas são importantes para o desenvolvimento das crianças porque os personagens principais demonstram coragem e a capacidade de triunfar sobre a adversidade em um mundo de gigantes e adultos cruéis.

No entanto, parece-nos muito importante, talvez ainda mais hoje, que essas histórias antigas sejam repetidas várias vezes. A violência contida nelas está sempre contida dentro de uma estrutura satisfatória com uma reversão e o final feliz necessário. Aqui o bem e o mal são tão convenientemente e completamente separados. Não há áreas cinzentas no conto de fadas. A aparência do vilão permite que a criança projete livremente seus próprios sentimentos violentos sobre esses seres separados e satisfatoriamente perversos. Incapaz de expressar raiva ou ódio diretamente para com os adultos dos quais a criança depende, ele pode deslocar essa agressão natural e dar livre reinado a ela, personificado pelo vilão – a madrasta, o lobo mau ou a bruxa.

"Assim entendido, antes da escrita, os saberes da humanidade eram transmitidos por meio da oralidade e, à medida que o falar tornou-se insuficiente para expressar e manifestar a cultura de uma sociedade, o homem começou a pensar em materiais palpáveis que organizassem o conhecimento adquirido, isto é, a escrita. Dessa forma, a oralidade materializou-se trazendo consigo a necessidade da leitura em um determinado suporte, decorrendo que as histórias foram narradas a partir de um texto escrito, causando impacto positivo entre os ouvintes, posto que a qualidade dos escritos era melhor elaborada e a multiplicidade dos textos tornou-se mais socializada" (SCHERMACK, 2012, p. 01).

Ao mesmo tempo, tendo dividido o bem e o mal de forma tão completa e satisfatória, a criança pode se identificar com o bom herói. Ela pode bater o seu caminho valentemente através da floresta espessa para resgatar a bela adormecida ou magicamente adquirir a carruagem, vestido grande e sapatos de vidro para encantar o príncipe. A criança pode se identificar com os pequenos, os fracos ou os oprimidos (a pequena Cinderela, varrendo a lareira, por exemplo) que, numa gratificante inversão, é capaz de superar as probabilidades e triunfar, casando-se com o príncipe. Esses contos, assim, permitem tanto a expressão da violência natural como, ao mesmo tempo, preservam aquela parte essencial da vida sem a qual a criança não pode prosperar: a esperança.

Talvez ainda mais importante, o fato de esses contos serem lidos ou contados pelos próprios adultos que a criança tanto ama quanto teme, permite que essa transação aconteça de maneira tão reconfortante nos perímetros seguros da casa. Há algo essencial na repetição das mesmas palavras que acalma a criança, nutre a imaginação e acalma seus medos. Contos de fada despertam a imaginação, algo que não é um acréscimo educacional opcional, mas um aspecto tão fundamental do desenvolvimento infantil que qualquer coisa que o alimente não é apenas útil, mas absolutamente essencial. Quando expomos crianças a contos de fadas, que muitas vezes são narrativas surpreendentemente sombrias, estamos introduzindo-as ao fato de que o mundo adulto é repleto de perigos e dificuldades. Fazemos isso, no entanto, no espaço seguro de um mundo de histórias míticas, e ensinamos a eles que, mesmo em situações terríveis, há soluções e resoluções. As crianças, com razão, não sabem que estão ingerindo habilidades para a vida. Para eles, como para as gerações passadas, tudo o que importa é viver o momento, quando uma boa história os leva para novos mundos.

"Recontar histórias é outra atividade que pode ser desenvolvida pelas crianças. Elas podem contar histórias conhecidas com a ajuda do professor, reconstruindo o texto original à sua maneira. Para isso podem apoiar-se nas ilustrações e na versão lida. Nessas condições, cabe ao professor promover situações para que as crianças compreendam as relações entre o que se fala o texto escrito e a imagem. O professor lê a história, as crianças escutam, observam as gravuras e, freqüentemente, depois de algumas leituras,

já conseguem recontar a história, utilizando algumas expressões e palavras ouvidas na voz do professor. Nesse sentido, é importante ler as histórias tal qual está escrita, imprimindo ritmo à narrativa e dando à criança a idéia de que ler significa atribuir significado ao texto e compreendê-lo" (RCNEI, 1998. VOL. 3, p.144).

As crianças começam a construir sua identidade em uma idade jovem. Através de suas experiências com seus ambientes, eles trabalham para responder questões importantes que os ajudam a entender a si mesmos, ao mundo e a como eles veem seu lugar no mundo. Este é um processo que continua ao longo da vida, mas foi demonstrado que os primeiros anos estabeleceram uma base importante.

A infância é o momento de aprender a colmatar a imensa lacuna entre suas lutas internas e o mundo real, e nessas histórias há mensagens sobre experiências humanas e como lidar com situações humanas básicas. Nesse sentido, pode-se dizer que os contos de fadas ajudam as crianças a se projetarem, fomentando assim seu desenvolvimento, porque dão às crianças oportunidades de compreender seus conflitos internos, de expressá-las e de resolvê-las em sua imaginação.

CONTOS COMO ELEMENTO NORTEADOR DAS PRÁTICAS ESCOLARES

Nós aprendemos através de histórias. E, como a tecnologia evoluiu, nossos métodos de contar histórias também evoluíram. Passamos de pinturas rupestres para contar histórias de fogueiras, contos de fadas e fábulas cheias de mensagens importantes. Nós então criamos livros e rádio e a imagem em movimento. Dentre os fascínios da contação de história que mais nos chama a atenção é que todos esses métodos de contar histórias permanecem conosco, e nós ainda pintamos nas paredes, sentamos em círculos e compartilhamos histórias que nos ensinam coisas.

"Vivemos atualmente sujeitos e uma avalanche de apelos aos diversos sentidos. Luz, cor, movimento, sons e ação atraem a atenção do leitor que passivamente se entregar ao mundo "encantado" da televisão. Assim, não é fácil conquistar a criança e o jovem para a leitura de livros, embora todos saibam que a literatura pode provocar e despertar uma gama de sentidos, símbolos." (CAVALCANTI, 2002, p.84).

Professores – em muitos casos – são os primeiros contadores de histórias apesar de todos os fatos e números e pontos nos documentos curriculares que precisam ser aprendidos e compreendidos pelos estudantes, nunca devemos perder de vista o fato de que devemos continuar a ensinar através das narrativas.

"Com respeito a esta tarefa, nada é mais importante que o impacto dos pais e outros que cuidam da criança; em segundo lugar vem nossa herança cultural, quando transmitida à criança da maneira correta. Quando as crianças são novas, é a literatura que canaliza melhor este tipo de informação." (BETTELHEIM, 2007, p.4)

O fato de ainda termos todas as formas de contar histórias disponíveis à nós apresenta oportunidades em sala de aula. Isso significa que os professores podem aplicar um grande número de técnicas de contar histórias na maneira como apoiam o aprendizado dos alunos. Em sala de aula, os professores precisam contar histórias e precisam praticar o compartilhamento de histórias. Estas podem ser grandes narrativas da história, ou histórias pessoais que relatam suas próprias lutas como um estudante aprendendo um problema de matemática ou como eles trabalharam o seu caminho através dele. Com a internet e sites, há uma abundância de recursos disponíveis para ajudar os professores a aprender e moldar essas histórias.

Podemos estimular profundas fascinações por contar histórias em sala de aula através de jogos. O aprendizado baseado em jogos é a forma mais recente de contar histórias que pode nos ajudar a ensinar. SimCity pode ser usado para ajudar os alunos a aprender através da história da construção de uma cidade ou da governança de uma população através de exploração espacial ensinar os principais conceitos de diversas matérias.

"Quando a câmera de filmar foi inventada no início do século, a primeira coisa que as pessoas fizeram com ela foi a mesma coisa que a gente faz com qualquer novo instrumento tecnológico: tentar fazer aquilo que se fazia antes, e tentar fezê-lo melhor. Assim, puseram a câmera de filmar em frente a um palco e representaram uma peça teatral. (...) Fazer cinema é muito mais do que colocar uma câmera defronte a um palco e passar uma peça de teatro. (...) o cinema é cultura nova e diferente. Ele (o cinema) possui a sua própria linguagem e suas metáforas." (SILVA, 2003, p.19 e 20)

Plataformas abertas como o Minecraft podem ser usadas pelos alunos para construir e projetar suas próprias histórias dentro de seus próprios mundos.

Entre as idades de 3 e 4 anos as crianças vivem em um mundo de fantasia. Elas imaginam que tudo é real, então, se contarmos contos a elas, pensariam que os personagens são reais. É difícil para elas saberem a diferença entre realidade e ficção. Na idade de cinco anos eles sabem que é ficção e gostam de encenar esses personagens. Até o momento aos 6 anos elas sabem que um conto é um conto e não a verdade.

Os aparelhos de hoje alimentam as crianças com elementos audiovisuais. É mui-

to divertido imaginar a árvore mágica com crianças subindo e desaparecendo em uma terra encantada. Quão maravilhoso parece um cogumelo quando o imaginamos com elfos e fadas por baixo. Então, os contos de fadas despertam a imaginação. Os contos de fadas são sempre adequado para crianças que aprendem a compreender os valores e costumes da nossa sociedade, e começar a entender as próprias emoções e as dos outros, muitas histórias daqueles empatia trabalhar, algo fundamental para o desenvolvimento das pessoas.

EDUCAÇÃO EMOCIONAL POR MEIO DOS CONTOS DE FADAS

A maioria dos contos tem situações em que o personagem escapam das adversidades usando suas habilidades de pensamento crítico. Chapeuzinho Vermelho escapou do valentão lobo usando seu pensamento inteligente. Eles ajudam a construir valores – o nariz de Pinóquio crescendo por muito tempo é algo que nenhuma criança iria esquecer e lhes ensinaria o valor de ser verdadeiro. A rainha-mãe que é obcecada por sua própria beleza e continua perguntando ao espelho: "quem é a mais bela de todas?" – cedo aprendem a não ser tão egocêntrico. A maioria dos contos de fadas fala de valores positivos simples e comportamento triunfando muito o negativo.

"[...] a biblioteca tem um papel tão essencial quanto insubstituível. [...] Na biblioteca, crianças que tiveram tantas dificuldades em seus lares, principalmente as dos meios com poucos recursos, poderiam se desenvolver. Essas crianças encontrariam, então, no livro, sua entrada para um mundo mais amplo. Teriam a oportunidade, também, do encontro com adultos diferentes dos do seu convívio habitual: outros pais, funcionários, professores, etc." (Goés 1991, p. 34)

Medo do abandono sentido pelas crianças nos processos de separação é difícil de verbalizar, mas a criança compreenderá profundamente como Hansel e Gretel se sentem no meio da floresta. É assustador ficar com raiva de seus próprios pais, que dependem de todos os níveis e especialmente do afetivo, mas é lícito desejar derrotar uma madrasta ou um gigante. As mensagens ocultas das histórias infantis são simples e significativas, e cada uma fala de acordo com o que elas Educação emocional através de contos de fadas

precisam. Uma criança vai ver em Hansel que a única maneira de sair de uma situação difícil é começar, enquanto outro olhar para Gretel que mesmo a menor, por vezes, que é aquele que deve puxar as castanhas fora do fogo.

Contos clássicos não entendem gênero, todas as crianças se identificam com o protagonista, o bom, que foi lançado, ele foi espirituoso, ajudou o mais fraco e, como resultado teve ajuda, superou as dificuldades, foi salvo. E eles entendem que a punição dos ímpios é solidão e que só o amor faz a vida valer a pena, porque os contos falam em linguagem simbólica que todos nós entendemos a nível inconsciente.

[...] são cada vez mais raras as pessoas que sabem narrar devidamente. Quando se pede num grupo que alguém narre alguma coisa, o embaraço se generaliza. É como se estivéssemos privados de uma faculdade que nos parecia segura e inalienável: a faculdade de intercambiar experiências. [...] Uma das causas desse fenômeno é óbvia: as ações da experiência estão em baixa, e tudo indica que continuarão caindo até que seu valor desapareça de todo (BENJAMIN, 1994, p. 197).

Com histórias, descobrimos coisas sobre nós mesmos e o mundo e também aprendemos a mudar a nós mesmos e ao mundo". Ouvir histórias é uma forma de adquirir experiência sem vivê-la: a imaginação é nutrida pelo vivido e pelo imaginado, pelas leituras que foram feitas. As histórias, ao contrário das experiências de vida, têm um começo e um fim, e nelas é fácil observar o significado das situações e as opções que são tomadas. Com histórias chegamos aonde a realidade não pode chegar.

O clássico histórias, refinado pela passagem de geração em geração, proporcionam o cenário no qual as crianças podem simbolizar a sua medos e ansiedades, que são universais medos e ansiedades, e testar soluções. Eles aprendem lições de sabedoria, que nada têm a ver com a moral de social e moral códigos que pode ser refletido na fábulas, mas é um conhecimento que profundidade e significado para a vida, o que ajuda a encontrar o nosso lugar neste mundo. Mensagens ocultas, subliminares, em múltiplas camadas.

"A aprendizagem social vai deixando de se realizar através do convívio direto com os adultos sendo substituída pela educação escolar, a partir do século XVII sob influencia dos reformadores moralistas, popularmente se admitia que a criança não era preparada para a vida, cabendo aos pais a responsabilidade pela formação moral e espiritual dos filhos, o que levou ao aparecimento de sentimentos novos nas relações entre membros familiares: o sentimento moderno de família. Os pais passaram a enviar seus filhos à escola, onde recebiam a sólida formação proclamada pelo pensamento moralista da época. Assim, segundo esse mesmo autor, "a família e a escola retiraram juntas a criança da sociedade dos adultos". (ARIÉS1981 apud MIRANDA,1987, p.25)

Imagine um pai assistindo olhos do filho e dizendo o princípio da Cinderela: Como a madrasta tem duas filhas lindas, mas mal.

A conexão entre pai e filho é especial, o pai transmite a carga emocional de cada cena, enquanto pode ver o interesse na criança e que a criança está aprendendo uma forma de comunicar, e recebendo toda a atenção de seu pai, que é o melhor alimento para auto avaliação. A leitura é mais confortável para o adulto do que contar a história da memória, requer menos esforço, concentração e comunicação. Certamente não encontrará com facilidade as referências típicas do patinho feio, no que tange ensinar a amar e a aceitar a nós mesmos, ou da Cinderela que nos ensina o valor do tempo. O sapatinho de cristal transmite que cada um de nós é diferente. Os três porquinhos transmitem como nossa base deve ser forte – isso é muito metafórico. Ele pode se relacionar com a nossa casa, personagem, acadêmicos. Eles acendem criatividade – a maioria das crianças quer desenhar, colorir, fazer lembranças que se assemelham a seus favoritos.

A IDENTIDADE REGIONAL E CULTURAL DOS CONTOS

Todos os contos se relacionam com a cultura da terra. Eles são ricos na cultura local. As crianças chegavam a conhecer várias estações, a comida, o vestuário e os costumes de outras terras. Há tantos de nós ainda fascinados com os desertos árabes graças As Aventuras de Simbad o Marujo e as noites árabes. Contos de fada podem ser narrados em casa e na escola, trazendo as habilidades de desempenho. Atividades e jogos podem ser criados usando esses contos para enriquecer vocabulário e gramática.

Na medida em a criança cresce, podemos usar os contos para discutir e debater os valores dos personagens. É importante notar como sua perspectiva muda. As meninas não desfrutariam das heroínas típicas da "donzela em perigo". Eles não acreditariam mais no Príncipe Encantado vindo a cavalo. Podemos usar esses momentos como aprendizado. A maioria desses contos é centrada no sexo masculino. Desse modo, a sensibilização quanto ao gênero pode ser feita quando eles são mais velhos. Famílias são mostradas como cruéis na maioria das histórias. Esta não é a verdade na vida real. Então, guie-os para distinguir entre fato e ficção quando forem mais velhos.

"O conto de literatura oral serve a muitos propósitos, a começar pela formação psicológica, intelectual e espiritual do ser humano. Através do conto podemos valorizar as diferenças entre os grupos étnicos, culturais e religiosos, e introduzir conceitos éticos O conto pode ser o estímulo que dará origem a estas e muitas outras reflexões. Serve também como elemento integrador de um trabalho em sala de aula, onde as diferentes áreas de conhecimento podem ser abordadas e pesquisadas." (BUSATTO, 2012, p. 37)

Hoje o mercado oferece alternativas maravilhosas para as crianças entrarem em contato com livros de qualidade desde bebês, porque os bebês leem antes de aprender a decodificar o alfabeto, quando olham para histórias de ilustrações ou álbuns de álbuns, descobrem novas histórias e mundos. É verdade que a maioria dos pais devido aos problemas de trabalho não têm muito tempo para as crianças, e a única coisa que querem no final do dia é ir para casa e descansar. No entanto, existem outras maneiras que também podem ajudar a relaxar, como ler para os filhos. Recuperar os hábitos de gerações passadas de contar histórias para os filhos trata-se de uma necessidade primordial.

"Ao estudarmos a história das culturas e o modo pelo qual elas foram sendo transmitidas de geração para geração, verificamos que a literatura foi o seu principal veículo. Literatura oral ou literatura escrita foram as principais formas pelas quais recebemos a herança da Tradição que nos cabe transformar, tal qual outros o fizeram, antes de nós, com os valores herdados e por sua vez renovados." (COELHO, 2000, p. 16).

Embora muitas vezes se diga que o nível socioeconômico não é uma variável específica da política educacional, a verdade é que, ao estudar a influência disso em conjunto aos contos de fadas no desempenho escolar, podem ser obtidas lições valiosas para informar a tomada de decisões. Por exemplo, em contextos que explica o contexto socioeconômico apenas uma fração das desigualdades de aprendizagem, é claro que as políticas educacionais não deve basear-se esta variável social, mas é provável que sejam necessários atender próprias variáveis do sistema escolar, como a distribuição de recursos, as capacidades de professores e gestores, e a distribuição de materiais de estudo, para mencionar algumas possibilidades. Por outro lado, nos casos em que o nível socioeconômico influencia fortemente o desempenho escolar, a política educacional, por si só, será insuficiente para corrigir as disparidades e, geralmente, aumentar a aprendizagem. Em tais contextos, provavelmente será necessária uma nova geração de políticas inter-setoriais, que serão holisticamente ocupadas pelas crianças, considerando suas escolas e suas famílias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Parece quase cândido mencionar isso, mas os contos de fadas estimulam a imaginação de uma criança, como o sal, que realça o sabor dos alimentos. Esses contos fantásticos são exemplos de narrativa no seu melhor e os enredos simples, mas misteriosos não são apenas divertidos, mas são algumas das melhores ferramentas para ensinar as crianças.

A primeira infância é a era dos contos de fadas. A linguagem usada nos contos de fadas é descomplicada e não excede as capacidades de compreensão da criança. Qualquer conto de fadas é, por definição, simples, mas misterioso. Dificilmente alguém começa a narração com "Era uma vez...". que as crianças se acalmem e sejam levadas para o mundo de suas fantasias. Os contos de fada apoiam o desenvolvimento da imaginação e do pensamento criativo, uma das formações psicológicas fundamentais da infância préescolar. A imaginação de uma criança é o solo do qual brota e cresce com perfeição um cientista, um inventor, um artista.

Os contos de fadas são um dos melhores meios de desenvolver este importante processo psicológico da imaginação da primeira infância. O estilo do conto de fadas é fácil de entender para uma criança. As crianças não podem raciocinar logicamente nessa idade, e os contos de fadas não os sobrecarregam com a lógica. Nenhuma criança gosta de ser instruída diretamente, e os contos de fadas nunca ensinam crianças desta maneira. No máximo, os contos de fadas indicam o que seria a melhor coisa a fazer nessa ou naquela situação.

A contação de histórias envolve ativamente muitas partes do cérebro de uma só vez. As crianças estão envolvidas no pensamento crítico, ouvindo e falando. Infelizmente, no nosso mundo acelerado, contar histórias está se tornando uma arte perdida. Já se foram os dias em que os membros da família – geralmente multigeracionais – se reuniam em torno da mesa de jantar ou na sala de estar para contar histórias. É por isso que, mais do que nunca, devemos fazer esforços conscientes para planejar atividades intencionais que envolvam as crianças na narrativa. O conto de fadas oferece uma excelente oportunidade para as crianças se envolverem com a história através de texto previsível, além de fornecer um bom modelo para leitura fluente e expressiva. Apenas ler a história em voz alta, sem mostrar nenhuma foto, dá às crianças a oportunidade de se concentrar apenas em ouvir.

Conto de fadas e histórias de fantasia projetam os alunos em outros mundos fantásticos, mas eles também prestam muita atenção às reais "leis" morais do caráter e da virtude. Retratando mundos maravilhosos e assustadores nos quais animais feios são transformados em príncipes e pessoas más são transformadas em pedras e boas pessoas de volta à carne, os contos de fada nos lembram de verdades morais cujas reivindicações finais de normatividade e permanência não pensaríamos em questionar.

Por essa razão, é surpreendente a nós quão pouco foi escrito sobre o significado moral nos contos de fadas. A crítica literária sobre contos de fadas e literatura infantil moderna é um empreendimento relativamente novo que ainda não acumulou um corpus substancial ou impressionante de interpretação, e os estudos feitos por psicólogos e educadores tratam principalmente das preocupações especiais das angústias humanas. Talvez seja porque, como tantos outros, eles aderiram à falsidade de que as crianças estão em um estágio pré-moral e que a socialização, em vez da formação moral, é mais apropriada a cada situação.

Viver moral é ser responsivo e responsável para com outras pessoas. E virtudes são aqueles traços de caráter que permitem às pessoas usar sua liberdade de maneiras moralmente responsáveis. A mera capacidade, no entanto, de usar princípios morais para justificar as ações de uma pessoa não constitui uma pessoa virtuosa. Os contos nos dão a amplitude dessa importância em explicar aos alunos que a inveja é desprezível, que é perverso intimidar os fracos e que mentir destrói a vida.

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, W. O narrador. Considerações sobre a obra de Nicolai Leskov. In: Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 7 ed, 1994. p. 197-221.

BETTELHEIM, B. A Psicanálise dos Contos de Fadas. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

BUSATTO, Cléo. Contar e Encantar: Pequenos segredos da narrativa. 8. – ed: - Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CARRASCO, Walcyr. Contos de Perrault recontados por Walcyr Carrasco. São Paulo: Moderna, 2013.

CAVALCANTI, Joana. Caminhos da literatura infantil e juventude: dinâmicas e vivencias na ação pedagógica. São Paulo: Paulus, 2002.

COELHO, Nelly Novaes. Literatura infantil: teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000.

GOÉS, Lucia Pimentel. Introdução a literatura infantil e juvenil. 2.ed. São Paulo: Pioneira,1991.

MIRANDA Marília Gouvêa. O processo de socialização da escola: A evolução da condição social da criança. In: Psicologia social: O homem em movimento. LANE SILVA, T. M. São Paulo: Brasiliense, 1987.

PERRAULT, Charles. Contos de fadas de Perrault, Grimm, Andersen & outros. Apresentação: Ana Maria Machado. Tradução: Maria Luiza X. de A.

Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

RODRIGUES, Edvânia Braz Teixeira. Cultura, arte e contação de histórias. Goiânia, 2005.

Referencial curricular nacional para a educação infantil / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília:

MEC/SEF, 1998.

SCHERMACK, Keila de Quadros. A contação de histórias como arte performática na era digital: convivência em mundos de encantamento.

2012. Disponível em:

http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/IIICILLIJ/Trabalhos/Trabalhos/S10/keilasc hermack.pdf: Acesso em: 20 set. 2018.

SILVA, Ezequiel Theodoro (coord) et alli. A Leitura nos oceanos da internet. São Paulo: Cortez, 2003.

VILLARDI, Raquel. Ensinando a gostar de ler: formando leitores para a vida inteira. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1997.

PRINCÍPIOS PARA ANÁLISE DE FONTES ORAIS, LITERATURA E CINEMA NA SALA DE AULA: UMA PROPOSTA INTERDISCIPLINAR SOBRE O USO DA MEMÓRIA COMO FONTE HISTÓRICA SOBRE DITADURA MILITAR BRASILEIRA

EDUARDO GOMES DE SOUZA

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo debater princípios para a utilização das memórias da Ditadura Militar brasileira 1964 – 1985 (relatos orais, literatura e cinema) como fontes históricas e recurso didático imprescindível para a aprendizagem da consciência histórica na sala de aula sobre o referido tempo histórico. Para tal tarefa, propôs-se aqui trazer algumas balizas sobre a relação entre memória, história e experiência histórica e sua possível utilização em sala de aula nas escolas básicas no ensino de história.

Palavras Chave: Memória e História; Fontes orais; Literatura e cinema; Ditadura Militar brasileira; Consciência histórica; Ensino de história.

INTRODUÇÃO

"A memória ao mesmo tempo que revela, encobre" (POLLAK,p. 33, 1989)

Ao analisar qualquer fonte histórica em sala de aula o professor deve ter no horizonte de seu planejamento que qualquer discurso, produzido em qualquer esfera social, é portador, implícito ou explicitamente, de um posicionamento político e ideológico (FOUCAULT, 1998), não há mais como sustentar a ideia de neutralidade. Porém, as narrativas da memória são fontes históricas importantes para a análise em sociedades que passaram por regimes autoritários, nas quais a violência fez calar e marginalizou os discursos e as posições políticas que não condiziam com as práticas desse Estado.

As fontes para a produção e debate histórico sobre a Ditadura Militar brasileira, por exemplo, são os testemunhos e memórias dos cidadãos que viveram aquele período histórico, já que as fontes e documentos oficiais são sigilosos ou inexistentes, pois as instituições de repressão do Estado e a resistência agiam na ilegalidade. Ou seja, as únicas fontes disponíveis são relatos de "sobreviventes" que se envolveram na luta contra a Ditatura e por ela foram perseguidos, sequestrados, presos e torturados. Ainda mais, para colaborar com a escassez de fontes, há o silêncio e o não julgamento dos envolvidos na agência desse Estado e o fato de que os arquivos oficiais que sobreviveram terem ficado em sigilo por muito, impossibilitando o confronto dos fatos. Essas narrativas conflitantes estão muitas vezes contaminadas por um certo revanchismo e sofrimento de um lado e o silêncio de que vela crimes e torturadores de outro. Por tanto, a memória da Ditadura brasileira é, por um lado, silêncio para acobertar crimes e, por outro, sofrimento, e o debate das estruturas e permanências sobre o autoritarismo brasileiro fica à margem dessas memórias pessoais impregnadas de um certo ressentimento que provoca no espectador um julgamento que parte de aspectos pessoais e emocionais (SILVA, 2012).

Todavia, se esses testemunhos pertencem a uma esfera social, eles são dotados, como tudo que está inserido em um contexto, de ideologia, de uma posição política. É com esse adendo que essas memórias devem ser trabalhadas pelos historiadores, e não como portadores de uma verdade histórica que são úteis para preencher "lacunas da história oficial", como propôs Lívia Reis (2009) em seu "Testemunho como construção da memória".

As Comissões da Verdade têm esse objetivo legal. A ciência histórica tem que se colocar dentro dos seus limites de atuação: compreender as estruturas e conjunturas que propiciaram a ascensão e o sucesso de tal sistema políticoideológico, as suas permanências e consequências em determinada sociedade.

Nesse sentido, a memória, mesmo

com seu potencial revelador, acaba encobrindo a história, como afirmou Pollack. Portanto, o historiador, na ausência de outras fontes, deve partir para a análise das memórias preparado para o que virá, interpretando o documento (testemunho, no caso) com a clareza de que aquele registro tem uma ótica e uma expressão do autor, ou seja, que ele está carregado de ideologias e, no caso dos testemunhos da Ditadura, sofrimento, revanchismo e heroificações. Segundo Ângela de Castro Gomes, "o testemunho não trata de 'dizer o que houve', mas de dizer o que o 'autor' diz que viu, sentiu, experimentou, retrospectivamente, em relação a um acontecimento" (GOMES, P. 15, 2002). O historiador não deve analisar o testemunho como uma fonte da qual a verdade jorra, assim como não deve fazê-lo com qualquer outra fonte histórica. A escrita de si é, ao mesmo tempo, constitutiva da identidade do seu autor e do texto que se criam, simultaneamente, através dessa modalidade de "produção do eu". Em outras palavras, a memória é um teatro.

O professor deve, então, estar atento para não ser encoberto pelas fontes testemunhais. Deve analisá-las como portadora de um posicionamento político e ideológico. Não como portadora da verdade, porque pode acabar caindo em uma discussão maniqueísta entre o bem versus o mal, o herói versus o vilão, ou mesmo reproduzindo o sofrimento ou acobertando fatos históricos. Algumas fontes testemunhais produzidas no Brasil pós-ditadura, podem induzir o historiador a esses descaminhos. Por outro lado, o silenciamento das memórias não seria solução, elas têm que ser contextualizadas e interpretadas, mas não silenciadas, ou empurradas ao esquecimento.

Os prejuízos do "esquecimento"

Vê-se na maioria das narrativas testemunhais da resistência à Ditadura uma memória do sofrimento, como nos filmes Que bom te ver viva, Batismo de sangue, Vlado – 30 anos depois e na literatura com Brasil nunca mais, Memórias do esquecimento e Os Carbonários. Também há uma heroificação nessa disputa de narrativas, como apresentado nessas obras citadas anteriormente, e em Caparaó e em O que é isto companheiro? Também pode-se encontrar esse binarismo maniqueísta em discursos dos que estiveram do lado oposto ao resistentes, facilmente perceptível no revanchismo conservador e saudosista da Ditadura Militar presentes em grupos políticos que ascenderam ao poder em 2018.

Por mais distorções e encobrimentos que a memória testemunhal pode gerar se o historiador não estiver atento, ela é ainda uma fonte importante para a discussão do período, quando neutralizado seu caráter revanchista, de sofrimento ou heroificado. O silenciamento traria um esquecimento e um prejuízo técnico para as fontes documentais do historiador. A rememoração é importante, mesmo que forças predominantes cooptem alguns líderes políticos para o esquecimento. Ainda nos é importante discutir esse período, posto que nossa sociedade perpetua uma estrutura autoritária e violenta. Somos capazes de sempre gerar ditaduras. É preciso trabalhar a ditadura para nos ressignificar, mas trabalhá-la sem heroificações ou vitimizações. Afinal, somos todos vítimas porque sofremos com a estrutura autoritária internalizada em nossa sociedade. Tanto é verdade que não podemos explicar o sucesso do filme Tropa de elite e seu apelo à tortura sem remetermos a isso.

Temos que rememorar para ressignificar. Temos que testemunhar de forma séria, sem melindres. Temos que abrir os arquivos e 'fazê-los falar' em paralelo aos relatos da memória. Só assim estaremos isentos do "luto melancólico que gera o eterno retorno" como apontou (TELES, P. 65, 2012) fazendo referência aos estudos da psicanalista Maria Rita Kehl. O silêncio, que segundo o historiador Marcio Silva

(2012) foi provocado pela "transição" feita pela própria Ditadura e não por uma revolução, só prolongou o esvaziamento da esfera política. Esse silenciamento furtou, lembrando Hanna Arendt (1983) na análise do nazismo, a condição humana dos que resistiram e sofreram com as mazelas da Ditadura.

A memória "descobrindo" a História: nem esquecimento, nem heroificação

Quando o historiador se deixa tomar por esse discurso ressentido, em vez de se analisar um processo histórico, desvia o foco da análise à medida que vai personificando o mal em grandes personalidades, dramatizando os eventos, criando heróis. Tomar um juízo de valor não é papel do historiador, cabe a ele compreender o que propiciou a ascensão de tal projeto político-ideológico e o que permitiu sua aceitação e propagação no seio de uma sociedade.

Por outro lado, como nos apresentou Marcio S. Silva, o esquecimento, ou a não-memória, também traz sérios prejuízos, tais como a não superação de um trauma, a melancolia como um eterno retorno aos parentes e a não-reflexão sobre a nossa sociedade, sobre o que possibilitou a ascensão, por diversas vezes em nossa sociedade, de regimes autoritários. Portanto, não é útil à História e à sociedade, nem a heroificação, nem o esquecimento.

Dessa forma, não se pode considerar o discurso vitimizado do revanchismo como verdade absoluta, como o fez um "memorialismo ressentido" da dos testemunhos, pois, nas palavras da historiadora Elizabeth Can-

celli, “esta armadilha ressentida e o apelo ao sentimentalismo construiu uma maquinaria que buscou aprisionar este homem àquilo que a própria barbárie totalitária tratou de construir: o isolamento do sujeito em seu próprio eu: o eu vitimizado.” (CANCELLI, P. 77, 2011)

Além disso, esse revanchismo gera um discurso que apenas legitima e impõe outra memória oficial que procura compor uma história heroificada e vitimizada, obliterando a emersão de outras memórias individuais subterrâneas e impedindo uma discussão mais fecunda do processo político-histórico que possibilitou a ascensão e legitimação de tal regime totalitário.

Também, como coloca Janaina A. Teles (2012), esse esforço das “forças de transição” pelo silenciamento, provocou uma ausência da memória, que possibilitou a ascensão de testemunhos idealizados e sacralizados, gerando os heróis. Isso porque os “sobreviventes” pintaram a sua memória sob um “quadro branco”, sob um vazio, no qual idealizaram o passado e o sacralizaram, heroificando as vítimas. Entretanto, isso nos afasta da lembrança, não respeita a singularidade dessa história e contribui para mascarar o passado. Essa herança, que recaí sob os sobreviventes, carrega algo de obrigação, mas não necessariamente precisa assumir a dimensão de um dever de falar do passado. Trata-se mais de encontrar no passado o que se pode constituir em um horizonte a partir do qual se insere um devir, a construção de uma nova história.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Então, como não cometer esse desvio metodológico? Como e por que não se deve encarar esses documentos orais como fontes que preencherão lacunas da história oficial? Por que não se pode encará-los como verdade, mesmo que sejamos tocados a isso por estar defronte de uma “testemunha ocular”, de uma “fonte viva”? Como, então, se pode partir para a análise das fontes que retratam os excluídos de regimes totalitários sem cair na armadilha do ressentimento?

Encarar o testemunho como uma fonte da qual a verdade jorra é um erro, é um erro de princípio metodológico na História, já que a busca pelos fatos foi deixada de lado no século passado, a análise do discurso e do contexto de sua produção, procurando compreender os processos que possibilitaram tal evento é o interesse maior do historiador. A história descritiva que reproduzia discursos não é mais válida, o trabalho do historiador é lapidar os discursos com o seu. Então, como afirmou Paul Thompson (p. 308, 1992), “o historiador deve procurar compreender uma entrevista do modo sensível e humanista do crítico literário que interpreta os significados pretendidos pelo autor, muitas vezes num texto confuso e contraditório, a partir de todas as pistas que possam parecer úteis”, já que nos testemunhos as afirmações devem ser avaliadas, pois aqui símbolos e mitos se entrelaçam com informações.

O historiador que se quer analítico não deve aceitar os testemunhos como uma fonte cristalina da qual a verdade jorra para preencher as lacunas que a história oficial deixou. Primeiro, porque é errôneo se aceitar a verdade em um documento. Segundo, porque o historiador não pode aceitar a idéia de uma memória oficial e procurar fazer nela uma bricolagem das memórias individuais subterrâneas, isso é nada mais que legitimar uma construção artificial que se faz da história de um povo. O historiador tem que perceber que essas memórias se tocam, disputam espaços e a oficial nada mais é do que a vencedora num dado contexto. Aceitar a existência de uma história oficial e a idéia de que os testemunhos vêm preencher lacunas do que ela não contou é aceitar que existe verdade no discurso e não um jogo político. Não se deve ser conivente e trabalhar com essas polaridades, as memórias se entrecruzam a todo instante, as ideologias disputam esse espaço oficial. Como afirmou Pollak (1989), quando disse que a memória coletiva encobre outras memórias individuais subterrâneas, sendo a coletiva não uma coisa dada, mas uma construção.

Isso posto, deve-se partir para a análise dos documentos testemunhais dos marginalizados por um regime autoritário, como propõe E. Cancelli (2011), preparado para analisar ali um discurso político, balizado de ideologias, presos que estão à sua tragédia e à sua catarse. Se o professor não se atentar a isso, vai encarar os testemunhos, de forma errônea, como verdade, e vai apenas corroborar para o culto da heroificação e vitimização que leva, segundo a historiadora, “ao esvaziamento da esfera política, uma vez que ao testemunho coube o papel de legitimador daquilo que deveria ser objeto de rememoração, no sentido de obliterar o que fosse historicamente inconveniente”.

Dessa forma, trabalhando apenas com duas polaridades, de forma maniqueísta, a história oficial passaria apenas de uma mão para outra, a memória coletiva ainda sufocaria outras memórias subterrâneas, como foi tratada a memória dos negros, homossexuais e demais minorias no período nazista.

Além disso, tratar a História de maneira maniqueísta levaria ao esvaziamento da esfera política, pois em vez de se estudar o que possibilitou a ascensão de tal regime no seio de dada sociedade, as consequências disso numa abrangência maior, se trata esse processo como obra de “loucos”, “demoníacos”, “torturadores alienados”, que provocaram vítimas salvas por certos heróis. Assim aplicada, a história é conivente à configuração de uma história oficial, perde seu caráter

de propulsora de debates e questionamentos políticos-ideológicos e passa a trabalhar a favor da construção mítica do evento, do processo.

A rememoração é necessária, pois nos livra do trauma, os testemunhos se fazem necessários, pois são fontes únicas e indispensáveis ao trabalho, mas sabêlos ouvir e interpretá-los como um discurso político-ideológico é imprescindível.

REFERÊNCIAS

ARENDT, H. Um relato sobre a banalidade do mal: Eichmann em Jerusalém. São

Paulo: Diagrama & Texto, 1983

CANCELLI, E. Testemunho e oblitera-ção: da tragédia ao melodrama. São Paulo:

USP, mimeo, 2011

FOUCAULT, M. A Ordem do Discurso. São Paulo: Loyola, 1998.

GOMES, A. C. (org.). Escrita de si, escrita da história. São Paulo: FGV, 2002

POLLAK, M. Memória, esquecimento, silencio. Revista de Estudos Históricos, vol. 2, 1989

REIS, L. Testemunho como construção da memória. Cadernos de letras da UFF –

Dossiê: Letras e Direitos Humanos, nº 33, p.77-86, 2007

SILVA, M. Narrativas contra o silêncio: cinema e ditadura no Brasil. In SELIGMANSILVA, M; GINZBURG, J. & HARDMAN, F. F. Escritas da violência, Vol. II. Rio de Janeiro: 7 letras, 2012

TELES, J. A. Os trabalhos da memória. In SELIGMAN-SILVA, M; GINZBURG, J. &

HARDMAN, F. F. Escritas da violência, Vol. II. Rio de Janeiro: 7 letras, 2012 THOMPSON, P. A voz do passado: história oral. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

OS ESPAÇOS DAS BRINCADEIRAS NA SALA DE AULA

ELAINE CRISTINA FREITAS FIGUEIREDO DOS SANTOS

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo elucidar as contribuições do brincar para a construção do conhecimento infantil. Trata-se de referencial teórico dos principais autores e estudiosos sobre o tema, buscando elucidar as características das brincadeiras, a evolução história do brincar, as características do desenvolvimento infantil, as brincadeiras para cada faixa etária.

Palavras-chave: Contribuições. Brincadeiras. Desenvolvimento

ABSTRACT

This present estudy to elucidate the contributions of play to children's knowledge construction. This is the theoretical framework of the main authors and scholars on the subject, seeking to explain the characteristics of the games, the evolution history of the play, the characteristics of child development, play for each age group.

Keywords: Contributions; Play; Development.

INTRODUÇÃO

Desde seus primeiros anos, a brincadeira tem permitido a criança criar sua identidade; sua visão de mundo; prepara a aceitação da existência de outros pares, estabelecendo relações sociais, construindo conhecimentos e peculiaridades, desenvolvendo – se integralmente nos aspectos: social, físico, cultural, cognitivo, afetivo e emocional.

O ato de brincar permite reproduzir o cotidiano da criança em um mundo criado por si própria e que define as relações entre brincar e aprender. Os jogos e as brincadeiras estão presentes em todas as fases da vida dos seres humanos, tomando especial a sua existência; o lúdico e a sua existência ingrediente indispensável no relacionamento entre as pessoas, possibilitando que a criatividade aflore.

Sabendo que o jogo é reconhecido como meio de fornecer à criança um ambiente agradável, motivador, planejado e enriquecido, que possibilita a aprendizagem de várias habilidades trabalhando também, o desempenho dentro e fora da sala de aula enfocamos sua importância para a Educação Física (EF) escolar. Como objetivo geral, busca-se compreender a importância das brincadeiras. Como objetivo específico evidencia-se os espaços das brincadeiras na sala de aula

Justifica-se o presente estudo, uma vez que o professor precisa oferecer aos alunos oportunidades de brincadeiras diferentes.

Questiona-se, como trabalhar os espaços lúdicos?

A metodologia empregada trata-se das referencias bibliográficas sobre o tema.

MATERIAIS E MÉTODOS

Para a realização deste artigo o adotamos a pesquisa bibliográfica exploratória, para maior familiaridade com o tema proposto, onde investigaremos os principais teóricos e abordar as suas principais teorias a respeito da prática da na Educação Infantil. Estudar e compreender os conceitos a respeito da temática através de referências elaborados pelos teóricos e estudiosos sobre o tema e ainda publicações, leitura analítica, fichamento, ficha de resumo e ao final a elaboração da pesquisa formatação do artigo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A capacidade de a criança – ou do ser humano – fazer uso dos símbolos está estritamente ligada à sua evolução. O universo simbólico é que possibilita o fazer artístico, o pensamento filosófico e religioso, e suas origens estão na brincadeira infantil. Na aera da brincadeira ocorre o ganho de símbolos significativos, e essa vivência é muito importante, uma vez que o futuro sucesso das experiências culturais adultas dependerá da confiança construída e adquirida a partir de experiências boas na infância.

Jogos e brincadeiras que explorem os conhecimentos sobre a leitura e a escrita, são pertinentes quando se procura ampliar, na criança, a compreensão sobre o sistema alfabético, bem como o sentido e funcionalidade da escrita.

Enfim, conclui-se diante do exposto, que os jogos e brincadeiras favorecem o processo ensino-aprendizagem do aluno, cabendo ao docente explorar as melhoras maneiras de brincar com as crianças, favorecendo esse aprendizado de forma lúdica e prazerosa.

Percebe-se que através de nossas experiências pedagógicas a importância da valorização do brinquedo, do jogo e da brincadeira para a construção de conhecimentos.

Alguns professores utilizam as palavras brinquedo, jogo e brincadeira como sinônimos, porém, existe uma importante delimitação no significado destes diferentes conceitos. Para Kishimoto (2001), existe uma diferença do brinquedo para o material pedagógico, baseado na natureza dos objetivos da ação educativa, apresentando seu interesse sobre o jogo pedagógico, quando afirma:

Ao permitir a manifestação do imaginário infantil por meio de objetos simbólicos dispostos intencionalmente, a função pedagógica subsidia o desenvolvimento integral da criança. Neste sentido qualquer jogo empregado na escola, desde que respeite a natureza do ato lúdico, apresenta caráter educativo e pode receber, também, a denominação geral de jogo educativo (KISHIMOTO, 2011, p.83)

O jogo como o desenvolvimento infantil, evolui de um simples jogo de exercício passando pelo jogo simbólico e o de construção, até chegar ao jogo social. No primeiro deles, a atividade lúdica refere-se ao movimento corporal sem verbalização, o segundo é o faz de conta, a fantasia, o jogo de construção é uma série de transição para o social. É por todos estes motivos, que a ludicidade é uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não pode ser vista apenas como diversão, mas com o um aprendizado.

3.1Jogos, Brinquedos e Brincadeiras de Antigamente

As atividades que envolvem o brincar, por séculos, conceituavam-se apenas como entretenimento. O conceito de ensinar e aprender se divertindo é recente, mas, não significa que nas brincadeiras, jogos e brinquedos de antigamente, esse aprendizado e desenvolvimento através.

A modalidade denominada jogo tradicional infantil, filiada ao folclore, incorpora a mentalidade popular, expressando-se, sobretudo, pela oralidade.

Considerado como parte da cultura popular, o jogo tradicional guarda a produção espiritual de um povo em certo período histórico. Essa cultura não oficial, desenvolvida especialmente de modo oral, não fica cristalizada. Está sempre em transformação, incorporando criações anônimas das gerações que vão se sucedendo (IVIC, 1986, p. 56-64).

Por ser elemento folclórico, o jogo tradicional infantil assume as características de anonimato, tradicionalidade, transmissão oral, conservação, mudança e universalidade (CASCUDO, 1984, p. 4 e SILVA, 1982, p.. 113).

Não se conhece a origem desses jogos. Seus criadores são anônimos. Sabese, apenas, que são provenientes de práticas abandonadas por adultos, de fragmentos de romances, poesias, mitos e rituais religiosos. A tradicionalidade e universalidade dos jogos assentam-se no fato de que povos distintos e antigos como os da Grécia e do Oriente brincaram de amarelinha, empinar papagaios, jogar pedrinhas e até hoje as crianças o fazem quase da mesma forma. Tais jogos foram transmitidos de geração em geração através de conhecimentos empíricos e permanecem na memória infantil.

Muitos jogos preservam sua estrutura inicial, outros modificam-se, recebendo novos conteúdos. A força de tais jogos explica-se pelo poder da expressão oral. Enquanto manifestação espontânea da cultura popular, os jogos tradicionais têm a função de perpetuar a cultura infantil e desenvolver formas de convivência social.

O jogo tradicional infantil é um tipo de jogo livre, espontâneo, no qual a criança brinca pelo prazer de fazê-lo. Por pertencer à categoria de experiências transmitidas espontaneamente conforme motivações internas da criança, o jogo tradicional infantil tem um fim em si mesmo e preenche a necessidade de jogar da criança. Tais brincadeiras acompanham a dinâmica da vida social permitindo alterações e criações de novos jogos.

Desde tempos passados, os jogos tradicionais infantis fazem parte da cultura infantil. Pierre Bruegel, em gravura datada de 1560, denominada Jogos de Crianças, estampa cerca de 86 brincadeiras em voga na época.

Estudos atuais, de natureza etnográfica, mostram a necessidade de incorporar as concepções de criança e de jogo na análise dos jogos tradicionais infantis. É preciso acentuar que os primeiros trabalhos, como os de Fournier (1889), não estavam preocupados com a criança, mas havia a convicção de que a história da civilização não poderia ser escrita sem um capítulo sobre jogos e brinquedos. Para tais pesquisadores, os jogos representavam rudimentos de antigos costumes, cultos e rituais e, principalmente, uma reminiscência dos mesmos. Assim, predominava a hipótese de que o estudo dos jogos poderia esclarecer muitas analogias e significados ocultos do modo de vida dos povos.

Entre os estudos etnológicos contemporâneos, destaca-se o trabalho de Opie, L e Opie, P. denominado Children 's Games in Street and Playground (1984), que representa a tendência dos tempos atuais. As brincadeiras são colhidas dentro do cotidiano da criança, incorporando todas as suas criações. Essa pesquisa está baseada na ideia da existência de uma cultura folclórica típica do mundo infantil. A ideia do jogo como criador de um sistema regulador da vida social é uma das hipóteses substanciais no trabalho de Opie e Opie. No referido trabalho a concepção de criança é a de um ser humano criativo, imaginativo e auto-suficiente e a brincadeira é vista como a única forma de expressão livre de tais qualidades.

Existem coleções e estudos de caráter pedagógico, destinados a educar crianças de determinadas faixas etárias. Dentro dessa categoria situam-se as pesquisas efetuadas nos anos 40, junto às crianças dos Parques Infantis paulistas, compiladas por Nicanor Miranda, na obra 200 Jogos Infantis (1948) bem como a pesquisa efetuada em escolas primárias, descrita na obra Jogos do Escolar de São Paulo, de Hallier e Macedo (1948). No Rio de Janeiro, nos anos 50 e 60, destacam-se trabalhos de Ethel Bauzer Medeiros, descritos em obras como Jogos para Recreação Infantil (1960) e 108 jogos para jardim-de-infância (1960) e os de Inezil Pereira Marinho, que analisa e compila jogos destinados aos professores de Educação Física (Educação Física, Recreação e Jogos-1957 e Curso de Fundamentos e Técnicas de Recreação- 1955). Mais recentemente, aparecem estudos explicitando o uso dos jogos em diversas áreas: Garcia (1989); Garkov (1990); Imenes (1989); Machado (1987); Moura (1991); Mello (1985); Navarro (1985); Silva (1982); Oliveira (1992); Azevedo (1993): Oliveira, Mello, Vitória e Ferreira (1992); Lauand (1988); Linhares (1990); Vieira

(1990); Santos (1991); Uemura (1988), França (1990); Brito(1991); Macedo (1991); Andrade (1991); Costa (1991); Allebrandt (1991), Prado (1991); Kishimoto (1993) e inúmeros outros.

Destaca-se, também, nessa categoria o acervo organizado pelo Laboratório de Brinquedos e Materiais Pedagógicos da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (1992), composto por cerca de mil jogos destinados à formação de professores e profissionais da educação infantil e elementar.

A discussão da utilização pedagógica dos jogos tradicionais tem atualmente o suporte de teorias psicogenéticas como as de Piaget e Vygotski, que mostram a importância dos mesmos para a compreensão das relações sociais. A obra de Karmi e Devriès denominada Jogos em Grupos na Educação Infantil (1991), bem como de Usova, El papel del juego en la educación de los pinos (1979), são exemplos dessa natureza. É preciso ressaltar que os jogos tradicionais deixam de ter sua característica básica, a de veicular livremente a cultura infantil, ao priorizar aspectos educativos quando utilizados pela escola. Ao inserir brincadeiras tradicionais no contexto pedagógico, com características distintas de ambientes livres como as ruas, os clubes e o espaço público em geral, a escola infantil participa do movimento de divulgação de brincadeiras tradicionais mas sua intenção primeira é de auxiliar o desenvolvimento infantil por meio dos jogos.

Ivic e Marjanovie (1986, p. 90) apontam pelo menos cinco hipóteses que justificam o emprego dos jogos tradicionais na educação:

"os jogos tradicionais, por estarem no centro da pedagogia do jogo, devem ser preservadas na educação contemporânea; o brincar, como componente da cultura de pares, como prática social de crianças de diferentes idades, não pode ser deslocado para um tipo de escolarização em que predomine apenas relações criança-adulto; jogos tradicionais podem representar um meio de renovação da prática pedagógica nas instituições infantis bem como nas ruas, férias, etc.; os jogos tradicionais são apropriados para preservar a identidade cultural da criança de um determinado país ou imigrante e, ao possibilitar um grande volume de contatos físicos e sociais, os jogos tradicionais infantis compensam a deficiência de crianças residentes em centros urbanos, que oferecem poucas

alternativas para tais contatos".

Há, ainda, estudos de natureza histórica, que situam as brincadeiras infantis ao longo da evolução das novas condições de vida. A industrialização e a urbanização alteraram o panorama das cidades, eliminando os grandes espaços públicos apropriados à expressão lúdica e levando ao esquecimento grande parte das brincadeiras infantis.

Para impedir o desaparecimento do acervo cultural da infância, inicia-se o movimento para a introdução dos jogos tradicionais nas instituições infantis. Essa nova perspectiva traz duas questões que merecem um cuidado especial: 1) a segregação de crianças em grupos homogêneos isolados e o empobrecimento das relações sociais e 2) a pedagogização da infância e a instrumentalização do brincar (IVIC E MARJANOVIC, 1986, p. 44).

O intenso processo de escolarização por que passam desde seu nascimento em creches e pré-escolas, em tempo integral, subdivididas em agrupamentos por faixas etárias, segregam as crianças, impedindo seu contato com pessoas de diferentes idades. A homogeneização dos contatos sociais, especialmente de crianças da faixa de 0 a 6 anos, empobrece a cultura infantil necessária para a integração nos diversos meios sociais. Um exemplo marcante encontra-se em São Paulo, na Escola Municipal de Educação Infantil, de tempo integral, que impõe um intenso processo de escolarização, de cerca de até 12 horas, com propostas inadequadas, impedindo o espaço de expressão e de auto-regulação da vida social.

Geralmente, os problemas apontados pela literatura internacional sobre o predomínio excessivo de jogos orientados para funções didáticas não se manifestam no Brasil, uma vez que é irrisória, ainda, a expansão dos jogos na educação infantil. O movimento internacional de institucionalização da infância, acrescido da intensa utilização do jogo com finalidades didáticas, diminui o espaço para o emprego do jogo como forma de auto-expressão e aquisição da cultura infantil, necessária à integração da criança no meio social. Espaços alternativos como as Brinquedotecas, os acampamentos de férias e os clubes têm desempenhado o papel de integrar a criança por meio de jogos livres.

Entre os estudos de caráter histórico podem-se encontrar, também, os de investigação etnológica, que procuram identificar como culturas de tempos passados concebiam a criança e o brincar.

A tendência histórica e etnológica privilegia a análise do jogo a partir da imagem da criança presente no cotidiano de um dado tempo histórico. Fatores como a definição do lugar que a criança ocupa num determinado contexto social, a identificação da forma de educação a que está submetida e o tipo de relações sociais que ela mantém com personagens do seu meio permitem a compreensão da imagem de criança e do comportamento de brincar. Ao analisar o cotidiano infantil, é preciso constatar as marcas da heterogeneidade e a presença de valores hierárquicos que dão sentido às imagens culturais de cada época. Tais imagens construídas por personagens que fazem parte desse contexto não decorrem de concepções psicológicas e científicas, mas muito mais de informações, valores e preconceitos oriundos da vida cotidiana.

Segundo Heller (1989, pp. 16-17):

"... o homem participa da vida cotidiana com todos os aspectos de sua individualidade, de sua personalidade. Nele, colocam-se 'em funcionamento' todos os seus sentidos, todas as suas capacidades intelectuais, suas habilidades manipulativas, seus sentimentos, paixões, ideias, ideologias".

Por essa razão, a vida cotidiana é heterogênea e inclui a vida da criança como um todo.

Entretanto, ao investigar um dado tempo histórico, é preciso ficar atento para a hierarquia de valores da época que oferece uma organicidade a essa heterogeneidade. São tais valores que orientam a elaboração de um banco de imagens culturais que se refletem nas concepções de criança e seu brincar.

Desta forma, para se compreender como filhos de operários e meninos de classes mais abastadas brincavam no início deste século, requer-se a identificação da imagem que os protagonistas construíram dessas crianças. São tais imagens que funcionam como parâmetros para favorecer ou limitar o direito às brincadeiras de rua e aos jogos que iniciam a criança na construção do conhecimento e colaboram para seu desenvolvimento.

Da mesma forma, para se compreender o significado das brincadeiras de meninos brancos, filhos de senhores de engenho de açúcar na companhia de moleques negros, filhos de escravos é preciso identificar a imagem da criança construída pelos adultos daquele período.

Não se pode esquecer, também, que a compreensão dos jogos dos tempos passados exige o auxilio da visão antropológica. Especialmente quando se deseja discriminar o jogo em diferentes culturas, ela é imprescindível. Comportamentos considerados como lúdicos apresentam significados distintos em cada cultura. Se para a criança européia a boneca significa um brinquedo, um objeto, suporte de brincadeira, para populações indígenas tem o sentido de símbolo religioso.

Uma multiplicidade de estudos e pesquisas tem adotado perspectivas históricas, e antropológicas para analisar a criança e o jogo. Entre eles, destacam-se o de Fournier (1989) sobre a história dos brinquedos e dos

jogos infantis, o de Opie e Opie (1984) sobre jogos de ruas, o de Jolibert (1981) sobre a infância do século XVIII, os

40 trabalhos reunidos por Ariès e Margolin (1982) sobre jogos do Renascimento, as pesquisas do Grupo Internacional sobre a história da Educação da Primeira Infância, coordenadas por Plaisance e Contou da Universidade Paris V, e muitos outros.

No Brasil, a imagem da criança brasileira começa a ser desvelada por historiadores como Del Priore (1979) que identifica as concepções a partir do período colonial até a República dos anos 30; Mott (1979) aponta a concepção de criança escrava na literatura de viagens e Luiz, Salvador e Cunha Jr. (1979), a criança negra no processo de educação familiar. Entre os estudos iconográficos destaca-se o trabalho de Jordão (1979) contendo quadros que fixam o perfil da criança brasileira e seus jogos. Especialmente relacionados ao pré-escolar, trabalhos como o de Redin (1985) discorrem sobre a representação dessa idade na legislação oficial e o de Souza (1989) mostra as imagens que professores têm da criança pré-escolar. Estudos de natureza filosófica como o de Oliveira (1989) tratam do conceito de infância e historicidade. Kishimoto (1992 e 1993) identifica as brincadeiras de meninos brancos e negros no período do engenho de açúcar do fim do século passado e início deste. Tais estudos demonstram o interesse de pesquisadores brasileiros por esta forma de investigar o jogo através da criança.

Antigamente, as brincadeiras, jogos e brinquedos eram mais simples, caracterizadas de acordo com a realidade histórico-social da criança. Praticadas em casas, nas ruas, nas fazendas e vários lugares.

Havia uma divisão: o brincar para meninos e o brincar para meninas; e as atividades coletivas. A essência do brincar, inicialmente, era lazer, distração. Por outro lado, também promovia a interação da criança com os outros e com o mundo.

Para entender as contribuições do brincar, relacionamos algumas brincadeiras, jogos e brinquedos e suas contribuições.

Jogo e a brincadeira estão na origem do pensamento, pois é através de processos como estes, que torna possível ao indivíduo fazer a descoberta de si mesmo. É neles, que se encontram a possibilidade de experimentar, criar, recriar e transformar o mundo.

Ressalta-se que a ludicidade, apesar de ser vivenciada com maior intensidade na infância é uma necessidade humana em qualquer fase da vida. O desenvolvimento da faculdade lúdica facilita os processos de comunicação; socialização, expressão e construção do conhecimento.

A criança aprende através da brincadeira a encontrar sua própria vida nas pessoas reais, a complementação para suas necessidades afetivas e cognitivas. Ela não precisa mais deformar a realidade para assimilá-la, ela aprendeu a conviver a lidar, a compensar e a liquidar através da interação com os outros, com objetos reais.Muitos exemplos de brincadeiras tradicionais persistem ainda hoje, como o xadrez, dominó, etc. No entanto, é raro encontrar crianças das novas gerações que vivenciam este brincar. Antigamente, devido ao contexto social, as crianças brincavam de forma mais livre, até mesmo nas ruas e com isso o contato social era muito maior, pois a maioria das brincadeiras exigia um grupo de crianças e não apenas uma como acontece hoje em dia nos Vídeo Games e etc.

3.2 ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS LÚDICOS

Vygotski (1988) menciona a relevância de brinquedos e brincadeiras como indispensáveis para a criação da situação imaginária. Esclarece que o imaginário só se desenvolve quando se dispõe de experiências que se reorganizam. A importância e acervo dos contos, lendas e a riqueza de brincadeiras constituirão o banco de dados de imagens culturais utilizados nas situações interativas. Utilizar tais recursos é fundamental para instrumentalizar a criança para a construção do conhecimento e sua socialização. Na exploração de objetos e ao brincar a criança movimenta-se em busca de parceria, efetivando a comunicação com seus pares; expressa-se através de múltiplas linguagens; descobre regras e toma decisões.

Segundo Huizinga (1980), não se brinca a não ser por iniciativa própria ou por livre adesão. A criança deve beneficiar-se de atividades lúdica. O brincar é transmitido à criança através de seus próprios familiares, de forma expressiva, de uma geração à outra, ou pode ser aprendida pela criança de forma espontânea. Atualmente, com as moradias cada vez mais apertadas e os adultos envolvidos em seus afazeres, as crianças não têm um lugar para brincar e não devem atrapalhar o andamento do lar com seus brinquedos.

É necessária a presença das brincadeiras em qualquer fase da vida de crianças e adolescentes e porque não de adultos. Brincar não é coisa apenas de crianças pequenas, erra a escola ao fragmentar sua ação, dividindo o mundo em lados opostos: de um lado o jogo da brincadeira, do sonho, da fantasia e do outro, o mundo sério do trabalho e do estudo. Independente do tipo de vida que se leve, todos adultos, jovens e crianças precisam da brincadeira e de alguma forma de jogo, sonho e fantasia para viver. As escolas precisam reconhecer lúdico, a sua importância enquanto fator de desenvolvimento da criança.

Na escola o educador é mediador do

processo ensino-aprendizagem, devendo criar na sala de aula um cantinho com alguns brinquedos e materiais para brincadeiras. Na verdade qualquer sala de aula disponível é apropriada para as crianças brincarem.

No período de escolaridade o aluno frequenta diferentes salas de aulas onde nos é imposto por professores e diretores um processo de ensino já bem definido, instituído pelos parâmetros que regem o ensino nacional, mas nesta coluna pretendo abordar um novo sistema que vem acrescentando algo importante nas escolas. A utilização de brincadeiras e atividades recreativas com os conteúdos a serem aplicados, pode ser feita de maneira simples e pedagógica, basta adquirir um pouco do conhecimento sobre a metodologia lúdica, lúdico que segundo Barbanti J. V., (1994) quer dizer: que tem o caráter de jogos, brinquedos, divertimento. Conclui-se assim que o lúdico é então um processo de diversão que pode ser aliado a conteúdos e metodologias de ensino nas salas de aulas ou em qualquer outro estabelecimento que necessite transparecer assuntos e debater questões de interesse geral. A recreação e o lúdico são grandes ferramentas para aliar o que se deve fazer ao que se gosta de fazer. Para percebermos ainda mais a importância do lúdico em sala de aula, os resultados do processo ensino-aprendizagem é satisfatório quando existe prazer no que se está fazendo, quando disciplinas escolares passam a ser divertidas e não mais aquele "bicho de sete cabeças" que as crianças e adolescentes rejeitam, cumprindo as normas porque dizem que o estudo é importante. O que as crianças querem é descobrir esta importância e não simplesmente ouvir que é importante para o seu futuro, afinal, que criança que pensa em futuro?

Crianças gostam de descobrir o novo e gostam de brincar, e ainda, gostam de divertir-se, por isso é importante que os professores elaborem projetos lúdicos como a briquedoteca e os cantinhos lúdicos em sala de aula, transformando as salas de aula num lugar de alegria e aprendizado, pois o ensino só se torna importante quando este existe.

2.1 O cantinho

As atividades lúdicas devem fazer parte do cotidiano das crianças na pré-escola uma vez que a brincadeira é uma atividade educativa essencial que faz parte da infância e deve ser levada para dentro da sala de aula.

Assim, a prática de cantinhos diversificados na sala de aula é de essencial importância para o bom desenvolvimento da criança, pois assim os alunos terão a oportunidade de estudar em um ambiente propício para desenvolver suas habilidades de uma maneira prazerosa e lúdica.

Organizar a sala em áreas é, então, muito importante, pois favorece a movimentação das crianças e a sua participação em atividades que venham ao encontro de seus interesses. Essa divisão atende, ainda, à própria diversidade das ações das crianças, que, em geral, alternam seu engajamento, em momentos diversos, na busca de satisfação de suas necessidades de desenvolvimento e conhecimento. (KRAMER, p.76)

Com a variação da estrutura das carteiras na sala de aula é possível criar espaços de convivência riquíssimos para as crianças. O docente pode organizar cerca de cinco a seis cantos com atividades diferenciadas.

Inicialmente faz-se necessário que o educador esclareça aos alunos as mudanças, explicando como será o desdobramento das atividades nos cantinhos devendo deixar claro que a criança poderá ter autonomia para escolher as atividades, mas que ela não poderá ficar em apenas um canto, pois é necessário oportunizar que todos conheçam as diferentes atividades dos cantinhos e para tal uma sugestão interessante é fazer um esquema de rodízio de modo que todos possam desfrutar de todos os cantos, garantindo o sucesso das atividades lúdicas.

No faz de conta, a criança mediante a brincadeira figura as experiências que trazem e compartilham das mesmas com os colegas enquanto vivenciam o “faz de conta”, brincam naturalmente através de um processo de desenvolvimento para descobrir o seu ambiente, para aprender sobre o que acontece e porque as coisas acontecem e prioritariamente para se divertir.

Assim, acredita-se que a brincadeira é a ferramenta mais valiosa para a aprendizagem. Conforme Horn (2004, p.70): “O ato de brincar é tanto processo como modo; por conseguinte, qualquer coisa pode ser realizada de maneira lúdica.” Entende-se que o educador deve oportunizar a brincadeira de forma lúdica para seus alunos, estimulá-los para que se torne uma atividade prazeroza, pois o ato de brincar é uma atividade importante no processo de desenvolvimento da criança.

Na construção do conhecimento faz-se necessário a presença das atividades lúdicas, fazendo parte da construção de conteúdo específica para as crianças da Educação Infantil, uma vez que a brincadeira é uma atividade educativa essencial e que faz parte da infância. É mediante as brincadeiras que as atividades propiciam a vivência de diversas emoções e pensamentos.

Como no Ensino Fundamental, é necessário que ofereça ao aluno os espaços para as atividades lúdicas, pois sua influência é necessária para o desenvolvimento da criança.

Na Educação Infantil, o "cantinho pedagógico" oferece inúmeros benefícios, sendo uma atividade de alta prioridade, estimula a criança a criar símbolos e faz também com que e todos vivenciem o faz de conta, como também se sustenta como uma proposta para favorecer o vínculo com o ambiente a ser explorado e a imaginação.

O espaço físico da sala de aula na Educação Infantil, organizado por cantinhos devem oportunizar cantos de trabalho, que comportem um número x de alunos. É pertinente destacar que os materiais, os brinquedos e tudo o que será utilizado em cada canto, deverá ficar ao alcance das crianças.

A estruturação dos cantinhos é de fundamental importância para que os alunos tenham um melhor contato e possam desenvolver suas habilidades de maneira prazerosa, pois conforme Sampaio (1989, p.187):

Essa organização do espaço em cantos mais ou menos protegidos e comportando um número maior ou menor de crianças para cada atividade, permite a elas um aprofundamento maior de seus contatos. Essa prática na sala de aula exige que a professora converse com seus alunos sobre as regras para a participação dos cantinhos, pois é necessário que todas as crianças participem de todos os cantos, havendo assim um rodízio dos alunos.

Inicialmente ao desenvolver essa prática, o educador deve orientar os alunos de como funcionará os cantinhos e o que os alunos devem fazer. Posteriormente com o passar do tempo, as criança se habituam à rotina e com as regras, para realizarem as atividades propostas, sendo natural que entre elas haja a articulação nos cantinhos não sendo mais necessário mediação do educador, tornando assim uma atividade com maior liberdade de escolha e situações de prazer para as crianças.

Conforme afirma Sampaio (1989, p.188): "Os cantos podem ser: da cozinha, da fantasia, da biblioteca, da água, do jornal, da pintura, da construção, do recorte, da colagem, da marcenaria, da tapeçaria, das bonecas etc.".

Os próprios alunos podem sugerir novos cantinhos nos espaços da sala de aula. Neste sentido esclarece Horn (2004, p.87):

Se a professora permite às crianças a construção desses espaços, compartilhando com os alunos as suas normas de funcionamento, certamente vínculos de confiança serão estabelecidos. As possibilidades de múltiplas vivências permitirão o contraponto nas ideias e nas opiniões diferentes entre as crianças, estabelecendo na sala de aula um clima de cumplicidade.

A elaboração e utilização de um cantinho na sala de aula, somente terá significado para o aluno se fizer parte de sua realidade. Os cantinhos devem ser montados de acordo com a faixa etária de cada aluno, para possibilitar a obtenção de melhores resultados. Os espaços devem favorecer aos alunos um ambiente agradável e acolhedor, munidos de materiais atrativos e de boa condição de uso.

O professor como mediador do conhecimento deve intervir nas atividades lúdicas de maneira que oriente a criança a realizar os projetos e atividades propostas, observando desta maneira, a movimentação das crianças, e ao mesmo tempo, dos diferentes grupos, afim de oferecer novos recursos materiais, atitudinais e procedimentares, bem como oportunizar desafios, situações capazes de enriquecer as experiências e ampliar o conhecimento dos alunos.

3.3 Diferentes cantinhos lúdicos da sala de aula

Organizar a sala por cantos implica uma distribuição que possibilite o trabalho de pequenos grupos, que simultaneamente realizam diferentes atividades.

Os cantos deveriam ser instalados; sempre que possível, na sala, pois isso facilitaria a intervenção da professora.

É importante que cada canto tenha um espaço fixo, bem delimitado e fácil de identificar, por um rótulo ou um símbolo. Alguns cantos, por suas características, requerem um espaço especial, como o caso dos cantos de observação e a experimentação, o de artes plásticas e o de música; os demais cantos necessitam, basicamente, de uma mesa, cadeiras e uma estante ou armário para deixar o material. Se por razões de espaço, não for possível deixar um espaço fixo para cada canto, o material deverá ser colocado sempre no mesmo lugar, com identificação, e atribuir, para cada grupo de mesas de trabalho individual um canto próprio.

O horário pode mudar em função da organização da atividade da turma, mas é recomendável que, se mantenha um horário fixo para que os/as meninos/as se acostumem (antes ou depois do recreio, primeira aula...).

A duração das sessões será organizada em função da idade dos/as meninos/as, e pode oscilar entre meia hora, uma hora ou uma hora e meia. É conveniente que a periodicidade seja diária.

A quantidade de cantos pode ser estabelecida em função dos objetivos educativos, do número de meninos/as da turma, do espaço, do material disponível e do necessidade de intervenção do professora em cada conto.

Não podemos esquecer que cada canto deve acolher de 02 a 05 meninos/as e que

sempre é preciso haver quatro ou cinco espaços a mais para acolher as crianças da turma, a fim de facilitar uma escolha do canto, não condicionada. Cinco ou seis cantos é um número adequado: linguagem, matemática, observação e experimentação, artes plásticas e grafismos, música, percepção, biblioteca, informática. Alguns serão fixos e outros temporários, em função do interesse das crianças, da necessidade de compartilhar determinados materiais entre as diversas turmas, da programação... Há de se combinar cantos que possam funcionar de maneira bastante autônoma com outros que requerem mais a presença da professora.

Em cada canto é preciso haver cinco ou seis propostas com diferentes atividade e materiais para cada uma, conforme o tipo dê proposta. A cada mês, aproximadamente, mudam-se as propostas, sempre que a maioria das crianças já as tenham realizado. Algumas propostas permanecem nos cantos durante todo o ano, por exemplo, o texto livre.

O docente prepara as propostas levando em consideração os interesses dos/as meninos/as, a programação da turma, a unidade didática e o projeto que está sendo trabalhado.

Na programação de diferentes atividades, é preciso levar em conta os três tipos de conteúdos (conceituais, procedimentais e atitudinais), sempre que for possível, mas entre todas as propostas, é necessário trabalhar os três tipos.

Em cada canto é preciso haver, simultaneamente, atividades para realizar individualmente, em dupla e em pequeno grupo. Para atender a diversidade das crianças recomenda-se propor distintos tipos de atividades: de expressão oral, de expressão escrita, de manipulação. O material manipulável deverá ser apresentável atraente e resistente.

Antes de deixá-los em seu canto, todas as atividades são apresentadas para as crianças, não obstante, é necessário que os materiais que as mesmas contenham (caixas, pastas, bandejas...) sejam sugestivos e explícitos, para que as crianças lembrem o que tem a fazer.

É conveniente que as atividades compreendam distintos graus de dificuldades, e distintos materiais para que todos os/asneninos/as, independentemente de seus, níveis de aprendizagem, possam escolher o canto que desejam e realizem algumas atividades com autonomia.

Para um melhor funcionamento, e conveniente que em cada canto o número de atividades seja maior que o de crianças que o procuram, para que uma vez acabada a atividade escolhida, e deixem sobre-a mesa e iniciem outra, até que a professora passe e avalie conjuntamente.

O procedimento de eleição do canto inicial dependerá de cada criança e poderá variar segundo a idade. É importante que escolham livremente, partindo do princípio de que não podem participar de um mesmo canto mais crianças do que o número determinado para cada um. Apesar de poderem escolher livremente o conto, em que irão a cada dia, e preciso levar em consideração que, antes ou, depois, passarão por todos os cantos e farão um mínimo de atividades.

Tanto se pode estabelecer que as crianças não mudassem de canto em toda a sessão, como que o farão, após terem realizado pelo menos, uma atividade do canto escolhido em primeiro lugar. Quando realizarem todas as atividades de um canto, devem dirigir-se para outro, e só quando tenham escolhido todos os cantos poderão repeti-los, porém é conveniente ter preparado algumas atividades opcionais para os/as meninos/as que acabem antes da maioria do grupo.

Além das regras gerais de funcionamento, cada canto pode ter suas regras específicas como: lavar as mãos, silêncio, limpeza do material que os/os meninos/as vão incorporando paulatinamente.

Trabalhar por cantos permite e, ao mesmo tempo, exige um trabalho exaustivo quanto aos hábitos de ordem, autonomia e limpeza.

Nos cantos, cada coisa precisa ter o seu lugar e os materiais sempre hão de se conservar em perfeitas condições, para o que sugerimos que.. Sejam guardados organizados em caixas, pastas resistentes, e que permitam identificar facilmente seus conteúdos.

As crianças hão de aprender, a respeitar e à cuidar do material. Há que se velar, para que os/as meninos/as aprendam a compartilhar a atividade com os/as companheiros/as, a trabalhar em grupo, a manifestar sua opinião e respeitar a dos – demais e vão acostumar-se a trabalhar autonomamente e quando necessitarem de ajuda, deverão ter autonomia para escolher/eleger o canto que querem ir, para decidir qual atividade querem realizar, para pensar como realizá-las, para organizar o material que necessitem, para realizar a autocorreção, para mudar de conto.

3.4 Cantinho do faz-de-conta

O cantinho do faz-de-conta pode ser estruturado com a beleza, cazinha, etc. No exemplo da brincadeira de casinha é a nossa história contada pelas crianças. Mesmo não estando com nossas crianças seja como pais ou como educadores, elas estão conosco, trazendo-nos para suas brincadeiras cotidianamente. A sociedade infantil trabalha com o velho e o novo quando mantém (tradição) e quando vai além (recriação) do que os adul-

tos fazem. A tradição de brincar de casinha é poder cada vez mais estar integrada ao meio em que se vive. Nesta atividade, ao brincarem juntas, as crianças partilham vivências particulares que precisam se integrar, pois a brincadeira se faz com a articulação da participação de cada um. Brincando, criam um espaço potencial: o espaço que podem fazer.

Na observação da brincadeira do faz-de-conta, as crianças apresentam: sua capacidade exploratória, autonomia, criatividade, sua interpretação da realidade, como se apropria dos recursos do meio, como interage, que caminhos utilizam para a solução de seus problemas... Carvalho e Pedrosa (2003, p. 45), destacam que:

A observação de brincadeiras de casinha e a reflexão sobre suas motivações e funções são instigantes em vários sentidos. Não nos ensinam apenas sobre a criança, suas competências sociais e exploratórias precoces, sua autonomia e criatividade no uso dos recursos do meio; nem somente sobre o brincar como atividade intrinsecamente motivada, como propiciador de desenvolvimento ou como direito da criança. Para além disso, ensinam sobre motivações humanas básicas, que se revelam por detrás da enorme diversidade situacional e cultural das manifestações concretas desse brincar. A diversidade salienta a capacidade de ajustamento do ser humano, desde a infância, aos seus contextos de vida e de desenvolvimento; de aproveitamento criativo e inovador dos recursos disponíveis no ambiente imediato; de enriquecimento e complexificação de suas expressões criativas. Por outro lado, sob a diversidade se revelam fenômenos básicos e universais da sociabilidade humana e da relação do ser humano com o ambiente: teto, ninho, território; apego e exploração; eu e o outro- são alguns desses fenômenos que a brincadeira de casinha pode desvelar.

Segundo Vygotsky (1991), essa possibilidade caracteriza um avanço no desenvolvimento infantil. Para uma criança pequena, essa maneira de se comportar exige uma transformação radical de sua organização psicológica. Vygotsky observa que uma criança pequena age de acordo, apenas, com seu campo perceptivo imediato, e, por conta disso, seu comportamento é restringido pelas situações ambientais (a situação na qual ocorre a brincadeira, os objetos presentes etc.). No faz-de-conta, a criança substitui um objeto real por outro objeto, uma ação real por outra ação. Os objetos e ações reais são subordinados ao campo de significado.

3.5 Canto de observação e experimentação

Por meio da observação do que acontece ao seu redor e do manipulação e experimentações dos materiais, que colocamos ao seu alcance, a criança irá desenvolvendo seu sentido de curiosidade e de observação, o que a ajudarei a compreender os fenômenos, naturais, físicos e técnicos.

Com a experimentação livre e com atividades de aprendizagem concreta, propostas pela professora, a criança aprenderá a deduzir, formular hipóteses, prever os resultados; generalizar, ou simplesmente, entender o que ocorre, ao seu redor.

É aconselhável que este canto esteja situado perto de uma pia com água, já que este é um elemento importante para a hora de experimentar.

A maioria dos materiais que empregamos para experimentar, que proporcionamos às crianças é: potes, tampas, rolhas, pregos, alfinetes, azeite; vinagre... As professoras se encarregarão também de buscar materiais mais específico: conta-gotas, balanças.. Também pode-se utilizar uma pasta, com as propostas plastificadas, preparadas pela professora, um fichário com as folhas de trabalho que possam realizar e livros de experiências para consultar.

3.6 Canto da música

As crianças estão em permanente contato com o mundo do som. Aprender a percebê-lo, avaliá-lo e desfrutá-lo, são alguns dos objetivos de educação musical. Por meio de distintas atividades, as crianças irão reconhecendo e utilizando a linguagem musical como meio de expressão.

Este canto ajudará as crianças a avançar em alguns aspectos concretos da educação musical e a deleitar-se escutando canções e audições musicais que mais gostam. Mas, é preciso levar em.conta, que esta atividade nunca poderá substituir a sessão de música que as crianças. têm com a professora ou especialista.

No momento de programar das atividades de aprendizagem do canto é preciso, buscar propostas que não sejam ruidosas, com o fim de não perturbar o funcionamento do resto dos cantos da sola.

Para realizar a montagem do canto de música necessitamos de um aparelho de som, dois ou quatro fones de ouvido, um multiconetor (para conectar todos os fones de ouvido ao mesmo tempo), fitas ou CDs de curta duração (5 minutos) onde a professora gravará várias audições (uma audição para cada CD), CDs de canções editadas no mercado, cancioneiros...

É aconselhável possuir um cartaz em que se colocam fotografias de instrumentos musicais, dos títulos das canções que as crianças vão aprendendo, fotografias de autores e compositores.

Deste canto, pode participar mais de

uma criança por vez. Neste caso, é preciso que, 'previ cimente, eles combinem a respeito da proposta que irão realizar, já que os fones de ouvido estarão conectados ao mesmo aparelho.

Devem-se proporcionar atividades diversificadas e atrativas que visem a educação musical; entende-se como educação musical na Escola, como forma de tomar o gosto pela mesma, de interagir teoricamente e até mesmo na ação de participar de pequenas composições ou de acompanhar ritmos.

Retomar as cantigas de roda e os folguedos populares, muito contribuirá com a formação do educando.Crianças são seres musicais, receptivos à energia que emanadas forças sonoras. Conectando a escuta (do entorno, de sonoridades e obras musicais diversas) e os gestos produtores de sons – vocais, corporais ou com materiais diversos –, o fazer musical infantil integra uma gama de possibilidades: cantar, tocar, movimentar-se, desenhar e registrar sons, improvisar etc. As crianças gostam de ouvir musica e se empolgam dançando e imitando gestos aos seu modo. Para alem das aptidões físicas, as atividades musicais proporcionam oportunidades de interação entre elas e os objetos, e nessa interação vão observando e explorando o seu mundo. Dessa forma, as atividades com música, desde que respeitada a capacidade criativa das crianças, proporcionam-lhes ainda tomar iniciativas, fazer escolhas, assumir decisões ou resolver problemas. Podemos dizer, então, que a música traz grandes contribuições para o desenvolvimento das crianças possibilitando o desenvolvimento da imaginação, da atenção, dos processos criativos, da socialização, da sensibilização, da percepção e da sua expressão corporal.

Deve-se considerar que no trabalho pedagógico com a música importa prioritariamente a criança, que é o sujeito da experiência, e não a música em si. Esse trabalho deve ser planejado então como um processo contínuo de construção, que envolve a percepção, o sentimento, a criação infantil, a experimentação e a reflexão, cabendo ao professor o papel de mediar esse processo, proporcionando momentos e atividades para que as crianças possam interagir com a música.

No trabalho com crianças, o professor pode de forma lúdica, utilizar-se das cantigas populares, uma vez que estas se constituem em expressões lingüísticas culturais. Para as crianças que estão em processo de alfabetização, estas, auxiliam na aquisição da linguagem oral do povo a qual pertencem ao mesmo tempo em que estas abrem diversas possibilidades de expressão oral, contribuindo para a intercomunicação,

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.

[...] 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.)

Oportunizar à criança de conhecer os vários ritmos e gêneros musicais trará a esta criança a possibilidade de tornar-se um ser criticó capaz de comunicar-se por meio da diversidade musical.

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.

A música proporciona na Educação Infantil a motivação no ensino, favorecendo au-

to-estima, a socialização e o desenvolvimento do gosto e do senso musical das crianças dessa fase, proporcionando ainda, diversos benefícios para o desenvolvimento infantil.

"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 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 aletara a Lei 9.394 de 20 de dezembro de

1996, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, tornando-se obrigatário 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 quenanto o que se sabe é que as redes de ensino tem o prazo até o ano de 2012 para se adapatarem às novas exigências. Todavia, Shafer (1991, p. 293) ressalta que:

Atualmente não tem sido fácil assegurar uma lugar para música no contexto de sistemas públicos de educação em muitos países; mesmo onde 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 metodogolias 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 transmitissão 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-eensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com educação.

Ao longo da história, a música vem desempenhandoum 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.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Brincar é, para a criança pequena, o que trabalhar deveria ser para o adulto. Se os adultos ao redor fossem pessoas mais felizes no trabalho, podendo fazer a ponte entre a atividade lúdica da criança não cresceriam dividindo ciência e a poesia, arte e conhecimento, trabalho e laser dias da semana e finais de semana.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 4024/61. Brasília:

MEC, 1961.

CASCUDO, L.C. Literatura Oral no Brasil. São Paulo: Ed. Itatiaia, 1984

GRAMSCI, Antônio. Cartas do Cárcere, R.J, Civilização Brasileira. 1978

HELLER, AG. O cotidiano e a história. São Paulo: Paz e Terra, 1989

HORN, Maria da Graça Souza. Sabores, Cores, Sons, Aromas: A organização dos espaços na Educação Infantil. Porto Alegre: Editora Artmed, 2004.

HUIZINGA, J. Homo Ludes: essai sur la fonction sociale du jeu. Paris: Gallimard, 1951

HUIZINGA, JOHAN, Homo Ludens. (São Paulo-SP, Perspectiva, 1980).

IVIC, I. e MARJOVONIC, A. Traditional Games and Children of Todaym UNESCO/ OMEP, Belgrad, 1986.

LOUREIRO, A. M. A. O ensino da música na escola fundamental. São Paulo: Papirus,2003.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. (Org.). O Brincar e suas Teorias. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 1998.

KRAMER, Sonia. Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica. Educação e Sociedade, v. 17, n. 60, dezembro 1997.

KRAMER, Sônia. A infância e sua singularidade. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra. D.; NASCIMENTO, Aricélia. R. do. Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Estação Gráfica, 2006. p. 13-23.

LARROSA, Jorge. La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación.

Barcelona: Laertes, 1998. Original publicado em 1996.

SAMPAIO, Rosa Maria Whitaker Ferreira. Freinet: Evolução histórica e atualidades.

São Paulo: Editora Scipione Ltda, 1989.

SHAEFFNER, A. Origem des instrumentes de musique. Paris: Mouton, 1958. ZAMPRONHA, Maria de Lourdes Sekeff. Da música, seus usos e recursos. São Paulo:UNESP, 2002.

O PAPEL DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ELIANE LEMOS NASCIMENTO

RESUMO

Este trabalho discute a música como ferramenta pedagógica na educação infantil, sua influência e os benefícios que ela proporciona as crianças. Abordaremos como esta disciplina pode contribuir para o desenvolvimento das crianças, além da importância de seu ensino para o desenvolvimento cognitivo, afetivo, físico e motor dos alunos. Discutiremos também a aprovação da Lei 11.769 que tornou obrigatório o ensino de música nas escolas e como os educadores estão enfrentando a nova realidade no ensino das artes visuais imposta pela Lei.

Palavras-chave: Ensino de Música, Desenvolvimento das Crianças, Importância da Música, Artes Visuais, Desenvolvimento Integral.

Abstract

This paper discusses music as a pedagogical tool in early childhood education, its influence and the benefits it provides children. We will discuss how this discipline can contribute to the development of children, in addition to the importance of its teaching for the cognitive, affective, physical and motor development of students. We will also discuss the approval of Law 11.769 that made music teaching in schools mandatory and how educators are facing the new reality in the teaching of visual arts imposed by the Law.

Keywords: Music Teaching, Children's Development, Importance of Music, Visual Arts, Integral Development.

INTRODUÇÃO

É sabido que o processo de aprendizagem nas crianças acontece com maior ênfase através da utilização do lúdico. A prática do lúdico em sala de aula favorece o desenvolvimento dos aspectos físicos, motor, emocional, psíquico, social e afetivo das crianças, fazendo-as se desenvolver de modo global e integrado. Observe o que diz o Currículo Integrador da Infância Paulistana (2015):

"Na perspectiva de um Currículo Integrador, a criança não deixa de brincar, nem se divide em corpo e mente ao ingressar no Ensino Fundamental. Ao contrário, ela continua a ser compreendida em sua integralidade e tendo oportunidades de avançar em suas aprendizagens sem abandonar a infância". (SÃO PAULO, 2015, p. 8).

Portanto, de acordo com o Currículo Integrador a criança se desenvolve em sua integralidade à medida que progride em suas diversas formas de aprendizagem, enquanto brinca e se diverte. E por falar em diversão, é inegável o poder que a música tem de divertir e se comunicar com os pequenos.

Especialistas como ginecologistas e pediatras afirmam que os bebês iniciam a escuta a partir do terceiro mês de gestação. Isso significa que a partir deste período eles escutam sons e vibrações produzidos no interior do corpo da mãe, porém, somente a partir do sexto mês, é que eles começam a interagir com os sons e estímulos externos.

As crianças mesmo ainda antes do nascimento são envolvidas com o universo sonoro, pois na fase intrauterina os bebes convivem com um ambiente de sons provocados pelo corpo, movimentos e pela voz da mãe, constituindo assim um material sonoro para eles. (WANDERLEY, 2010)

Estes especialistas informam que é importante conversar com os bebês ainda na barriga para que eles se adequem as vozes. Eles conseguem identificar a mamãe e o papai através de suas vozes, pois já se habituaram a ouvir os pais conversando com eles.

A criança distingue os sons que vêm da mãe (batimento cardíaco, relaxamento) como os sons exteriores (ruído, música). Desde os primeiros estágios de desenvolvimento, as crianças dão respostas aos estímulos sonoros (MOREIRA, 1991).

Mediante o exposto, há a sinalização de que os pequenos já estão habituados com os sons, além do mais, vivemos em uma sociedade extremamente sonorizada. Nas ruas uma cacofonia de buzinas acontece em meio ao trânsito da cidade, caixas de som com volumes às alturas, todos estes ruídos e sons já estão incorporados à vida moderna e à loucura do dia-a-dia da população.

Por esta razão, nesta pesquisa abordaremos qual o papel que a música desempenha na educação de nossas crianças, seus benefícios e suas contribuições para o desenvolvimento de nossos alunos.

DESENVOLVIMENTO

A palavra música vem do grego "musiké téchne" e significa arte das musas. É uma forma de arte que se constitui na combinação de vários sons e ritmos, seguindo uma pré-organização ao longo do tempo.

A música é Arte e representa uma das linguagens artísticas de caráter universal, porque consegue transmitir sua mensagem a todas as pessoas. É uma forma abrangente de expressão e comunicação.

A música sensibiliza, mexe com a imaginação do indivíduo, nos transporta para outros lugares, desperta sentimentos diversos, enfim, sua magia nos conecta com outras realidades e nos remete à época de sua criação.

Além disso, ela possibilita as interações das crianças com a natureza e a cultura, para que possam construir sua subjetividade e se constituírem como sujeitos sociais. A linguagem musical se constitui de diversas formas sonoras que utilizamos para expressar e compartilhar sentimentos, sensações e pensamentos.

Por isto, Teca Alencar de Brito (2015), no vídeo Assim se Faz Música, afirma que "cantar é uma forma de se colocar no mundo", sobretudo na Educação Infantil.

As escolas são espaços privilegiados para o crescimento e desenvolvimento das crianças, pois constitui um espaço de múltiplas aprendizagens.

Ao longo da história, o fazer musical na Educação Infantil veio atendendo a variados objetivos, alguns deles distantes de uma abordagem que a considere como uma linguagem com características próprias e diversas. Podemos citar como exemplo, que a música nas escolas é utilizada apenas como um recurso lúdico ou para alegrar datas comemorativas como o dia das mães, da Páscoa, etc.

Nesta perspectiva, a música é vista como um "produto pronto" que se aprende a reproduzir através da imitação dos adultos, ao invés de vê-la como uma linguagem que se constrói através das experiências culturais peculiares de cada indivíduo.

Para uma melhor compreensão do papel da música na educação infantil, faremos um breve histórico do surgimento da música através dos séculos e como se deu o seu processo de ensino nas instituições educacionais do Brasil.

2.1. Breve histórico da música na educação

O ensino de música nas escolas brasileiras iniciou-se no século XIX. A aprendizagem era baseada nos elementos técnico-musicais e realizada, por exemplo, por meio do solfejo . No fim da década de 1930, no entanto, Antônio Sá Pereira e Liddy Chiaffarelli Mignone buscaram inovações. Sá Pereira defendia a aprendizagem pela própria experiência com a música; Chiaffarelli propunha jogos musicais e corporais e o uso de instrumentos de percussão.

Naquela época, Heitor Villa-Lobos (1887-1959) ganhava destaque. Em 1927, três anos depois de conviver com o meio artístico parisiense, ele voltou ao país e apresentou, em São Paulo, um plano de educação musical. Em 1931, o maestro organizou uma concentração orfeônica chamada Exortação Cívica, com 12 mil vozes. Após dois anos, assumiu a direção da Superintendência de Educação Musical e Artística, quando a maioria de suas composições se voltou para a educação musical. Em 1932, o presidente Getúlio Vargas tornou obrigatório o ensino de canto

nas escolas e criou o curso de pedagogia de música e canto.

Em 1960, o projeto de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro para a Universidade de Brasília (UnB) deu novo impulso ao ensino da música, com a valorização da experimentação. A ideia era preservar "a inocência criativa das crianças". Duas décadas depois, a criação da Associação Brasileira de Educação Musical e da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas (Abrace) contribuiu para a formação de professores no ensino das linguagens artísticas em várias universidades. No ensino de música, a experiência direta e a criação são enfatizadas no processo pedagógico.

Na década de 1990, o ensino de artes passou a contemplar as diferenças de raça, etnia, religião, classe social, gênero, opções sexuais e o olhar mais sistemático sobre outras culturas. O ensino passou a ter valores estéticos mais democráticos.

Com o surgimento da Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), o ensino de música tornou-se obrigatório no ensino fundamental e médio. Contudo, a música é conteúdo optativo na rede de ensino, a cargo do planejamento pedagógico das secretarias estaduais e municipais de educação. No ensino geral de artes, a escola pode oferecer artes visuais, música, teatro e dança.

Entretanto, na educação, a aprendizagem musical deve fazer sentido para o aluno. O ensino deve se dar a partir do contexto musical e da região na qual a escola está situada, não a partir de estruturas isoladas. Assim, busca-se compreender o motivo da criação e do consumo das diferentes expressões musicais.

Como educadoras, entendemos que a escola deve dialogar com a comunidade pesquisando sobre a experiência musical das famílias das crianças, visando integrá-las às propostas pedagógicas elaboradas pela instituição, respeitando-se assim as raízes culturais e as crenças dos familiares e responsáveis pelos alunos. Observe o diz a autora Loureiro (2008) sobre o ensino de música para as crianças:

Loureiro (2003) explica que o aprendizado de música deve ser um ato de desprendimento prazeroso, concernente com as experiências da criança sem ser uma imposição ou que busque a qualquer custo que a criança domine um instrumento, o qual pode minar sua sensibilidade e criatividade.

O MEC recomenda que, além das noções básicas de música, dos cantos cívicos nacionais e dos sons de instrumentos de orquestra, os alunos aprendam cantos, ritmos, danças e sons de instrumentos regionais e folclóricos para, assim, conhecer a diversidade cultural do Brasil.

De acordo com estas informações extraídas diretamente do site do Ministério da Educação e Cultura, nota-se claramente que as escolas municipais e estaduais de ensino não estão contemplando as diretrizes estabelecidas para o ensino de música, pois como vimos, esta linguagem é ensinada e transmitida para os alunos como um mero "divertimento" para entreter as crianças nas aulas.

É importante salientarmos que a iniciação musical na educação infantil e séries iniciais de ensino estimulam áreas do cérebro da criança que irão beneficiar o desenvolvimento de outras linguagens. Sem falar que a música desperta a sensibilidade das crianças, melhora sua capacidade de concentração, sua memória, proporcionando benefícios ao processo de alfabetização e ao raciocínio matemático.

Esses são apenas alguns dos benefícios que a música pode favorecer as crianças. A música estimula áreas do cérebro não desenvolvidas por outras linguagens, como a escrita e a oral.

2.2. O Ensino de música e a Legislação

Indiscutivelmente, a música está presente em todos os momentos de nossa vida. A musicalidade faz parte da espécie humana desde muito cedo. Como já vimos, desde bebês já estamos familiarizados com os sons produzidos no corpo da mamãe, já ouvimos cantigas e outros sons no aconchego da barriga da mamãe.

Não podemos negar que a música faz parte de todas as culturas do mundo, sendo considerada uma linguagem de caráter universal. É uma forma de expressão artística presente em todas as classes sociais, além disso, o indivíduo não precisa ser formado em música para compreender a mensagem e os sentimentos que ela transmite.

A música na educação infantil favorece o desenvolvimento da sensibilidade estética, emocional, propicia à criatividade, melhora a capacidade da criança se concentrar, fornece novos vocábulos. Por todos estes motivos, as escolas devem proporcionar aos pequenos a iniciação musical.

Quando falamos de iniciação musical não significa colocar um cd para as crianças ficarem brincando ou dançando na sala de aula. É óbvio que esta atividade permite às crianças um pleno desenvolvimento físico e motor, além de diverti-las.

O que queremos dizer é que toda a musicalização nas escolas tem de ter um propósito, um objetivo. O professor jamais deve se esquecer de que toda atividade preparada para as crianças deve ter um objetivo, uma finalidade de aprendizagem, sem a qual o seu trabalho fica destituído de significado.

As músicas na educação infantil sempre foram utilizadas de forma lúdica, como um recurso para impor regras, combinados, como meio de socialização das crianças no ambiente escolar, etc..

Loureiro (2003) declara que para a escola, o que importava era utilizar o canto como forma de controle e integração dos alunos, desse modo, pouca ênfase era dada aos aspectos musicais na perspectiva pedagógica.

A música é uma excelente ferramenta pedagógica para auxiliar as crianças em seu desenvolvimento, porém, esta deve ser planejada e contextualizada. Para tanto, salientamos a importância de o educador ter formação específica em música.

Desde a sua criação e promulgação, a Lei de Diretrizes e Bases, ao longo das décadas veio sendo constantemente reformulada e alterações significativas implicaram em novas interpretações e responsabilidades.

Um exemplo disso é a mudança da disciplina educação artística para ensino de artes. Com esta mudança, centenas de professores da rede pública e privada se viram despreparados e sem habilitação para dominar várias linguagens que deveriam ser incluídas no conjunto das atividades artísticas (Artes Plásticas, Educação Musical, Artes Cênicas).

A Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96, tornou obrigatória a arte na educação básica. Observe o que diz o artigo 26, parágrafo 2 desta Lei: "O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos".

O ensino de música nas escolas tornou-se obrigatório, mas não exclusivo, ou seja, embora obrigatório o seu ensino, a música é componente optativo na rede de ensino, e está a cargo do planejamento pedagógico das secretarias estaduais e municipais de educação. Portanto, a mudança que ocorreu na LDB foi a inclusão de mais uma disciplina na grade curricular obrigatória. No caso, a música.

Já no ensino geral de artes, as escolas podem oferecer artes visuais, música, teatro e dança.

A Lei que tornou obrigatório o ensino de música nas escolas é a Lei nº 11.769 de 18 de agosto de 2008, que foi sancionada no governo Lula. Foi esta Lei que estabeleceu a nova mudança na LDB, tornando o ensino de música obrigatório nas instituições de ensino públicas e privadas do Brasil.

A aprovação desta Lei foi sem dúvida uma grande conquista para a área de educação musical no País. Entretanto, há outro aspecto a ser discutido aqui, pois a Lei não torna obrigatório o ensino em todos os anos, e é esse aspecto que deverá ser articulado com os sistemas de ensino estaduais e municipais.

Nesta perspectiva, entende-se que o objetivo da educação musical nas escolas é proporcionar uma formação integral para as crianças, em que os educadores deverão articular a música com as outras linguagens de formação artística e estética.

Na educação fundamental, de acordo com o PCN (1997) o foco dos estudos artísticos está centrado nas seguintes linguagens: a música, o teatro, a dança e as artes visuais.

"Entendemos que aprender Artes envolve não apenas uma atividade de produção artística pelos alunos, mas também a conquista da significação do que fazem, por meio do desenvolvimento da percepção estética, alimentada pelo contato com o fenômeno artístico visto como objeto de cultura por meio da história e como conjunto organizado de relações formais". (PCN – ARTES)

A aprendizagem artística envolve um conjunto de diferentes tipos de conhecimentos, que geram diferentes significações, exercitando no aluno a possibilidade de perceber-se como agente de transformações.

Contextualizar a música na educação infantil significa apresentar suas características específicas e mostrar que as influências de regiões e povos misturam-se em diversas composições musicais.

Entender o papel da música na educação das crianças e propiciar a sua vivência com os diversos estilos e ritmos musicais é o primeiro passo para a construção do fazer musical pelos alunos.

É importante que o educador comece a trabalhar com as crianças os diversos tipos de sons existentes na natureza. Por exemplo, os sons da chuva, das cachoeiras, das ondas do mar, ruídos e grunhidos de animais, latidos de cães, miados de gatos, os diversos sons produzidos pelos instrumentos musicais, etc.

A musicalização nada mais é do que um processo de construção do conhecimento musical. Para a construção deste processo com as crianças é imprescindível que o professor desenvolva nelas o hábito de ouvir os sons com mais atenção, de modo que se possam identificar os seus elementos formadores, as variações e as maneiras como esses sons são distribuídos e organizados em uma composição musical. Essa atenção vai favorecer o reconhecimento de como a música se organiza.

A pianista e educadora musical Teca Alencar de Brito (2003) chama a atenção para a percepção do som, o ouvir como parte da integração entre o homem e o meio no qual este vive. De acordo com ela, os sons que nos cercam são expressões da vida, do movimento, e indicam situações, ambientes, paisagens sonoras, que representam o meio e a presença do homem neste.

Ainda, de acordo com a autora, som é tudo o que soa. Tudo o que o ouvido percebe sob a forma de movimentos vibratórios. Silêncio não é simplesmente a ausência de som, mas sim a ausência de sons audíveis. Já que tudo vibra, o tempo todo há movimento gerador de som, sendo este audível ou não (ibid.).

Brito (2003), aborda com vários exemplos a importância da audição para um maior entendimento do meio e sua interação com os sons que o cercam, sons portadores de informações e significados.

A música é formada, basicamente, por som e ritmo e varia em gênero e estilo. Os elementos formais do som são: intensidade, altura, timbre, densidade e duração. Vamos analisar cada um deles separadamente.

a) Intensidade: é o elemento responsável por determinar se uma sequência de sons fica mais ou menos intensa, ou seja, se mais forte ou mais fraca. Essa intensidade depende da força com que o objeto sonoro é executado. Em uma execução musical, essa propriedade é responsável pela dinâmica empregada pelos instrumentistas e/ou vocalistas em determinados trechos musicais;

b) Altura: define que algumas sequências de sons podem ser agudas e outras graves. Essas diferenças entre as alturas dos sons acontecem sempre em relação a outros sons e geram as notas musicais, que são dispostas em uma escala, distribuídas em uma sequência que se repete infinitamente;

c) Timbre: responsável por caracterizar o som e fazer com que se identifique a fonte sonora que o emitiu. Por exemplo, o grito de uma pessoa e o rugido de um leão;

d) Densidade: é um conjunto de sons acontece ao mesmo tempo. Na música, a densidade acontece quando vários instrumentos ou vozes são executados simultaneamente, como em uma banda, coral, orquestra e outras formas.

e) Duração: é o elemento responsável por determinar que qualquer som acontece em um tempo específico relacionado a sua fonte sonora.

A combinação de sons sucessivos é chamada de melodia. A melodia organiza os sons emitidos em diferentes alturas durante um determinado período de tempo; por outro lado, a combinação de sons simultâneos corresponde à harmonia, cujas notas musicais combinadas em um trecho musical são tocadas ao mesmo tempo. Ritmo, melodia e harmonia, portanto, são os elementos de composição que constituem a Música.

Este foi um breve resumo dos elementos que compõe os sons e a música.

2.3 O "Fazer musical" na educação infantil

Já vimos anteriormente que os bebês já escutam a partir do 3º mês de gestação. Portanto, a musicalização neles acontece de forma intuitiva, nas situações do dia-a-dia quando a mamãe começa a cantarolar uma cantiga, uma melodia.

Melo et al (2009) afirma que os bebês ouvem, gostam e tentam imitar, criando momentos significativos no desenvolvimento afetivo e cognitivo e constroem um repertório que estabelece uma forma de comunicação por meio dos sons.

A influência da música sobre o organismo humano se traduz por efeitos sensitivos e motores, cuja intensidade vária segundo as diferenças individuais, ou seja, conforme o desenvolvimento físico, motor ou mesmo o grau de sensibilidade e emoção de cada indivíduo, a música provocará reações em seu organismo, seja a vontade de se movimentar, cantar, dançar, sorrir ou até mesmo chorar, etc.

"A linguagem musical é um dos canais que desenvolve a expressão, o autoconhecimento e o equilíbrio, sendo um poderoso meio de interação social. As atividades com música são um meio de expressão e de conhecimento acessível aos bebês e às crianças, inclusive àquelas que apresentam necessidades especiais". (UNESCO, 2005).

O fenômeno sonoro é a matéria prima da música. Suas diversas manifestações e formas de apresentação: naturais, industriais, tecnológicas, eletrônicas, virtuais, entre outros merecem atenção e exploração por todos, desde a mais tenra idade.

Nos bebês a prática musical pode acontecer de maneira lúdica. Como vimos no início desta pesquisa, as crianças aprendem com maior facilidade através das brincadeiras. Vimos também que os bebês já reagem aos sons externos a partir do 6º mês de gestação, assim, o educador contribuirá para o seu desenvolvimento quando cantar para as crianças nos berços, produzindo diversos sons vocais, fazendo-os ouvir e perceber a diferença entre os sons produzidos pela fala ou sons produzidos por animais, através da imitação.

De acordo com RCNEI (1998): "o cantar é importante, pois integra melodia, ritmo e – frequentemente – harmonia, e é um excelente meio de desenvolvimento da audição" (BRASIL, 1998).

Ainda segundo o mesmo documento, "é importante apresentar às crianças canções do cancioneiro popular infantil, da música popular brasileira, entre outras que possam ser cantadas sem esforço vocal e com textos adequados à sua compreensão". (BRASIL, 1998).

Para Sedioli (2005), a criança pequena constrói sua identidade como pessoa por meio do corpo e dos sons. Como educadoras, entendemos que para que as atividades

com música propiciem a iniciação musical e experiências significativas para os alunos, a formação do educador é imprescindível neste processo pedagógico.

Vale lembrar que os primeiros anos de aprendizagem são propícios para que a criança comece a entender o que é a linguagem musical, aprenda a ouvir os sons e a reconhecer as diferenças entre eles.

Brito (2015) afirma que "todo o trabalho a ser desenvolvido na educação infantil deve buscar a brincadeira musical, aproveitando que existe uma identificação natural da criança com a música. A atividade deve estar muito ligada à descoberta e à criatividade".

Nessa fase, o que caracteriza a produção musical é a exploração do som e das suas qualidades, que são altura, duração, intensidade e timbre e não a criação de melodias em instrumentos. Nessa etapa do desenvolvimento, a expressão musical da criança é caracterizada pela ênfase nos aspectos intuitivo e afetivo e pela exploração sensório-motora dos materiais sonoros.

O professor neste período pode se valer de jogos com movimentos em sintonia com a música, o que possibilita o desenvolvimento rítmico e motor dos pequenos. Com o passar dos tempos a criança vai dominando a entonação melódica, memorizando o repertório das canções, vai utilizando as canções que aprendeu ou inventou.

Aos poucos ela vai cantando com maior precisão, vai dominando novos vocábulos e reproduzindo ritmos simples. Vão se verificando a utilização de palmas, batidas nas pernas, pés e demais batimentos rítmicos reproduzidos de acordo com o nível de desenvolvimento da criança.

É interessante que na educação infantil as crianças que começam a tomar um contato prematuro com a música manifestam um forte desejo de tocar algum instrumento musical.

O trabalho com instrumentos deve promover o crescimento e a transformação a partir do que as crianças podem realizar, quando elas não respondem com muita precisão a um ritmo, não se deve insistir exaustivamente, mas guiar-se de acordo com a observação das suas respostas e prosseguir o trabalho (BRASIL, 1998).

Os professores podem estimular a criação de pequenas canções com base na experiência musical das crianças, explorar rimas com os próprios nomes, com os dos colegas, com nomes de frutas, cores; e explorar assuntos e acontecimentos do dia a dia também serve como temas para criar canções.

É possível também sonorizar as aulas de contação de histórias, para tanto, deve-se utilizar livro de histórias com imagens, já que elas podem funcionar como uma partitura musical para utilizar sons vocais, corporais, produzidos por objetos do ambiente, brinquedos sonoros e instrumentos musicais.

Em comum acordo, professores e alunos deverão combinar em que momentos da história ocorrerão às sonorizações, por exemplo, no trotar de um cavalo, no arrulhar de uma pomba, no latido de um cão, no gritar de medo ou susto de um personagem, etc. Enfim, a diversidade de sons envolvidos nas atividades musicais despertam a atenção, a percepção e a discriminação auditiva dos alunos.

De acordo com a BNCC, a educação infantil precisa promover a participação das crianças em tempos e espaços para a produção, manifestação e apreciação artística, de modo a favorecer o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da expressão pessoal.

A criação de parques sonoros no ambiente educacional também propicia aos pequenos a experimentação e iniciação musical. Nestes ambientes podem-se confeccionar instrumentos musicais a partir de sucatas, garrafas pets, tampinhas, varas de bambu, colheres de pau, panelas e latas amassadas, entre outros materiais descartáveis, são algumas ideias que podem render muito barulho e diversão para as crianças.

Para viabilizar a confecção desses instrumentos, o material deve ser selecionado, higienizado, organizado e depois colocado à disposição das crianças.

A gestão escolar pode articular com as famílias das crianças a doação dos materiais que poderão ser utilizados na criação do parque sonoro, sempre pensando na segurança, conforto e bem-estar dos pequenos.

METODOLOGIA

Para o desenvolvimento deste artigo, utilizamos a pesquisa bibliográfica, bem como a consulta em artigos científicos, internet e revistas eletrônicas, com o objetivo de fundamentar e apresentar aos leitores os estudos disponíveis sobre o tema escolhido.

DISCUSSÃO E RESULTADOS

A falta e a escassez de professores com formação específica em música torna a experiência musical das crianças nas escolas empobrecida e desprovida de contextos. Como já vimos, a música favorece para que outros conhecimentos sejam facilmente assimilados pelos alunos.

Uma pesquisa realizada pelo INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira para o Censo Escolar da Educação Básica, em 2007, revelou que o Brasil tinha cerca de 124 mil professores de Artes. A grande maioria (92%) tinha

licenciatura. No entanto, Artes é a disciplina com menor proporção de docentes com formação na área específica de atuação, sendo 25,7%, nos anos finais do ensino fundamental. E destes, só 2,4% lecionam a disciplina correspondente ao curso em que se formaram na graduação.

A linguagem musical está presente nas brincadeiras das crianças, nas cantigas de roda e, principalmente, nas canções de ninar. Todavia, a educação auditiva deve ser iniciada nos primeiros anos de vida. A escuta é uma das ações fundamentais para a construção do conhecimento referente à música.

A música na educação infantil exerce uma importância que vai além de sua contribuição na alfabetização das crianças. Ela exerce um papel ainda mais relevante, como o despertar da sensibilidade e do gosto pela apreciação musical nos alunos.

Pode-se dizer também que a música é um grande agente socializador nas instituições de ensino. Nas brincadeiras com música, nota-se que as crianças formam pequenos grupos para cumprir as atividades propostas pelo educador. Isto faz com que elas aprendam valores como trabalhar em equipe, dividir as tarefas, compartilhar os instrumentos, etc.

Toda criança gosta de se movimentar. As crianças têm muita energia, então o movimento é intrínseco nelas. Trabalhar a musicalização nos pequenos favorece o seu desenvolvimento físico, psicomotor, contribui para fortalecer o equilíbrio, aprimorar sua audição, entre outros aspectos.

Nos Ceis – Centro de Educação Infantil é comum as professoras trabalharem cantigas e músicas da infância com as crianças. Porém, toda música letrada sempre remete à letra. O interessante é trabalhar com as crianças a música instrumental e deixar que a melodia possa guia-las pela sensibilidade, imaginação e sensação que esta lhes proporciona.

Precisamos cativar as crianças para a experiência musical. Já comentamos aqui que as atividades pedagógicas devem apresentar um objetivo claro e uma finalidade pedagógica, pois o exercício do magistério não pode ser destituído de aprendizagem e significações para os alunos.

Através da iniciação musical os pupilos desenvolvem preferências musicais por determinados instrumentos e sons. O manejo de certos instrumentos propicia o desenvolvimento da coordenação motora e dos reflexos, como é o caso da bateria.

Em relação ao processo de musicalização nas escolas é importante que este ocorra paralelamente em conjunto com as famílias e a comunidade escolar. As famílias devem ser uma extensão do trabalho pedagógico realizado nas escolas. Devem oferecer aos seus filhos a experiência com brinquedos musicais, livros de cantigas, estimular neles a sensibilidade pela estética e pelo belo existente nas composições artísticas, nos sons e nos variados ritmos que fazem parte da cultura brasileira.

Sobre o ensino de músicas para bebês consta no RCNEI:

"As canções de ninar tradicionais, os brinquedos cantados e rítmicos, as rodas e cirandas, os jogos com movimentos, as brincadeiras com palmas e gestos sonoros corporais, assim como outras produções do acervo cultural infantil, podem estar presentes e são os conteúdos a serem desenvolvidos". (BRASIL, 1998, p. 58)

É importante brincar, dançar e cantar com as crianças, levando em conta suas necessidades de contato corporal e vínculo afetivo. O gesto e o movimento estão conectados com o trabalho musical, pois o corpo traduz em movimento os diferentes sons que percebe.

O trabalho com música desenvolve nas crianças a relação espacial e corporal, aumenta a capacidade de concentração, aprimora a capacidade auditiva, a capacidade de imitar, além da motricidade infantil. Música é arte. E "a arte tem função indispensável na vida das pessoas e na sociedade desde os primórdios da civilização, o que a torna um dos fatores essenciais de humanização" (FERRAZ & FUSARI, 1999, p 16).

Pelo fato das crianças constituírem sujeitos em desenvolvimento, o fato de os educadores proporcionarem a estas a iniciação musical, essa vivência potencializará nas crianças o pensamento crítico, auxiliando-as na aprendizagem. A experiência com música também favorece nas crianças a educação auditiva o que nos permite descobrir as habilidades musicais que as crianças manifestam, por meio de sua capacidade expressiva, favorecendo, desta forma, sua criatividade e imaginação.

Através das histórias cantadas, das cirandas e demais práticas musicais realizadas em sala de aula, os alunos vão gradativamente apropriando-se de novas formas de encarar a realidade que os cerca, vão adquirindo novas palavras e vocábulos, descobrindo um mundo novo através dos sentimentos que a musicalidade lhes desperta.

Ferreira (2010) nos diz que a principal vantagem que temos ao utilizar a música para nos auxiliar no ensino de determinada disciplina é a abertura de um segundo caminho comunicativo que não o verbal – mais comumente utilizado.

Quando olhamos para a diversidade cultural do país, percebemos que os educadores estão diante de uma rica e abrangente

fonte de material cultural e musical para o desenvolvimento do trabalho com as crianças. Um exemplo disso são as músicas regionais brasileiras. Elas são ricas em melodia, versos e rimas.

Mencionamos que ao trabalhar a musicalização com as crianças, os professores devem levar em consideração os conhecimentos prévios que os alunos trazem sobre a música. Visto que em sua casa estes estão expostos a determinadas preferências e gostos dos adultos que compõe o seio familiar.

Tal consideração faz-se importante para no uso dos repertórios utilizados em sala de aula o educador levar em conta os aspectos culturais e sociais de seus alunos. Gostaríamos de ressaltar a importância das músicas utilizadas na educação das crianças. Por isso reafirmamos que as propostas pedagógicas na iniciação musical das crianças necessitam ser dialogadas em conjunto e com a participação das famílias e da sociedade.

Sabe-se que devido ao crescente fenômeno musical do "funk brasileiro", muitas crianças de periferia e de bairros mais carentes, onde as famílias não dispõem de vagas em uma creche ou de uma educação igualitária, bebês e crianças de todas as idades estão expostos a composições de conteúdos imorais, discriminatórios e permeadas por palavrões e preconceitos contra as mulheres, que nestas músicas são retratadas como meros "objetos sexuais".

A educação das crianças não depende apenas das instituições de ensino, mas da família, primeira instituição social onde as crianças nascem e recebem os primeiros valores oriundos da educação de seus pais.

Como vimos anteriormente, a educação musical das crianças acontece ainda na fase intrauterina. Todavia, é notório observar as canções que saem da boca das crianças quando elas estão em atividades, brincando com seus colegas. A qualidade do que aprendem depende da qualidade do que ouvem.

Ensinar música tem a ver com a percepção e sensibilidade do professor, em entender que a musicalização além de favorecer o desenvolvimento integral das crianças ainda contribui para a aprendizagem de outras disciplinas, favorecendo a aquisição da linguagem oral e escrita.

Brito (2003) critica as apresentações musicais que utilizam gestos repetitivos, pois acredita que esse molde não enriquece a proposta musical dentro da sala de aula, apenas perde-se tempo com repetições e excluem a possibilidade de criação, podando toda e qualquer chance de uma manifestação criativa da criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os autores pesquisados e o tema escolhido para este trabalho contribuíram para tornar evidente o quanto nossos professores estão distantes da realidade imposta pela Lei 11.769, de obrigatoriedade do ensino de música nas escolas estaduais, municipais e privadas de todo o país.

Os professores que se formam hoje saem dos cursos superiores com habilitação em educação artística, com especialização em Artes Visuais, logo, na prática, não sabem como lidar ou não dispõe de formação específica em música.

O reduzido número de educadores formados em música, apresentados no Censo da Educação Superior, realizado pelo INEP, contribui para vislumbrarmos a escassez e a falta de preparo dos professores atuais que atuam na educação infantil, no ensino de música para nossas crianças.

Para estes, a educação musical se resume a cantar canções da literatura infantil, colocar um cd de música e deixar as crianças à vontade brincando e dançando com os colegas sem nenhuma finalidade pedagógica, simplesmente por mero "divertimento" ou "passatempo".

Como exposto neste artigo, a música traz diversas contribuições para o desenvolvimento cognitivo, psicomotor, social e afetivo das crianças. A música exerce um papel articulador porque propicia a aprendizagem de outras disciplinas, desenvolvendo o cérebro e favorecendo na aquisição das linguagens oral e escrita.

Portanto, entendemos que para o bom desempenho e inicialização da musicalização nas escolas, os professores precisam abandonar as práticas educacionais destituídas de uma metodologia voltada para a criança e seus interesses.

Entendemos também que o maior desafio hoje é a formação de professores com especialização em música e a participação da família e da comunidade escolar em conjunto com as instituições de ensino na educação auditiva e musical de seus filhos.

Salientamos que a educação musical nas escolas não visa formar músicos, afinal, tal formação só pode ser adquirida por meio de cursos de formação superior, mas, sim, oferecer uma formação integral para as crianças se desenvolverem no ambiente escolar e posteriormente na sociedade, como cidadãos críticos e transformadores de sua realidade.

Para terminar, deixaremos um pensamento para reflexão sobre tudo o que foi discutido até aqui.

"... Música é vida, Música é movimento. A música é a dança dos sons. A música é uma linguagem, posto que é um sistema de signos. De signos sonoros, naturalmente. De signos musicais. Linguagem como meio de expressão."

Teca Alencar de Brito.

REFERÊNCIAS

BATALHA, Luciana Silva, et al. Educação e artes. 2ª edição, Londrina: Editora e Distribuidora Educacional, 2019, 224 p.

BRITO, Teca Alencar de. Música na Educação Infantil: Propostas para a formação integral da criança. 9ª ed. São Paulo: Peirópolis, 2015.

BRITO, Teca Alencar de. Música na Educação infantil. São Paulo: Peirópolis, 2003.

FERRAZ, Heloisa; FUSARI, Maria F. de Resende; Arte na educação escolar. São Paulo: Cortez, 1999.

FERREIRA, Martins. Como usar a música na sala de aula. 7ª ed. São Paulo:

Contexto, 2010.

LOUREIRO, Alicia Maria Almeida. O ensino de música na escola fundamental. Campinas, SP: Papirus, 2003.

MELO, N. N. M. M. et al. A importância da música para o desenvolvimento da criança de educação infantil. 2009.

MOREIRA, Sonia Virgínia. O rádio no Brasil. Rio de Janeiro: Rio Fundo Editora, 1991.

SEDIOLI, Arianna. Il libro dei giochi sonori. Trento (ITA): Nicolodi, 2005

UNESCO, Banco Mundial. Fundação Maurício Sirotsky Sobrinho. A Criança Descobrindo, Interpretando e Agindo sobre o Mundo. Brasília: 2005.

WANDERLEY, Cristienne Dayanne Azevedo. A linguagem musical: uma proposta para uma formação integral da educação infantil, Web artigos, 2010.

Referências em Legislações

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação

Técnica. Currículo integrador da infância paulistana. São Paulo: SME/DOT, 2015.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica,

Divisão de Educação Infantil. Parques sonoros da educação infantil paulistana. – São Paulo: SME/COPED, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Ministério da Educação e Cultura, Brasília, 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. 130p.

PARANÁ (PR). Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Departamento de Educação Básica. Diretrizes Curriculares da Educação Básica - Arte. Paraná:

Jam3 Comunicação, 2008.

JOGOS MATEMÁTICOS

ELIENAI DIAS DA MATA SOUZA

RESUMO

A construção das aulas e o próprio projeto pedagógico devem acompanhar e se preparar para essa nova geração tecnológica, assim como o professor de matemática deve utilizar jogos como xadrez, dominó e a tecnologia para desenvolver habilidades e a aprendizagem dos alunos. Hábitos educacionais tradicionais, para essa geração, leva ao desinteresse e a dificuldade de concentração dos alunos durante as explicações em sala de aula. Por isso, é de grande importância o debate sobre a inclusão digital nas escolas, para que professores e alunos possam utilizar a tecnologia em favor dos estudos. Quando aliamos as propostas curriculares do ensino de matemática com a tecnologia, tornamos o processo de aprendizagem mais atraente e interessante. Estimulando os alunos, de maneira lúdica e interativa, a explorarem novos conhecimentos, aprendendo a elaborar ideias, expressar opiniões, questionar e a pesquisar, utilizando todas as ferramentas educacionais disponíveis. Vale ressaltar, que a implementação desta tecnologia no âmbito escolar, irá aprimorar o que vivenciamos no nosso cotidiano, seja em casa, com os amigos ou em qualquer lugar, pois é notório que a internet está vinculada em todos os lugares com muito mais ênfase do que antigamente.

Palavras chaves: Jogos; Brincadeiras; Matemática.

INTRODUÇÃO

De acordo com Frigotto (1998), a tec-

nologia e a comunicação vêm sendo disseminada de forma inevitável nas salas de aula, com isso a escola está cada vez mais em transformação no mundo digital. O intuito é levar essa tecnologia as escolas públicas de maneira que a informática seja aplicada de forma educativa e mais democrática, no qual todos tenham acesso.

Neste sentido, nota-se que a dimensão acerca da apropriação dos recursos tecnológicos, seja no âmbito escolar ou mesmo no cotidiano do aluno. É necessário saber que incluir digitalmente é disponibilizar a tecnologia e fazer dela um instrumento de ensino e até mesmo de possibilidade de inclusão social.

Para Junior (2011), com essas possibilidades tecnológicas que surgem juntamente com as tecnologias de rede, é preciso entender que incluir digitalmente não deixa de ser um processo de colaboração, onde a rede se torna um ambiente de troca de informações e conhecimentos, fazendo sentido em valer a cidadania, exercendo-a de uma forma democrática e consciente.

O acesso a informação pode ocorrer a qualquer momento, porém com muito mais ênfase utilizando dos recursos tecnológicos, no mundo atual as crianças possuem mais facilidade de utilização destes recursos, mas essas habilidades barram muitas vezes coisas simples do dia a dia. Nota-se que são ágeis nesse universo, mas na grande parte não conseguem se relacionar no âmbito social e afetivo, ou seja, em ambientes não virtuais.

Para Brandão (2007), a escola por sua vez enfrenta muitos desafios, em relação ao bom uso deste mecanismo, no qual é de suma importância quantidade de informações frente aos veículos de comunicação para crianças, adolescentes, para que não percam sua essência, que usem de forma construtiva, educativa, não utilizando de conteúdos inadequados ou restritos.

Cabe a escola estudar criteriosamente, desenvolver competências nas atualidades para que possa orientar de forma adequada esse público que cresce significativamente na nossa sociedade. A importância dos jogos no ambiente escolar resulta na interação dos alunos e respeito entre o ganhador e perdedor, resultando numa prática educativa e recreativa como instrumento educacional, desenvolvendo assim o raciocínio lógico, físico e mental. A maioria dos alunos apresenta dificuldades na aprendizagem, sendo assim os professores devem procurar novas práticas pedagógicas para uma melhor assimilação do conteúdo.

2. JOGOS MATEMÁTICOS

Os jogos matemáticos tem sido consumidos cada vez mais, e ela está em todas as áreas da educação, e porque não falar em meio ambiente também? Percebe-se que a sociedade embora consuma tecnologia no seu dia a dia não sabe como descartar quando estas não mais estão em uso. Percebe-se ao analisar que existe uma falta de conhecimento sobre como o descarte deve acontecer e como este descarte impacta na vida da sociedade.

Mesmo que ocorram campanhas para o uso de lixeiras seletivas as pessoas não percebem o quanto este tipo de ação pode influenciar no meio ambiente.

Propostas educacionais sobre a coleta seletiva precisam ultrapassar os muros de ambientes escolares e chegar a ambiente de convívio da sociedade. Através desta proposta estaremos criando uma cultura de forma consciente e fazendo com que o meio ambiente tenha maior preservação.

Os jogos matemáticos são os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade.

Os jogos matemáticos são uma dimensão da educação, é atividade intencional da prática social, que deve imprimir ao desenvolvimento individual um caráter social em sua relação com a natureza e com os outros seres humanos, visando potencializar essa atividade humana com a finalidade de torná-la plena de prática social e de ética ambiental.

Aplicar os jogos nas aulas de matemática é uma possibilidade que podeajudar os alunos no bloqueio apresentado e nas dificuldades apresentadas e se sentem incapacitados para interpretar situações problemas. Não é fácil ensinar matemática, entender e aprender muito menos, há a necessidade de usar práticas para auxiliar o professor, aluno e conhecimento no processo de ensino aprendizagem. Os jogos devem ser bem planejados como um recurso pedagógico eficaz para a construção do conhecimento matemático. Dentro de uma unidade escolar para trabalhar qualquer tema usando as tecnologias, o gestor deve estar preparado para apoiar e incentivar todos, valorizando o seu desempenho, e buscar tirar o máximo de sua equipe, sendo assim, o gestor agrega a função de coordenar toda a ação pedagógica dentro da instituição.

Um ótimo gestor sabe ir além, busca manter-se atualizado com o intuito de estar preparado para enfrentar novos desafios, com isso a importância de realizar pesquisas, avaliar e encarar os desafios que possam surgir de forma mais segura.

Ao analisar os riscos, buscando elimi-

nar os erros que por ventura possam acontecer.

Uma nova forma de compreender o processo de comunicação dentro das instituições ou qualquer organização é a humanização no ambiente de trabalho.

Segundo Silva, a humanização das organizações é uma tendência cada vez mais importante e presentes em gestões com visão de futuro alinhadas, as necessidades do mercado. A comunicação é uma das melhores formas de humanizar uma organização, visto que conecta pessoas a um objetivo único.

Antigamente o trabalho era voltado somente para produtividade e para o colaborador a única forma de motivação para trabalhar era o salário, agora pensando em questões humanistas as instituições, empresas, organizações estão voltadas a trabalhar novos temas para motivação dos seus colaboradores, com a finalidade de amenizar novas mudanças que possam surgir e trazer maiores rendimentos em relação às atividades a serem desenvolvidas no ambiente de trabalho.

Para que isso possa ocorrer é necessário adotar práticas de comunicações efetivas e integradas, apostar em ações de comunicação interna e de responsabilidade e relacionamento social e ambiental, excelentes ações que pode fazer com que as organizações mostrem os seus esforços tanto com seus colaboradores, quanto para a sociedade.

A comunicação dentro de qualquer instituição é de extrema importância para que todas as atividades ocorram de forma a obter benefícios com o uso da tecnologia. A humanização pode ter início com a convivência entre os colegas de trabalho, afinal a maior parte do tempo de um funcionário é dentro de uma instituição. Como conviver com as pessoas em seu ambiente de atividades? Existem práticas que podem ser utilizadas no dia-a-dia que surtem ótimos efeitos são elas: ser gentil com os colegas, evitar conflitos, saber escutar, dar sugestões, incentivar as pessoas ao seu redor dentre outros. Algumas instituições ao admitir novos colaboradores fazem treinamentos e já discutem a humanização entre as pessoas.

As instituições podem por meio de reuniões tratarem com seus colaboradores sobre possíveis problemas que possam estar atrapalhando a rotina em suas atividades, o ouvir é de extrema importância, em casos podem ocorrer novas ideias e uma solução que venha a contribuir a instituição e a todos envolvidos nela.

O colaborador pode interagir não somente nos momentos de mudanças, inovações, mas em todas as circunstâncias ele poderá manifestar suas opiniões o gestor deve atuar neste momento como um ouvinte e procurar colher de forma positiva, seus comentários quem sabe em um futuro prospero poderá obter recompensas com novas ideias.

As instituições devem proporcionar aos funcionários uma integração entre eles, deixa-los cientes que eles podem dar sugestões, ideias sempre são bem vindas. Investir em pessoas é pensar no crescimento da instituição, a equipe bem formada vai além das expectativas.

A realização profissional e pessoal depende de reconhecimento. O colaborador quando é reconhecido recebe um grande estimulo para continuar a evoluir em suas atividades e buscar sempre melhorar naquilo que lhe faz a diferença dele junto com os demais.

É importante tratar também da autoestima do colaborador, a instituição pode retribuir seu reconhecimento com novas atribuições de responsabilidades, planos de desenvolvimento, cursos de aprimoramento, a comunicação engajada com os demais departamentos, planos de carreiras, dessa maneira, o colaborador poderá se motivar com essas oportunidades e buscar mais desafios e aprimoramento de suas competências.

É de extrema importância o colaborador se sentir reconhecido e receber motivação junto as suas qualidades, com isso, ele se sentirá importante dentro do processo, e terá essa necessidade atendida. Ficará empenhado em receber novos conhecimentos, agregar as suas funções buscando sempre seu crescimento e reconhecimento profissional.

Manter uma comunicação aberta e clara, apresentar os objetivos da instituição, também são tópicos que contribuem para o bom andamento dos processos.

A busca por melhores resultados e os desafios do mundo dentro das instituições vive em constantes mudanças, humanizar as relações é atuar nesta aproximação, aproveitando-se da tecnologia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os jogos representam uma boa situação-problema, sendo o professor um mediador que cumpre a prática pedagógica com o exercício de avaliar os alunos e também propor boas questões, potencializado a capacidade de compreensão dos fatos e conceitos matemáticos. Como já nos referimos, os jogos matemáticos se faz necessário, pois contribui de forma significativa na educação dos alunos das séries iniciais do ensino fundamental I, além de ampliar o leque de conhecimento, tornando assim uma sala de aula mais divertida e interessante.

A sociedade e a educação encontram-

-se em constante processo evolutivo e de adaptação com os avanços tecnológicos. Os meios de comunicação passaram a utilizar a informação de maneira virtual e, a partir disso, impuseram, de certa maneira, que os indivíduos também se adequassem para utilizar as novas ferramentas e recursos disponíveis.

A escola pública, no Brasil, enfrenta dificuldades em relação a inclusão digital, por falta de incentivo dos governantes, muitas escolas possuem estrutura precárias, diferentemente do cenário privado.

A falta de estrutura e suporte técnico deixa muito a desejar. Em uma escola sem estrutura alguma, fica difícil construir planos de aulas que possam levar as novas tecnologias e a novas formas de educação até os alunos. Ainda falta investir muito na educação e qualificar não somente o espaço físico, mas também o professor. Um professor qualificado consegue incorporar suas aulas novos conceitos e novas técnicas.

O fato que se estabelece é que este cenário, assusta os profissionais da educação e toda a comunidade escolar, pois favorece as relações de disputa e foca apenas no individuo. Aprofundando no tema de tecnologia na educação, pode-se perceber que há uma enorme importância em serem pensadas na visão de qual projeto essas tecnologias podem ser usadas, como se incorpora a tecnologia no currículo escolar. Pois se percebe que o entendimento e a apropriação que a escola pode fazer com toda tecnologia é ferramenta importante para o plano pedagógico.

O jovem tem domínio muito fácil com toda tecnologia e a escola pode criar projetos e fazer esforço de se apropriar dessas ferramentas para ter uma alfabetização de qualidade, a formação dos gestores e todo o trabalho colaborativo deve andar na mesma visão, pois a educação hoje é inclusiva e promove o ensino aprendizagem ao longo da vida.

Por outro lado, a tecnologia vem ganhando espaço no mundo inteiro e sendo disponibilizado de forma aleatória para todo territorio. Fica evidente que a é muito importante fazer uso das tecnologias digitais da informação e comunicação para o processo de ensino e aprendizagem e que o professor deve buscar dominar as tecnologias, usufruir de forma lúdica para o aprendizado. É extremamente importante rever o papel do professor em relação ao saber deste conhecimento ,visto que, as escolas disponibilizam o uso desse recurso e oferece oportunidades tanto para alunos quanto para professores e que, a utilização bem planejada desses recursos pode ocasionar vantagens para os envolvidos.

Dessa maneira os alunos irão se interessar mais pelos conteúdos, facilitando assim o entendimento sobre os assuntos das disciplinas e o processo de aprendizagem será mais dinâmico e eficaz.

Portanto, quando aliamos as propostas curriculares da ensino de matemática com a tecnologia, tornamos o processo de aprendizagem mais atraente e interessante. Estimulando os alunos, de maneira lúdica e interativa, a explorarem novos conhecimentos, aprendendo a elaborar ideias, expressar opiniões, questionar e a pesquisar, utilizando todas as ferramentas educacionais disponíveis.

REFEÊNCIAS

ALBA; HERNANDEZ. Tecnologias para transformar a educação. Artmed, 2006.

ALMEIDA; PRADO. Um retrato da informática em educação no Brasil. Proinfo, 1999.

BETTS. Novos paradigmas para a educação. Revista do Cogeime, v.13, 1998.

BORGES NETO,H E DE. Informática e formação de professores. Brasília : ministério da educação,1999.

BRANDÃO. Carlos Rodrigues. O que é educação. São Paulo, Brasiliense, 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio . Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século, 1998.

KENSKI. Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação. Papirus, 2012.

MACHADO; SáFILHO. O computador como agente transformador da educação e o papel do objeto de aprendizagem. Abed, 2004.

MONTESSORI (1965), Maria. A criança–(tradução de LuizHorácio da Mata). São Paulo : Nórdica, s.d.

_____. Mente Absorvente–(tradução de Wilma Freitas Ronald de Carvalho). Rio de Janeiro: Editora Nórdica, 1949.

_____. Pedagogia científica: a descoberta da nova criança – (traduçãode Aury Azélio Brunetti). São Paulo: Flamboyant, 1965.

MORIN, Edgar. -Os sete saberes necessários à educação do futuro / Edgar Morin ; tradução deCatarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya ; revisão técnica de Edgard de AssisCarvalho. – 2. ed. – São Paulo : Cortez ; Brasília, DF : UNESCO, 2000.

NETO, Antonio- JÚNIOR, Arlindo Philippi. Interdisciplinaridade em ciência, tecnologia & inovação. 1ª Edição – Digital. 2011.

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, 2003.

PRENSKY. Digital natives digital immigrants. NCB University Press, v.9, n.5, october, 2001.

PESTALOZZI, J.(1988) – Cartas sobre Educación Infantil(1969) – (Traducción de José M. Q. Cabanas) – Madrid: Editorial Tecnos.

ROSSEAU, Jean Jacques, Discurso sobre educação – Ridendo Castigat Mores. 2001.

REGO. Apresentando um pouco do que sejam ambiências e suas relações com a geografia e a educação. UFRGS, 2000.

REGO. Geração de ambiências: três conceitos articuladores. UFRGS, 2006.

SOUSA; MOITA; CARVALHO. Tecnologias digitais na educação. EDUEPB, 2011.

DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: O JOGO E A BRINCADEIRA

ELISABETH KLINGOHR GARCIA

RESUMO

A educação é um fenômeno humano produzido e construído socialmente e cuja prática cultural interfere na prática educativa, e vice-versa. Ao analisar o papel dos jogos e brincadeiras na educação, apontando as inúmeras dúvidas dos muitos autores que se referem ao uso do jogo como elemento pedagógico.

Os jogos e brincadeiras é o grande meio de desenvolvimento das crianças. Através dos jogos e das brincadeiras, a criança interage com o meio, desenvolvendo capacidades que conduzem à sua integração, desenvolvem também o espírito de iniciativa, autonomia, poder de decisão, em suma, a sua personalidade.

Atualmente, com o processo de construção da escola inclusiva, ainda existem educadores com dificuldades para desenvolver seu trabalho de ensinar crianças que apresentam deficiência intelectual, devido às lacunas existentes em sua formação inicial, que interferem no enfrentamento de tamanho desafio.

Como trabalhar com alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem focadas na deficiência intelectual? Estudos indicam que a prática de jogos e brincadeiras consegue incluir esse aluno de forma integral sem deixar de lado os conteúdos curriculares a serem aplicados em sala de sala, pois, segundo Vygotsky apud Araguaia (1989, p.56) "o jogo da criança não é uma simples recordação do vivido, mais sim a transformação criadora das impressões para formação de uma nova realidade que responda as exigências e inclinações dela mesma". Neste sentido, os jogos são essenciais no processo de aprendizagem das crianças que apresentam deficiência intelectual.

Palavras-chave: Jogos. Educação. Deficiência Intelectual.

INTRODUÇÃO

Dentro de todas as atividades que as crianças praticam, o jogo ocupa a posição mais privilegiada, tanto que até determinada idade praticamente tudo que uma criança faz é brincar. A importância do jogo é tão grande que se torna imprescindível para um correto desenvolvimento físico, psíquico e emocional da criança.

Sabendo-se que, o professor que se utilizar dos jogos favorecerá o desenvolvimento de seus educandos nos aspectos cognitivo, temporal, lateralidade, coordenação motora e todo o seu desenvolvimento educacional.

Através da "comunidade de investigação", conduzir o aluno a ouvir, a falar, a respeitar os outros como pessoas diferentes, aprender a argumentar e a se corrigir, percebendo-se como cidadão responsável e atuante no contexto em que está inserido.

Com a criança que tem deficiência intelectual não é diferente, o lúdico aliado à prática pedagógica pode desenvolver a fala, concentração, autoestima, o conhecimento intrapessoal e interpessoal.

Segundo Mafra (2008 p.11): Partindo da concepção de que a brincadeira e os jogos são atividades Imprescindíveis para o desenvolvimento global da criança, favorecendo sua autoestima e auxiliando na aquisição e aprendizagem de novos conceitos, a escola deve valorizar e incentivar o trabalho pedagógico pautado em atividades lúdicas.

O professor deve possibilitar a criança, o conhecimento através da vivência e do concreto, de maneira que ela se envolva, quebre paradigmas pré- estabelecidos e aprenda em um ambiente agradável e prazeroso. Quando o professor usa jogos para o desenvolvimento da criança com deficiência intelectual, deve ter consciência que apesar das dificuldades o aluno tem potencialidade. Portanto, o professor, deve assumir um papel importante quanto à organização, postura, planejamento e execução do trabalho, de forma a contemplar o processo de aprendizagem do aluno e autoconhecimento.

O bom uso de jogos em aula requer que tenhamos uma noção clara do que queremos explorar ali e de como fazê-lo. Questões práticas quanto à implantação dos jogos e quanto à regularidade com que o jogamos também precisam ser discutidas para que possamos

tirar pleno proveito do jogo como recurso pedagógico e instrumento de trabalho.

O jogo deve desenvolver-se num programa integral de educação do indivíduo, devendo ser praticado de uma forma construtiva e não como uma série de atividades sem sentido, tendo como objetivos o desenvolvimento de capacidades físicas e intelectuais, a iniciação estética e científica, não esquecendo a importância na socialização através da sensibilização para o espírito de grupo, a cooperação, a confiança, a interdependência e o desenvolvimento da identidade pessoal.

1. O JOGO E A EDUCAÇÃO

A palavra jogo é bastante genérica, pois engloba muitos aspectos. Como exemplo, podemos citar o jogo de faz-de-conta, onde há forte presença da situação imaginária, ou o jogo do xadrez, onde as regras padronizadas permitem a movimentação das peças. Ou ainda, o brincar na areia, permitindo sentir o prazer de fazê-la escorrer pelas mãos, sendo que encher e esvaziar copinhos com areia requer a satisfação da manipulação do objeto.

Todos os jogos que citarmos terá tipo de envolvimento, que não nos cabe aqui detalha-los. É de extrema complexidade, mediante a variedade de fenômenos considerados, a da tarefa de definição do jogo. Esta dificuldade se amplia quando percebemos que um mesmo comportamento pode ser visto como jogo ou não jogo.

Um mundo imaginário da criança e do adulto, criador do objeto lúdico é proposto pelo brinquedo, duplicando diversos tipos de realidades presentes; o brinquedo metamorfoseia e fotografa a realidade. Este mundo imaginário varia conforme a idade: para a pré-escola de 3 anos, está carregado de animismo; de 5 a 6 anos, integra predominantemente elementos da realidade.

A infância é, também, a idade do possível, onde é portadora de uma imagem de inocência: de candura moral, imagem associada à natureza primitiva dos povos, um mito que representa a origem do homem e da cultura.

Expressa no brinquedo contém o mundo real, com seus valores, modos de pensar e agir e o imaginário do criador do objeto. Não podemos reduzir a palavra "brinquedo" à pluralidade de sentidos do jogo, pois conota criança e tem uma dimensão material, cultural e técnica. Assim, brinquedo e brincadeira relacionam-se diretamente com a criança e não se confundem com o jogo.

De uma forma geral, os jogos e as brincadeiras estão presentes não só na infância, mas como em outros momentos, podendo ser ferramentas instrucionais eficientes, pois divertem enquanto motivam, facilitam o aprendizado e exercitam funções mentais. Quando motivadores do processo de aprendizagem, eles podem ser definidos como jogos educacionais. Todavia, é importante ressaltar a ideia de que o uso de recursos tecnológicos, dentre eles o jogo educacional, não pode ser feito sem um conhecimento prévio do mesmo e que esse conhecimento deve sempre estar atrelados a princípios teórico-metodológicos claros e bem fundamentados. Daí a importância dos professores dominarem as tecnologias e fazerem uma análise cuidadosa e criteriosa dos materiais a serem utilizados, tendo em vista os objetivos que se quer alcançar (SENA & LIMA, 2007; BORBA, 2006).

Com vista ao processo de inclusão escolar e aos atendimentos oferecidos por profissionais em outros contextos, salienta neste texto a importância das brincadeiras e jogos para o desenvolvimento e aprendizagem do indivíduo com deficiência intelectual. Consideramos o conhecimento prévio sobre a importância dos mesmos. Desta forma, consideramos qualquer brincadeira/ jogo/ atividade lúdica planejada, desenvolvida e avaliada dentro de propósitos pedagógicos, como adequada para a educação e, mais especialmente, para o ensino do indivíduo com necessidades educacionais especiais.

O jogo proporciona relações sociais completas, onde a pequena comunidade age sob o domínio de regras que podem ser oriundas de costumes ou legisladas pelo próprio grupo, possui um sistema de julgamento próprio inclusive baseado em jurisprudência (Piaget, 1994). Ainda que seja espaço de conflitos, embates e contradições, aspectos que enriquecem e se transformam em meios que permitem a discussão de valores hegemônicos, a ressignificação, a reelaboração e a incorporação de novos valores, o jogo permite prevalecer atitudes de ajuda mútua, de divisão de trabalho, de solicitude, de troca de pontos de vista e atenção de uns para com os outros. O jogo pode ser concebido "como uma unidade propiciadora de situações interativas, na qual conhecimentos, habilidades, valores e atitudes devem ser socializados e desenvolvidos, numa perspectiva globalizadora" (SENA& LIMA, 2007, p. 5).

Na opinião do papa Pio XII, "(...) o jogo orientado desenvolve o caráter, torna o homem forte, generoso na derrota e condescendente na vitória; apura os seus sentidos, dá penetração intelectual e fortalece a vontade. É uma atividade complexa para todo o homem, pois não só aperfeiçoa o corpo como instrumento do espírito, mas também torna o mesmo espírito instrumento mais perspicaz na investigação e comunicação da verdade, ajudando o homem a alcançar o fim ao qual se hão de subordinar todos os outros fins, isto é, servir e louvar o Criador" .

Embora se pretenda com este capítulo uma análise à importância e utilidade pedagógica do jogo, gostaríamos de salvaguardar a função que o jogo pode ter em termos de

diversão e lazer. A este respeito, Gérard Faure e Serge Lascar dizem-nos que o jogo, "(...) enquanto brincadeira comum, pelo menos durante a sua prática descompartimenta as faculdades, pulveriza as regras da sociedade e tudo reorganiza de nova maneira".

É neste contexto que surge o termo atividade que, englobando jogos, propõe um leque muito mais alargado de ações que visam o desenvolvimento de capacidades e competências.

Neste contexto, Alberto B. de Sousa refere que "(...) não interessa aprender música, mas sim brincar, com a música, inventar e criar formas de música".

Assim, devem proporcionar-se atividades que proponham uma motivação através de jogos de vivências de ritmos, de audição, de coordenação com as funções motoras, utilizando o corpo como instrumento, improvisando livremente. Alberto B. de Sousa diz ainda que "O bater de mãos, de pés, nos joelhos, palmas, a exploração sonora de objetos comuns, a movimentação em grupo, rodas, danças, criação musical em conjunto (...), ajudam a criança a expressar-se e a tomar melhor consciência do seu corpo e das suas possibilidades". Através de jogos, "(...) aprendem as distinções de altura, de timbre, de intensidade, de ritmo, de movimento sonoro, etc."

Quando brinca, a criança toma certa distância da vida cotidiana, entra no mundo imaginário, sendo quer todo jogo acontece em um tempo e espaço, com uma sequência própria da brincadeira. Sendo o jogo, uma ação voluntária da criança, um fim em si mesmo, não pode criar nada, não visa a um resultado final, e o que importa é o processo em si de brincar que a criança se impõe. Não sabemos, no jogo, os rumos da ação do jogador, que dependerá, sempre, de fatores internos, de motivações pessoais e de estímulos externos, como a conduta de outros parceiros.

O jogo inclui sempre uma intenção lúdica do jogador, mas uma dúvida que paira em torno do jogo é o fato de condutas semelhantes representarem jogo e não-jogo. O que diferencia o não brincar, que aparentemente é idêntico ao brincar, é a intenção da criança, o que cria certa dificuldade para realizar pesquisas empíricas sobre o jogo infantil.

Algumas características do jogo infantil que o distinguem de outros tipos de comportamentos podem ser:

• A não-literalidade: as situações de brincadeira caracterizam-se por um quadro no qual a realidade interna predomina sobre a externa.

• Efeito positivo: o jogo infantil é normalmente caracterizado pelos signos do prazer ou da alegria entre os quais o sorriso. Quando brinca livremente e se satisfaz, a criança o demonstra por meio do sorriso. Esse processo traz inúmeros efeitos positivos aos aspectos corporais, moral e social da criança;

• Flexibilidade: as crianças estão mais dispostas a ensaiar novas combinações de ideias e de comportamentos em situações de brincadeira que em outras atividades não-recreativas. A ausência de pressão do ambiente cria um clima propício para investigações necessárias à solução de problemas. Assim, brincar leva a criança a tornar-se mais flexível e buscar alternativas de ação;

• Prioridade do processo de brincar: enquanto a criança brinca, sua atenção está concentrada na atividade em si e não em seus resultados ou efeitos. O jogo infantil só pode receber esta designação quando o objetivo da criança é brincar. O jogo educativo, utilizado em sala de aula, muitas vezes, desvirtua esse conceito ao dar prioridade ao produto, à aprendizagem de noções e habilidades;

• Livre escolha: o jogo infantil só pode ser jogo quando escolhido livre e espontaneamente pela criança. Caso contrário, é trabalho ou ensino;

• Controle interno: no jogo infantil, são os próprios jogadores que determinam o desenvolvimento doas acontecimentos.

Resumidamente, alguns elementos são as pontes entre a grande família dos jogos:

• Liberdade de ação do jogador ou o caráter voluntário, de motivação interna e episódica da ação lúdica; prazer (ou desprazer), futilidade, efeito positivo;

• Regras (implícitas ou explicitas);

• Relevância do processo de brincar (o caráter improdutivo), incerteza de resultados;

• Não-literalidade, reflexão de segundo grau, representação da realidade, imaginação.

• Contextualização no tempo e no espaço.

O novo espaço é dado à criança e seu jogo. Ao observar as brincadeiras infantis e a capacidade imitativa da criança, o conhecimento da criança passa a ser considerado como via de acesso à origem da humanidade.

Inúmeros autores, como aponta Kishimoto, a partir deste momento, vão delineando o papel do jogo na vida infantil.

Groos considera o jogo pré-exercício de instintos herdados, uma ponte entre a biologia e a psicologia; o jogo é uma necessidade biológica, um instinto e, psicologicamente, um ato voluntário. Claparède, ao procurar conceituar pedagogicamente a brincadeira, recorrer à psicologia da criança, embebida de influências da biologia e do romantismo.

Na teoria piagentiana, a brincadeira não recebe uma conceituação específica. En-

tendida como ação assimiladora, a brincadeira aparece como forma de expressão da conduta, dotada de características metafóricas como espontânea, prazerosa, semelhantes às do Romantismo e da biologia.

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.

Melanie Klein, psicanalista, usa a brincadeira como meio de diagnóstico de problemas da criança. Concebendo-a como meio de expressão natural, não estuda sua especificidade. Vygotsky defende que os processos psicológicos são construídos a partir de injunções do contexto sociocultural.

Seus paradigmas para explicitar o jogo infantil localizam-se na filosofia marxista-lenista, que concebe o mundo como resultado de processos histórico-sociais que alteram não só o modo de vida da sociedade, mas inclusive as formas de pensamento do ser humano. Assim, toda conduta do ser humano, incluindo suas brincadeiras, é construída como resultado de processos sociais. Bruner identifica a estrutura do jogo à linguagem.

Para ele, brincadeiras infantis como esconder o rosto com a fralda estimulam a criatividade, conduzindo à descoberta das regras e colaborando com a aquisição da linguagem. É a ação comunicativa que se desenrola nas brincadeiras entre mãe e filho, que dá significado aos gestos e que permite à criança decodificar contextos e aprender a falar. Ao descobrir as regras, nos episódios altamente circunstanciados, a criança aprender ao mesmo tempo a falar, a iniciar a brincadeira e alterá-la. A aprendizagem da língua materna é mais rápida, quando se inscreve no campo lúdico.

O jogo é como um exercício que prepara o indivíduo para a vida. O brinquedo educativo pode ser concebido como recurso que ensina, desenvolve e educa de forma prazerosa, materializando-se no quebra-cabeça, destinado a ensinar formas ou cores, nos brinquedos de tabuleiro que exigiam a compreensão do número e das operações matemáticas, nos brinquedos de encaixe, que trabalham noções de sequência, de tamanho e de forma, nos múltiplos brinquedos e brincadeiras cuja concepção exigiu um olhar para o desenvolvimento infantil e a materialização da função psicopedagógico: móbiles destinados à percepção visual, sonora ou motor; carrinhos munidos de pinos que se encaixam para desenvolver a coordenação motora, parlendas para a expressão da linguagem, brincadeiras envolvendo músicas, danças, expressão motora, gráfica e simbólica.

Kishimoto enfatiza que, o uso do brinquedo/jogo educativo com fins pedagógicos remete-nos para a relevância desse instrumento para situações de ensino-aprendizagem e de desenvolvimento infantil. Ao permitir a ação intencional (afetividade), a construção de representações mentais (cognição), à manipulação de objetos e o desempenho de ações sensório-motoras (físico) e as trocas nas interações (social), o jogo contempla várias formas de representação da criança ou suas múltiplas inteligências, contribuindo para aprendizagem e o desenvolvimento infantil. Quando as situações lúdicas são intencionalmente criadas pelo adulto com vistas a estimular certos tipos de aprendizagem, surge a dimensão educativa. Desde que mantidas as condições para a expressão do jogo, ou seja, a ação intencional da criança para brincar, o educador está potencializando as situações de aprendizagem. Utilizar o jogo na educação infantil significa transportar para o campo ensino-aprendizagem, condições para maximizar a construção do conhecimento, introduzindo as propriedades do lúdico, do fazer, da capacidade de iniciação e ação ativa e motivadora. "Usar a quadrilha para apreensão de noções de conjunto, de pares e ímpares ou o boliche, para a construção de números, estão presentes propriedades metafóricas do jogo, que possibilitam à criança o acesso a vários tipos de conhecimentos e habilidades". (Kishimoto 1997: 36)

BRINCAR NA EDUCAÇÃO DO INDIVÍDUO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

O ser humano com deficiência intelectual têm alterações nos processos mentais que interferem na aquisição dos conhecimentos. Podem precisar de mais tempo para aprender a falar, a caminhar e a aprender as competências necessárias para o cuidado de si. As limitações, no funcionamento mental e no desempenho de tarefas cotidianas, provocam uma maior lentidão na aprendizagem e no desenvolvimento dessas crianças deficientes intelectuais.

Os jogos e brincadeiras para as crianças com deficiência intelectual constituem atividades primárias que trazem grandes benefícios do ponto de vista físico, intelectual e social. De acordo com VYGOTSKY (1998), a arte de brincar pode ajudar a criança com necessidades educativas especiais a desenvolver-se, a comunicar-se com os que a cercam e consigo mesma. Através dos jogos e brincadeiras a criança com deficiência intelectual pode desenvolver a imaginação, a confiança, a autoestima, o autocontrole e a cooperação. Os jogos e brincadeiras proporcionam o aprender fazendo, o desenvolvimento da linguagem, o senso de companheirismo e a criatividade.

De acordo com Silva (2004), Itard criou jogos como as pranchas de reconhecimento de formas, de cores e letras móveis formando o nome de objetos, buscando esti-

mular em Victor a atenção, a memória e a imitação como requisitos para a aprendizagem. SILVA (2004) ainda comenta que Séguin, sob influência de Itard, estabeleceu um sistema de educação para crianças com deficiência mental cujo ponto de partida é a educação sensorial para alcançar os níveis mais complexos do pensar, o que justifica sua preocupação com os materiais empregados na educação infantil e os brinquedos presentes no cotidiano da criança. Ele elaborou e utilizou os chamados jogos educativos - jogos de encaixe, de reconhecimento de forma, seriação de tamanho, classificação, etc. Decroly, sob a influência de Itard e Séguin, foi o responsável pela criação e classificação de vários jogos e da utilização de atividades lúdicas para educar crianças com desenvolvimento típico e deficientes mentais. Mais recentemente, estudos têm destacado o valor da utilização do jogo como recurso pedagógico e para favorecer o desenvolvimento de crianças deficientes. Além disso, as propostas curriculares oficiais mais recentes em educação especial fazem referência à atividade lúdica.

No caso de crianças com necessidades educacionais especiais o problema se acentua devido ao descrédito nas atividades imaginativas, como o brincar, e nas possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem do aluno com necessidade educacional especial. A mediação social pode modificar a tendência da criança com deficiência mental a atuar quase que exclusivamente no ambiente concreto da brincadeira, desta forma, a educação deve ser direcionada para a superação desses limites.

A utilização do jogo como recurso didático pode contribuir para o aumento das possibilidades de aprendizagem da criança com deficiência intelectual, pois através desse recurso, ela poderá vivenciar corporalmente as situações de ensino aprendizagem, exercendo sua criatividade e expressividade, interagindo com outras crianças, exercendo a cooperação e aprendendo em grupo. Segundo IDE (2008), O jogo possibilita à criança deficiente mental aprender de acordo com seu ritmo e suas capacidades. Há um aprendizado significativo associado à satisfação e ao êxito, sendo este a origem da autoestima. Quando esta aumenta, a ansiedade diminui, permitindo à criança participar das tarefas de aprendizagem com maior motivação. O uso do jogo também possibilita melhor interação da criança deficiente mental com os seus coetâneos normais e com o mediador.

O educador tem como papel a propiciar à criança com deficiência intelectual o acesso ao conhecimento através da vivência, da troca, da experiência, propiciando uma educação mais lúdica e significativa. Aprender pode e deve ser extremamente agradável e motivante para a criança.

Desse modo a criança deficiente intelectual, com a ajuda do brinquedo, terá a possibilidade de relacionar-se melhor com a sociedade na qual ela convive, já que o brinquedo busca o desenvolvimento cognitivo e oportunidades de crescimento e amadurecimento. Também através do jogo comprova-se a importância dos intercâmbios afetivos e interpessoais das crianças entre elas mesmas ou com os adultos (pais e professores).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O jogo no universo infantil e na vida escolar tem sido evidenciado por vários estudiosos da aprendizagem e do desenvolvimento infantil, como um fato indiscutível, pois o jogo constitui um dos recursos mais eficientes de ensino para que a criança adquira conhecimentos sobre a realidade. Durante o jogo a criança estimula o pensamento através da ordenação do tempo, espaço e movimento, como também o respeito pelas regras. Trabalha com o cognitivo, o emocional e o motor, construindo através dessa interação o seu conhecimento.

Os estudos de PIAGET (1975) proporcionam a concepção de que os jogos não são apenas uma forma de entretenimento para gastar a energia das crianças, mas meios que contribuem para o seu desenvolvimento intelectual. Os jogos e brincadeiras são instrumentos metodológicos através dos quais os educadores de crianças com necessidades educativas especiais podem estimular o seu desenvolvimento cognitivo, afetivo, social, moral, linguístico e físico-motor; como também propiciar aprendizagens curriculares específicas.

Mesmo a criança com deficiência apresentando atrasos em seu desenvolvimento cognitivo e motor, também se faz necessário o uso de atividades lúdicas no dia-a-dia. Elas necessitam de muito mais estímulos para desenvolver suas habilidades cognitivas, motoras e sensoriais.

É, portanto, a brincadeira uma ferramenta indispensável à vida dos alunos deficientes intelectual, mesmo antes de iniciar o processo de alfabetização dentro da comunidade escolar. Dessa forma o momento da brincadeira possui grande importância para auxiliar o desenvolvimento das potencialidades naturais e as várias etapas de amadurecimento que norteiam a infância e tentam ajudá-la a encontrar o significado da vida, pois tudo isso contribui para o desenvolvimento do potencial integral da criança.

A busca de trabalhar a brincadeira no processo ensino aprendizagem dos deficientes intelectuais visa viabilizar uma metodologia onde se aprende a pensar, estabelecendo novas e mais profundas relações entre os fatos reais contidos e na própria vida de cada criança deficiente intelectual, buscando totalidades mais abrangentes entre as diversas informações contidas nas brincadeiras.

Enfim, para se ter êxito no desenvolvimento das atividades utilizando o brinquedo é importante que se tenha consciência de que a criança com deficiência intelectual é um todo integrado e o professor deverá organizar o seu trabalho de forma que estimule ao máximo o desenvolvimento das habilidades de seu aluno.

A utilização do lúdico como metodologia para o ensino das crianças deficientes intelectuais poderá possibilitar o acesso ao conhecimento através da vivência, da troca e da experiência, de acordo com seu ritmo e suas capacidades. Os jogos e brincadeiras são instrumentos metodológicos que podem estimular não apenas o desenvolvimento cognitivo, afetivo, social, moral, linguístico e físico – motor, mas propiciar aprendizagens curriculares das crianças deficientes intelectuais. Por isso, propiciar uma educação mais lúdica e significativa poderá ser extremamente motivante e importante para que realmente ocorra a aprendizagem dessas crianças.

As atividades lúdicas, muitas vezes deixadas em segundo plano pelas instituições de ensino, podem contribuir signicativamente para os processos educacionais, intelectuais e racionais que tais instituições tanto valorizam. Diante de tal corpo de conhecimento, sugerimos o uso de brincadeiras e jogos no ensino do indivíduo com necessidades educacionais especiais, não diferentemente do que tutores e estudiosos desses indivíduos vêm evidenciando como eficaz ao longo do tempo. Deste modo, a educação especial deve fazer-se valer desses recursos e promover, também por meio destes, o ensino adequado de sua clientela, seja em ambientes especializados ou contextos inclusivos.

REFERÊNCIAS

ARAGUAIA, M. A importância dos jogos segundo Vygotsky. 1989. disponível em: http://educador.brasilescola.uol.com.br/comportamento/a-importancia-dos-jogossegundo-vygotsky.htm. Acesso em 22 set de 2016.

OLIVEIRA, Brincadeiras e jogos no ensino do individuo com deficiência mental. Revista Científica Educare - V.1 n.3 – 2008. Disponível em: http://www.academia.edu/3439060/Brincadeiras_e_jogos_no_ensino_do_individuo_com_defici%C3%AAncia_mental

ANTUNES, C. Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências. 8ª ed.Petrópolis, R.J: Vozes, 2000.

ANTUNES, C. O jogo e o brinquedo na escola. In S.M.P. Santos (Org.), Brinquedoteca: A criança, o adulto e o lúdico (p. 37-42). 4.ed. Petrópolis: Vozes,2000.

BORBA, A.M. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In Brasil, Ministério da Educação. Ensino fundamental de nove anos: Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade (p. 33-45). Brasília, DF: FNDE, Estação Gráfica, 2006.

ANTUNES, Celso. Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências. Petrópolis: Vozes, 1998.

CUNHA, Nylse Helena Silva. Criar para brincar: a sucata como recurso pedagógico: atividades para psicomotricidade. São Paulo: Aquariana, 2007.

FERLIN, Ana Maria; GOMES, Daisy A. C. 90 idéias de jogos e atividades para sala de aula. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008

FRIEDMANN, Adriana. Brincar: crescer e aprender. O resgate do jogo infantil. São Paulo: Moderna, 1996.

IDE, Sahda Marta. O jogo e o fracasso escolar. In: KISHIMOTO, Tisuko M. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo: Cortez, 2008. p. 89-107. KISHIMOTO, Tisuko M. O jogo e a educação infantil. São Paulo: Pioneira, 1994. _____. (orgs). Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 11ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. Jogos Tradicionais Infantis – O jogo, a criança e a educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

MAJOR, Suzanne; WALSH, Mary Ann. Crianças com dificuldade de aprendizado: jogos e atividades. São Paulo: Manole, 1987.

MAFRA, Sonia C. O lúdico e o desenvolvimento da criança deficiente intelectual. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2444-6.pdf

BRENELLI, Rosely Palermo. O jogo como espaço para pensar: a construção de noções lógicas e aritméticas/ Rosely Palermo Brenelli – Campinas, SP: Papirus, 1996.

FORTUNA, Tânia Ramos. O brincar na Educação Infantil. Revista Pátio – Educação Infantil. Ano 1 nº 3. dezembro de 2003/ março de 2004. Ed. Artmed. P. 7 – 10.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo: Cortez,2006

MACEDO, Lino de. Faz-de-conta: a importância do brincar. Revista Pátio – Educação infantil. Ano 1 nº 3. Dezembro de 2003/ março de 2004. Ed. Artemed. P. 10 – 13.

MAFRA, Sonia Regina Correa. O lúdico e o desenvolvimento da criança deficiente intelectual. São Paulo – 2008.

PAULA, J. (1996). Refletindo sobre o jogo. Revista motriz. São Paulo, v.2, n.2, pp. 86-96.

DIAS, Maria A.A Contribuição dos jogos para pessoas com deficiência intelectual. Publicado em Julho de 2013 Disponível em: https://psicopedagogiaearteterapiacognoart.wordpress.com/2013/06/20/a-contribuicao-

-dos-jogos-para-pessoas-com-deficiencia-intelectual/.

INCLUSÃO NA INSTITUIÇÃO ESCOLAR: UM OLHAR PSICOPEDAGÓGICO CLÍNICO SOBRE A INCLUSÃO

ESTER FERNANDES PEREIRA SAMPAIO

RESUMO

O objetivo deste estudo é discutir o papel do psicopedagogo clínico na inclusão de alunos que sofrem de algum tipo de exclusão na sociedade, já que entendemos que as escolas ainda não estão estruturadas para receberem a diversidade que nos cercam. O psicopedagogo pode contribuir para uma aprendizagem eficaz, respeitando as limitações, potencializando as capacidades e estimulando novas aprendizagens de forma efetiva, que faça sentido para o aprendiz e solidifique suas novas aquisições.

Com esta pesquisa, buscamos abordar o papel do psicopedagogo clínico na instituição escolar, como ele, com um atendimento extracurricular, pode trabalhar com os alunos que sofrem de algum tipo de exclusão na sociedade, seus professores e pais, para conseguirem trabalhar com essas crianças harmoniosamente para que haja conquistas eficazes de novas aprendizagens, nas diferentes áreas de conhecimento. A interação entre família, escola e psicopedagogo propicia um desenvolvimento mais saudável ao aprendiz, e o psicopedagogo, com o seu olhar clínico e investigativo, vai ao encontro de estratégias para um melhor processo de aprendizagem dessas crianças, assim essa parceria corrobora para uma melhor condição de inclusão na escola e sociedade, preparando a todos para conviverem com as diferenças, respeitando as potencialidades e limitações dos indivíduos.

Palavras-chave: Escola; Educação; Inclusão; Psicopedagogia; Clínica.

ABSTRACT

This study intents to discuss the role of the clinical psychopedagogue in the inclusion of students who suffer from some type of exclusion in society since we understand that schools are not yet structured to receive the diversity that surrounds us. The psychopedagogues can contribute to effective learning, respecting limitations, emphasizing capabilities and effectively stimulating new learning in a way to make it sense for the learner and solidifies their new acquisitions.

With this research we seek to approach the role of the clinical psychopedagogues in the school institution and how this professional with an extracurricular treatment can work with students who suffer from some type of exclusion in society in association with teachers and parents to be able to work with these children harmoniously. So that, there are effective conquests of new learning, in different areas of knowledge. The interaction between family, school and psychopedagogue provides a healthier development for the learner and the psychopedagogist, with a clinical and investigative aspect we can find out strategies for a better learning process for these children, so this partnership corroborates for a better condition of inclusion in school and society, preparing everyone to live with differences, respecting the potential and limitations of individuals.

Palavras-chave: School; Education; Inclusion; Psychopedagogy; Clinic.

INTRODUÇÃO

Temos no Brasil muitos documentos que asseguram o direito a todos, sem distinção, ao acesso à educação. Na constituição federal de 1988 no seu artigo 206, inciso I vemos essa afirmação e no seu artigo 208 nos diz que o Estado deve garantir esse acesso, preferencialmente na rede regular de ensino, com um atendimento especializado. Na Lei 7.853 de 24 de Outubro de 1989 define como crime a recusa ou cancelamento de matrícula de um estudante por causa de sua deficiência. Em 1990 tivemos novos documentos para afirmar esse direito como o Estatuto da criança e adolescente em seu artigo 55 que reforça a obrigação dos pais em matricular seus filhos na rede regular de ensino, a Declaração mundial de educação para todos que influenciou as políticas públicas de inclusão, e em 1994 no Município de Salamanca em Castelo Leão na Espanha foi realizado uma conferência mundial pela Organização das Nações Unidas (ONU) sobre educação especial, essa conferência teve por finalidade elaborar uma reforma política que abranja o movimento da inclusão, como resultado dessa conferência foi criado um documento batizado como "Declaração de Salamanca", recebeu o nome do município onde foi realizada. Esse documento reforça o direito de todos a uma educação de qualidade, respeitando a singularidade de cada indivíduo, respeitando as limitações e reforçando as pontencialidades de forma a extinguir a exclusão e/ ou discriminação nas unidades de educação e sociedade. Depois da Declaração de Salamanca foram criados novas legislações como em 1994 – Política Nacional de Educação Especial que que caminha na contramão das legislações a favor da inclusão, pois essa lei orienta a frequen-

tar a classe comum somente as crianças que têm condições de acompanhar as atividades do ensino regular , em 1996 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96, em 2001 no seu artigo 59 volta o olhar a inclusão, assegurando o acesso a todos, respeitando as necessidades individuais dos educandos. No mesmo ano as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº 2/2001), Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 10.172/2001 que obrigam as escolas matricularem todos os alunos, independente de sua deficiência ou não e lhes dar condições de permanência na escola, convenção da Guatemala (1999), promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001, em 2002 – Resolução CNE/CP nº1/2002 que garante os mesmos direitos humanos as pessoas com deficiências. Entre outras Leis que tratam sobre o tema da inclusão e garante o acesso a todos a instituição regular de ensino, porém apesar de tantos documentos que asseguram e orientam sobre esse direito a inclusão, nas práticas em sala de aula a inclusão é um desafio que está em processo de adaptação institucional, pois sabemos que não é tarefa fácil para os docentes lidar com cerca de trinta alunos diferentes em sala de aula, suas característica, cultura, saberes prévios, diferentes expectativas acerca da vida escolar, assim entendemos que os professores não possuem todos os conhecimentos e habilidades necessários para compreender a singularidade de cada educando, as diferentes formas de aprendizagens, estimular as capacidades de cada um e respeitar as limitações ao mesmo tempo em que lhe é cobrado um currículo a ser seguido de forma linear que dificulta o atendimento da diversidade que se encontra nas salas de aula. Com base nessa realidade, nos deparamos com crianças que apresentam maiores dificuldades de seguir esse currículo, assim são classificadas tendo dificuldade de aprendizado e para acompanharem a turma necessitam de auxílio extracurricular, ou seja, de ajuda de um especialista. Neste caso, destacamos o papel fundamental do psicopedagogo, entre outros profissionais. Algumas escolas contam com o psicopedagogo institucional, que colabora com os professores por meio de orientações preventivas, auxiliando, propondo intervenções que colaborem para a aprendizagem, observando os aprendizes e em alguns casos fazendo atendimento aos alunos com dificuldades em um atendimento coletivo. Mas, quando a orientação e o atendimento do psicopedagogo institucional não é o suficiente pode-se recorrer ao psicopedagogo clínico, mas o que é um psicopedagogo clínico e como ele pode contribuir com a instituição escolar no processo de inclusão de todos?

O psicopedagogo clínico se propõe a atender em clínicas, de forma curativa, avaliando o educando com diferentes métodos para reconhecer o processo de absorção da aprendizagem daquela criança, pois cada indivíduo possui um método diferente que mais se adequa ao seu processo de aprendizagem. Sabemos que existem muitas meios de adquirir conhecimentos e as sete principais formas de adquiri-las foram listadas por Gardner (1983) em sua teoria das múltiplas inteligências, e são elas Espacial (acontece através de estímulos visuais), Físico-cinestésica (estímulos corporais), Interpessoal (aprendizagem em grupo), Intrapessoal (aprendizagem de forma individual) , Linguística (através da língua falada e escrita), Lógico-matemática (facilidade em lidar com números) e Musical (melodias e ritmos). Mesmo conhecendo essas sete formas o psicopedagogo clínico não pode se limitar a elas para o atendimento ao seu paciente, pois mesmo partindo delas ele pode perceber alguma outro meio que melhor se adequa ao processo de aquisição de conhecimento de seu paciente, assim trabalhará de forma específica, analisando quais são as dificuldades que estão impedindo esse processo e quais os meios mais eficazes para saná-las. Após o reconhecimento das dificuldades e possíveis causas, por meio das terapias diagnósticas, considerando todo o processo de vida do indivíduo, coletando dados com sua família através da anamnese, procurando saber o processo de vida da criança desde o seu nascimento, primeiros vínculos, acontecimentos que marcaram sua vida positivamente e negativamente, possíveis traumas, seus primeiros contatos com a escola, seus vínculos e relacionamentos na instituição escolar, quando iniciou a dificuldade e quais tentativas foram feitas para auxiliar o aprendiz, o que deu certo e o que não deu certo até o momento, como e quando a família decidiu buscar ajuda e o que esperam do trabalho do psicopedagogo clínico. Após essa primeira etapa, o psicopedagogo clínico irá conhecer o seu paciente, aplicará testes, fará interações com livros, contos, revistas, jogos e outros meios, investigando de forma a identificar as dificuldades de seu paciente, após as sessões diagnósticas iniciará as intervenções, onde o psicopedagogo clínico intervirá auxiliando no desenvolvimento de uma aprendizagem mais eficaz, desconstruindo as barreiras que impediram a aquisição da aprendizagem do educando. Os atendimentos são individuais e o tratamento deverá refletir em todas as formas de aprendizagens do indivíduo, seja nos círculos familiar, escolar e outros ambientes, promovendo o desenvolvimento integral do indivíduo, valorizando suas potencialidades, respeitando suas limitações, criando estratégias para superação dos desafios e auxiliando nas conquistas do indivíduo.

Neste trabalho, é ressaltada a importância da parceria entre psicopedagogo clínico, escola e família, mas focaremos nas contribuições da especialidade desse psicopedagogo, com atendimento clínico extra-curricular, na instituição escolar, como seu auxílio poderá ultrapassar as paredes da clínica e atingir positivamente as instituições

escolares de seus pacientes, firmando uma parceria que auxilia no desenvolvimento das aprendizagens dos alunos com dificuldades. Foi abordada, neste trabalho, a relevância da afetividade entre psicopedagogo e paciente, assim como os professores devem acolher e transmitir segurança às crianças, para que as aprendizagens tenham mais chances de se solidificarem.

O OLHAR E O PAPEL DO PSICOPEDAGOGO CLÍNICO

Um ditado popular, bastante conhecido na sociedade, diz que: "um olhar fala mais do que mil palavras", e isso é realidade. Quantas vezes ao repreender um filho o pai ou mãe exige: "olhe para mim, pois estou falando com você!". É uma frase comum, mas por que é tão importante olhar, sendo que ouvimos com ouvidos e não com olhos? Tavares, in: Fazenda (2014) nos diz que os olhos são peças anatômicas assustadoras em si mesmas que guardam mistérios incalculáveis. Através do olhar podemos repreender ou aprovar atitudes.

Muitas pessoas conseguem reconhecer quando alguém está mentindo ou não, através de seu olhar. Podemos até aceitar algo com a boca, no nosso linguajar, mas reprovar com os olhos. O que dizemos com os olhos pode até ter um peso maior. Tavares (in: FAZENDA, 2014, pp. 173-174), nos diz o seguinte sobre as crianças:

Grande parte delas já foi enfeitiçada pelo olhar repressor do professor, dos pais ou da sociedade. Precisamos cuidar de nossos olhos... Esse olhar discriminador, repressor, maldoso tem o poder de fazer a inteligência de uma criança florescer ou murchar. Ela continua lá, mas se recusa a sair para a aventura de aprender. Muitas pessoas comentam traumas familiares e escolares, sofridos quando mais jovens e repercutindo em suas vidas até a velhice. Sente medo dos olhares manipuladores, vazios ou sem vida, como também dos olhares perversos e reprovadores até hoje. Por isso, muitos carregam o medo de não conseguir ensinar ou aprender. Recusam-se a olhar.

Um olhar pode mudar a vida de uma pessoa, para o bem ou para o mal, por isso, o psicopedagogo precisa cuidar de seu olhar, precisa se livrar de todos os rótulos e preconceitos para poder ajudar a criança com dificuldades. Precisa ter um olhar acolhedor que transmita confiança e que através do olhar a criança possa se assegurar que na clínica será um lugar seguro para juntos procurarem o melhor caminho rumo à superação das dificuldades, rumo a novas aprendizagens. Somente assim, poderá carregar as conquistas para sua casa, escola e sociedade. Quando um paciente é encaminhado para uma clínica psicopedagógica, com ele vem um grande histórico de fracassos e rótulos, muitas vezes, chega até a clinica com baixa autoestima e sem acreditar ou conhecer suas capacidades. Tavares (in: FAZENDA, 2014, pp. 175-176), nos diz que: "A criança de olhar amedrontado e vazio, de olhar distraído e perdido não consegue aprender. Grande parte delas já foi enfeitiçada pelo olhar repressor do professor, dos pais ou da sociedade.

O psicopedagogo deve ultrapassar a as possibilidades de discriminação sofrida pelo paciente por causa de suas dificuldades, buscando entendê-las e potencializando as capacidades, para partindo destas ampliar o conhecimento e habilidades do indivíduo, sempre respeitando suas possíveis limitações, mas não vendo nas limitações impedimentos para as conquistas e sim criar novas estrategias para que possam superar desafios e conquistar novos conhecimentos.

O olhar psicopedagógico deve observar através da entrevista com os pais e/ou responsáveis as relações vinculares entre paciente e os agentes cuidadores. Na visão de Visca (Apud: CHAMAT, 2008, p. 30): "o agente corretor deve estar atento ao fato de a presença do agente vincular ser uma constante em todas as situações, principalmente entre o sujeito", ou seja, caso ocorra uma ruptura ou não aceitação no vínculo entre paciente e seu cuidador, isto pode interferir negativamente no desenvolvimento integral do indivíduo, ocasionando maiores dificuldades no processo de aprendizagem. Para que esse trabalho aconteça de forma eficaz, o psicopedagogo também deverá estabelecer vínculos com o paciente, pois segundo Chamat (2008, p. 31), "o profissional deve conter sua voracidade em elucidar o caso e estabelecer primeiramente um vínculo sólido entre ambos" e o paciente confiante terá sucesso em seu processo de construção de aprendizagem.

Com esse olhar acolhedor o aluno estará melhor preparado para participar ativamente de uma vida social, onde tanto os portadores de deficiências, quanto os que não possuem, serão beneficiados, pois aprenderão a conviver e respeitar as diferenças, como nos diz Susan Stainback e Willian Stainback: (2011, pp. 26 e 27):

Sem dúvida, a razão mais importante para o ensino inclusivo é o valor social da igualdade. Ensinamos os alunos através do exemplo de que, apesar das diferenças, todos nós temos direitos iguais. Em contraste com as experiências passadas de segregação, a inclusão reforça a prática da ideia de que as diferenças são aceitas e respeitadas(...) Precisamos de escolas que promovam aceitação social ampla, paz e cooperação.

Quando falamos em inclusão, pensamos especificamente nas pessoas com deficiência. Na realidade, a inclusão é muito ampla. Inclui a todos, com deficiência ou não. Para que tenhamos uma sociedade mais compreensiva, que respeite as diferenças,

independentemente quais sejam, como: cor, crença ou qualquer outra situação que nos difere uns dos outros, precisamos entender que cada ser humano é único. Por esse motivo todo psicopedagogo e educador precisam ter um olhar atento e acolhedor para formar uma sociedade mais justa e digna para todos.

O PAPEL DO PSICOPEDAGOGO CLÍNICO

O psicopedagogo pode atuar em vários campos, sejam eles: Institucional, clínico, hospitalar e até empresarial. A proposta aqui, é abordar a atuação clínica desse profissional.

Na visão de Chamat (2008, p. 26), o psicopedagogo deve priorizar o conhecimento de seu paciente e investigar as possíveis causas das dificuldades de aprendizagem, considerando seu contexto e sintomas, identificando possíveis causas, analisando, planejando seu trabalho e intervindo por meio das etapas de diagnóstico e tratamento e, caso haja necessidade, encaminhar a outros especialistas para um diagnóstico e intervenção mais precisos.

Na primeira etapa, o psicopedagogo clínico exerce um papel investigativo, buscando diagnosticar a dificuldade de aprendizagem do indivíduo. A investigação inicia a partir da queixa que o levou até a clínica psicopedagógica, os indícios apresentados nas sessões individuais de avaliação, informações obtidas na sessão de anamnese com os pais ou responsáveis e informações concedidas na entrevista com o professor.

Para Bossa o trabalho em clínica e a diferença entre o trabalho na instituição definem-se na seguinte maneira: (2007 p.94):

"Ao se falar da forma de se operar na clínica pedagógica, vale recordar que ela varia entre profissionais, a depender, por exemplo, da postura teórica adotada, além de haver o fato de que, como já haver dito, cada caso é um case – como se diria em inglês – com suas variantes, suas nuances, que diferenciam o sujeito, seu histórico, seu distúrbio".

Portanto, o que diferencia o campo institucional do clínico é que o primeiro consiste na prevenção, ao passo que o segundo, procura descobrir e "curar" os fatores que levam o sujeito a não aprender (quando as dificuldades persistem mesmo após intervenção preventiva). É por isso que o tratamento clínico é individualizado, uma vez que o psicopedagogo vai observar o aprendente e utilizar as técnicas apropriadas através do diagnóstico.

Com a visão de Bossa podemos definir o atendimento psicopedagógico clínico como um atendimento individualizado e único para cada indivíduo, no qual o psicopedagogo trabalha com base na metodologia adotada, mas enfatizando as características individuais de cada paciente.

Chamat (2008, p. 27), nos informa que após o diagnóstico "o psicopedagogo estará de posse do quadro "patológico" sobre o caso em estudo, bem como de um sistema de hipóteses que lhe permita direcionar o tratamento psicopedagógico".

Com o paciente diagnosticado, o psicopedagogo inicia suas sessões interventivas, prosseguindo com um atendimento individualizado em clínica. Ele orienta a família para que trabalhem em conjunto e a escola, colocando-se sempre a disposição de ambos para orientação, de forma a homogeneizar o trabalho, pois escola, família e psicopedagogo clínico trabalhando juntos irão fortalecer as conquistas do paciente e ampliar suas capacidades para novas aprendizagens.

A INTERFERÊNCIA DO PSICOPEDAGOGO CLÍNICO SOBRE A INCLUSÃO X EXCLUSÃO

Ao falarmos de inclusão abordamos diferentes tipos de pessoas com diferentes limitações e capacidades. São seres humanos únicos, que independente da deficiência ou dificuldade deve ser visto com sua singularidade e é esse o papel do psicopedagogo clínico. Seu trabalho diretamente com o paciente, de forma individualizada, tendo uma postura acolhedora e um olhar investigativo e constante para esclarecer o que está impedindo que a aprendizagem de fato aconteça, possibilitando o diagnóstico e investigando as formas mais eficazes de trabalhar para ir minimizando até sanar as dificuldade de aprendizagens. Para Chamat (2008, p. 46), "as atividades devem ser cuidadosamente planejadas". Ou seja, com o diagnóstico pronto, a partir dele o psicopedagogo preparará atividades de forma a desenvolver as habilidades do paciente, respeitando o momento em que esse se encontra e auxiliando para que haja avanços na educação e interferindo, se necessário, nos problemas de ordem social que o incapacite na aprendizagem.

Em um estudo realizado por Carvalho Salvari, de Souza Brito Dias (2006, p. 257) para investigar as causas das dificuldades de aprendizagens de um paciente na clínica foram utilizados os seguintes recursos:

"Uma análise das condições cognitivas, pedagógicas e psicodinâmicas da criança para com a aprendizagem. Além disso, citaram a importância de, eventualmente, investigar aspectos orgânicos, como as condições auditivas e visuais da criança. Algumas, como a quarta e a quinta entrevistadas, destacaram, igualmente, a investigação da dinâmica da criança na escola, particularmente sua relação com os professores, como parte do processo diagnóstico. Dentre os recursos técnicos para a investigação dos problemas de aprendizagem, as entrevistadas afirmaram utilizar, em geral, atividades lúdicas e peda-

gógicas, além de testes e exames cognitivos e projetivos, se necessários."

Nessa pesquisa ainda é citada o acompanhamento feito à família do paciente, na ausência da criança, pois em inúmeras vezes a família tem dificuldade de aceitar que a criança tenha dificuldades, mesmo a escola apontando e de procurar tratamento, o que gera ainda mais pressão e ansiedade sobre o aprendiz. Assim podemos destacar o quão amplo e delicado é o trabalho do psicopedagogo clínico, que deve atender o paciente e família de forma acolhedora, passando confiança e compreensão, investigando com cautela e estimulando a fim de encontrar meios para que haja aprendizagens significativas e eficazes.

Caso haja necessidade, o psicopedagogo poderá solicitar um acompanhamento psicológico para a família, para que a mesma possa aceitar melhor a condição do paciente e até mesmo para o paciente, caso seu emocional e psicológico tenha sido afetado de tal maneira que o trabalho do psicopedagogo não seja o suficiente para sanar as dificuldades e erguer a autoestima do aprendiz, pois questões emocionais e de aceitação podem dificultar o desenvolvimento do educando. O psicopedagogo atua como um terapeuta educacional que vai trabalhar com as causas, mas em alguns casos necessitará de um trabalho conjunto com outros profissionais, podendo ser além do psicólogo um fonoaudiólogo, terapeuta ocupacional, entre outros profissionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A mediação é um instrumento para AprenA inclusão em sala de aula é uma realidade desafiadora, pois como vimos nesse artigo todas as pessoas são diferentes e quando falamos de inclusão não estamos limitando aos deficientes físicos e ou intelectuais e sim a todos, que todos possam ser participantes ativos nas unidades de ensino, que possam ser vistos de forma singular, que tenham suas capacidades e talentos reconhecidos, suas limitações respeitadas, possibilidades e recursos para superar seus desafios e que se sintam acolhidos, motivados e capazes dentro da instituição de ensino. Reconhecemos que para o educador lidar com as diferenças, tendo um número alto de alunos em sala de aula e um currículo linear não tem sido uma tarefa fácil, mas que o professor não precisa carregar toda essa responsabilidade sozinho, pois se a dificuldade é perceptível e tem atrapalhado o educando é necessário notificar a família para que a mesma possa procurar um auxílio extra curricular a fim de investigar, tratar as causas da dificuldades e os possíveis traumas que essa dificuldade causou ao aluno.

Dentro dessa perspectiva pudemos expor um pouco sobre o trabalho e contribuições dos psicopedagogos clínicos para auxiliar nesse processo, pois o trabalho feito dentro da clínica irá refletir em toda a vida do educando através da parceria e comprometimento firmado entre família, escola, psicopedagogo e demais profissionais que possam acompanham a criança. O trabalho do psicopedagogo clínico passa por algumas etapas, como anamnese com a família, acolhida do paciente, diagnóstico, intervenções que tem como intuito encontrar o caminho mais eficaz para descobrir as possíveis causas que impedem a aquisição das aprendizagens, para que sejam tratadas, auxiliando no seu desenvolvimento de forma progressiva, assim também devolvendo a auto estima do paciente. Em alguns casos o trabalho do psicopedagogo não será o suficiente, assim o mesmo poderá indicar avaliação e acompanhamento junto com outros profissionais em paralelo com seu atendimento, nesses casos reforçamos a importância de uma interação harmônica que irá colaborar para os avanços do aprendiz. Cada profissional deve trabalhar com ética, respeitando e contribuindo para o trabalho do outro, se necessário conversando entre si ou através de relatórios, para saberem dos avanços obtidos pelo paciente e dos desafios que têm a superar, para assim traçar objetivos harmoniosos, a fim de prosseguirem com os avanços, conquistas e superação de seu paciente.

O psicopedagogo clínico com seu olhar atento e focado em cada caso, ao acolher, observar e escutar atentamente o paciente e seu histórico, pais e professores, poderá trabalhar de forma curativa, para tratar, amenizar, progredir com o intuito de sanar tais dificuldades de aprendizagem. Inteirando com o paciente, poderá utilizar de técnicas para obter a melhor maneira de descobrir e ou reconquistar o processo de aprendizagem desse indivíduo. Reforçamos que cada pessoa é um ser único que tem sua forma de ser, pensar e agir. Ao planejar e executar suas ações, o psicopedagogo clínico pode auxiliar na descoberta de uma forma mais eficaz e mais prazerosa para esse processo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990.

INCLUSÃO JÁ. Leis e documentos: Principais dispositivos, por ordem cronológica. Disponível em: https://inclusaoja.com.br/legislacao/#:~:text=1989%20%E2%80%93%20Lei%20n%C2%BA%207.853%2F89,seja%20ele%20p%C3%BAblico%20ou%20privado. Acessado em: 19 Jun 2022.

NAÇÕES UNIDADES. Declaração de Salamanca. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf . Acesso em: 15 Jun. 2022.

PORTO, Olívia. Psicopedagogia institucional: teoria, prática e assessoramento psicopedagógico. 4 ed. Rio de Janeiro, Wak Editora, 2011.

REVISTA DA EDUCAÇÃO. Um olhar sobre a inclusão. Vol. XVI, nº 1, 2008. Disponível em: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5299/1/Um%20olhar%20sobre%20a%20Inclus%C3%A3o.pdf Acessado em: 20 Jun 2022.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. 23 ed. São Paulo, Cortez, 2015.

TAVARES, Dirce Encarnacion. Olhar. In: FAZENDA, Ivani C.A. Interdisciplinaridade: pensar, pesquisar e intervir. São Paulo, Ed. Cortez, 2014, pp. 172-178.

UNESCO. Procedimentos - Padrões das Nações Unidas para a Equalização de

Oportunidades para Pessoas Portadoras de Deficiências, A/RES/48/96, Resolução das Nações Unidas adotada em Assembleia Geral. - Declaração de SALAMANCA sobre Princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais, UNESCO, 1998.

A IMPORTÂNCIA DAS CANTIGAS DE RODA NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

FLÁVIA MATOS DE GÓES OLIVEIRA

RESUMO

Este trabalho visa mostrar o papel das cantigas de roda na Educação Infantil não somente como parte do currículo, mas todo o contexto em que as cantigas foram criadas, a diminuição das brincadeiras nos dias atuais, as suas finalidades, a apreciação como Arte e o resgate das mesmas para além do currículo escolar. Sabemos que a música é um recurso eficaz para o desenvolvimento global do ser humano, um portal para a apreciação artística. Além disso, no período da aquisição da linguagem e durante a alfabetização, a música através das cantigas de roda, se tornam ferramentas importantes para a ampliação do vocabulário e conhecimentos de inúmeros ritmos. As cantigas de roda e a relação com a Arte são destaques dessa pesquisa.

Palavras chave: Cantigas de roda. Arte. Alfabetização. Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

Cantigas de roda. Termo que ao ser expresso nos lembra infância. A música tem feito parte no desenvolvimento de culturas através do mundo e, além de atualmente resgatarmos essa vivência musical, percebe-se o quão importante é trabalhar essa linguagem com as nossas crianças.

A musicalização está tão intrínseca desde o ventre e tem como um dos fatores principais a aproximação ao universo da oralidade. Para Parreiras (2012, p.157) "[...] as cantigas e acalantos é um aleitamento literário e afetivo para a criança".

Segundo estudos realizados na área da Educação, o hábito de cantar está se reduzindo cada vez mais na rotina das crianças. Pais e familiares estão cantando menos com as crianças. Na escola, também, estamos cantando menos com os nossos alunos.

Abordar e resgatar todas as práticas e teorias sobre as cantigas de roda sob a ótica de Câmara Cascudo e demais autores citados, abordando o histórico do surgimento das cantigas de roda as suas influências culturais, praticando-as na Educação Infantil como apreciação da Arte e ferramenta de aprendizagem.

Para que haja o aumento do repertório de vocabulário, da oralidade, da cultura, do movimento dentre outras habilidades, precisa-se executar ainda mais a pratica de cantar, seja em casa ou nos ambientes escolares.

A Educação Infantil acaba sendo referência para o trabalho com a música dentro da infância, ao se pensar no desenvolvimento de habilidades e potencialidades através do corpo, o tempo e o espaço. As cantigas de roda e de acalanto são estratégias e ferramentas pedagógicas para realizar o trabalho com esses eixos curriculares com os alunos dessa faixa etária.

1 HISTÓRICO DO SURGIMENTO DAS CANTIGAS DE RODA

Como a música tem poder de influência direta no desenvolvimento humano, desde seu surgimento ela serve para inúmeras funções, desde a linguagem oral, determinação de comportamentos, rituais, ideais entre outros. Na Educação Infantil ela serve como suporte para a execução de tarefas e objetivos determinados em relação à linguagem, propriamente dita.

Para que possamos entender essa presença marcante da música no cotidiano da Educação Infantil e além dos muros escolares, precisa-se saber a origem das cantigas no folclore brasileiro.

Conforme Parreiras (2012, pp. 160-161), o folclore brasileiro foi estudado e analisado por estudiosos como Silvio Romero (1851 – 1914) e o mais famoso de todos, Câmara Cascudo (1898 – 1986), tendo influência direta na difusão da literatura e canções infantis que conhecemos atualmente. Monteiro Lobato também foi um dos precursores de relevância do nosso folclore através das publicações literárias, valorizando as personagens mais conhecidas como o Saci-Pererê, Curupira, Cuca e Caipora; as histórias em forma de crendices, lendas, fábulas entre outros; e a linguagem oral, divulgando a coloquialidade e informalidade nas falas das personagens e do narrador em suas obras. A autora nos fornece mais detalhes sobre as cantigas ao dizer que elas eram usadas como ninar, roda e de conhecimento. Parreiras (2012) nos diz que as cantigas têm origem nas tradições e são passadas no boca a boca, que são conhecidas como cirandas ou brincadeiras. Essa tradição foi trazida e incorporada às nossas matrizes culturais e históricas: a indígena, a européia e a africana. Tantos os índios, quanto africanos e europeus realizavam esses rituais de canto e dança no formato de roda. As cantigas que conhecemos atualmente estão tão incorporadas à nossa cultura, que conforme a localização, a cantiga muda, não seguindo um padrão. Para Parreiras (2012) os conteúdos das cantigas de roda ou ninar tinham sempre um objetivo e um tema pertinente à transmissão de algum conhecimento ou educação, temas assustadores, sádicos ou politicamente corretos. Através delas podemos conhecer os costumes, cotidianos e tradições de um local e das pessoas que ali estão contidas no contexto, sendo de extrema importância cultural.

Portanto, as cantigas de roda já têm por característica histórica e social fazerem parte da cultura local como forma mais explicita da ludicidade, deixando com que as peculiaridades de cada pessoa que a ouve e participe coloque seu tom e suas interpretações mais diversas.

2 AS CARACTERÍSTICAS DAS CANTIGAS DE RODA NO CONTEXTOSOCIOCULTURAL

Com características próprias, as cantigas de roda têm como marcante são as letras. Por serem de simples memorização, cheias de rimas e repetições, trocadilhos e diversão. Usa-se o alfabeto, os animais, plantas, dos adultos, crianças e várias coisas do cotidiano (CASCUDO, 2001). As crianças abraçam esse contexto e contagiam-se umas as outras, aprendendo cada vez mais uns com os outros, trazendo mesmo as crianças tímidas para participar. Conforme Cascudo (2001), o mergulho que se faz ao brincar com essas canções traz movimento, alegria e vontade de realizar cada vez mais essa prática.

Pedagogicamente, essa prática favorece muito a aprendizagem por ser completa em todos os quesitos: trabalha memória, raciocínio, exercita o corpo e o gosto por novos tipos de música e as relações sociais se contemplam.

Brincar na rua com cantigas de roda já não fazem mais parte da realidade contemporânea, justamente por termos um cotidiano em que a virtualidade com uso das tecnologias não permitem tanto contato entre as crianças para brincarem juntas fora da escola. As brincadeiras de roda estão mais inseridas no contexto escolar, proporcionado na hora do intervalo e nos momentos dedicados a essa prática. Cada vez mais raramente estamos vendo essas práticas de brincar fora do ambiente escolar, mesmo ainda tendo locais que preservem e priorizem o brincar.

Por ser um portador transmissor de cultura, acaba se tornando de fácil compreensão para todos que participam dessa brincadeira, através do uso da imaginação e realidade, a alegria e facilidade perduram e acabamos por transmiti-las de geração a geração, tornando bagagem histórica.

Cascudo (2001) nos chama a atenção em sua obra para que não percamos essas práticas e déssemos importância para as manifestações culturais, cultivando o folclore não apenas em datas específicas, mas constantemente.

Portanto, o contexto histórico-social das cantigas de roda nos remete a refletir sobre como o folclore faz parte intrinsecamente das nossas vidas, revivendo-as em circunstancias diferenciadas do que era há anos em que se brincava na rua. Hoje, a escola virou ponto de cultura e partida para a realização dessas práticas que, até então não era exclusivamente escolar e sim, das brincadeiras de rua. Vejamos como as cantigas de roda são nossa bagagem cultural e folclórica, fazendo com que o repertório de todas as ações pedagógicas seja enriquecido.

3 AS CANTIGAS COMO BAGAGEM FOLCLÓRICA

As cantigas de roda são criações artesanais e comunitárias, com padrões aceitos por todos, sofrendo variações conforme a localidade ou situação cotidiana, surgindo assim as versões. É potencializador de comunicação, socialização e ludicidade.

Câmara Cascudo (2001) define que a cantiga de roda é diferenciada das canções eruditas e seu aperfeiçoamento não tem como objetivo ser comercial, mas sim, uma forma autentica de produção espontânea, sendo artesanal e comunitária.

Caracterizada por ser transmitida de geração a geração, acaba por trazer elementos da humanidade para seu presente, fazendo com que a criança adquira esse repertório e conhecimento herdado de seus ancestrais.

Conforme Alencar (2010), as cantigas são manifestações folclóricas, com características musicais, poéticas, lúdicas e podem ser relacionadas com o processo de aquisição do conhecimento. Afinal, sabemos que o significado da palavra "folclore" é saber do povo.

Como tudo que aprendemos e transmitimos uns para os outros se torna uma bagagem folclórica, as cantigas de roda estimula o melhor de nós como seres humanos em qualquer fase da vida: se é na infância, estamos abertos à aprendizagem; se como adultos, nos remete ao resgate da memória infantil e de nossas heranças sociais. Por isso, as cantigas de roda são bagagens folclóricas.

Ferramenta potencializadora para aquisição de conhecimentos, as cantigas de roda fazem parte da ludicidade. Através delas, a criança tem a oportunidade de expor seus conhecimentos prévios e tem prazer em aprender.

Por fazer parte do cotidiano a convivência com diversos tipos de músicas, poderemos usá-la a nosso favor em prol do conhecimento e apreciação artística.

4 AS CANÇÕES COMO FERRAMENTA DE APRENDIZAGEM NO DESENVOLVIMENTO HUMANO

Pelo fato da música fazer parte de diversas situações da vida, usamo-la para: adormecer, dançar, cantar, chorar pelos mortos, conclamar lutas, rituais (BRASIL, 1998). Nesse contexto social, as crianças entram em contato com as músicas em forma de cantigas muito cedo, praticamente desde o ventre. Ao chegar na Educação Infantil, temos a oportunidade de usar as canções como ferramenta de aprendizagem da seguinte forma: envolver a vivência, a reflexão e a percepção musical englobada nas áreas do conhecimento (BRASIL, 1998,p.48).

Portanto, pensar em Educação Infantil é refletir sobre o início da aprendizagem sistematizada de conteúdos que usamos em nosso cotidiano de uma forma mais lúdica. Porém, não é somente o brincar pelo simples ato em si que a Educação Infantil acontece. Devemos, como docentes, pensar estratégias e ferramentas que atinjam nossos objetivos e que as crianças realmente aprendam e transformem sua realidade após a aprendizagem.

Pelo fato da Educação Infantil ser trabalhado o pensamento concreto e o simbolismo devidoà faixa etária estar com essa condição, as cantigas de roda trabalham o simbólico juntamente com o concreto. Não podemos deixar de falar sobre Piaget e Vigotsky ao se tratar da Educação Infantil. Brizuela (2007, p.18) nos resume bem como se dá o aprendizado infantil, afirmando que "[...] na concepção de Piaget a criança é um sujeito conhecedor, que cria e transforma a fim de aprender e compreender tudo que lhe instiga e atrai a curiosidade em todas as áreas do conhecimento".

E as cantigas de roda proporcionam essa instigação e curiosidade para todas as áreas do conhecimento, justamente por trazerem situações cotidianas, serem de fácil assimilação e memorização.

A música está muito presente no cotidiano da Educação Infantil, relacionada aos rituais de passagem de tempo e espaços dentro da unidade escolar. As cantigas, não somente de roda, mas parlendas e brinquedos cantados servem para estimular o cérebro, auxiliando o desenvolvimento emocional e intelectual do indivíduo (DECKERT, 2012).

Nos rituais da rotina da Educação Infantil, a musica pode ser incluída para ajudar no cumprimento de funções (guardar brinquedos, organizar a sala ou local em que se brincou), fixação de princípios (ajuda a alguém), noções de higiene (lavar as mãos antes de comer), noções de quantidade. Porém, fazem-se necessários que essas cantigas não fiquem monótonas e previsíveis para as crianças, mas sim, uma ferramenta a favor da aprendizagem plena do indivíduo.

Usamos a formação lúdica na Educação Infantil para valorizar a criatividade juntamente com a busca da afetividade, que faz parte do desenvolvimento de outros fatores no indivíduo. O adulto, por si, acaba também vivenciando a infância através do jogo. O educador sabendo como trabalhar a dimensão lúdica, realizando o trajeto cultural, estimulará a necessidade básica do corpo, da mente dentro da dinâmica humana através do lúdico.

Nossa cultura folclórica é um manancial de riquezas em que os professores de todos os módulos da Educação Básica precisava explorar mais para obter melhores momentos de aprendizagem intra e extraclasse. Ao valorizar as atividades que envolvem a ludicidade, os educadores ajudam as crianças a formar um bom conceito de mundo, em que a afetividade é acolhida, a sociedade é vivenciada, a criatividade estimulada e explorada e os direitos da criança respeitados, mesmo que ainda algumas instituições escolares ainda tenham dificuldades em relacionar a música com a aprendizagem.

5 AS CANTIGAS COMO LINGUAGEM E APRECIAÇÃO DA ARTE

A apreciação da música como Arte é um dos objetivos em que se deve trabalhar com os alunos desde a Educação Infantil, e não apenas cantar por cantar. Integrar projetos didáticos com o intuito de apreciação são possíveis de serem realizados sem obstáculos por parte dos docentes.

Outra percepção no trabalho com

música com os educandos menores é ter sensibilidade na escolha do repertório, usando letras fáceis de serem compreendidas, aprendidas e memorizadas. Obras do cancioneiro popular são excelentes recursos para tal prática.

Manipulação de brinquedos e instrumentos musicais dá maior vivência na composição de novos ritmos e sons por parte dos educandos. A experimentação e exploração fazem com que os alunos tenham cada vez mais vontade de descobrir como determinada música foi feita, juntamente com o canto, as melodias vão adentrando e os conhecimentos vão surgindo. Nessas horas, as cantigas de roda e brinquedos musicais são recursos potentes para essa prática.

Confeccionar instrumentos musicais não convencionais abre um leque de novas experimentações em que a musicalização como apreciação vai incorporando a rotina das crianças a partir da conscientização inicial nos educadores.

Portanto, realizar um trabalho baseado na musicalização faz com que todos os que participam dessa ação se desenvolvam nas potencialidades nos níveis cognitivo, afetivo e psicomotor, realizando uma formação mais completa e adquiram sensibilidade de apreciação artística.

6 OBRAS IMPORTANTES NO TRABALHO COM CANTIGAS

O cancioneiro popular do folclore brasileiro possui um repertório riquíssimo para a realização desse trabalho. Porém, vemos o quanto não é pesquisado e nem faz parte da rotina dos docentes usá-las em constância. Os Referenciais Curriculares não se aprofunda na reflexão sobre as obras por querer atender o território nacional, fazendo com que as sugestões das obras sejam canções vindas das famílias, vizinhos, amigos e conhecidos para realizar, inicialmente, como brincadeira, e depois sistematizar através de projetos.

As obras mais usadas nas práticas geralmente são, segundo os Referenciais Curriculares (1998):

a) ARCA DE NOÉ

b) ACALANTOS BRASILEIROS:

c) ADIVINHAS

d) CANTIGAS DE RODA

e) OS SALTIMBANCOS

f) BRINCADEIRAS DE RODA, ESTÓRIAS DE NINAR

g) CASTELO RÁ-TIM-BUM e MEU PÉ, MEU QUERIDO PÉ

h) PALAVRA CANTADA

7 AS CANTIGAS DE RODA NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

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.

A Música sempre teve um caráter social e tradicional, sendo transmitida de geração a geração. Nos Referenciais Curriculares, a linguagem musical tem estruturas e características próprias, que devem ser estimuladas no trabalho com as crianças, que são: produção, apreciação e reflexão.

A linguagem musical, segundo os próprios Referenciais, é um excelente recurso para desenvolver a expressão, equilíbrio, autoestima, autoconhecimento e integrador social. Para Salles e Farias (2012, p.152) "[...] a música é outra das múltiplas linguagens que possibilita a expressão de sentimentos, sensações, pensamentos e o compartilhamento de significados entre os sujeitos de uma cultura."

Com essas fundamentações trabalhadas no início da Educação Básica, isto é, desde o zero ano de idade, deve-se reconhecer os balbucios, os jogos de mãos e expressões faciais como canal de desenvolvimento, assim como asquestões culturais, históricas e sociais que envolvem todo o contexto musical dessa criança, criando a sua identidade.

Por fazer parte de toda trajetória humana, a música foi incorporada como tema transversal justamente por ter esta característica universal e interdisciplinar. Para todos os níveis da Educação Básica, principalmente na Educação Infantil, a Música é muito presente nas práticas, mesmo que atualmente seja reduzido em algumas instituições escolares.

A relação entre som e silêncio, a combinação de objetos sonoros, experimentações entre os sons graves e agudos, a sua intensidade (volume alto ou baixo), a duração e o timbre, determinam nossas intenções expressivas, estimulando a sensibilidade.

Por conta disso, o tema transversal Música é considerado de extrema importância. Tanto que em 2008, através da grande mobilização de músicos e educadores, o Conselho Nacional de Educação definiu que o ensino da Música deva serincluído e deve ser garantido dentro do currículo (Lei nº11769).

Um avanço previsto pelos documentos oficiais e com o tema transversal nos Referenciais e Parâmetros Curriculares, que criticavam a falta de fundamentação, conhecimento e espaço para que essas manifestações artísticas e culturais acontecessem sem

um aval oficial que determinasse essas ações dentro da escola. Com essa lei, os educadores devem pensar e planejar o currículo com a inclusão da música em suas práticas escolares, interagindo com as diversas manifestações artísticas e com planejamento crítico para tais ações educativas.

8 BRINQUEDOS SONOROS

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.

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.

Para tal prática, as brincadeiras de roda são como suporte em que as crianças se adéquam 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.

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, observando e captando o ritmo, tempo, intensidade, velocidade que a música pode ter naquele momento. Nesse momento, além da contribuição para o desenvolvimento pleno acontecer.

Brincar de estatua, som e silêncio, devagar e rápido, com objetos artesanais ou instrumentos construídos, fazem parte de um leque de brinquedos sonoros que devem ser inclusos no currículo e, principalmente na vida das crianças.

9 TIPOS DE CANTIGAS DE RODA

Por mais que não sejam propriamente cantigas brincadas em formato de roda, elas são referências para a construção musical e folclórica da criança. São cantadas desde muito cedo, ressaltando a transmissão cultural de geração a geração. Os tipos de cantiga usados são: ninar, brincos ou acalantos, parlendas e de ronda (ou roda).

Cada uma delas tem suas características próprias, sendo detalhadas logo a seguir.

CANTIGAS DE NINAR

São cantigas que estimulam o contato mais próximo entre bebês e pais, que servem para fazê-las acalmar e dormir. Com melodias suaves, essas cantigas proporcionam a estimulação sensorial das crianças. Os bebês, conforme o tempo, já vão se arriscando a pronunciar sons melódicos e harmônicos, através das imitações ou como resposta.

Alguns exemplos desse tipo de canção são: “Boi da cara preta”, “Dorme nenê”, “Nana nenê”, “Tutu-marambá” e “Senhora Santana”, entre outros. Percebe-se a diversidade das origens e as tradições folclóricas dessas cantigas.

BRINCOS OU ACALANTOS

Difere-se da parlenda por ser cantada também pelos adultos e não somente pelas crianças, estabelecendo a relação direta para a imitação e o desenvolvimento das linguagens corporais e orais. Nesse tipo de cantiga, utiliza-se o gesto, mímicas e expressões faciais. Os Referenciais Curriculares nos dão exemplos como “Serra, serra, serrador” e “Conheço um jacaré”. Conforme vão brincando, vão tocando as partes do corpo ou memorizam-se osnúmeros ou palavras, contribuindo para o desenvolvimento da linguagem oral.

PARLENDA

As parlendas podem ser classificadas em três tipos: trava-línguas, fórmulas de escolhas ou mnemônicas.

Como trava-línguas, além da diversão, são caracterizadas pela pronuncia difícil. Os exemplos citados pelos Referenciais são: “Num ninho de mafagafos/Seis mafagafinhos há/ Quem os desmafagafizar/ Bom desmafagafizador será...”, “Nema aranha arranha o jarro, nem o jarro arranha a aranha...”.

CANTIGAS DE RONDA OU RODA

As cantigas de roda são a manifestação e expressão folclórica por serem canções que são transmitidas de geração a geração e através dela as poesias e os ensinamentos são passados e adquiridos. São brincadas em formato de roda com espaço considerável e, acabam sendo favoráveis para a integração social. Elas podem ser cantigas de continuidade (A velha a fiar), cantigas que envolvem passos ritmados e determinados (Ciranda, cirandinha).

Escravos de Jó é uma cantiga de roda em que é marcada pelo uso de objetos, lacunação e estimulação da atenção.

Os exemplos de cantigas dados pelos Referenciais Curriculares são:"A moda da carranquinha", "Você gosta de mim", "Fui no Itororó", "Alinda rosa juvenil", "A canoa virou", ou "Terezinha de Jesus".

Por esses e outros exemplos, os professores devem resgatar a vivência da infância. As cantigas de roda são mais que práticas didáticas; elas são nosso folclore que deve ter continuação nas gerações futuras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante a toda pesquisa realizada, percebi o problema que é não ter como prática da música no currículo da Educação Básica. Devido à mecanização dos conteúdos e as exigências cada vez maiores em relação à alfabetização e letramento fazem com que os professores pratiquem menos o hábito de cantar e usar brinquedos sonoros.

Com a nova lei que regulamenta o ensino de música no currículo da Educação Básica (11769/08), as unidades escolares estão tendo que se adequar para incluir no currículo essa prática.

As cantigas de roda e demais tipos de canções já são sabidas de sua eficiência na aprendizagem, no estímulo ao desenvolvimento pleno do individuo e na continuidade das tradições folclóricas.

Os documentos curriculares trazem sugestões e procedimentos de como resgatas as obras do cancioneiro popular, algumas vezes esquecido em práticas educacionais.

A escola passa por transformações sociais, reproduzindo os costumes das famílias em ter mais brincadeiras tecnológicas e virtuais do que artesanais e interativas umas com as outras. Faz-se necessário repensar o lúdico nos dias atuais, tendo como desafio manter o folclore em nossas crianças, introduzir mais cantigas e articular os repertórios.

Tanto que o objetivo dessa pesquisa, mesmo que de forma sucinta, foi justamente verificar as cantigas de roda e demais tipos de canções para resgate e vivência, retirando todos os benefícios que as mesmas trazem para nosso crescimento como indivíduo.

Redescobri determinadas práticas que foram vivenciadas em minha infância e que, refletindo criticamente, formaram valores que carrego até os dias atuais. Mesmo que inconsciente, acabo transmitindo esses valores à minha filha através das cantigas de acalanto, e aos meus alunos quando alfabetizo ou quero que fixem algum conteúdo. As cantigas nos estimulam a ter memória cultural, e isso está faltando ser estimulado em nossos alunos.

Para tal resgate, faz-se necessário que profissionais especialistas em música também atuem dentro das escolas ou tenham mais espaços para que a musicalização aconteça durante toda a Educação Básica.

Nosso país necessita de resgate de memória folclórica e manter essa riqueza perpetuando as próximas gerações.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVICH, Fanny. Literatura infantil: gosALENCAR, Sylvia. A música na Educação Infantil. São Paulo: Paternoni, 2010.

ALMEIDA, M.V. Machado de. A ciranda Brasileira. São Paulo: Montreal, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Referencial Curricular nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC, 2001.

_____, Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1998.

BRITO, Teca Alencar de. Música na Educação Infantil. São Paulo: Peirópolis, 2003.

BRIZUELA, Bárbara M. Desenvolvimento matemático na criança: explorando notações. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CASCUDO, Luis da Câmara. Dicionário do folclore brasileiro.São Paulo: Global, 2001.

DECKERT, Marta. Educação Musical: da teoria à prática na sala de aula. São Paulo: Moderna, 2012.

FARIA, V.L.B; SALLES, F. Currículo na Educação Infantil: diálogo com os demais elementos da proposta pedagógica. São Paulo: Ática, 2012.

FEIJÓ, Ruberval. As cantigas de roda. São Paulo: Editora Mundial, 2002.

PARREIRAS, Ninfa. Do ventre ao colo, do som à literatura: livros para bebês e crianças. Belo Horizonte: RHJ, 2012.

TAFURI, Johannella. Odesenvolvimento musical através do canto na etapa infantil. In: IX ENCONTRO ANUAL DA ABEM. 2000. Belém. Anais do IX Encontro anual da ABEM, Belém, 2000. p. 53-65.

EDUCAÇÃO E INCLUSÃO

ISABEL CRISTINA MARTINEZ DANIEL

RESUMO

Atualmente, há muita controvérsia em

relação ao processo inclusivo das escolas e ao ingresso de um grande número de crianças com necessidades educacionais especiais na educação formal. Muitas mudanças importantes ocorreram ao longo dos anos, como reformas educacionais, decretos e leis que reafirmam a inclusão de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais nas escolas. Desse modo, o objetivo do trabalho foi esclarecer a análise da educação inclusiva para alunos com necessidades educacionais especiais. Para cumprir tal objetivo foram pesquisados trabalhos em sites da internet e nos bancos de dados Scielo, Google Acadêmico, CAPES e ERIC, entre os anos de 2013-2021, referentes as palavraschave: Recursos Humanos. Importância dos Recursos Humanos. Qualidade e Recursos Humanos. Qualidade. Quanto aos objetivos, à pesquisa divide-se em exploratória, descritiva e explicativa. A inclusão é possível, mas não pode ser implementada de forma simples, requer formação de famílias e professores que estejam ativamente comprometidos com a aprendizagem, o planejamento do espaço, os recursos permanentes e a reorganização institucional do ensino. O desafio de se integrar à escola não é fácil, muito menos ajustar o currículo, mas as pessoas acreditam que uma pequena atitude será um grande passo para flexibilizar a prática educativa e o meio ambiente, e capacitar os educadores para um papel mais humano.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Inclusão. Escolas.

INTRODUÇÃO

Atualmente, há muita controvérsia em relação ao processo inclusivo das escolas e ao ingresso de um grande número de crianças com necessidades educacionais especiais na educação formal. Muitas mudanças importantes ocorreram ao longo dos anos, como reformas educacionais, decretos e leis que reafirmam a inclusão de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais nas escolas (BRANDE; ZANFELICE, 2012).

No entanto, isso também gerou discussões sobre a forma, o método e o conteúdo de trabalhar com esses alunos em sala de aula. Ainda há discussões em torno da formação de professores, estrutura física escolar e supervisão pedagógica, ou seja, questiona-se a proeza infinita de construção escolar efetiva e inclusiva do Brasil. No processo de busca por respostas, tanto os pontos positivos quanto os negativos são evidentes em termos da relevância da educação inclusiva e da educação para esses alunos (CHAVES, 2015).

Nessa perspectiva, este estudo é problemático quando se trata de problematizar esses temas inclusivos, principalmente no que se refere ao papel do professor e seus desafios. O estudo visa esclarecer a análise da educação inclusiva para alunos com necessidades educacionais especiais, que já está presente nas escolas e em constante debate em todos os níveis de ensino.

Diante desse pressuposto, contém vieses de discussão relacionados à adequação do currículo e à inclusão de todos os alunos do ensino regular. Portanto, é compreensível que a nova metodologia e flexibilidade de prática, bem como de cursos de aprendizagem condizentes com a formação e orientação do trabalho docente, proporcionem oportunidades de ensino interdisciplinares, específicas e efetivas com objetivos claros e específicos. as diferenças individuais, ainda valorizam o espaço do conhecimento, e humanizam os alunos como cidadãos críticos.

Por meio de pesquisas bibliográficas e bibliográficas, procurei verificar a seguinte tese, ou seja, por meio da reorganização do trabalho docente, da adequação individual e metódica dos currículos escolares, e da afirmação e reconhecimento dos participantes por todos os autores para conseguir a integração na escola para Alunos com necessidades educacionais especiais.

DESENVOLVIMENTO

A educação inclusiva apareceu inicialmente na literatura de pesquisa no final dos anos 1980. Enquadrada como uma alternativa à educação especial, a educação inclusiva expandiu as responsabilidades das escolas e dos sistemas escolares para aumentar o acesso, a participação e as oportunidades de aprendizagem para as populações marginalizadas de alunos. Usando uma lente cultural para enquadrar a prática educacional, a educação inclusiva pode ser vista como uma interação colaborativa, mutuamente constitutiva e responsiva entre alunos e professores (GLKOVATE, 2019).

Em uma era digital, colocar em primeiro plano a natureza interativa e interpretativa do ensino oferece o potencial para uma aprendizagem autodeterminada que é transparente e envolve a construção de comunidades democráticas. Plenamente realizada, a educação inclusiva opera em suposições fundamentadas criticamente sobre a construção de capacidade e deficiência. A educação inclusiva oferece a possibilidade de romper com as noções dominantes de raça, língua, habilidade, gênero e religião (DIAMENT, 2015).

No entanto, à medida que os sistemas educacionais nacionais se apropriam da terminologia de educação inclusiva, ela está se tornando, em muitos contextos, suspeitamente como a educação especial, uma forma de classificar e separar alunos que não se enquadram no perfil de aluno modelo sugere que a educação inclusiva requer a organização das escolas como comunidades de prática nas quais conjuntos de ferramentas

estruturam a participação e privilegiam determinados tipos de práticas (CHAVES, 2015).

Em vez disso, a educação inclusiva compreende uma agenda que transcende a categorização de professores e alunos. É uma agenda projetada para promover o aprendizado como um companheiro constante ao longo da vida individual e coletiva. Compreender como as comunidades se baseiam na história, na prática atual e em uma linguagem compartilhada para negociar a experiência pode gerar métodos transformadores (DIAMENT, 2015).

Na mesma linha, quando os professores estão conscientes do impacto de sua prática diária (ou seja, aprendizagem na prática), eles criarão novas abordagens que os ajudarão a transcender os limites estruturais que mantêm as divisões atuais entre educação especial e inclusiva como o padrão comum de prática para todos os alunos: empoderamento, capacitação, bem como prevenção, e noções de produtividade e contribuição (GIKOVATE, 2019).

Os defensores da escolaridade inclusiva pedem uma reestruturação da escola para acomodar todos os alunos e defender mudanças radicais no currículo, alegando que os currículos atuais estavam perpetuando a exclusão, dividindo aqueles alunos que poderiam cumprir seus objetivos como são daqueles que não puderam (CHAVES, 2015).

A pesquisa sobre educação inclusiva tem focado na melhoria escolar em termos de respostas escolares inteiras, bem como estratégias de ensino que incluem todos os alunos. No início da década de 1980, a UNESCO realizou uma pesquisa sobre formação de professores em 14 países envolvendo todas as regiões mundiais (CHAVES, 2015).

Os achados mostraram que os professores regulares em sala de aula estavam dispostos a assumir a responsabilidade pelas crianças com necessidades especiais, mas não estavam confiantes se tinham as habilidades para realizar essa tarefa. A maioria dos professores achava que precisava de treinamento na área de necessidades especiais. Esses achados sugeriram a necessidade de treinamento em serviço para professores em sala de aula regulares, por meio de formadores de professores (GIKOVATE, 2019).

A UNESCO, portanto, montou um projeto, liderado pelo professor Mel Ainscow, hoje na Universidade de Manchester, para desenvolver materiais e estratégias de ensino que atendam à necessidade de professores em escolas inclusivas. Foram realizados workshops regionais para África, (Nairóbi, Quênia), Ásia (Pequim, China),

Middle East (Amã, Jordânia), Europa (Romênia), América Latina (Chile) e América do Norte (Canadá). Equipes de recursos foram criadas para a preparação e experimentação de materiais que tinham que ser culturalmente relevantes. Entre 1988 e 1993, as equipes do projeto se reuniram, seguiram os materiais e realizaram oficinas (DIAMENT, 2015).

O sucesso desses materiais e vários experimentos realizados sobre educação inclusiva em diferentes partes do mundo levaram a UNESCO a convocar, com a ajuda do governo da Espanha, a Conferência Mundial de 1994 em Salamanca. Os delegados deliberaram sobre a eliminação de práticas exclusivas para crianças e jovens com necessidades especiais decorrentes de condições sociais, econômicas, psicológicas e físicas. Ao final da conferência, a Declaração sala manca e o Quadro de Ação foram aprovados por unanimidade por aclamação (GIKOVATE, 2019).

As implicações para a educação inclusiva são amplas. Países, regionais, comunidades locais e profissionais estão em diferentes níveis de conceituação. Enquanto alguns estão no palco inclusivo, Escola para Todos, outros estão na fase da escola especial, e ainda outros em algum lugar no meio. Até agora, apresentei desenvolvimento educacional em relação às pessoas com necessidades especiais em termos de escolaridade. De fato, a educação, aos olhos de economistas e planejadores educacionais, tem sido apresentada na literatura como se existisse principalmente no contexto da escolaridade (DIAMENT, 2015).

A educação informal e não formal muitas vezes não são a preocupação deles. No entanto, aqueles que são excluídos da escolaridade se beneficiam dessas formas de educação, a fim de se tornarem membros contribuintes úteis de suas comunidades. Para muitos individuals com necessidades especiais em muitos países, estas são as únicas formas de educação (CHAVES, 2015).

A educação não formal, por outro lado, abrange todas as formas de aprendizagem, incluindo aulas de alfabetização funcional, fora do sistema formal de ensino. Coombs descreveu essas formas não escolares de aprendizagem como os "sistemas de sombra da educação". Os economistas tradicionalmente não reconhecem o papel significativo da aprendizagem informal e não formal, e o development do setor informal, no desenvolvimento de inquérito, reflexão, criatividade e tecnologia localmente relevante e apropriada e na produção de bens de consumo acessíveis, marcando-o como tradicional e inferior (GIKOVATE, 2019).

Em uma escala mais ampla, está sendo aceito agora que a contribuição of informal e não formal de aprendizagem e produção (aprendendo fazendo) em áreas urbanas e rurais, embora não registrada, é o que sustenta a vida das nações. As críticas contínuas à economia dupla, como uma falsa classificação da economia em influência pré-existente e moderna sob influência estrangeira, leva-

ram a um movimento em direção à aceitação do setor informal como parte integrante da economia de uma nação (DIAMENT, 2015).

Mas formas informais e não formais de aprendizagem não são novas. São formas principalmente indígenas de educação, princípios dos quais poderiam até ser usados para aproveitar os ambientes formais da escola. Como argumentei em outros lugares, a educação indígena na África foi, e é, inclusiva. Precisamos apenas considerar os princípios, que nortearam as formas indígenas de educação (CHAVES, 2015).

Funcionalidade de conhecimentos e habilidades: todos os conhecimentos, atitudes e habilidades incorporadas no currículo foram baseados na transmissão cultural, criação de conhecimento e transformação orientação comunitária: todo conteúdo e prática educativa foi baseado e dentro da comunidade (GIKOVATE, 2019).

2.1 MATERIAL (IS) E MÉTODOS

O tipo do estudo é uma revisão bibliográfica, pesquisas do tipo tem o objetivo primordial à exposição dos atributos de determinado fenômeno ou afirmação entre suas variáveis (GIL, 2018). Assim, recomenda-se que apresente características do tipo: analisar a atmosfera como fonte direta dos dados e o pesquisador como um instrumento interruptor; não agenciar o uso de artifícios e métodos estatísticos, tendo como apreensão maior a interpretação de fenômenos e a imputação de resultados, o método deve ser o foco principal para a abordagem e não o resultado ou o fruto, a apreciação dos dados deve ser atingida de forma intuitiva e indutivamente através do pesquisador (GIL, 2018).

O método de revisão bibliográfico permite incluir pesquisas experimentais e não experimentais, obtendo a combinação de dados empíricos e teóricos que podem direcionar à definição de conceitos, identificação de lacunas nas áreas de estudos, revisão de teorias e análise metodológica dos estudos sobre um determinado tópico. Este método exige recursos, conhecimentos e habilidades para o seu desenvolvimento (GIL, 2018).

Considerando a classificação proposta por Gil (2018, p. 5), pode-se afirmar que "esta proposta é melhor representada por meio de uma pesquisa do tipo exploratória, cujo objetivo é possibilitar um maior conhecimento a respeito do problema, de modo a torná-lo mais claro ou auxiliando na formulação de hipóteses". No entendimento do autor, o principal objetivo deste tipo de pesquisa pode ser tanto o aprimoramento de ideias, quanto a descoberta de intuições, o que o torna uma opção bastante flexível, gerando, na maioria dos casos, uma pesquisa bibliográfica ou um estudo de caso. (GIL, 2018).

O desenvolvimento dessa revisão integrativa foi fundamentado conforme as seis etapas propostas por Gil (2018). São elas: 1. Identificação do tema e formulação da questão norteadora; 2. Definição dos critérios de inclusão e exclusão; 3. Definição das informações que serão extraídas dos estudos; 4. Avaliação dos estudos; 5. Interpretação dos resultados; 6. Apresentação da revisão do conhecimento.

Esta etapa foi representada pelo estabelecimento de critérios para inclusão e exclusão de estudos/ amostragem ou busca na literatura. Para a busca dos artigos foram utilizadas as bases de dados: Biblioteca Virtual em Saúde (BVS), Literatura Latino-Americana e do Caribe e Ciências da Saúde (LILACS) e na Medical Literature Analysis and Retrieval Sistem on-line (MEDLINE) e Scientific Electronic Library Online (SciELO).

Como critérios de inclusão foi considerado todos os artigos publicados nas bases de dados informadas, dentro da temporariedade prevista 2013 a 2020 com texto completo disponível de revisões de literatura, publicados em revistas indexadas e no idioma português e inglês. Critérios de exclusão foram exclusos os artigos não relacionados ao tema; artigos de opinião e; relatórios; editoriais; enfim, literatura cinzenta. Artigos duplicados nos bancos de dados foram consideradas uma única versão para a análise, artigos publicados fora do tempo estabelecido e/ou que não contenha o texto na integra.

Nessa etapa é importante ter a busca nas bases de dados deve ser ampla e diversificada. O ideal é que todos os artigos encontrados sejam utilizados e os critérios de amostragem precisam garantir a representatividade da amostra, sendo importantes indicadores da confiabilidade e da fidedignidade dos resultados (GIL, 2018).

Depois de conferir se as publicações estão em conformidade com o objeto de pesquisa feita na etapa anterior, é o momento de partir para a discussão dos principais resultados na pesquisa convencional. Realizando a comparação com o conhecimento teórico, a identificação das conclusões e implicações resultantes da revisão, enfatizando as diferenças e similaridades entre os estudos. Se houver lacunas de conhecimento será possível apontar e sugerir novas pesquisas.

2.2 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como o outro, o educador precisa pautar-se em práticas que facilitem o processo de desenvolvimento da linguagem das crianças, tornando as suas interações cotidianas uma fonte fecunda de estímulos. Neste processo interativo constante, ele não deve esquecer que a forma como fala e se exprime constitui um modelo para a interação e para a aprendizagem das crianças. Por, conta disso o edu-

cador compreende que para seus educandos muitas palavras expressas por ele serão inéditas e que há regras de estrutura e uso da língua que serão apropriadas pelas crianças a partir dessa interação (DIAMENT, 2015).

Diante disso segundo Gusmão et al. (2014) a prática do educador deve ser marcada por momentos e espaços em que o diálogo é fomentado entre o educador e a criança, entre o educador e o grupo de crianças e entre as próprias crianças, para que cada uma seja escutada e para que as suas contribuições para o grupo sejam valorizadas. Deste modo, as crianças ao verem que as suas contribuições são importantes vão sentir-se motivadas para interagir, o que as leva, consequentemente, a terem desejo e prazer em comunicar, fatores essenciais para o desenvolvimento da língua.

Por tanto, concluo que é imprescindível que o educador se perceba como agente significante no processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem em crianças em condições educacionais. Esse reconhecimento é de extrema importância para nortear a prática do profissional, e principalmente, ainda mais relevante, para as crianças que passam por ele. Tal problema ocorre devido à falta de formação continuada, é certo que em grande parte dos cursos de pedagogia e licenciaturas no Brasil, os estágios obrigatórios não exigem que os alunos tenham a experiência em alguma escola com a presença de crianças especiais, em sua maior parte no curso universitário o futuro educador tem apenas algumas aulas relacionadas à psicopedagogia (DIAMENT, 2015).

Apesar da formação dos professores continuarem focadas na hegemonia, no igual, deve se pensar numa mudança urgente para o bem de todos em sala de aula indiferente de se ter algum tipo de deficiência tratamos com o diferente todos os dias e todos os momentos, ninguém de forma alguma aprende de forma igual, o papel do professor não e somente transferir o conhecimento de forma padronizada para seus alunos, mas sim de procurar meios para que os mesmos terminem os estudos com um conhecimento a mais e com vontade de segui aprendendo (GIKOVATE, 2019).

Diante dessas novidades, a escola não pode continuar ignorando o que acontece ao seu redor, nem anulando e marginalizando as diferenças nos processos pelos quais formas e instrui os alunos. Dessa forma, a escola, deve estar aberta ao novo, e inclusão, apesar de ser um tema antigo, está sempre em pauta quando se trata de garantir direitos ao cidadão. É um direito fundamental, não podendo ser negado, encontra-se sempre presente quando se trata de melhorar o acesso à educação (GIKOVATE, 2019).

Quer dizer que não se deve negar nem dificultar o acesso às instituições de ensino, uma vez que se trata de um direito de todos, por isso o psicopedagogo será aquele que ajudará o professor despreparado a manter esse aluno na escola até que o mesmo finalize o Ensino Regulas como os demais. Mas identificar as necessidades individuais sem poder supri-las e muito frustrante. Entra aí a importância da interação entre as vertentes individual e social, pois, embora as escolas possam desenvolver inúmeras ações em prol da inclusão, também é verdade que elas enfrentam inúmeros limites que só poderão ser superados com mudanças sistemáticas nas políticas nacionais, com ênfase para as que dizem respeito diretamente a educação. (CHAVES, 2015).

Assim, não basta o professor preparado e estudado, mas a escola em todo seu contexto, físico e estrutural, deve estar prepara para receber o aluno portador de necessidades especiais. Isso ocorre porque alfabetizar significa ensina a ler e escreve uma criança que está recém entrando na escola. O educador terá como função fazer com que essa criança decodifique o código alfabético segundo Vygotsky (2015). Ela terá que entender os sinais gráficos para posteriormente começar a elaborar palavras e logo depois frases e orações completas e ordenadas.

O que parece ser algo fácil em que o professor deve apenas seguir as instruções de ensino, algumas vezes se torna um ato impossível porque nem toda criança tem o mesmo ritmo de aprendizagem. Outras por sua vez já possuem algum tipo de dificuldade e isso acaba tendo que fazer com que o professor mude seu modelo estabelecido de aula para lago diferente e inovador (GIKOVATE, 2019). É nesse momento que muito se deparam com uma situação difícil por não estarem preparados para lidar com o aluno especial, ocasionando o isolamento e a falta de interação e participação do mesmo das atividades que não estão adequadas ao seu perfil. Por outro lado, o modo como formulamos perguntas, encaminhamos modos de resposta e organizamos nosso conhecimento é muito influenciado por toda a história da filosofia (GIKOVATE, 2019). A criança parece se situar como um sujeito que detêm seu espaço na sociedade, um indivíduo exigente, questionador, possuidor de mercado consumidor, leis, programas televisivos e ciências dedicadas a elas. Mas, a ideia de infância é extremamente moderna. Assim segundo Santos (2014) um dos teóricos que em seus estudos abordam a inteligência humana é o suíço Jean Piaget (1896-1980) – o qual teve como grande foco a compreensão do "sujeito epistêmico", ou seja, estudou os processos de aprendizagem e de conhecimento humanos da infância à vida adulta.

Estudioso que compreendeu o psiquismo humano como uma díade entre o fisiológico e o social, sendo de importância fundamental nessa relação o papel da afetividade. Wallon dedicou-se ao estudo do desenvol-

vimento psicológico da criança, publicando vários textos destinados à educação regular. Além disso, demonstrou grande interesse pelo papel do professor, destacando a necessidade do domínio dos conhecimentos a serem transmitidos às crianças, assim como a maneira de transmitilos (GIKOVATE, 2019).

Assim Santos (2014) mostra que outra questão a ser considerada é a duração desses sintomas. Também é importante que a persistência em vários locais e ao longo do tempo seja avaliada, ou seja, precisam ocorrer em vários ambientes da vida da criança (por exemplo, casa e escola) mantendo-se constantes ao longo do período avaliado. Pois sintomas que ocorrem apenas em casa ou na escola, podem ser apenas resultados de sintomas de um ambiente familiar conturbado e ensino inadequado.

Vygotsky (2015) também fala sobre a brincadeira, ao dizer que o lúdico no desenvolvimento infantil faz com que a criança aprenda a agir, ter curiosidade o que estimula a vontade de busca pelo novo que faz com que haja não só o desenvolvimento da linguagem como também da autoconfiança, do pensamento e da concentração.

Dessa forma segundo Alves; Lisboa; Lisboa (2015) na relação estabelecida no ato de ensinar e aprender o educador assumirá o lugar significativo do outro e contribuirá para que a criança se aproprie efetivamente da língua. É sobre esse lugar, sobre a importância do professor a partir desse lugar e sobre essa contribuição, que tratará esse trabalho. Incialmente, voltaremos nossa discussão para a psicanálise dentro da perspectiva sociointeracionista para, em seguida, expor a compreensão de Vygotsky sobre quem é o outro na dinâmica da interação social e, por fim, concluir destacando a posição e a relevância do educador dentro dessa problemática.

Sem a devida atenção o educador corre o risco de ignorar a sua própria importância para o desenvolvimento linguístico do seu educando. Na posição de outro, é preciso que ele compreenda o quanto as suas ações, por menos intencionais que sejam, influenciam direta ou indiretamente no desempenho discursivo da criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, fica claro que para se adequar ao currículo e incluir alunos com necessidades educacionais especiais, todo o processo de ensino pode ser utilizado como base. Pare de ser intrusivo e teórico, continue a conduzir o diálogo e a prática nas instituições escolares e nos campos político e administrativo, e estimule as partes ativas a buscar treinamento, estratégia e pesquisa para entender seus alunos, e ter uma abordagem diferenciada e estruturada para compreender os alunos. Deve haver educadores e educação inclusiva nas escolas regulares em todos os níveis. Não apenas satisfeito com os alunos, mas também satisfeito com a verdade sobre aprender a compartilhar e propor cursos flexíveis e não divisionais. As crianças com necessidades educativas especiais não são sujeitos passivos e incompetentes, podem tornar-se autónomas e libertadas, permitir-se inserir-se na sociedade e defender os direitos de cada cidadão.

Para isso, as escolas precisam ser pró-ativas e valorizar a diversidade. No entanto, é reconhecido no país que, dadas as visões atualmente disponíveis nas escolas, o grande desafio da educação inclusiva vai além da aprendizagem, está direta ou indiretamente presente em várias camadas da sociedade de diferentes formas. O papel principal é melhorar a inclusão de educadores, mesmo quando houver divergências coletivas sobre a real implementação da educação inclusiva nas escolas, eles irão promover sua aprendizagem.

A inclusão é possível, mas não pode ser implementada de forma simples, requer formação de famílias e professores que estejam ativamente comprometidos com a aprendizagem, o planejamento do espaço, os recursos permanentes e a

reorganização institucional do ensino. O desafio de se integrar à escola não é fácil, muito menos ajustar o currículo, mas as pessoas acreditam que uma pequena atitude será um grande passo para flexibilizar a prática educativa e o meio ambiente, e capacitar os educadores para um papel mais humano.

REFERÊNCIAS

ALVES; M. de M; LISBOA, D. de O; LISBOA, D. de O. IV Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade. Laranjeiras, SP, 2015.

BRANDE, C. A; ZANFELICE, C. C. A inclusão escolar de um aluno com autismo: diferentes tempos de escuta, intervenção e aprendizagens. Rev. Educ. Espec., Santa Maria, v. 25, n. 42, p.43-56, 2012.

CHAVES, S. I. A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: Transtorno Global do Desenvolvimento – Autismo. 2015. Trabalho de Conclusão de Curso (monografia). Formação Continuada de Professores para o Atendimento Educacional Especializado para obtenção do título de especialista em atendimento educacional especializado. Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará. 2015.

DIAMENT, A. J. Mente da criança. Rev. Psique Ciência Vida. 2015:60:2-3.

GIKOVATE, C. G. Autismo: compreendendo para melhor incluir. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2019.

GUSMÃO, A. et al. Processos do cui-

dar em enfermagem com o paciente esquizofrénico. Revista científica de enfermagem São Paulo, 4(11):18-22. 2014. Disponível em: <http://www.recien.com.br/online/index.php/Recien/article/view/72/135 17-07-16>. Acesso em 20 mar. 2020.

PIRES, T. O., PASSOS, C. M. F., & ASSIS, S. G. (2013) Ambiente familiar e TEA. Revista Saúde Pública. 4(46), 624-632.

SANTOS, Rogério Augusto. O Psicopedagogo na instituição escolar: Intervenções psicopedagógicas no processo de ensino-aprendizagem. 2014.

VYGOTSKY, L.S. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. 8. Ed. São Paulo: Icone, 2015.

NEUROCIÊNCIA COGNITIVA: CONTRIBUIÇÕES PAERA A APRENDIZAGEM

JACQUELINE CASTRO CUNHA

RESUMO

Os avanços da Neurociência vêm proporcionando uma nova visão do funcionamento entre o cérebro e a emoção e uma das grandes descobertas é que os lobos frontais, a amígdala e o hipocampo se modificam em reação à experiência e essas partes são atingidas de maneira impressionante pelo ambiente emocional e pelas experiências repetidas. A emoção, forma mais expressiva de afetividade, tem ativação orgânica, ou seja, não é controlada pela razão e pode interferir positivamente no processo de aprendizagem. Neste sentido, o neuropsicopedagogo, conhecedor das múltiplas funções e capacidades cognitivas, interligadas em uma rede neurofuncional, tem a competência de realizar intervenções para o desenvolvimento das habilidades socioemocionais e das funções executivas as quais favorecem na aprendizagem, no controle inibitório, na memória e na flexibilidades cognitiva. Assim, o presente artigo foi desenvolvido a partir de revisão bibliográfica a respeito do tema e os resultados encontrados indicaram que as contribuições dessa área e o trabalho em conjunto pode contribuir para a aprendizagem, trazendo melhores resultados e desenvolvendo a autonomia desses educandos.

Palavras Chave: Neurociência; Neuropsicopedagogia; Afetividade.

ABSTRACT

Advances in Neuroscience have provided a new view of the functioning between the brain and emotion and one of the great discoveries is that the frontal lobes, the amygdala and the hippocampus change in reaction to the experience and these parts are impressively affected by the emotional environment. and by repeated experiences. Emotion, the most expressive form of affectivity, has organic activation, that is, it is not controlled by reason and can positively interfere in the learning process. In this sense, the neuropsychopedagogue, aware of the multiple functions and cognitive abilities, interconnected in a neurofunctional network, has the competence to carry out interventions for the development of socio-emotional skills and executive functions which favor learning, inhibitory control, memory and cognitive flexibilities. Thus, this article was developed from a literature review on the subject and the results found indicated that the contributions of this area and working together can contribute to learning, bringing better results and developing the autonomy of these students.

Keywords: Neuroscience; Neuropsychopedagogy; Affectivity.

INTRODUÇÃO

Ao se deparar com diferentes experiências, o sistema nervoso tem a capacidade de mudar seu nível de estrutura e função, pois, possui capacidade de se adaptar e se moldar, conhecido como neuroplasticidade.

A compreensão desses processos contribuiu para o desenvolvimento da Medicina, mas, também promoveu o desenvolvimento de outras áreas, como a educação, já que compreender o princípio de funcionamento do cérebro e os métodos de aprendizagem podem contribuir com o trabalho em sala de aula, no tocante a aprendizagem.

A neuropsicopedagogia é considerada uma área do conhecimento que envolve elementos da psicologia e da pedagogia, de forma a auxiliar o desempenho escolar, a compreensão de como o conhecimento é construído, o que são os métodos de aprendizagem e quais são as interações cerebrais e sociais envolvidas no desenvolvimento das habilidades cognitivas (TERUEL, 2017).

Na neurociência cognitiva, a relação entre o cérebro e os processos cognitivos é estudada, de forma que os educandos possam ser acompanhados por profissionais a fim de melhorar sua aprendizagem e desenvolvimento.

Assim, o estudo da atenção, da linguagem, da memória, do desenvolvimento cognitivo e de outros aspectos relacionados à aprendizagem, trouxeram contribuições va-

liosas para a educação.

Desse modo, justifica-se o presente artigo no sentido de discutir as contribuições da Neuropsicopedagogia, da neurociência e da neuroaprendizagem para o desenvolvimento dos educandos.

DESENVOLVIMENTO

2.1 NEUROPSICOPEDAGOGIA E NEUROEDUCAÇÃO

O ser humano sempre se preocupou foi como se dá a aprendizagem. No final do século XIX, o desenvolvimento da psicologia como ciência levou ao desenvolvimento da mesma voltada para o campo educacional. Os americanos estabeleceram este ramo a fim de atuar e compreender os processos que a envolvem. A partir disso, foram realizadas pesquisas experimentais relacionadas ao aprendizado, através da medição das diferenças psicológicas entre indivíduos adultos e crianças:

Aprendizagem é o resultado da estimulação do ambiente sobre o indivíduo já maturo, que se expressa, diante de uma situação-problema, sob a forma de uma mudança de comportamento em função da experiência; envolve os 6 hábitos que formamos os aspectos de nossa vida afetiva e a assimilação de valores culturais, além dos fenômenos que ocorrem na escola (JOSÉ e COELHO, 2006, s/p.).

Na realidade, a neuropsicopedagogia é um ramo voltado para a área da educação, tendo como objetivo principal auxiliar os educandos no processo de aprendizagem. Essa área busca por respostas diretamente ligadas aos conflitos, utilizando técnicas que podem ser trabalhadas de forma individual e em grupo, fazendo com que estes sintam vontade em aprender, observando quais são os fatores que podem contribuir ou não para o processo de ensino e aprendizagem (BOSSA, 2011).

No Brasil, as reformas educacionais propostas por diferentes intelectuais trouxeram o movimento conhecido como Escola Nova a fim de reconstruir a educação como um todo. O movimento trazia como princípio a reconstrução educacional no Brasil garantindo o direito de todos à educação; descentralizar o sistema escolar; trazer responsabilidade para o Estado; aplicar diferentes metodologias voltadas à aprendizagem e utilizar recursos da área da Psicologia na Educação.

A aprendizagem ocorre desde o nascimento, mas ingresso na escola traz uma aprendizagem sistematizada, pois, existem regras a serem seguidas e conhecimentos novos que até então o educando não conhecia até então (NUNES e SILVEIRA, 2015).

O desenvolvimento da Neurobiologia trouxe contribuições importantes para a reforma da educação. A plasticidade cerebral e as milhares de conexões sinápticas que produzem memórias de curto e longo prazo dependem de aprendizados diferentes pelo qual o cérebro passa o tempo todo. Essas conexões cerebrais têm a capacidade de aprimorar o aprendizado, expandir os processos cognitivos e alcançar uma transformação e adaptação permanentes.

Oliveira (2015) refere-se ao processo acima como Neuroeducação. Processos que permitem ações para promover a reorganização sináptica e o funcionamento do sistema sem a necessidade de intervir com os estudantes individualmente. Depois de conhecer o funcionamento do cérebro pode-se adotar diferentes estratégias para mobilizar o educando quanto a sua aprendizagem:

Oferecer condições à participação no meio social em que se vive; partir do que o aluno dispõe e atender às suas necessidades para aprender pensando elaborando e decidindo; Avaliar possibilidades e dificuldades do aprendiz: o que compreende e o que não compreende; habilidades e operações nas áreas de conhecimento; recursos que propiciam organização e elaboração do ensinado; recursos para desenvolver habilidades e operações; Fundamentar e ilustrar a importância de: atender as necessidades e ensinar a partir do que o aluno conhece e tem possibilidades; oferecer condições para o aluno elaborar e decidir; avaliar continuamente, propiciando ao aluno oportunidades de refazer atividades e compreender o que e onde errou. Oporse a: pseudo-escolarização; ausência de avaliação, que elimina o elaborar, o aprender, o pensar; promoção automática, que desrespeita o ser humano e desacredita em seu potencial (MASINI e SHIRAHIGE, 2003, p. 5-6).

Assim, o seu surgimento pode ser compreendido como: “Um novo campo de intervenção e expertise, o conhecimento transcende as fronteiras nacionais, proporcionando assim novas possibilidades de aprendizagem, ampliando horizontes e proporcionando informação, conhecimento e conhecimento interligados” (BEAUCLAIR, 2014, p. 28).

É preciso se atentar que o aprendizado não é feito apenas na escola. O apoio dos pais e responsáveis é fundamental para que os educandos desenvolvam suas habilidades cognitivas e se desenvolvam de forma independente. Portanto, na fase escolar, a contribuição de especialistas em educação neuropsicológica é fundamental a fim de contribuir para a superação de possíveis dificuldades ao longo do processo de aprendizagem (MALUF, 2005).

Fischer (2009), discute que a neurociência na educação abre muitas possibilidades para a compreensão e o desenvolvimento de

processos cognitivos relacionados à aprendizagem. O autor propõe uma combinação entre a biologia, a neurociência e a educação, baseada na pesquisa e desenvolvimento no campo da educação, combinando pesquisa e prática.

Por meio da pedagogia neuropsicológica, os professores podem entender melhor o desenvolvimento dos educandos, superando possíveis limitações e

melhorando o aprendizado como forma de estimulá-los. Especialistas nessa área constataram que as dificuldades de aprendizagem dos educandos aumentaram significativamente, exigindo esforços conjuntos de profissionais, professores e famílias para melhorar a qualidade da educação (FRIEDRICH e PREISS, 2006).

O que nos remete mais uma vez aos dias atuais, já que devido a Pandemia, a educação ocorreu entre o ensino remoto e o ensino híbrido o que ocasional uma dificuldade natural, não só do educando, mas, sim do processo como um todo.

O educador que conhece a neuropsicopedagogia pode utilizar diferentes ferramentas para atingir seus objetivos, como atividades, testes e avaliações, que irão auxiliar no diagnóstico e facilitar as intervenções necessárias. Somente o trabalho em equipe pode contribuir para o desenvolvimento global desses educandos, amenizando ou mesmo corrigindo as dificuldades enfrentadas no processo (BEAUCLAIR, 2014).

É preciso ressaltar que este campo não representa um novo método de ensino e nem efetivo para resolver essas questões. Deve ser aplicado a práticas pedagógicas que apoiem a aprendizagem por meio de intervenções educativas.

Por isso a neurociência, conclui que quando há uma situação que influencia de certa forma o cérebro durante a infância, o cérebro apresenta maior capacidade regenerativa devido à plasticidade, onde os neurônios podem se adaptar e assumir outras funções para regenerar suas células e estabelecer novas conexões.

Em outras palavras: "O cérebro em desenvolvimento é plástico, ou seja, pode reorganizar os padrões e sistemas de conexões sinápticas para reajustar o crescimento dos organismos de acordo com a nova inteligência e comportamento das crianças" (PINHEIRO, 2007, p. 44).

2.2 A NEUROAPRENDIZAGEM

No campo da biologia, existe um ramo da fisiologia que lida com diferentes estruturas e suas respectivas funções, incluindo o sistema nervoso. Lent (2010) explica que os neurônios são as principais unidades morfológicas e funcionais do sistema, capazes de gerar, transmitir pulsos elétricos, receber, processar e executar informações em questão de segundos a fim de transmitir informações ao sistema.

Os neurônios são compostos basicamente por membranas celulares e são responsáveis pela transmissão dos impulsos nervosos. Os dendritos são ramos que recebem e enviam sinais que são conduzidos pelos axônios. Os neurotransmissores transmitem essas informações de uma célula para outra; as células da glia que ajudam as funções neuronais os isolam através da bainha de mielina e fazem com que os axônios transmitam informações mais rapidamente. Durante cada experiência, o cérebro muda devido à interação do indivíduo com o meio ambiente, o que leva a mudanças constantes no cérebro, o que é denominado de neuroplasticidade (RELVAS, 2011).

Cosenza e Guerra (2011) relatam que os neurônios estabelecem sinapses com centenas de outros neurônios e recebem informações diferentes de outras células ao mesmo tempo. Portanto, essa plasticidade não ocorre apenas durante o desenvolvimento do cérebro ou em resposta a condições específicas, mas, pode ocorrer devido a lesão cerebral na tentativa de reorganizar o sistema nervoso central (SNC).

Boni e Welter (2016), portanto, relacionam a neuroplasticidade com a neurociência e sua aplicação na educação, no ensino e no trabalho interdisciplinar, observando que os educandos são indispensáveis nesse processo e podem mudar.

O desenvolvimento da Neurociência começou com o estudo da função do sistema nervoso, especialmente o estudo da relação entre a atividade cerebral e o comportamento (MORALES, 2009).

Desta forma: "A neurociência é uma ciência nova que envolve a química, a estrutura e o funcionamento do sistema nervoso e o desenvolvimento da patologia. A

pesquisa científica começou no início do século XIX" (RELVAS, 2011, p. 22).

Assim, esse campo é responsável por estudar a função do cérebro, suas conexões neuronais e a neuroplasticidade, promovendo a compreensão desses fenômenos. No cso da educação, ela abrange as competências relacionadas ao processo de ensino, além de aspectos como respeito ao desenvolvimento humano, à família, à sociedade e ao meio social em que vivem.

Compreender os processos relacionados à aprendizagem por meio da promoção de sinapses e reorganização das funções cerebrais é essencial para o desenvolvimento de um bom trabalho. Depois de compreender seu princípio de funcionamento é possí-

vel desenvolver diferentes estratégias para motivar os educandos a mobilizar sua própria aprendizagem (OLIVEIRA, 2015).

É preciso ficar claro que a neurociência não representa nada de novo, nem pode fornecer soluções prontas para as dificuldades de aprendizagem. Pode ser utilizado para promover a prática docente, de forma a aprender por meio de diferentes intervenções. Os professores devem utilizar estratégias que respeitem a função cerebral, pois, isso também é um método científico para o processo de ensino baseado na compreensão dos processos cognitivos envolvidos (SANTOS e VASCONCELOS, 2014).

2.3 O NEURODESENVOLVIMENTO E AS EMOÇÕES

As funções executivas podem ser definidas como processos mentais complexos pelos quais o indivíduo otimiza o seu desempenho cognitivo, aperfeiçoa as suas respostas adaptativas e o seu desempenho comportamental em situações que requerem a operacionalização, a coordenação, a supervisão e o controle desses processos. Em tese, reúnem um conjunto de ferramentas mentais que são essenciais para aprender a aprender.

O sistema límbico, sendo uma região subcortical envolvida na relação do organismo com o seu envolvimento presente e passado, integra estruturas nervosas muito importantes para a memória e para a aprendizagem, como a insula, a amígdala, o hipocampo, hipotálamo, o córtex cingulado, o núcleo accumbens e os corpos mamilares. .

Estão localizadas no lobo frontal, mais especificamente no córtex pré-frontal e, por meio de seus circuitos e conexões, coordenam as capacidades de determinar objetivos, estabelecem estratégias comportamentais, escolhem prioridades e inibem ações desnecessárias, além de monitorar o comportamento para que os objetivos sejam alcançados (RUSSO, 2015).

Em relação ao domínio, as funções executivas podem ser classificadas em quentes ou frias. As quentes se referem às habilidades emocionais e são ativadas para avaliar o valor afetivo e motivacional de um estímulo. Já as frias estão relacionadas às habilidades cognitivas e são ativadas para a resolução de problemas abstratos, descontextualizados e que requerem a capacidade de suprimir processos automáticos ou respostas preponderantes.

No cérebro, a capacidade de manter e trabalhar as informações, os pensamentos, filtrar distrações e mudar, é entendida pelos neurocientistas como capacidades com função executivas e autorregulação, que são um conjunto de habilidades que dependem de três tipos de função do cérebro: memória, flexibilidade mental e autocontrole (HERCULANO-HOUZEL, 2004).

O componente emocional ou afetivo da aprendizagem pode, na sua dimensão positiva deve encorajar, reforçar e aprofundar as funções motivacionais, cognitivas e executivas, porém, em contrapartida, na sua dimensão negativa, pode intimidá-las, adiá-las, bloqueá-las, descontrolá-las, e até mesmo, interrompê-las.

As funções emocionais estão obviamente interligadas com as funções cognitivas e executivas, assim, o neuropsicopedagogo pode estruturar intervenções claras e objetivas fundamentadas em evidências científicas centradas nos estágios do neurodesenvolvimento do indivíduo, a fim de promover avanços significativos em sua aprendizagem (LENT, 2010).

Lembrando que a Neuropsicopedagogia como uma ciência transdisciplinar fundamentada nos conhecimentos da Neurociência aplicada à educação que estuda o funcionamento do cérebro e o comportamento humano e tem os alicerces de sua prática nas teorias de aprendizagem e nas estratégias para o ensino-aprendizagem.

O sucesso na aprendizagem do indivíduo depende muito da sua habilidade para manejar as funções executivas, quer na escola, quer em sua casa ou na sua vida diária. Portanto, o neuropsicopedagogo clínico atende de forma a desenvolver as habilidades necessárias aos indivíduos com dificuldades, transtornos e distúrbios de aprendizagem, atuando na avaliação, na intervenção, no acompanhamento, na orientação de estudos e no ensino de estratégias de aprendizagem, além de manter diálogo com a família, com a escola e com outros profissionais envolvidos no caso (RODRIGUES, 2015).

Para o trabalho de intervenção e estimulação cognitiva, o neuropsicopedagogo clinico utiliza jogos, brincadeiras variadas, sejam verbais ou não verbais e elabora recursos para proporcionar aos indivíduos outras formas de aprender a aprender, sobretudo estabelece vínculos de afetividade e confiança para uma aprendizagem significativa e efetiva.

Assim, de acordo com pesquisas científicas sobre o desenvolvimento e as consequências do funcionamento executivo nos primeiros anos de vida trazem três questões importantes: as habilidades de funções executivas são blocos de construção cruciais para o desenvolvimento inicial das capacidades cognitivas e sociais; as diferenças normativas na natureza e no ritmo das trajetórias de desenvolvimento individuais e impactos de adversidades significativas afetarão a forma que o desenvolvimento do funcionamento executivo se apresentará numa determinada criança; as várias intervenções focadas no desenvolvimento de habilidades específicas

da função executiva têm demonstrado eficácia a curto prazo, com a prova crescente de que elas podem também ter impactos sobre outros aspectos da aprendizagem.

Crianças que sofrem adversidades na infância e que vivem em situações de risco são mais propensas a apresentar déficits no funcionamento executivo, indicando que essas capacidades são vulneráveis a descontinuidades no início do processo de seu desenvolvimento.

O neuropsicopedagogo e a sua atuação devem ser compreendidas como uma medida para superar as possíveis barreiras existentes que dificultam a aprendizagem significativa do indivíduo ao longo de seu desenvolvimento.

É importante o envolvimento emocional, motivacional e o engajamento conativo do profissional, pois, as emoções mobilizam as funções da memória de curto prazo e de trabalho, assim a engendram nos processos de memória de longo prazo. A aprendizagem deve ocorrer adequadamente estabelece circuitos neuronais, transformando a sua mente e o sentimento de si próprio (MORALES, 2009).

Essas habilidades são desenvolvidas por meio da prática e são reforçadas pelas experiências através das quais elas são aplicadas. Dar apoio para construir essas habilidades em casa, nas escolas e em outros ambientes é essencial para que elas vivenciem regularmente, sendo uma das responsabilidades mais importantes da sociedade.

Relvas (2011), relata que os estímulos potencializados e aplicados corretamente no cotidiano, podem ser transformados numa aprendizagem significativa e prazerosa no processo, considerando que a afetividade é a base da motivação da aprendizagem.

Compete ao neuropsicopedagogo criar um vínculo afetivo e estimular o educando possibilitando que além de ter avanços significativos na aprendizagem, ela desenvolva suas habilidades expressivas e motoras, trabalhando a convivência social, a autoconfiança, a auto estima, o autoconhecimento, o autocontrole, a tomada de decisões, desenvolvendo a ética, a responsabilidade e o respeito.

Assim, o cérebro integra inúmeros e complexos processos neuronais de produção e de regulação das respostas emocionais, assim as emoções fazem parte da evolução da espécie humana e, obviamente, do desenvolvimento de crianças e adolescentes, constituindo parte fundamental da aprendizagem humana.

A falta de repertório para lidar com as emoções desencadeadas em situação de frustação no cotidiano é indicador de que as funções executivas precisam de atenção e promovê-las por meio de estímulos ou reabilitação é essencial para melhorar o rendimento escolar (PINHEIRO, 2007).

Portanto, durante as sessões de intervenção neuropsicopedagógica é necessário criar vínculo afetivo e que os estímulos emocionais e motivacionais sejam genuínos para que a criança ou adolescente se sinta aceito e capaz de aprender.

Por fim, diferentes pesquisas relacionadas ao cérebro e o seu desenvolvimento mostram que experiências da primeira infância constroem as bases para uma força de trabalho capacitada, uma comunidade responsável e uma economia próspera, além de identificar um conjunto de habilidades que são essenciais para o desempenho escolar, para a preparação e adaptação do futuro trabalho e para evitar uma ampla gama de problemas de saúde emocional da população.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo explorar a contribuição da pedagogia neuropsicológica para o desenvolvimento da formação educandos e propor soluções para as dificuldades encontradas no processo de ensino.

O neuropsicopedagogo orienta os professores a realizarem ações por meio de práticas educativas que favoreçam o uso de habilidades de humanização e pensamento crítico para ajudar a eliminar possíveis lacunas que envolvam o educando e o conhecimento.

Porém, deve-se ficar claro que os educadores que possuem especialização em Neuropsicopedagogia não têm soluções ou respostas prontas, mas, ideias, opiniões e avaliações para auxiliar no trabalho docente, já que escolhas erradas podem ocasionar danos a aprendizagem do educando.

Assim, um trabalho em conjunto pode contribuir para a aprendizagem, trazendo melhores resultados e desenvolvendo a autonomia dos educandos.

REFERÊNCIAS

BEAUCLAIR, J. Neuropsicopedagogia: inserções no presente, utopias e desejos futuros. Rio de Janeiro: Essence All, 2014.

BONI, M.; WELTER, M.P. Neurociência cognitiva e plasticidade neural: um caminho a ser descoberto. Curso de Pedagogia, FAI Faculdade, 2016.

BOSSA, N. A Psicopedagogia no Brasil, contribuições a partir da prática. 4. Ed. Rio de Janeiro: Editora Wak, 2011.

COSENZA, R.; GUERRA, L. Neurociência e educação: como o cérebro aprende. Porto Alegre: Artmed, 2011.

FISCHER, K.W. Mind, brain, and education: building a scientific groundwork for learning and teaching. Mind, Brain, and Education, 2009, 3(1):3-16. Disponível em: http://onlinelibrary.wiley.com/ doi/10.1111/j.1751-228X.2008.01048.x/ full. Acesso em: 27 fev. 2022.

FRIEDRICH, G; PREISS, G. Ciência do Aprendizado. Revista Mente e Cérebro. São Paulo, p. 6-13, 2006.

HERCULANO-HOUZEL, S. O cérebro nosso de cada dia: descobertas da neurociência sobre a vida cotidiana. Rio de Janeiro: Vieira & Lent, 2004.

JOSE, E.A.; COELHO, M.T. Problemas de Aprendizagem. São Paulo: Ática, 2006.

LENT, R. Cem Bilhões de Neurônios. Conceitos Fundamentais de Neurociência - 2ª edição. Atheneu, 2010.

MALUF, M.I. A dificuldade de aprendizagem vista pela psicopedagogia clínica. In: Sociedade Brasileira de Neuropsicologia. (Org.) Neuropsicologia e Aprendizagem. 1 ed. São Paulo: TECMEDD, 2005, v. 1, p. 77-88.

MASINI, E.F.S. e SHIRAHIGE, E.E. (Orgs.) Condições para. Aprender: III Ciclo de Estudos de Psicopedagogia Mackenzie. São. Paulo: Vetor Editora, 2003.

MORALES, M.N. La educacion necesita de lãs neurociências. Aula proferida na Universidad Del Mar no programa de Doutorado. Chile, 2009.

NUNES, A.I.B.L.; SILVEIRA, R.N. Psicologia da Aprendizagem. 3ª Edição Revisada Fortaleza, Ceará, 2015, 121 p.

OLIVEIRA, C.S. Jogos no ensino de Ciências e a neuroeducação na Educação Básica. 2015. 45p. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2015.

PINHEIRO, M. Fundamentos de neuropsicologia - o desenvolvimento cerebral da criança. Vita et Sanitas, Trindade, 2007. Disponível em:

https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:-ogI6d3hIJ:https://sigaa.ufrn.br/sigaa/verProducao%3FidProducao%3D2460691%26key%3D4b9dd4705051e9388342ad3590469711+&cd=2&hl=ptBR&ct=clnk&gl=br >. Acesso em: 28 fev. 2022.

RELVAS, M.P. Neurociência e transtornos de aprendizagem: as múltiplas eficiências para uma educação inclusiva. 5. ed. Rio de Janeiro: Wak Ed, 2011.

RODRIGUES, M. Educação Emocional Positiva - Saber lidar com a emoção é uma grande lição. – Sinopsys, SP, 2015.

RUSSO, R.M.T. Neuropsicologia Clínica Introdução, Conceitos, Teoria e Prática. Curitiba, Juruá, 2015.

SANTOS, M.A.; VASCONCELOS, E.S. Neurociência e Educação: o sistema nervoso e sua relação com a aprendizagem. In: IV Simpósio Nacional de Ensino de Ciência e Tecnologia. Universidade Estadual de Roraima, 2014.

TERUEL, J.R. A Neuropsicopedagogia no Contexto Escolar. Disponível em:

https://psicologado.com.br/abordagens/psicologia-cognitiva/aneuropsicopedagogiano-contexto-escolar. Acesso em: 29 fev. 2022.

LITERATURA INFANTIL – A IMPORTÂNCIA DA LEITURA

JANAINA VIEIRA

RESUMO:

A educação infantil vem ampliando seu olhar quanto á importância da leitura e suas contribuições na construção da aprendizagem, logo nos primeiros anos de vida. A fim de apresentar tais fatos, iniciamos esse Trabalho de Conclusão de Curso, citando a História da educação e seu desenvolvimento no decorrer dos séculos. No segundo capítulo abordamos a importância da leitura e sua iniciação ao letramento, onde o papel do educador é primordial neste processo de aprendizagem. Contudo a partir do terceiro capítulo a abordagem será sobre a importância da leitura na construção da linguagem verbal, explorando a linguagem formal e informal tão rica na infância. No quarto capítulo iniciação a discussão de estimular comportamentos leitores, despertar a leitura como fonte de prazer e encerrando com algumas orientações didáticas e sugestões de exploração da linguagem verbal na Educação Infantil sugeridas pela Prefeitura Municipal da Cidade de São Paulo e uma lista de livros apreciados por crianças pequenas.

Palavras-chave: Ensino; Aprendizagem; Leitura; Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

No Brasil pesquisas realizada em 2013 pelo IBGE em quatro estados: Pará, São Paulo, Rio Grande do Sul e Pernambuco, mostram que pessoas entre dez anos ou mais dedicam em média 6minutos por dia a prática da leitura, diante disto, se faz necessário resgate da leitura como prioridade nas políticas públicas e no imaginário social. Afinal a leitura é mais

que um instrumento escolar, é um passaporte para entrada na escrita e na cultura. O papel da instituição escolar é ensinar a criança a folhear instrumentos de leitura para inserir-se de modo pensante nesta sociedade letrada (letras- símbolos- números).

Pesquisas apontam que entre a população brasileira, 40% fazem curso ou já terminaram com o objetivo de terem melhores salários e se desenvolverem pessoalmente. Somente com discussão a respeito da leitura podemos vir a promover uma transformação social e positiva que todos merecemos.

No meio social ande vivemos, e as pessoas envolvidas com a educação devem sensibilizar-se em torno dos livros e da leitura, pois são instrumentos de atuação importantes na sociedade. Uma nação sem leitura não conceberá sua cidadania plena. Na escola a leitura é a passagem ao mundo das letras que se encontra com o caminho dos números e dos símbolos.

Mediante a essas informações, como chegar a este caminho letrado? O domínio da leitura e do letramento, não é algo simples, envolve práticas a serem desenvolvidas gradativamente, algumas crianças desenvolvem estas aptidões no seu cotidiano, porém a maioria carece da ajuda da escola para esta tarefa.

No mundo em que vivemos, desde o trabalho formal até a nossa rotina diária, exigem o envolvimento complexo de situações práticas de leitura, desde leitura de situações sociais até compreensão de textos.

Para que um cidadão se realize profissionalmente, ele precisa saber ler, pois será a partir desse conhecimento que ele terá estímulo para estender esse objetivo aos seus filhos, e consequentemente, terem um futuro melhor financeiramente.

Ler para a criança é um ato de responsabilidade do professor que, ao emprestar a voz para que o autor fale ás crianças, também assegura a elas o direito de ingressarem nesse universo letrado, antes mesmo de saber os nomes das letras.

LEITURA E LETRAMENTO NA INFÂNCIA

Letramento é acontecimento, é o pensamento que surge, inexplicável, para viver e pensar o letramento.

O conhecimento das letras é apenas um meio para o letramento, que é o uso social da leitura e da escrita. Letrar é inserir a criança no mundo letrado e seus diferentes usos na sociedade.

O letramento vem da cultura e muitas crianças já chegam á escola com conhecimento informal absolvido no seu dia-a-dia. Cabe a escola despertar na criança o gosto de ler e emocionar-se com as histórias lidas e fazer dos personagens seus parceiros. Aproximando a criança da escrita e os encantamentos que ela proporciona.

Evidentemente que para se consolidar a leitura de forma significativa é necessária uma aliança com as outras áreas de formação do sujeito, uma delas é investir na formação do professor para aprimoramento na sua área de conhecimento, com o reforço da leitura tornando-os leitores fluentes e críticos para que gerem outros leitores atuantes, este é um dos grandes desafios a serem superados.

Paulo Freire (1975) já possuía esta visão quando dizia: “Ninguém educa ninguém, assim como ninguém se educa sozinho. Alguém só aprende se existir um alguém que lhe deseja ensinar, da mesma forma, alguém só ensinará se tiver alguém ardentemente predisposto a aprender”.

A instituição escolar é o local que deve propor e possibilitar a aquisição de novos saberes, garantir um processo de aprendizagem significativo em todas as disciplinas, visando despertar o desejo de aprender, intimamente ligado com a capacidade de leitura.

A sociedade passa por evoluções tecnológicas de informação, mas o instrumento necessário para acompanhar estas mudanças sociais é a leitura em seu amplo sentido, já que a participação nesta realidade acontece quando somos sujeito históricos capazes de registrar o passado, projetar o futuro e realizar conquistas no presente para um mundo melhor.

A leitura deve ser um convite ao mundo da fantasia, pois é uma aprendizagem adquirida para a vida inteira, transcendendo as letras. A observação diária do professor em sala de aula, adequando o desenvolvimento cognitivo de cada aluno que irá estimular este aluno para o mundo da leitura.

A literatura é um dos caminhos para o mundo da imaginação, algo além da vida real, possibilita o mergulhar em diversos mundos através das histórias. É preciso o interesse pelas palavras, isso pode ser desde muito cedo, através das músicas e conversas ouvidas dentro do ventre materno, quando embalada com canções ninar, ou nas conversas com a família ao compartilhar histórias e experiências, não podemos esquecer de que somos narrativos.

O ser humano é fonte inesgotável de história e por isso de leitura. O processo de leitura faz parte das competências cognitivas, sociais e culturais e para se ler bem é necessário o interesse para as narrativas em geral. A escola e a família possuem o papel de estimular este fascínio.

Nas reformas educacionais o professor se depara com várias concepções edu-

cacionais. Uma delas é bastante conhecida como o professor transmissor de um saber produzido no exterior da profissão, ou seja, o professor como técnico.

Em oposição a esta visão, novas tendências vêm apostando no professor reflexivo capaz de criar seu próprio caminho profissional, que é coletivo, construído no caminhar pedagógico. Precisamos de professor reflexivo que saiba lidar com as múltiplas dificuldades encontradas em sua profissão. Investir na formação docente é o primeiro passo para que o professor seja capaz de elaborar suas práticas, transformando-as quando necessário para alcançar o aluno.

Assumir que o processo de mudança educacional se faz com participação do professor, e para tal se faz necessário o investimento em formação contínua. Temos que reforçar a necessidade de se tratar o ensino como uma profissão dinâmica, em desenvolvimento, onde o professor toma para si a responsabilidade que lhe compete ao definir os rumos da mudança educacional, um sujeito capaz de produzir mudanças sociais, políticas e culturais.

Outro item que não pode faltar em um professor reflexivo é a preocupação com o planejamento e avaliação de suas aulas, isso só ocorre se o professor registrar suas ações, avanços e dificuldades dos alunos. O registro representa muito mais que um roteiro de aula ou uma enumeração de atividades desenvolvidas com seus alunos. Escrever sobre a prática faz pensar e refletir sobre cada decisão que foi ou será tomada, permitindo aprimorar o trabalho diário e adequá-lo com frequência ás necessidades dos alunos.

O que não falta no dia a dia do professor são oportunidades para colocar ideias e reflexões no papel. Ao fazer o planejamento, por exemplo, ele pode antecipar o que pretende alcançar em sala de aula. Sem essa reflexão, o docente corre o risco de estar sempre improvisando.

Em cada uma das escritas reflexivas feitas pelo professor, há elementos, para que ele cresça como profissional e melhore seu desempenho, desde que elas sejam compartilhadas com um formador que o oriente, uma parceria do corpo escolar como um todo, onde o professor não está sozinho.

Buscar despertar na criança o fascínio pela fantasia do mundo de ficção é um desafio para todo educador. Particularmente quando se trabalha com crianças pequenas, cujas competências para agir, interagir e modificar seu ambiente têm sido cada vez mais estudado.

O que as pesquisas que vêm sendo realizadas sobre o desenvolvimento humano têm apontado é que a criança é que a criança é um sujeito competente, ativo e agente de seu desenvolvimento. Nas interações com outros em seu meio, em atividades socioculturais concretas, as crianças mobilizam saberes e ao mesmo tempo que os modificam.

Daí a importância das crianças terem amplas oportunidades de exploração e conhecimento da leitura, como fonte de prazer e cabe ao professor proporcionar este momento de amor pela leitura.

Aprender pode ser entendido como o processo de modificação do modo de agir, sentir e pensar de cada pessoa que não pode ser atribuído á maturação orgânica, mas á sua experiência positiva e prazerosa. A prática da leitura como algo diário torna-se hábito, praticando assim o escutar, imaginar e o recontar.

Quando a criança leva para casa o relato de um conto de forma espontânea, divertida, inteligente, representa um passaporte para a família assegurar-se de que o cotidiano da criança é mágico, cheio de descobertas e de demonstrações de prazer.

A leitura e a análise de histórias proporcionam para criança á oportunidade de fazer sentido do texto e de experimentar a construção conjunta, vivenciando processos onde aspectos linguísticos e afetivos da maior importância são acionados em decorrência do próprio ato de contar história, onde as pessoas ficam em geral próximas umas das outras, trabalhando temas como: perdas, frustrações, medos, etc.

A REAL FUNÇÃO DA LEITURA NA APRENDIZAGEM

Atualmente a leitura nos dias de hoje é centro de grande preocupação para toda sociedade, pois se queremos pessoas críticas e informadas a leitura é primordial para esta conquista.

No Brasil a grande maioria da população está alfabetizada. Mas nem todos, ou melhor, apenas uma minoria sabe ler bem, isto é, são poucos os que entendem o que dizem os livros. Em geral, todos os que sabem ler bem estão alfabetizados, mas nem todos estão alfabetizados sabem ler bem. Por isso não devemos confundir alfabetização e leitura, que são coisas completamente diferentes.

A sociedade deu á escola a responsabilidade de alfabetizar seus alunos e há anos ela tem cumprido essa missão, contribuindo significativamente para a alfabetização de uma grande parte da população. A escola alfabetizou, mas muitas crianças chegam á segunda etapa, á universidade, sem compreender ou tendo muitas dificuldades para compreender o que lê.

Um dos motivos é a modernização com a utilização de códigos e placas que acabaram por simplificar textos, criando uma geração que não tem interesse pela leitura e

suas possibilidades.

Não podemos negar que a escola é influenciada por vontades políticas e escolhas sociais, que acabam dando o acesso para as pessoas conseguirem melhores oportunidades de trabalho e nível social, repetindo o modelo de vencer ou fracassar através do instrumento avaliativo.

Hoje temos alfabetizados e leitores e esta separação é evidente, obrigando todos os sistemas educacionais de todos os países a reconsiderar o ensino da leitura ou, mais precisamente, levá-lo a considerações, levantando metas para acabar com esta divisão. Na fase do aprendizado, o meio deve proporcionar a criança toda ajuda para utilizar textos e não simplificá-los para adaptá-los as possibilidades atuais do leitor. Não se aprende primeiro a ler palavras, depois frases, mais adiante textos e, finalmente, textos dos quais se precisa. Para aprender a ler enfim, faz-se necessário estar envolvido pelos textos, encontrá-los, ser testemunha e associar-se á utilização.

A escola deve ser uma instituição que segundo Cesar Coll(1993)- "encaixe os saberes cientificamente construídos com os conhecimentos elaborados pelas crianças". Essa missão implica na adequação dos saberes, possibilidades cognitivas e conhecimentos prévios das crianças.

A fala ao contrário que se pensa não é algo pronto, é uma aquisição que depende das interações sociais e nas possibilidades de observação e participação nas situações comunicativas.

Desde o nascimento, a criança interage com outras pessoas e desta relação dão significado ao mundo e a si mesmo tornam-se um ser histórico e singular.

As crianças menores se comunicam entre si e com os adultos com diferentes propósitos: para pedir algo, relacionar-se ou para contar algo com suas próprias palavras, brincando com elas.

Na organização da fala as crianças precisam: identificar-se, descrever, narrar, explicar, transmitir informação, informar, concordar ou discordar, expressar sentimentos, manifestar dúvidas, etc.

Estas aprendizagens vão se desenvolvendo e aprimorando ao longo do tempo, com as interações e vivencias de variadas oportunidades. Um parceiro muito importante é o professor, que na educação infantil responde as especificidades das crianças tão pequenas e busca recursos para ensinar respeitando a fase que cada um se encontra.

As instituições de educação infantil devem ter um olhar diferenciado para a linguagem oral, pois é na comunicação cotidiana que o professor observa os avanços nas tentativas de comunicação.

Conversas em grupos é uma situação em que as crianças desenvolvem muitas competências linguísticas. Aprender a se colocar diante de um público pressupõe viver situações coletivas provocativas importantes.

Na apreciação pela leitura o professor deve buscar ações que as crianças encontram significado é compreensão no mundo da imaginação. O professor atua de modo direto, ele é o modelo, o despertar e o gostar de leitura dependerá inicialmente deste modelo positivo.

As mudanças sociais e políticas são responsáveis por produzirem as heranças culturais de uma sociedade, que só existe devido á linguagem verbal que é responsável por organizar o modo de pensar e agir das pessoas. A linguagem verbal se expressa no oral e no escrito, criadas nas práticas sociais de comunicação entre os homens, nos sentimentos, imaginação e expressão de suas ideias.

Em estudos notamos a educação infantil assumindo seu papel educativo no domínio da oralidade: reconhecem seu papel na constituição de sujeitos falantes, pois as instituições de Educação Infantil são ambientes sociais, lugar onde muitas vezes as crianças começam a falar e aprendem diversas formas sociais de comunicação. E na Educação Infantil que se estimula e se aprende as cantigas de roda, jogos cantados e o gosto pela leitura.

Durante muitos anos ocorreram críticas ao trabalho com a leitura e a escrita, pois as instituições educacionais centralizavam-se nas práticas de decodificação do escrito, deixando de lado o reconhecimento, compreensão e fruição da linguagem, Vygotsky já afirmava:

"Até agora, a escrita ocupou um lugar muito estreito na prática escolar, em relação ao papel fundamental que ela desempenha no desenvolvimento cultural,da criança". (Vygotsky, 2002).

Mas hoje o pensamento mudou, com vários estudos e pesquisas no campo da psicologia, linguística e da pedagogia, sabe-se que as crianças vivem em sociedades letradas, ricas em fontes de comunicação entre as pessoas e assim começam a interessar-se pela escrita, eles procuram compreender o mundo dos adultos e suas representações.

Emília Ferreiro enfatiza: "A tão famosa "maturidade para a leitura e escrita" depende muito mais das ocasiões sociais de estar em contato com a linguagem escrita do que de qualquer outro fator que se invoque. Não tem sentido deixar a criança á margem da linguagem escrita 'esperando que amadureça'(...)" (Ferreiro, 1985).

A escola por muitos anos negou o acesso da criança a escrita equivocadamente

já que a linguagem ocorre no contato com o convívio social. Ana Teberosky e Emilia Ferreiro trouxeram uma nova visão sobre a alfabetização com o livro: "A psicogênese da língua escrita", destacam que para aprender a ler e escrever dependerá da relação que a criança terá desde pequena com a cultura escrita. A leitura e a escrita são processos que se revelam na interação com o mundo, o contato com a linguagem escrita ocorre quando o professor empresta sua voz aos textos e se torna escriba de suas criações na produção de textos.Assim as crianças podem contar com olhar atento e curioso do professor.

A leitura desempenha papel de destaque no percurso da escrita, quando trabalhamos com a linguagem verbal, seja oral ou escrita, estamos abordando várias aprendizagens como: brincar com as palavras, conhecer narrativas literárias e desenvolver comportamentos leitores e desenvolver a comunicação.

Para desenvolver comportamentos leitores necessitamos da construção de experiências, a partir do contato com a escrita e as produções narrativas.

Nós adultos, nem sempre temos consciência dos comportamentos leitores que desenvolvemos ao longo de nossa formação, quando lemos e damos sentido e entusiasmo, o comportamento leitor saltam aos olhos das crianças em especial nas rodas de leitura.

"Ler para uma criança é antes de tudo um ato de generosidade e de responsabilidade do professor que, ao emprestar a voz para que o autor fale ás crianças, também assegura a elas o direito de ingressarem nesse universo letrado, antes mesmo de saber os nomes das letras, E na roda de leitura que as crianças ampliam o repertório de histórias desde os contos tradicionais de fadas, até os populares brasileiros e de outras culturas etc." (Orientações Curriculares SME, 2007).

A roda de leitura deve sempre estar presente no ambiente escolar aumentando o repertório de histórias, com a frequência diária e bem planejada, este será um momento de grande aprendizagem. A criança também deve ter momentos de contato com os livros, para folheá-los e explorá-los com o cantinho da leitura, possibilitando a construção de procedimentos de manuseio desses materiais e de possibilidades de leituras através de imagens ou imaginação.

FORMANDO LEITORES CRÍTICOS

Querem-se uma comunidade justa, então se devem formar leitores competentes, críticos e sensíveis, pois esta é a porta de entrada para tantas mudanças necessárias. A escrita deve ter sentido para quem lê. O saber ler deve ultrapassar o decodificar palavras, e muito mais que isso é o movimento de interação com o mundo, com poder transformador.

Quando o indivíduo aprende a ler, o mundo é descoberto e passa a ganhar outro sentido, passa a comunicar interpretar e analisar desenvolvendo assim as condições básicas para o crescimento humano.

O que é ler? O que é leitura? São perguntas complexas que demanda algumas reflexões, já que a leitura se relaciona com fatores biológicos, psíquicos, filosóficos, históricos, culturais e sociais.

Ler é um ato de estar conectado com o mundo do outro, e poder receber e enviar mensagens, compreender e adentrar em mundos imaginários. Leitura esta palavra deriva do latim "lectura", originariamente com o significado de "eleição, escolha", e a forma como se interpreta um conjunto de informações.

O processo de leitura faz parte das competências cognitiva, social e cultural e para se ler bem é necessária a passagem pela educação formal e pelo processo de alfabetização. A leitura é muito mais do que um instrumento escolar. É um passaporte para a entrada na cultura escrita, envolve o domínio de práticas culturais que levam a compreensão do mundo, criando novas identidades, novas formas de inserção social, nova maneira de pensar e agir.

No Brasil o governo incentiva: editoras, livrarias e empresas privadas a distribuição de livros e campanhas publicitárias. Mas ainda falta muito para que os brasileiros adquiram comportamentos leitores

O ato de ler não pode ser uma atividade passiva. Pois o leitor é um elemento ativo no processo. O desenvolvimento da linguagem não é algo natural, pois é fruto de experiências sociais construídas com o contato de escutas e produções narrativas.

Podemos reconhecer leitores por seus comportamentos, há leitores que gostam de comentar ou recomendar algo que já leram nas crianças pequenas o ato de querer ouvir várias vezes a mesma história vem da vontade de antecipar os acontecimentos futuros e sentimentos a cada leitura.

Os adultos nem sempre tem consciência dos comportamentos leitores que adquirem ao longo da vida. A leitura é um exercício de cidadania que exige do leitor criatividade, mobilizando seus conhecimentos prévios, interagindo com os textos, construindo significação, incorporando reflexivamente no seu universo de conhecimento de forma a levá-los a compreender melhor seu mundo e seu semelhante. Cabe a escola o desafio de ensinar o leitor.

A questão é: Como despertar o gosto pela leitura nas crianças? Já conhecemos os benefícios que a leitura trás na vida das pessoas. Leitores tendem a possuir um bom

vocabulário, oral e escrito e articulam melhor as ideias com maior facilidade de coerência, tornam-se mais criativos. Mas isto só ocorrerá se a criança tiver estímulos literários desde pequenas, teremos leitores se as crianças tiverem pais leitores, já que tendem a copiar comportamentos adultos que os cercam. Quando um adulto lê ao lado de uma criança incitamos a curiosidade, interesses pessoais de cada faixa etária é outro ponto de estímulo, ler temas que prendam a atenção e o imaginário da criança.

Alguns artigos para bebê recomendam iniciar com contação de histórias aos seis meses de idade, cativando a atenção e o gosto pela leitura, o ouvir e imaginar. A escolha dos livros e de suma importância para adequar a fase imaginativa da criança. Na educação infantil a leitura deve ser entendida e sentida pela criança como forma de prazer, dando asas a imaginação, para que sempre queiram outra vez.

A escola de educação infantil por se tratar de um ambiente alfabetizador tem a possibilidade de despertar o gosto pela leitura nas crianças e posteriormente nos pais, este trabalho além de estimular o imaginário, aproxima as crianças do mundo letrado. Se queremos pessoas leitoras temos que oferecer atividades diárias em que os pequenos tenham a oportunidade de ler, trocar ideias, ouvir e comentar.

O livro é um mundo a ser descoberto a cada página, é um contador de história. A leitura foi criada para o prazer e não ser um dever.

Quando o livro se torna uma porta para o imaginário, ocorre a interação entre o leitor e os personagens tornando-se cúmplice no texto.

A ampliação da leitura se torna inspiradora quando colocada como fonte de inspiração, a aproximação e o prazer ao ato de ler e de ouvir histórias. Na escola os momentos de leitura de diferentes textos, desenvolverão na criança o prazer pela leitura, trazendo confiança, criatividade e alegria.

Quando falamos em criança pequena, a releitura de contos é muito comum, pois os pequenos vão adquirindo intimidade com os personagens e a cada nova leitura, trechos e falas são acrescentados ao repertório linguístico e a sua imaginação.

Alguns cuidados devem ser tomados para não frustrar ou matar o sentimento de prazer ao ler para a criança. Alguns cuidados e ações devem ser respeitados quando falamos em despertar o gosto pela leitura em crianças pequenas: elas possuem o direito de apenas explorar o livro e suas imagens; direito de pular páginas, criando uma nova história com figuras que lhe chamou atenção;o direito de pedir para reler, já que ao reler a criança imagina, acrescenta e recria os personagens; o direito de ler a qualquer momento, na sala de educação infantil o acesso aos livros é muito importante para que as crianças possam explorá-los quando desejar e o direito de ler em voz alta, ou calar, pois a leitura é companhia.

Com as novas tecnologias, surgem novos símbolos e siglas, mas com a internet a leitura também é estimulada pelas razões da comunicação, abrindo assim, novos recursos para o acesso a materiais impressos que hoje podem ser encontrados digitalizados. Sem dúvida a tecnologia abriu portas de acesso rápido e abrangente de novas possibilidades. Porém o papel do professor não é dispensado, pelo contrário, cabe a escola ensinar e mostrar os caminhos corretos para uma leitura produtiva e com conteúdos críticos.

A leitura é uma atividade dinâmica de recriação, intertextualidade que enriquece e amplia o sentido imediato daquilo que é lido.

As razões pelas quais levam o homem a ler são próprias e ninguém pode se sentir no direito de pedir um prestar contas dessa intimidade estabelecida.

A leitura deve ser vista como um brincar com as palavras, pois é uma função prioritariamente exercida pelo falante. Nas brincadeiras, cantigas, quadrinhas e demais textos do repertório de tradição oral brasileira encontramos um vasto repertório, que são fontes inesgotáveis de prazer para as crianças e por isso deve ser enfocado no trabalho das instituições educativas.

No trabalho com crianças de zero a dois anos o professor pode levar as crianças a distinguir a entonação quando conta histórias e quando se comunica em situações cotidianas, podem acompanhar verbalmente contos de repetição a partir das narrações do professor e narrar trechos de histórias utilizando recursos expressivos próprios. Nas crianças de dois a quatro anos o imitar é muito utilizado, a gestualidade e a postura adotada pelo professor quando lê, tais como ler a partir da capa, virar as páginas do livro sucessivamente, etc., reconhecer no livro as histórias que lhe são lidas, procurar ou pedir diferentes livros ou de sua preferência, reconhecer passagens de histórias a partir das imagens e ilustrações de um livro, reconhecer repertorio de contos de fadas, contos de repetição além de acompanhar com apoio das ilustrações, além de conhecer os diferentes usos dos livros. Já com os maiores esses podem ser incentivados a utilizar elementos da linguagem que se escreve no reconto de narrativas, recontar histórias de repetições ou acumulativas com apoio nos livros.

É importante que o professor se preocupe com a qualidade dos livros e escolha bons livros e conheça o texto e prepare a leitura com antecedência, evitando gagueiras e improvisações.

Durante a leitura ele deve demonstrar atitude cuidadosa de quem lê para o outro e é referência de leitor: preocupando-se com a entonação, mostrando-se interessado, surpreso, emocionado. Também deve manter-se fiel ao texto, explicitando a diferença entre ler e contar histórias. Após a leitura, o professor pode colocar-se para o grupo opinando sobre o que leu, colocando seus pontos de vista. Pode em seguida ajudar as crianças a comentar a leitura, colaborando assim com a construção coletiva de sentidos para o texto.

Existem muitas ações que valorizam as práticas de leitura como, por exemplo:

• Organizar um mural para troca de leitura;

• Promover indicações de leituras;

• Organizar mostra de livros de um mesmo autor ou preferências do grupo;

• Incentivar troca de livros;

• Incentivar o empréstimo de livros para casa.

Alguns objetivos devem ser alcançados pela criança como:

• Familiarizar-se com a escrita por meio do manuseio de livros, revistas e outros portadores de texto e da vivência de diversas situações nas quais seu uso se faça necessário;

• Escutar textos lidos, apreciando a leitura feita pelo professor;

• Interessar-se por escrever palavras e textos ainda que não de forma convencional;

• Escolher os livros para ler e apreciar.

• Conteúdos relacionados ao falar e escutar

• Uso da linguagem oral para conversar, brincar, comunicar e expressar desejos, necessidades, opiniões, ideias, preferências, sentimentos e relatar suas vivências nas diversas situações de interação presentes no cotidiano;

• Elaboração de perguntas e respostas de acordo com os diversos contextos de que participa;

• Participação em situações que envolvem a necessidade de explicar e argumentar suas opiniões e pontos de vista;

• Relato de experiências vividas e narração de fatos em sequência temporal e causal;

• Reconto de histórias conhecidas com aproximação ás características da história original no que se refere á descrição de personagens, cenários e objetos, com ou sem a ajuda do professor;

• Conhecimento e reprodução oral de jogos verbais como trava-línguas, parlendas, adivinhas, poemas e canções.

Algumas práticas de leituras que não deve faltar na Educação infantil:

• Participação nas situações em que os adultos leem textos de diferentes gêneros, como contos, poemas, parlendas, etc.;

• Participação em situações que as crianças leiam, ainda que não o façam de maneira convencional;

• Observação e manuseio de materiais impressos, como livros, revistas, jornais, etc., previamente apresentados ao grupo;

• Valorização da leitura como fonte de prazer e entretenimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer deste trabalho, observa-se que não podemos abrir mão da Literatura infantil, pois, é através dela que o conhecimento chega as crianças tão pequenas. Com a literatura infantil, desenvolvemos a imaginação, a criatividade e o cognitivo mesmo quando as crianças não são alfabetizadas.

Não podemos esgotar um assunto tão vasto e rico como a leitura na educação infantil, mas levantar reflexões e apontar alguns caminhos para este resgate como tema principal nas escolas, que ficou em segundo plano, momento de distração no cotidiano de milhares de crianças.

Nós educadores devemos repensar nossas práticas e promover, no cotidiano escolar a discussão sobre a pluralidade cultural do povo brasileiro, por meio das atividades de leitura, com objetivo de ampliar a formação do profissional da educação, no que se refere á indicação e leitura de livros adequados para cada uma das diferentes faixas etárias.

Acreditamos, que podemos realmente levar muitas crianças a ampliar e educar seus olhares para a leitura e para a arte (literatura), a se transformar em leitores plurais, em cidadãos mais preparados para a vida em sociedade que acima de tudo, esteja de mente aberta e disponível para aprender com as possibilidades de leitura de mundo e de vida que uma criança pode ensinar, construindo esse conhecimento por meio da leitura de bons livros e com professores bem preparados para atividades diárias no espaço escolar. A escola deve ser o local do saber e do bem, a construção da cidadania crítica e ativa demanda conhecimento, reflexão, analise, discussão, prática de intervenção na realidade.

O professor deve ter uma boa dose de ousadia, devemos construir o conhecimento escolar a partir da realidade, estabelecendo relações entre textos e contextos, exercitar a escrita e o diálogo, provocar reflexões e questionamentos, motivar a criatividade dos educandos, tendo consciência de que compreender o mundo exige compreender o lu-

gar e a sociedade que se vive.

A educação em parceria com a leitura abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino.

REFERÊNCIAS

ARROYO, L. Literatura Infantil Brasileira. São Paulo:Melhoramentos, 1988.

ARROYO, L. Ofício de Mestre: Imagens e Auto Imagens. Petrópolis, Vozes, 2000.

BARBOSA, M. C.; HORN, M. G. S. Projetos pedagógicos na Educação Infantil. Porto Alegre: Artes Médicas, 2007.

BASSEDAS, E.; HUGUET, T.; SOLÈ, I. Aprender e ensinar na Educação Infantil. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

BETTELHEIM, B. Psicanálise dos Contos de fada. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

BRASIL/ Ministério da Educação e Cultura. Critérios para o atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças. Brasília: MEC, 1995.

BRASIL/ Ministério da Educação e Cultura. Propostas pedagógicas e currículo em Educação Infantil. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL/ Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil; Resolução n. 1, de 7/4/1999, Brasília: MEC, 1999.

BRASIL/ Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CAMARGO, L. Ilustração do Livro Infantil. Belo Horizonte: Lê, 1995.

CAMPANHA NACIONAL DE EDUCAÇÃO, MIEIB – Consulta sobre qualidade da educação infantil: o que pensam e querem os sujeitos deste direito. São Paulo: Cortez, 2006.

CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F.; FERREIRA, I. M. Creches e pré-escolas no Brasil. São Paulo: Cortez/FCC, 1993.

CARVALHO, B. V. A Literatura Infantil. São Paulo: Atual, 1984.

COELHO, N. N. A Literatura Infantil. São Paulo: Moderna, 2000.

CORSARO, W. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. Revista Educação e Sociedade, v.26, n.91, p.443-464, Maio/Ago. 2005.

CRAIDY, C., KAERCHER, G.E. (org). Educação Infantil – pra que te quero? São Paulo: Artmed, 2001.

DANTAS, H. A infância da razão: uma introdução á psicologia da inteligência de Henry Wallon. São Paulo: Manole, 1990.

DEL RIO, M. J. – Psicopedagogia da linguagem oral, um enfoque comunicativo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

EDWARDS, C; GANDINI, L. As cem linguagens da criança: as abordagens de Reggio Emile. Porto Alegre: Artmed, 1999.

EVANGELISTA, A. A. M. (org.). A Escolarização da Leitura Literária: O jogo do livro infantil. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

FERREIRO, E. Cultura escrita e educação. São Paulo: Artmed, 2001.

FERREIRO, E. Deve-se ou não ensinar a ler e escrever na pré-escola? Revista Escola Municipal, SME. São Paulo, ano 18, n° 13, 1985 pág. 44.

FREIRE, P. Educação e Mudança. Tradução de Moacir Gadotti e Lílian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários á Prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, P. Educação como Prática da Liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1975.

FREITAS, M. C. (org.). História Social da Infância no Brasil. São Paulo: Cortez, 2006.

FOUCAMBERT, J. A Criança, o Professor e a Leitura. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

GADOTTI, M. História das Idéias Pedagógicas. São Paulo: Ática, 2003.

GOES, M. C. & SMOLKA, A, L (orgs) A significação nos espaços educacionais: interação social e subjetivação. Campinas: Papirus, 1997.

JUNQUEIRA FILHO, G. A. Linguagens geradoras: seleção e articulação de conteúdos em educação Infantil. Porto Alegre: Mediação, 2006.

RIOS, T. A. Projeto Pedagógico: Construção Coletiva. In: Seminário de Atualização Pedagógica. Bragança Paulista: USF, 1998.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C. ET alii. Os Fazeres na Educação Infantil. São Paulo:Cortez, 1998.

UNESCO. O perfil dos professores brasileiros. O que fazem? O que pensam? O que almejam? São Paulo: Moderna, 2004.

VYGOTSKY, L. Pensamento e Linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

A EDUCAÇÃO DO FUTURO E A TECNOLOGIA

JUCILEIDE DA SILVA BARBOSA

RESUMO

A aprendizagem humana ocorre desde o seu nascimento e continua sendo realizada por toda a sua vida, por meio dos contatos que vão sendo estabelecidos com a: família, sociedade, natureza e a partir de sua inserção no âmbito educacional. Assim, muitas metodologias de ensino foram sendo desenvolvidos, bem como vários instrumentos a fim de facilitar o processo de ensino-aprendizagem, ou seja, quem ensino procura elementos ou ferramentas que possam ser utilizados no dia a dia que favoreçam o entendimento e compreensão de quem aprende. Assim, ao longo dos tempos, o homem, por meio de estudos e pesquisas no campo da tecnologia criou e desenvolveu um sofisticado sistema de comunicação e armazenamento de informações e conteúdo, os quais possibilitam serem pesquisados ou acessados por qualquer pessoa, desde que possua acesso a denominada internet. Esse sofisticado sistema tecnológico possibilita ao homem a realizar várias atividades em todos os campos de conhecimento humano, tais como: engenharia, saúde e medicina, entretenimento, educação, entre outros. No âmbito educacional, esse valioso, precioso e sofisticado instrumento tecnológico, veio para ser utilizado de forma a propiciar e auxiliar no processo de aprendizagem. Contudo, elenca-se que não adianta possuir nas dependências educacionais, principalmente públicas, sofisticado sistema tecnológico se os professores não despertarem interesse em utilizar ou se não forem adequadamente qualificados por meio de cursos que possam atender as exigências educacionais. Nesse sentido, este artigo se objetiva a analisar e discutir as vantagens e possíveis desvantagens da tecnologia como instrumento auxiliar e facilitador de aprendizagem, pois por meio dele o aluno pode realizar inúmeras atividades de pesquisa a fim de buscar as soluções para os problemas propostos em aula, ou para simplesmente atender as suas expectativas e curiosidades sobre um assunto. A metodologia adotada é a de revisão bibliográfica de estudos, que se encontram disponíveis ou não na internet, de autores que abordam o assunto de forma clara e concisa.

Palavras chave: Educação. Tecnologia. Professor. Aluno. Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

No decorrer da existência humana, o homem sempre criou e desenvolveu instrumentos que o possibilitou a estabelecer comunicação com os membros do seu grupo social e, posteriormente com pessoas de outros lugares. Assim, a partir da necessidade de relatar os fatos vividos em seu cotidiano, o homem passou a: desenhar, emitir e produzir sons, com o passar dos tempos criou a escrita e os meios para ser utilizada: couro, madeira, pedra e papel.

Além dos instrumentos citados, o ser humano ao longo do seu desenvolvimento pessoal e social, inventou outras ferramentas mais sofisticadas, tais como rádio, televisão, telégrafo, telefone e etc. Em sua busca de aperfeiçoamento e de estabelecer uma comunicação com maior velocidade, criou e desenvolveu uma verdadeira revolução, a tecnológica, a qual utiliza como instrumento transmissor a internet, que precisa de instrumentos mais sofisticados e modernos para ser utilizada, tais como: computador, tablet, celular.

Esse sofisticado meio de comunicação possibilita ao homem a manter a comunicação social e pessoal mais dinâmica e em tempo real, pois uma pessoa pode conversar com outra independente da distância ou lugar, bem como a transmitir informações e conteúdos diversos.

A revolução tecnológica, internet, favorece, também, várias áreas do conhecimento humano, tais como: medicina, engenharia, segurança, educação, etc. Em decorrência da internet, pode-se afirmar que, não existe diferenças entre as pessoas, pois cada um pode pesquisar e buscar informações ou conteúdo que atendam seus desejos e opiniões, possibilitando-lhe a aprender sobre diversos assuntos ampliando seus conhecimentos e fortalecendo suas convicções.

No âmbito educacional a internet é um importante instrumento que auxilia a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno, pois por meio dela pode-se aprender a pesquisar assuntos ou conteúdo que o possibilite a encontrar as respostas para a resolução de uma atividade, por exemplo.

Entretanto, para que esse importantíssimo recurso possa ser utilizado de forma que a aprendizagem seja significativa e de qualidade, é necessário que o professor tenha conhecimentos a respeito do mundo que envolve a internet, tais como: programas e recursos, os quais podem ser utilizados de forma a atender as expectativas do aluno motivando-o frequentar as aulas e na aquisição e ampliação dos conhecimentos.

Para tanto, se torna necessário que os órgãos reguladores do sistema educacional, proporcionem qualificação e habilitação para os professores, para que esses possam se sentir seguros em planejar e elaborar atividades que envolvam a internet de forma que

esta venha a propiciar saberes significativos aos alunos, transformando o processo de ensino-aprendizagem em algo de qualidade para ambos os atores.

DESENVOLVIMENTO

A aprendizagem, sempre fez parte da vida humana, pois pode-se considerar que toda ação realizada e vivida pelo homem o proporciona novos ensinamentos a respeito de várias informações e conteúdo que se encontram disponíveis em seu cotidiano. Portanto, o ser humano, no decorrer de seu desenvolvimento realiza várias ações que o possibilita a aprender e ensinar outros membros da sociedade na qual se encontra inserido, desenvolvendo metodologias e conceitos, que o possibilite a transmitir de forma concisa e clara o que deseja ensinar.

Nesse sentido, elenca-se que vários são os procedimentos que foram sendo adotados, modificados e desenvolvidos para se atingir o objetivo da educação, a transmissão de conhecimento e a cultura de um povo. Ao longo dos tempos, novas ferramentas, de acordo com o momento histórico vivido pelo homem, foram sendo transformadas, utilizadas, ampliadas e modernizadas, possibilitando um ensino mais próxima da evolução pessoal e social humana.

Para melhor entendimento a respeito dos momentos históricos, nos quais ocorreram as mais importantes mudanças na forma de ensinar, desde a pré história, recorre-se a Balardim (2019) que em suas abordagens retrata um breve histórico sobre a educação ao longos dos tempos, assim sendo:

• Pré-história: Em algum momento da história o ser humano percebeu que poderia transmitir conhecimento a outro ser humano. Quando exatamente isso aconteceu é algo que não se pode determinar com exatidão, mas foi em algum período entre os primórdios da humanidade. A história da educação teria assim começado de uma maneira intuitiva e natural, com as crianças aprendendo com os mais velhos por meio da observação, da mesma forma como fazem os animais. O aprendizado nessa época era concentrado nas necessidades do momento. Na pré-história, essas necessidades se focavam em atividades de sobrevivência, como a caça e a pesca, por exemplo. Se aprendia observando e fazendo, e o aprendizado era para todos;

• Grécia e Roma antiga: O surgimento da propriedade privada mudou as relações entre os homens, e começaram a aparecer as classes sociais e a escravidão. Na Grécia e na Roma antiga os homens livres dispunham de muito tempo ocioso, e com o objetivo de ocupá-lo, cria-se uma instituição que conhecemos até hoje: a escola. Lá os cidadãos adquiriam conhecimentos condizentes com os interesses da sociedade em que viviam. Eram ensinados conteúdos como oratória, retórica, filosofia, artes e literatura. O aprendizado ajudava os estudantes a se prepararem para a vida política, que era o grande mote das sociedades greco-romana. Para os escravos, porém, o aprendizado continuava ocorrendo de maneira informal. A escola nesse período não era para todos;

• Idade Média: Como você já deve ter percebido, as tendências educacionais costumam caminhar junto com o momento histórico pelo qual a sociedade está passando, e na Idade Média não era diferente. Se a vida política ditava a concepção de sociedade na Grécia e na Roma antiga, na Idade Média esse papel fica com a religião. A escola deixa de ser focada no ensino de habilidades políticas e passa a ter forte influência da Igreja Católica. Entre os conteúdos que eram ministrados estavam latim e ensino religioso. No período medieval a escola continua sendo para poucos. Enquanto as camadas mais altas da sociedade têm acesso à escola, grande parte da população é analfabeta;

• Modernidade (Iluminismo / Revolução Francesa): O movimento iluminista, que sacudiu a Europa no Séc. XVIII, combatia o teocentrismo e defendia que o homem deveria ser senhor de si mesmo e tomar decisões com base na razão. O Iluminismo tinha como lema "Liberdade, Igualdade e Fraternidade", e serviu de forte inspiração para a Revolução Francesa (1789-1799). Esta, por sua vez, culminou na aprovação da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, feita pela França. Nas décadas seguintes essa declaração influenciaria publicações similares em outros países da Europa e da América Latina. Com direitos civis, as pessoas de diversas camadas da sociedade ganham status de cidadãs e passam a ter acesso à escola. O conhecimento começa então a se democratizar;

• Revolução Industrial: Um outro fator que favoreceu a expansão da educação foi a Revolução Industrial (1820 – 1840). Ela é marcada pela mudança da produção artesanal para a de máquina. Como as fábricas precisavam de mão de obra qualificada, ampliar a oferta de escolas para as classes mais baixas ia de encontro a essa necessidade. A configuração mais tradicional de sala de aula que conhecemos hoje, com alunos enfileirados uns atrás dos outros, é um resquício dessa época, quando o formato de fábrica passou a ser replicado pelas instituições.

• Era da Informação: A Era da Informação – também chamada de Era Tecnológica ou Era Digital – é o período pós-era industrial marcado pelos avanços tecnológicos que começaram a transformar a sociedade a partir da década de 1980. Como em todos os momentos da história, os reflexos do que a sociedade vivia chegaram nas escolas, e a tecnologia começou a transformar a educação. Instituições de ensino passaram gradualmente a adotar laboratórios de informática,

a internet tornou o acesso ao conhecimento mais rápido do que as bibliotecas permitiam e a modalidade de

EaD avançou e se expandiu;

• Pós-modernidade - Indústria 4.0 / 4ª Revolução Industrial / Educação 4.0:

A Educação 4.0 é o reflexo nas escolas da Indústria 4.0 ou 4ª Revolução Industrial. O momento – que é este que vivenciamos atualmente – se caracteriza pela alta tecnologia que o setor industrial emprega para a automação de processos e o surgimento de conceitos como computação em nuvem e internet das coisas. A Educação 4.0 traz essa realidade para dentro das escolas, passando a focar o processo de ensino e aprendizagem em habilidades requeridas pelo mercado dos dias atuais – entre elas empreendedorismo, matemática, lógica e conhecimentos digitais. (BALARDIM, 2019 p.4-5)

Como pode ser elencado, até o momento, a educação ao longo dos tempos, vem sendo transformada por meio da evolução das metodologias a serem utilizadas, esses novos conceitos foram sendo desenvolvidos de acordo com a evolução humana, ou seja, o homem além de aprender por meio da educação informal, a qual consiste no ensino por parte dos familiares e outros membros sociais, passa a frequentar um local especifico, a escola, que por sua vez utiliza-se de novos instrumentos metodológicos para atender as necessidades dos seus alunos, o de adquirir novos conhecimentos e ampliar os pré-existentes.

Assim, novos conceitos são desenvolvidos e novas ferramentas passam a fazer parte do cotidiano educacional, como as tecnologias, por exemplo, sendo representadas por: celular, computador e tablet, que utilizam de um sistema ultra rápido e moderno para a transmissão de informações e conteúdo, a internet.

A internet foi criada para facilitar os meios de comunicação e melhorar os campos de atividades humanas, pois por meio dela, pesquisas e estudos são realizados de forma rápida, concisa e ampla, proporcionando inúmeros benefícios para a vida do homem. No âmbito educacional, não é diferente, pois pode-se realizar inúmeras pesquisas a respeito de um determinado conteúdo, facilitar a aprendizagem e formação daqueles que possuem problemas na locomoção ou nas questões que se referem a distância entre o polo de ensino e o aluno, para tanto é necessário que o docente oriente os discentes.

Contudo, a internet pode também proporcionar alguns problemas, como:

distanciamento entre as pessoas, a qualidade do serviço oferecido tecnologicamente dificuldades e prejuízos no entendimento, dependendo da qualidade da conexão da internet, podem ocasionar alguns prejuízos na transmissão de uma aula, como por exemplo: falha no áudio, imagem distorcida ou parada, queda constante na conexão, etc.

Destaca-se, também, que a internet pode propiciar uma maior aproximação na comunicação entre as pessoas, como por exemplo: um sujeito que reside longe de seus familiares pode-se comunicar constantemente com eles, amenizando: sentimentos de saudade, alegria, tristeza, etc., contudo, deve-se ressaltar que o ser humano é muito envolvido nas questões afetivas, pois precisa sentir a presença física do outro para estabelecer vínculo e confiança, sendo as mesmas podem ser consideradas as molas propulsoras do relacionamento pessoal e social, e no âmbito educacional são a motivação para que desperte o desejo em aprender.

Apesar de alguns problemas que a internet, pode trazer consigo, é sem sombra de dúvida um valioso instrumento facilitador de comunicação e aprendizagem, pois em dias atuais, pode-se afirmar, que quase toda a população mundial possui um aparelho que o possibilita a estar conectado com os fatos, acontecimentos e se manter em seus relacionamentos sociais e pessoais de forma mais rápida e instantânea, independentemente do idioma, lugar e tempo.

No âmbito educacional, as possibilidades transformadoras para estabelecer uma educação de qualidade, são enormes, pois segundo Balardim (2019):

Métodos de ensino que valorizam o plano virtual, a experimentação, a prática, a colaboração e a interdisciplinaridade ganham destaque. O formato de sala de aula começa a ser revisto, e muitos modelos são configurados para que o aluno saia do papel de observador e passe a ter função colaborativa ou até protagonista dentro do próprio ensino. (BALARDIM, 2019 p.4)

Ainda de acordo com a autora: “Os processos dentro das escolas também mudam, e diversas tarefas começam a ser gerenciadas pela tecnologia. Recursos digitais passam a ser usados desde o momento em que o aluno entra na escola”. (Idem, 2019 p.6)

Por outro lado, destaca-se que, em tempos tecnológicos atuais, o sistema educacional ainda, salva exceções, se encontra atrelado a metodologia tradicional, na qual o docente é o detentor do saber e o aluno o recebedor deste, sendo que na proposta atual, o professor é o norteador do conhecimento e o discente o construtor de seu próprio saber. Contudo, evidencia-se que as novas demandas tecnológicas atendem melhor as necessidades atraindo a atenção do aluno, pois crianças e jovens, por não falar dos adultos, vivem “conectados” nos chamados sites das redes sociais e de pesquisa.

Entretanto, equipar as instituições escolares com a mais moderna tecnologia não surtirá o efeito desejado, aprendizagem de qualidade, sem que o professor saiba entender, utilizar e orientar os alunos de forma a buscar as respostas necessárias para a solução dos problemas de sua realidade, portanto é importante que o discente aprenda a explorar todos os recursos em benefício próprio, construindo saberes que façam sentido a sua vida.

Segundo Duarte (2020 p.4) "É o que prega a Educação 4.0, modelo no qual se incentiva a aprendizagem ativa do aluno por meio do learning by doing, ou seja, aprender por intermédio da experimentação, projetos, vivências e muita "mão-na- massa". Nesse modelo, se torna melhor para o professor nortear a aprendizagem de seus alunos, pois cada um possui habilidades, competências, interesses e estímulos subjetivos, pois cada ser humano aprende e desenvolve de forma única.

Para melhor utilização do sistema tecnológico em prol ao processo de ensino-aprendizagem, Duarte (2020) aborda algumas sugestões que possibilitam promover mudanças na escola em prol as necessidades de cada aluno:

• Despertar a curiosidade e novas descobertas: estimular nos alunos novas experiências por meio da cultura digital, construindo nas mesmas novas competências;

• Tornar as aulas mais atraentes e inovadoras: ampliando possibilidades para alunos e professores e transformando a aprendizagem tornando-a mais motivadora e significativa;

• Contribuir para a diminuição das reprovações e da evasão escolar: auxiliando os alunos com dificuldades de aprendizagem por intermédio da educação personalizada, e despertando o interesse deles para os estudos;

• Aumentar a integração e o diálogo entre alunos e professores: Isto incentivará a autoconfiança, a afetividade, a autonomia e a socialização entre docentes e discentes;

• Estimular alunos a aprenderem e a ensinarem: Isto pode aumentar, também, o diálogo com a família, em casa, sobre os assuntos vistos em aula. (DUARTE, 2020 p.5)

Destaca-se, que evidencia-se que em dias atuais que os espaços de aprendizagem que a escola precisa utilizar são outros, pois a metodologia que abarca a tecnologia "passa por desenvolver habilidades cognitivas mais complexas, exige que os estudantes colaborem e interajam na produção do próprio conhecimento e construam ferramentas que só a sociabilidade pode trazer" (DUARTE, 2020 p.6).

Contudo, deve-se lembrar que o ser humano, principalmente, na fase infantil em contato com outros sujeitos aprende e se desenvolve melhor, passando a reconhecer a si mesma e o outro. Os benefícios que a aprendizagem com o outro proporciona são imensos, tais como: melhora da autoestima, interação, conhecimento das habilidades e das dificuldades, socialização de saberes, desenvolvimento da personalidade, entre outros.

Nesse contexto Vinicius Moisés, citado pela autora, destaca que: "Crianças e jovens precisam de trabalhos em grupo, projetos, atividades culturais e sociais, interagir com entorno da escola, desenvolver coletividade, respeito e habilidades socioemocionais, como parte da escola" (apud DUARTE, 2020 p.6).

Nesse sentido, Duarte (2020) destaca que:

No ensino fundamental 1 (até 10 anos de idade), os especialistas consideram inclusive que o mais importante é o convívio social. No fundamental 2 e médio (10 a 17 anos), a escola tradicional é parcialmente substituível na parte do conteúdo programático. Já no superior, recursos tecnológicos podem ajudar a formar cada vez mais pessoas e transpor sérios obstáculos de acesso. (Idem 2020 p.6)

Segundo Günther Mittermayer: "A escola precisa repensar a forma de ensinar, porque é o local que prepara os alunos para a vida. Não é sobre os óculos 3D, é sobre práticas mais modernas de pedagogia, que estão moldadas de um jeito que a tecnologia faça sentido" (op. cit.). Elenca-se, portanto, que a utilização da tecnologia de forma a proporcionar um ensino inovador e transformador, precisa ser: flexível, inclusivo, personalizado e motivador, para tanto precisa ser bem planejado com atividades que despertem o interesse do aluno.

Na opinião de Duarte (2020 s/p): "As tecnologias de informação e comunicação – TICs, revolucionaram o modo de viver, modificaram a indústria e a maneira como os relacionamos ocorrem entre as pessoas e, na educação, o cenário não foi diferente". Hoje, a escola precisa estar preparada para novas metodologias de ensino que sejam propostos em seu currículo e no projeto político pedagógico esse novo recurso, deixando o foco de disseminar o conteúdo, para propor atividades que utilizam a internet em prol da aprendizagem significativa e de qualidade. Nesse contexto a autora esclarece que: "Neste novo modelo de ensino- aprendizagem, o professor tem o papel de mediador e mentor, e os estudantes passam a ter uma participação ativa e autônoma no processo de construção do conhecimento" (op. cit.).

Nesse ponto, Duarte (2020) discorre que existem vários expedientes ou recursos tecnológicos disponíveis que podem auxiliar no processo de ensino aprendizagem, os quais são divididos em sete categorias, sendo elas:

• Ambientes virtuais imersivos: Por meio de imagens virtuais, dispositivos de realidade aumentada promovem experiências que misturam o mundo real com o mundo virtual. Esses ambientes são chamados imersivos pois permitem o aprendizado através da experiência e da interação dos alunos. Alguns museus e parques nacionais, por exemplo, já oferecem tours 360º para os usuários se divertirem e também, aprenderem;

• Ferramentas de comunicação: Existem diversas ferramentas que facilitam a comunicação entre as pessoas envolvidas no processo educativo. As redes sociais, por exemplo, podem incentivar desenvolver atividades e trabalhar conteúdos vistos em sala de aula. Já os aplicativos de comunicação, como WhatsApp e Telegram estreitam o relacionamento entre as famílias e a escola, simplificando a troca de informação, como o envio de recados e comunicados importantes;

• Ferramentas de trabalho: As ferramentas de trabalho são qualquer aplicativo ou programa que auxiliam na organização de arquivos e na realização de tarefas, como os recursos de armazenamento em nuvem. Outros exemplos são as ferramentas de edição de texto, foto, vídeo e áudio utilizadas tanto por professores quanto por alunos;

• Ferramentas de gestão: São ferramentas que simplificam e facilitam a organização dentro e fora da sala de aula, permitindo que o corpo docente gaste menos tempo com tarefas burocráticas, como planos de aulas, recebimento das lições de casa e correção de provas. Há também recursos voltados especificamente para a gestão financeira, área que muitas instituições possuem dificuldade em administrar;

• Plataformas: As plataformas são ambientes virtuais de aprendizagem que auxiliam na distribuição do conteúdo e permitem ao professor acompanhar o desenvolvimento do aluno, de maneira individualizada. Conhecidas como AVA, essas ferramentas tecnológicas propiciam o armazenamento e a publicação de materiais, sendo um ótimo suporte para o ensino híbrido;

• Ferramentas de experimentação: Essa tecnologia utilizada na educação coloca o aluno como protagonista no processo de aprendizagem, possibilitando que ele desenvolva projetos e produtos diferenciados. Kits de robótica, plataformas de programação e de produção audiovisual (podcasts, vídeos, filmes, músicas), são apenas alguns exemplos de ferramentas de experimentação disponibilizadas nas escolas. Além de trabalhar competências cognitivas, esses recursos estimulam o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e de comunicação ao valorizar o trabalho em equipe;

• Objetos digitais de aprendizagem: Os ODA são recursos digitais que auxiliam a prática pedagógica, seja dentro ou fora da sala de aula. Livros digitais, animações, jogos e videoaulas são alguns exemplos de ferramentas que podem ser utilizadas para trabalhar conteúdos e habilidades de maneira mais criativa. O próprio Ministério da Educação disponibiliza recursos digitais gratuitos para professores e alunos, nas plataformas Portal do Professor e Escola Digital. (DUARTE, 2020 s/p)

Em continuidade a autora, elenca os benefícios que a tecnologia proporciona a educação: Facilitam o acompanhamento individualizado do aluno; Possibilitam que o processo de aprendizagem seja personalizado; Estimulam a autonomia do estudante, tornando-o um agente ativo na construção do conhecimento; Incentivam o trabalho em equipe através de atividades colaborativas e interativas; Tornam o aprendizado mais dinâmico; Auxiliam os educadores a gerenciar tarefas burocráticas tornando o trabalho mais prático; Permitem que o aprendizado ocorra de maneira contextual e situada, visto que a instrução pode ocorrer em qualquer lugar e a qualquer momento. (Op. cit. 2020 s/p).

Ressalta-se que a tecnologia na educação contribui para a promoção da equidade e na redução da desigualdade, pois independente dos incentivos recebidos anteriormente, o aluno aprende a pesquisar os conteúdos que atendam às suas necessidades, a fim de possibilitar-lhe a alcançar os seus objetivos, o de aprender.

Contudo, elenca-se que se as escolas públicas passarem a utilizar as TICs de forma a cumprir com as determinações provindas dos órgãos reguladores da educação, como por exemplo: Ministério da Educação ou Secretarias de Educação, pode-se estabelecer uma lacuna entre o ensino público e o privado, o que já acontece sem o uso dessa valiosa ferramenta.

Outro ponto a ser elencado se refere que, por mais que a tecnologia seja facilitadora, fabulosa e revolucionária não poderá substituir o importante trabalho do professor junto ao aluno e a sua aprendizagem, portanto, é necessário que o mesmo saiba utilizar e explorar esse importante recurso, para que isso ocorra é imprescindível investimentos na habilitação dos profissionais da educação de forma continuada, a fim de capacitá-los a manusear e a desenvolver práticas que possibilitem que as aulas se tornem dinâmicas, efetivando o processo de ensino- aprendizagem como algo a ser realizado na formação de futuros cidadãos com a aptidão de construir e reconstruir culturas, ou seja, de se inserir plenamente na sociedade como agentes críticos, participativos, transformadores e autônomos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer da elaboração deste artigo

evidenciou-se que o homem ao longo de sua história criou e desenvolveu vários meios de comunicação. E com a descoberta da internet o mundo deixou de ser distante e incomunicável para as pessoas, pois facilita a: comunicação, transmissão de assuntos e informações, bem como a pesquisar diversos conteúdo, dependendo do desejo de cada um.

Além, de favorecer a comunicação, a internet, possibilita o homem a desenvolver estudos e pesquisas em todas as áreas de conhecimento humano, o que poderia demorar muito para ser descoberto ou desenvolvido, em dias atuais, devido aos benefícios que a tecnologia proporciona, o tempo passa a ser bem reduzido, trazendo respostas mais precisas e concisas.

Abordou-se também que no âmbito educacional esse precioso instrumento possibilita aprendizagens significativas e de qualidade para o aluno. Contudo, é necessário que o professor tenha cursos qualificatórios e que o habilite a planejar atividades e ações que possam transformar o processo de ensino-aprendizagem em algo significativo, caso contrário será apenas mais um recurso mal utilizado.

REFERÊNCIAS

BALARDIM, Graziela. História da educação: um olhar sobre a evolução do ensino ao longo do tempo. Artigo publicado em Clip Escola, 2019. Disponível em: https://www.clipescola.com/historia-da-educacao. Acesso em: 30.01.2021.

DUARTE, Marcella. Como a tecnologia está moldando o futuro da educação no Brasil e transformando a sala de aula. Publicado em UOL, 2020. Disponível em: https://www.uol.com.br/tilt/reportagens-especiais/como-a-tecnologia-esta-moldando- o-futuro-da-educacao/. Acesso em: 02.02.2021.

PENIDO, Anna. Tecnologia na Educação: Por que usar tecnologia. 2018.

Disponível em: https://tecnologia.porvir.org/. Acesso em: 03.02.2021.

SILVA, Gabriele. Os benefícios das novas tecnologias na educação. Artigo

publicado em Educa+Brasil, 2019. Disponível em:

https://www.educamaisbrasil.com.br/educacao/noticias/os-beneficios-das-novas- tecnologias-na-educacao. Acesso em: 02.02.2021.

VIEIRA, Luiza Padovam. Tecnologia na educação: entenda os benefícios e

desafios. Artigo publicado em 2020. Disponível em:

https://querobolsa.com.br/revista/tecnologia-na-educacao-entenda-os-beneficios-e-desafios. Acesso em: 30.01.202.

JOGOS SIMBÓLICOS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

JULIANA LINO DOS SANTOS

RESUMO

O objetivo que se pretendeu alcançar por meio desta pesquisa foi compreender como os jogos e brincadeiras se relacionam com a aprendizagem e o desenvolvimento da criança. Para isso, foi adotada como metodologia a pesquisa bibliográfica, na qual foram consultados inúmeros teóricos que se debruçaram sobre o tema, tais como Piaget, Winnicott e Vygotski. Através dos resultados obtidos, foi possível refletir sobre as práticas pedagógicas mais adequadas e necessárias para o desenvolvimento do trabalho com as crianças da Educação Infantil referente às noções simbólicas, por meio da utilização de jogos, brinquedos e brincadeiras, concluindo que os jogos e brincadeiras possuem papel fundamental na aprendizagem e no desenvolvimento infantil como um todo.

Palavras chave: Jogos simbólicos. Brincadeiras. Desenvolvimento infantil.

ABSTRACT

The objective that we intend to achieve through this research was to understand how games and earrings relate to the child's learning and development. For this, it was adopted as a methodology in bibliographic research, which were consulted in theoretical numbers that describe the theme, such as Piaget, Winnicott and Vygotski. Through the results obtained, it was possible to reflect on the most adopted pedagogical practices and the development of work with children in Early Childhood Education References to symbolic notions, through the use of games, toys and games, concluding that games and games are a fundamental role in learning and child development as a whole.

KEYWORDS: Symbolic games. Games. Child developmentl.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa se propõe a buscar compreender a como os jogos simbólicos na Educação Infantil contribuem para a aprendizagem e para o desenvolvimento da criança, considerando a faixa de 0 a 3 anos.

Parte-se da hipótese de que os jogos simbólicos desempenham significativo papel no processo de aprendizagem da criança, auxiliando no desenvolvimento de sua imaginação e de sua cognição.

O tema demonstra-se relevante por ser na brincadeira que a criança se defronta com desafios de pequenas ou grandes proporções e inicia então a busca de soluções para estas situações.

No ato de brincar a criança também representa a si mesma, o outro e o mundo, brincando a criança diverte-se, exercita-se mental e fisicamente, construindo assim seu conhecimento e aprendendo a conviver.

Este trabalho será resultante de pesquisa de revisão bibliográfica e abordará autores que apresentam contribuições relevantes para o tema.

Para dar início à reflexão sobre as questões expostas, será apresentado um histórico da Educação Infantil, bem como uma perspectiva sobre as características das crianças na fase de 0 a 3 anos.

Em seguida, será realizada uma análise sobre o papel do dos jogos, brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil.

Por fim, buscar-se-á compreender as concepções de diferentes autores a respeito dos jogos simbólicos, culminando em uma reflexão sobre sua relevância no processo de construção da identidade da criança.

1. O SURGIMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

No Brasil, a infância recebeu pouca atenção e atendimento até 1874, de acordo com Kramer (2003), que aponta o período de 1874 a 1889 como um momento em que alguns grupos, principalmente compostos por médicos, elaboraram projetos de atendimento a crianças que não chegaram a se efetivar.

Até 1974, a justiça se concentrava em questões relacionadas a bens, por meio do Código de Leis e Regulamentos Orphanológicos, dedicando-se a regulamentar o que dizia respeito a heranças, doações, criação de órfãos e tutoria.

Kramer (2003) sinaliza que o motivo que deu origem às primeiras ações dirigidas às crianças foi o alto índice de mortalidade infantil que, de acordo com os higienistas, ocorria por conta do nascimento de crianças que eram fruto do envolvimento entre escravos, ou até mesmo entre senhores e escravos.

A segunda justificativa para a questão da mortalidade infantil era a educação das próprias mães, que apresentava falhas no que concernia a conhecimentos sobre o corpo.

Também se considerava que muitas mães tinham problemas morais e intelectuais que as impediam de desempenhar corretamente seu papel, de forma que isto afetava os cuidados para com seus filhos, especialmente ao permitirem o aleitamento por escravas, expondo os bebês aos riscos que elevaram a mortalidade infantil a níveis alarmantes.

A ligação entre as duas causas se estabelece porque ambas culpam a família, além de colocarem nos negros escravos a origem de doenças. Os poucos projetos desenvolvidos [...] tinham, portanto, um caráter preconceituoso e valorizavam diferentemente as crianças negras (filhas de escravos) e as de elite (filhas de senhores). A conduta de uma suposta família abstrata era considerada como padrão (KRAMER, 2003, p. 49-50).

Segundo a autora, somente a partir do início do século XIX os cuidados com questões de ordem médica e escolar tiveram algum avanço, com o surgimento de instituições e leis que tinham como foco o atendimento às crianças.

Em 1899, surgiu o Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Brasil, com o intuito de prestar atendimento a crianças de até oito anos de idade, bem como trabalhar na elaboração de leis que regulamentassem o atendimento dos recémnascidos, o trabalho das amas de leite, a proteção de crianças trabalhadoras e aquelas que cometiam delitos. Também se destinava a oferecer auxílio aos menores pobres, abandonados e doentes.

Todas estas iniciativas estavam em torno da ideia da criação de maternidades e

creches, por meio das quais os atendimentos que faziam parte dos objetivos do Instituto poderiam ser realizados.

A fundação do Instituto foi contemporânea a uma certa movimentação em torno da criação de creches, jardins de infância, maternidades e da realização de encontros e publicações. Em 1908, teve início a 'primeira creche popular cientificamente dirigida' a filhos de operários até dois anos e, em 1909, foi inaugurado o Jardim de Infância Campos Salles, no Rio de Janeiro. Enquanto havia creches na Europa desde o século XVIII e jardins de infância desde o século XIX, no Brasil ambos são instituições do século XX (KRAMER, 2003, p. 52).

Aranha (1989) destaca a contribuição de Friedrich Froebel, que nasceu na Turíngia e viveu entre 1782 e 1852, ao princípio das iniciativas em relação à educação voltada à primeira infância, de maneira que os chamados Kindergarten, que eram os jardins de infância, surgiram sob a ideia de que os anos iniciais da vida de uma pessoa são essenciais e decisivos para o seu desenvolvimento até a vida adulta. A autora explica que a expressão "jardim de infância" não era por acaso, pois remete ao cuidado de um jardineiro para com a sua

planta desde a fase de semente, e o zelo que ele dispensa para que cresça forte e bela.

Froebel valoriza, portanto, tudo o que promova tal desenvolvimento, privilegiando a atividade lúdica por perceber o significado funcional do jogo para o desenvolvimento sensório-motor. As habilidades são aperfeiçoadas por meio de métodos lúdicos por ele inventados. Por exemplo, os dons são materiais destinados a despertar a representação da forma, da cor, do movimento e da matéria, sendo constituídos de bola, esfera, cubo, cilindro e cubos desmontáveis. Froebel estava convencido de que a alegria do jogo levaria a criança, de forma mais tranquila, para a aceitação do trabalho (ARANHA, 1989, p. 186).

Muitos aspectos relacionados à fundamentação teórica da psicologia de Froebel receberam grandes críticas e foram amplamente questionados, lembra Aranha (1989), entretanto, é preciso reconhecer sua contribuição e influência no desenvolvimento da ideia de uma vertente da Educação que estivesse voltada às especificidades da criança.

Após este período, começou a tomar forma uma nova maneira de ver e interagir com as crianças, com base no comportamento compreendido como "civilizado", por meio do qual os ricos queriam distinguir-se dos pobres, de modo que:

a condição de ser adulto civilizado, distinto das camadas pobres e rudes, foi sendo elaborada não somente a partir das necessidades sociais de distinção de classes, mas também a partir da elaboração das prescrições de educação civilizada das crianças. Conter emoções em relação a ela, aplicar-lhe castigos e ensinamentos morais, acompanhar o seu desenvolvimento, além das fortes críticas ao seu abandono e as orientações para que as famílias assumissem a responsabilidade pelos seu cuidado, foram ações e ideias que consolidaram a produção de um novo lugar do adulto. Destaca-se, por exemplo. A organização da família nuclear e produção do padrão de comportamento da mulher adulta civilizada, ou seja, aquela que deve saber e assumir de modo esclarecido e consciente sua nova condição de mulher: ser mãe de família e esposa dedicada (SOUZA, 2010, p. 25).

Segundo Kramer (2003), o Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Brasil também atuou na realização de campanhas de vacinação e, em 1919, surgiu o Departamento da Criança no Brasil, a partir de ações da equipe que fundou o Instituto. O Estado ficaria responsável por este novo Departamento, entretanto, não foi o que aconteceu de fato.

Criado e mantido em termos de recursos por Moncovo Filho, sem receber qualquer auxílio do Estado ou da municipalidade, o Departamento da Criança no Brasil – reconhecido de Utilidade Pública em 1920 – se atribuía diferentes tarefas: realizar histórico sobre a situação da proteção à infância no Brasil (arquivo); fomentar iniciativas de amparo à criança e à mulher grávida pobre; publicar boletins; divulgar conhecimentos; promover congressos; concorrer para a aplicação das leis de amparo à criança; uniformizar as estatísticas brasileiras sobre mortalidade infantil (KRAMER, 2003, p. 53).

O ingresso da mulher no mercado de trabalho foi uma das causas que trouxeram à tona a necessidade de fornecer atendimento às crianças. Contudo, é importante frisar que o surgimento de instituições formais para o atendimento à criança aconteceu de forma gradativa, acompanhando as necessidades que eram criadas socialmente em diferentes contextos históricos. No mundo e no Brasil, o atendimento à criança pequena surgiu principalmente voltado às famílias de baixa renda, ou seja, de forma assistencialista. Sobre esse contexto, configurado pela mudança na estrutura da sociedade devido ao crescimento industrial e pelo advento de um proletariado industrial proveniente da zona rural para ser empregado nas atividades da cidade (...) Esse processo de urbanização e de industrialização intensificado no início do século XX, no Brasil, trouxe modificações à estrutura familiar. A mão de obra feminina passou a ser aproveitada nas fábricas, já que a masculina estava nas lavouras. Inicialmente, as mães passaram a encontrar soluções emergenciais, buscando alguém para cuidar de seus filhos. Por força dos sindicatos da época, muitas reivindicações foram feitas por melhores condições de trabalho; entre elas, a existência de locais para a guarda e o atendimento às crianças filhas das mães trabalhadoras (CARTAXO, 2011, p. 33-34).

O trabalho feminino foi regulamentado em 1923, conforme Cartaxo (2011), trazendo a garantia ao direito ao atendimento feito pelas creches e às saldas de amamentação. Entretanto,

Ao serem constituídas para atender às pessoas de baixa renda, as instituições de educação infantil começaram a ser vistas de forma estigmatizada: as creches passaram a ser consideradas depósitos de crianças. Essas instituições assumiram, naquele momento, um caráter compensatório para sanar as possíveis faltas e carências das famílias. A rotina de trabalho dessas instituições ficou centrada na guarda e nos cuidados físicos da criança. Assim, a situação econômica precária e o ato de delegar a outrem a educação das crianças propiciou o surgimento da conotação negativa do atendimento à criança fora da família (CARTAXO, 2011, p. 37).

Os preconceitos que envolvem este estigma, de acordo com a autora, têm relação direta com o status socioeconômico da família, sugerindo que os pais da criança precisam de assistência para cuidar dos filhos porque são pobres e precisam trabalhar, ou que as mães não têm condições financeiras

para pagar uma empregada que ajude a cuidar das crianças, de modo que possa aproveitar seu tempo livre.

Nesta situação, a concepção educacional é marcada pelo caráter assistencialista [...] e o atendimento é visto como um favor que é prestado aos excluídos. Essa ideia ainda persistiu na consciência coletiva por muito tempo e hoje está em vias de ser superada por novas políticas de atendimento, já que a educação infantil começou a ser considerada como alternativa para a tender a várias classes sociais (CARTAXO, 2011, p. 37).

Kramer (2003) considera a década de 1930 como um marco político com repercussões econômicas e sociais no Brasil, cujas transformações afetaram os âmbitos da educação e da saúde. O Estado Novo, que então se instaurava, traria novas configurações para o cenário brasileiro como um todo.

A causa da criança despertava o interesse das autoridades oficiais e consolidava iniciativas particulares. Num contexto de reforço ao patriotismo e por questões de conciliações políticas foram tomadas medidas burocráticas que influenciaram a conjuntura administrativa e os programas de atendimento à infância (KRAMER, 2003, p. 57).

O Decreto nº 10.402, de 19 de novembro de 1930, institui o Ministério da Educação e Saúde Pública, segundo a autora, que era constituído pelos seguintes departamentos: Departamento Nacional de Ensino, Departamento Nacional de Saúde Pública, Departamento Nacional de Assistência Pública e Departamento Nacional de Medicina Experimental, entre outros órgãos. Este Ministério "criou, mais tarde, o Departamento Nacional da Criança, órgão que centralizou o atendimento à infância brasileira durante quase 30 anos" (KRAMER, 2003, p. 59). Kramer (2003) sinaliza que o Departamento Nacional da Criança realizou campanhas na década de 1950 com foco médico-higienista. Estas campanhas tinham a finalidade de combater a desnutrição, oferecer vacinas e realizar estudos e pesquisas no Instituto Fernandes Figueira. Obras que visavam à proteção de mães e crianças no país, principalmente hospitais e maternidades, recebiam auxílio técnico para reformas ou ampliações. Estas campanhas atingiram efetivamente somente parte da população.

Uma vez que seu benefício não estava acessível a todos, passou-se a questionar o Estado de bem-estar social que era proposto e buscava-se alcançar.

Havia ainda programas que visavam ao fortalecimento da família e a educação sanitária.

Dentre as principais técnicas empregadas para o 'fortalecimento' das famílias constavam cursos e palestras dirigidos às equipes das instituições. Neles se enfatizava a necessidade tanto de que as escolas de serviço social colaborassem no que se referia ao 'bem-estar' da criança nas instituições, quanto a de que todos os membros de entidades públicas e privadas desenvolvessem 'modernos' conceitos de assistência infantil (KRAMER, 2003, p. 65).

Para a autora, as mudanças ocorridas no período compreendido entre 1960 e 1970 causaram grandes problemas em diversas áreas, chegando a afetar o Departamento Nacional da Criança, ocasião em que outros órgãos e setores tiveram que assumir a responsabilidade por algumas de duas atividades. Foi a lei 5.692/71 que trouxe uma significativa mudança na educação, tornando o ensino básico obrigatório e gratuito, sendo realizado em oito anos, sob a responsabilidade do município.

Tendo em vista esta enorme conquista, passou-se a considerar os problemas de evasão escolar como urgentes, assim como a repetência dos alunos mais pobres. Surge então a educação compensatória, que atualmente chamamos de educação pré-escolar, destinada a crianças entre quatro e seis anos de idade, em uma tentativa de preencher lacunas educacionais existentes especialmente nas classes de menor renda.

Na década de 1980, Kramer (2003) observa que grandes problemas na Educação surgem a partir da falta de políticas públicas para a integração de programas educacionais e programas de saúde, de um corpo docente com falhas em sua formação e qualificação, além da ineficiência no relacionamento entre família e escola.

A Educação Infantil passa por sua principal transformação quando recebe seu reconhecimento por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/96, e da elaboração dos Referenciais Curriculares para a Educação Infantil de 1998. Estes são momentos decisivos na História da Educação Infantil, uma vez que no artigo 21º da LDB, a Educação Infantil passa a integrar a educação básica e se torna um direito de todos os cidadãos. Fica estabelecido que a educação escolar seria composta por: "I - educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; II – educação superior" (BRASIL, 1996).

O período que precede o ensino fundamental passou a integrar a Educação Básica, mostrando-se importante no desenvolvimento educacional da criança.

A LDB traz em seu artigo 11º as responsabilidades destinadas ao municípios no que tange à Educação Infantil:

V - oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de

sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino (BRASIL,1996).

Ficam também caracterizadas as etapas, os objetivo e as avaliações em relação ao atendimento da Educação Infantil no Brasil:

Art. 29º. 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. 30º. 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.

Art. 31º. 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 (BRASIL, 1996).

Dessa maneira, um caminho extenso foi trilhado na busca de constantes melhorias e de atendimento pleno à infância.

Desde os passos iniciais até a oficialização dos direitos educacionais da criança presentes na LDB, muito trabalho foi feito, por vezes de maneira inábil ou com foco distorcido, contudo, cada iniciativa e cada nova tentativa de reconhecimento da infância foram primordiais para as conquistas alcançadas.

Ainda há muito a ser aprimorado, portanto é imprescindível que o movimento de reflexão e reformulação da Educação Infantil continue sempre.

O ingresso da criança na Educação infantil é um momento delicado e importante, que pode gerar ansiedade em todos os envolvidos.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil, algumas crianças podem se comportar de forma diferente da maneira como agem em casa, podem perder o apetite, ficar isoladas, retornar às fases de desenvolvimento já superadas, e até adoecer. Por isso, é indispensável que a instituição seja flexível e compreensiva, respeitando as singularidades e necessidades de cada criança (BRASIL, 1998).

Nos primeiros dias, ainda segundo o referencial, é recomendável que a criança não permaneça na instituição durante todo o período.

O ideal seria que, ao menos no primeiro dia, a criança pudesse estar acompanhada dos pais ou de alguém de sua confiança, para que se sentisse mais segura ao conhecer o novo ambiente e as novas pessoas que farão parte do seu dia a dia.

É importante que o professor seja paciente, pois o choro da criança pode fazer com que os pais fiquem inseguros e ansiosos, e será preciso orientá-los para que se tranquilizem e compreendam que este momento fazer parte do processo de adaptação.

As crianças de zero a três anos devem encontrar na instituição de ensino um ambiente acolhedor para que os seguintes objetivos possam ser alcançados:

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, demonstrando suas necessidades e interesses (BRASIL,1998, p. 27).

Por volta dos três anos de idade, de acordo com o Referencial, acriança já pode alimentar-se sozinha, determinando seu ritmo e a quantidade de alimentos, uma vez que tenha tido a essa experiência.

Pode ser necessário que um adulto a auxilie em alguns momentos e com determinados tipos de alimentos, e também é nesta fase que pode ocorrer por parte da criança a rejeição em relação a alguns alimentos e também em relação à ajuda oferecida pelo adulto.

Algumas crianças nesta etapa já podem fazer uso do garfo e da faca na hora das refeições. Para isso é necessário que recebam orientação em relação ao cuidado que precisa ter com objetos pontiagudos e cortantes. É sempre indispensável a supervisão de um adulto. O cuidado com os dentes também deve ser estimulado constantemente (BRASIL, 1998).

Além dos aspectos já apontados, o RCNEI também apresenta considerações em relação à formação da identidade ao definir que a criança deve ser estimulada a "reconhecer o próprio nome, nome de algumas crianças de seu grupo e dos adultos responsáveis por ela" (p.66). Assim, a criança pode adquirir maior percepção e entendimento de si, e pode também se apropriar cada vez mais do que está ao seu entorno (BRASIL, 1988).

2 O papel dos jogos, brinquedos e brincadeiras

De acordo com o RCNEI (BRASIL,

1998), a Educação Infantil deve proporcionar à criança aprendizagens variadas a partir dos jogos e brincadeiras, como, por exemplo, o reconhecimento do próprio corpo, o do outro, para a construção da percepção e identificação das partes do corpo e dos movimentos, assim como o reconhecimento de sinais vitais e a verificação de suas alterações.

Para que essas atividades sejam desenvolvidas, torna-se fundamental a necessidade de o professor estar atento, realizando intervenções pertinentes para o melhor desenvolvimento das atividades, por meio de conversas sobre as brincadeiras, nas quais os alunos podem expor suas preferências, assim como suas dificuldades em relação ao brincar.

Tais conversas podem ser muito proveitosas e significativas para compreender a relação das crianças com as atividades propostas, com os materiais e brinquedos utilizados, e sobre suas emoções e seus pensamentos sobre os jogos e as brincadeiras.

Esse diálogo pode enriquecer o ato de brincar, favorecendo o desenvolvimento das crianças.

Rau (2011) considera a utilização de jogos e brincadeiras na educação infantil como uma rica possibilidade de trabalho e desenvolvimento, ao destacar que seu uso "como recurso pedagógico possibilita a significação de conceitos para as crianças, por ser um dos únicos recursos que trabalha com diferentes tipos de linguagem ao mesmo tempo" (p. 149). Mas essa aplicação precisa ser realizada de maneira adequada:

o jogo utilizado em sala de aula é um meio para a realização dos objetivos educacionais. Assim, a atuação do professor interfere na valorização das características e potencialidades dos brinquedos e de suas estratégias de exploração. Ao utilizar o jogo como recurso pedagógico, ele pode oferecer informações sobre sua utilização, estimulando e desenvolvendo as potencialidades da criança em situações de aprendizagem (RAU, 2011, p. 151).

O brinquedo educativo pode ser uma forma de aprendizagem prazerosa das cores, formas números, entre outros conteúdos. Possibilita o desenvolvimento infantil em seus aspectos: afetivo, cognitivo, físico e social, preenchendo, portanto uma função lúdica e educativa.

Entretanto, Kishimoto aponta que:

Para se compreender a relevância das construções é necessário considerar tanto a fala como a ação da criança que revelam complicadas relações. É importante, também considerar as ideias presentes em tais representações, como elas adquirem tais temas e como o mundo real contribui para sua construção (KISHIMOTO, 2008, p. 40).

O conceito de regras necessárias para o funcionamento da brincadeira favorece a socialização da criança, de modo que ela aprende a lidar e interagir com diferentes emoções, significados e variados contextos, segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL,1998), que também frisa a importância do faz de conta para o desenvolvimento da criança em vários aspectos.

O jogo simbólico, ressalta Friedmann (1996), é uma maneira que a criança encontra de se comunicar com o mundo e de se expressar, na qual desenvolve habilidades, estrutura sua moral, interage com outros indivíduos e manifesta suas emoções.

3 O jogo simbólico e sua contribuição para o desenvolvimento infantil

É necessário frisar que, segundo Piaget (1978), o que caracteriza o jogo simbólico é a imitação. O autor aponta que a partir dos dois anos a criança começa a utilizar símbolos na representação daquilo que a cerca.

Este processo se deve ao momento do desenvolvimento em que a criança está adquirindo a interiorização da ação.

Ao cabo do período sensório-motor, entre 1 ano e meio e 2 anos, surge uma função fundamental para a evolução das condutas ulteriores, que consiste em poder representar alguma coisa (um 'significado' qualquer: objeto, acontecimento, esquema conceptual etc.) por meio de um 'significante' diferenciado e que só serve para essa representação: linguagem, imagem mental, gesto simbólico etc (PIAGET e INHELDER, 2009, p. 51).

Para que a criança se aproprie do símbolo, ela precisa ter adquirido a capacidade de evocar um objeto ausente.

Piaget e Inhelder (2009) esclarecem que antes de chegar à complexidade do jogo simbólico, a criança passa pelo que ele chama de "imitação diferida" por volta dos 16 meses, na qual ela já começa a fazer imitações na ausência do modelo. Para os autores, na imitação,

(...) a representação em ato libera-se, então, das exigências sensório-motoras de cópia perceptiva direta para atingir um nível intermediário em que o ato, desligado do contexto, se torna significante diferençado e, conseguinte, já em parte, representação em pensamento (PIAGET e INHELDER, 2009, p.55).

O jogo simbólico ajuda a criança a se adaptar ao mundo social dos mais velhos, com suas regras que são exteriores à criança.

A assimilação do real por meio do jogo, de acordo com Piaget e Inhelder (2009), possibilita a acomodação dos modelos exteriores. Além disso, o autor sinaliza que "(...) o

instrumento essencial da adaptação social é a linguagem, que não é inventada pela criança, mas lhe é transmitida em formas já prontas, obrigadas e de natureza coletiva" (p.57).

O jogo simbólico tem a característica de proporcionar a assimilação e também viabilizar as mudanças necessárias ao eu.

Entre as funções de altíssima relevância atribuídas aos jogos, às brincadeiras e ao brincar, em geral, pode-se destacar que a brincadeira desenvolve capacidades sensoriais, rítmicas, perceptivas e espaciais. Brincar também favorece o desenvolvimento do raciocínio lógico, da atenção, da concentração e da memória, aspectos que contribuem para todo tipo de aprendizagem. Porém, há dois aspectos desenvolvidos pelas brincadeiras que são essenciais para o desenvolvimento e a aprendizagem infantil: a imitação e a imaginação (RAU, 2011, p. 157).

Kishimoto (1994) aponta que Wallon vê:

(...) na imitação, uma participação motora do que é imitado e um certo prolongamento da imitação do real. Entre dois autores, a imagem é considerada como um prolongamento do que é, na origem, a imitação do real. Ou seja, que a origem da representação está na imitação (KISHIMOTO, 1994, p. 41).

A autora lembra ainda que Wallon classifica os jogos de quatro maneiras: funcionais, de ficção, de aquisição e de construção, de forma que os funcionais correspondem a atividades lúdicas que representam movimentos considerados mais simples, tais como balançar objetos, chacoalhar dedos e encolher e esticar braços e pernas. Enquanto que as brincadeiras de faz de conta, por exemplo, com bonecas, são as atividades lúdicas de ficção.

Já as atividades de aquisição são aquelas que proporcionam aprendizado por meio do ver o do ouvir. Por fim, nos jogos de construção as crianças combinam, criam e modificam objetos na tentativa de interpretar e compreender melhor o todo. Além disso, a autora nota que "(...) esse autor se aproxima de Vygotski quando analisa o psiquismo infantil como resultado de processos sociais. Na origem da conduta infantil o social está presente no processo interativo da criança com o adulto que desencadeia a emoção responsável pelo aparecimento do ato de exploração do mundo" (1994, p. 41).

A autora destaca também que no pensamento vygotskiano:

(...) antes da interiorização, não existe atividade simbólica. É esta definição do simbolismo que cria a diferença da interpretação entre autores vygotskianos, piagetianos e wallonianos. O que os russos chamam jogos imitativos, os autores de língua francesa chamam jogos simbólicos. Para os vigotskianos, os jogos são condutas que imitam ações reais não apenas ações sobre objetos ou uso de objetos substitutos. Não há atividade propriamente simbólica se os objetos não ficam no plano imaginário e são evocados mais por palavras que por gestos. (...) Para os seguidores de Vygotski, o ato lúdico propriamente dito começa aos 3 anos com o de papeis, diferindo de Piaget que propõe o de exercício no nível sensóriomotor. (KISHISMOTO, 1994, p. 42)

Para Winnicott (1975), "(...) é no brincar, e talvez apenas no brincar, que a criança ou o adulto fruem sua liberdade de criação" (p. 79).

Dessa forma, o autor acredita que o brincar seja essencial por permitir essa manifestação da criatividade.

Kishimoto (1994) lembra que o jogo simbólico está relacionado à ideia de simbolização, isto é, possibilita à criança desfrutar de uma presença ou permanência de alguma coisa. O brincar é o que torna isso possível, pois é pelo faz de conta que a criança imagina coisas irreais, abstratas e externas para a sua realidade.

Assim, o jogo simbólico consiste em a criança poder representar alguma coisa a um significado qualquer: objeto, acontecimento por meio de um significante que só serve para essa representação: linguagem, imagem mental e gesto simbólico (PIAGET, 2010).

Na perspectiva de Piaget (1964), os jogos simbólicos configuram, nos primeiros anos da infância, uma atividade solitária que está fortemente ligada ao surgimento da linguagem, que também se coloca como uma forma de representação para a criança.

Mais adiante em seu desenvolvimento, ela passa a realizar brincadeiras em que reproduz situações da vida cotidiana e papeis sociais, demonstrando a internalização de determinados símbolos coletivos.

A função simbólica é manifestada por meio do faz de conta, fazendo parte do período pré-operatório.

Para o autor, a aquisição desta habilidade de lidar com o símbolo permite à criança possibilidades de assimilação e adaptação.

Se Piaget compreende o brincar de faz de conta como algo que auxilia a criança a assimilar melhor suas próprias necessidades, bem como a realidade que está ao seu redor, Vygotsky (1991) aprofunda ainda mais esta ideia ao apontar que o brincar cumpre um também um papel que diz repeito à construção de um mundo imaginário no qual a criança pode não somente identificar e compreender seus desejos não satisfeitos, como também realizá-los de alguma forma.

Assim, a criança não somente pode compreender melhor a realidade externa, mas também tem a possibilidade de criar sua própria realidade, a qual atende a seus anseios, preferências e desejos, com sua lógica

e regras, mas que, na verdade, possui claros pontos de intersecção com o real impresso em sua vida familiar e cotidiana.

O jogo simbólico cumpre uma função muito importante em relação à representação de fantasias ligadas à ira e à hostilidade, o que demonstra a que esta atividade é essencial para que a criança possa elaborar internamente suas frustrações e as sensações que podem causar desconfortos e significa obstáculos e até motivos de sofrimento.

Dessa forma, o faz de conta se mostra como um recurso que a criança pode utilizar para lidar com dificuldades psicológicas.

Com base no que foi apresentado, pode-se considerar o jogo simbólico como uma linguagem de suma importância para a construção e o desenvolvimento do pensamento da criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os autores utilizados neste trabalho deixam claro que o brincar viabiliza a construção do conhecimento por parte da criança, potencializando fortemente a internalização dos conteúdos e das regras sociais necessárias. É no jogo que a criança utiliza sua fantasia, sua imaginação e aprende a respeitar o espaço coletivo, a se organizar, a perceber o mundo ao seu redor e se relacionar com ele de maneira positiva.

De maneira geral, os autores consultados na presente pesquisa compreendem o jogo simbólico como elemento fundamental para o desenvolvimento do ser humano, seja no âmbito individual ou social.

Desde que apropriadamente mediados pelo professor, os jogos e as brincadeiras podem servir a finalidades diversas no processo de aprendizagem, otimizando significativamente a apreensão de conteúdos. Para isso, o professor precisa ser um constante estimulador da curiosidade e da criatividade das crianças, de maneira que consiga despertar e manter nelas um interesse verdadeiro pelo conhecimento de maneira natural, espontânea e agradável.

A brincadeira oferece à criança a oportunidade de explorar e manifestar sua criatividade, experimentar novas possibilidades de contato com a realidade, com o meio e com as pessoas em volta, além de contribuir imensamente para a sua socialização, para a estruturação de sua personalidade e autonomia, assim como seu bom desenvolvimento e ação no ambiente em que está inserida.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. História da educação. 1. ed. São Paulo: Moderna, 1989.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LEI 5.692/71. Agosto de 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692impressao.htm (http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692impressao.htm)>. Acesso em: 17 mar. 2020.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LEI 9.394/96. Dezembro de 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf (http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf)>. Acesso em: 17 mar. 2020.

_____. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria da Educação Fundamental. Características do Referencial Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CARTAXO, Simone Regina Manosso. Pressupostos da educação infantil. 1. ed. Curitiba: Ibpex, 2011.

FRIEDMANN, Adriana. Brincar, crescer e aprender – O resgate do jogo infantil. São Paulo: Moderna, 1996.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O Jogo e a Educação Infantil. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. O Jogo e a Educação Infantil. São Paulo: Pioneira, 1994.

KRAMER, Sônia. A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce. 7. ed. São Paulo, Cortez, 2003.

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

_____.; INHELDER, Bärbel. A Psicologia da Criança. Trad. Octavio Mendes Cajado. 4. ed. Rio de Janeiro: Difel, 2009.

_____. A formação do Símbolo da Criança: Imitação, Jogo e sonho, Imagem e Representação. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

RAU, Maria Cristina Trois Dorneles. A ludicidade na educação: uma atitude pedagógica. 2. ed. rev., atual. e ampl. – Curitiba: Ibpex, 2011.

SOUZA, Gizele de. Educar na Infância: perspectivas histórico-sociais. São Paulo: Contexto, 2010.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. A Formação Social da Mente. 1991. Disponível em: <http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/vygotsky-a-formac3a7c3a3oso-cial-da-mente.pdf (http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/vygotsky-aforma-c3a7c3a3o-social-da-mente.pdf) >. Acesso em: 16 mar. 2020.

Winnicott, Donald Woods. O brincar e a realidade. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

EDUCAÇÃO ESPECIAL E A AFETIVIDADE

KATIA SILVA RIBEIRO LOPES

Resumo:

O artigo teve como objetivo analisar a afetividade no trabalho docente voltado para alunos elegíveis ao atendimento da educação especial. Indicar a importância da afetividade no ambiente escolar. A importância da afetividade no processo de ensino aprendizagem para a inclusão e permanecia do aluno na escola. A análise se destaca na escola que é responsável pela socialização do aluno e

inserção na sociedade. Na escola o professor tem o importante e árduo papel de discernir a afetividade utilizada na sua prática para estabelecer vínculos e potencializar o ensino aprendizagem dos alunos de educação especial. Ao utilizar a afetividade para potencializar o aprendizado e reconhecer os possíveis impedimentos que possam estar acontecendo no ambiente escolar, ele pode favorecer o ensino, ultrapassar muitas barreiras. Muitos alunos passam por bloqueios no processo de aprendizagem e na socialização no ambiente escolar porque não existe a sensibilidade em entender a suas necessidades e especificidades. Somente um olhar atento do professor pode perceber, entender e ajudar a utilizar o afeto para melhorar a convivência do aluno com os demais. Melhorando a convivência no ambiente escolar, o aluno sente-se pertencente ao ambiente, incluído e evitamos a evasão e situações de desconforto geradas quando não existe essa sensibilização.

Palavras-chave: Educação Especial; Afetividade; Inclusão.

INTRODUÇÃO

A escola é um espaço único, local onde acontecem muitas relações que perpassam o objetivo do ensino aprendizagem. Um espaço de convivências sociais, culturais, científicas e tecnológicas, que faz com que os alunos precisem ser entendidos em suas especificidades.

A escola é um local onde o aluno tem a oportunidade de desenvolver-se e perceber-se como protagonista de sua própria história. O professor vai se deparar com situações atípicas em que alunos adentram ao convívio da sociedade a partir da escola e aqueles que entendem a escola como um espaço diferenciado de convívio.

Vários são os obstáculos que podem impedir o aluno de atingir os objetivos de ensino aprendizagem, desde alunos com dificuldades simples, como na escrita a alunos com bloqueios para aprender isso é ainda mais ampliado aos alunos elegíveis ao atendimento da educação especial.

Desta forma o educador é participe do êxito ou fracasso dos processos ocorridos na escola, a grande maioria sabe a teoria, mas infelizmente a prática não se limita a somente a ensinar, é necessário ter sensibilidade para as especificidades dos alunos.

Muitos profissionais não se aproximam dos sentimentos que norteiam os alunos e deixam de perceber que muitos alunos precisam de ajuda para seguir a

diante, principalmente alunos com qualquer tipo de deficiência. A falta de preparo dos docentes para trabalhar com esses alunos, faz com que muitos casos se agravem ainda mais em suas dificuldades, principalmente na alfabetização.

Falar de afetividade no ambiente escolar é ampliar o olhar não só para o aluno, mas também para todos que estão no ambiente escolar, quando a afetividade acontece, torna o espaço uma possibilidade para a prática de respeito, compreensão e autonomia, forma cidadãos não só críticos mais respeitáveis e honestos, entendendo-se parte de um mundo que podem transformar.

A afetividade usada no convívio com alunos pode ser uma ferramenta para ajudar os alunos com problemas a se sentirem mais assistidos e conseguirem ter êxito no ensino aprendizagem. Desta forma os profissionais da educação podem transmitir confiança e compreensão, entendendo as razões das dificuldades e ajudando a quebrar barreiras, potencializando o ensino aprendizagem.

Para ARANTES (2003, p. 124), trata-se, pois, de assumirmos que a dimensão afetiva da personalidade precisa ser trabalhada na escola, assim como trabalhos de matemática, a língua, as ciências etc.

2. EDUCAÇÃO ESPECIAL

Os processos educacionais devem ser usuais para todos, levando em consideração as diferenças. O atual sistema de ensino principalmente a partir do Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio são segmentados e fragmentados em disciplinas. O professor licenciado, além de ministrar suas aulas voltadas para a sua área de formação, precisa ter a percepção de aprendizagem individual, tendo que prestar atenção aos interesses e as capacidades de todos os alunos, sem discriminações ou exclusões. Esta tarefa se estende a todos os professores de diversas áreas do conhecimento que, independentemente de sua qualificação, devem lidar com esta situação.

Na legislação nacional no que tange a educação básica, exige que as crianças e jovens independentemente de suas condições físicas ou psíquicas, tenham acesso à rede pública de ensino. A tendência no âmbito da política social durante as duas últimas décadas tem sido a de promover integração e participação e de combater a exclusão.

Inclusão e participação são essenciais à dignidade humana e a usufruir dos direitos humanos inerentes a todos. Dentro do campo da educação, isto se reflete no desenvolvimento de estratégias que procuram promover a genuína equalização de oportunidades (Declaração de Salamanca).

O melhor é entendermos como este processo de inclusão vem sendo implantado ao longo dos anos. Desde 1988 é assegurado a todos os alunos o direito ao acesso, a permanência e a participação nos níveis básicos e superior de ensino (Montoan, 2003).

O público-alvo da educação especial, definidos pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, como pessoas com deficiências (que tem impedimentos de natureza física, mental, intelectual ou sensorial a longo prazo).

Para Montoan (2003, p.13):

Os sistemas escolares estão montados a partir de um pensamento que recorta a realidade, que permite dividir os alunos em normais e deficientes, as modalidades de ensino em regular e especial, os professores em especialistas nesta e naquela manifestação das diferenças. A lógica dessa organização é marcada por uma visão determinista, mecanicista, formalista, reducionista, própria do pensamento científico moderno, que ignora o subjetivo, o afetivo, o criador, sem os quais não conseguimos romper com o velho modelo escolar para produzir a reviravolta que a inclusão impõe.

É preciso levar em consideração diversos fatores como individualidade, identidade, ideais democráticos, a remoção de barreiras para a aprendizagem e para a participação de todos.

Já a Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, conhecida como Lei da Acessibilidade, estabeleceu normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade nas áreas do transporte, da comunicação e da sinalização para as pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida.

Em 2007, o Ministério da Educação (MEC) também lança o Plano de Desenvolvimento da Educação que, entre outros pontos, fixa como eixos a formação de professores para a educação especial, a implantação de salas de recursos multifuncionais, a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, o acesso e a permanência das pessoas com deficiência na educação superior e o monitoramento do acesso à escola dos favorecidos pelo Benefício de Prestação Continuada (BPC).

Existem muitos desafios que se colocam aos professores para que promovam uma educação inclusiva, estes desafios seriam: reconhecer e valorizar a diversidade como elemento enriquecedor do processo de ensino e aprendizagem, conscientizar-se do modo como atuam para promover a aprendizagem de todos os alunos.

Atualmente os direitos não são claros, mas o que tem se visto é cada vez mais pessoas com deficiência ocupando espaços que antes eram vetadas a sua presença.

Ser deficiente impõe uma condição, mas não é só o limitante, mas determinante, para muitos, mas a visão que se deve ter é justamente outra. Para adequar não existem limites, o deficiente deve pensar em ter uma vida com sua deficiência é cheia de conquistas diárias, que podem ser desde se locomover nas ruas, como de estudar em qualquer nível de estudo, seja ele ensino básico ou nível superior.

Não existe novidade nisso, mas é assim que todos se portam, pois as empresas não têm acessibilidade, a escola não tem professores capacitados, e nem a família sabe quais caminhos trilhar, por isso a importância do poder público e das leis que regem e abrangem as diferentes deficiências.

Na pré-história, os membros como crianças, velhos e as pessoas que possuíam algum tipo de deficiência, precisavam de ajuda do grupo, para se alimentar, se abrigar e para sobreviver, e assim o grupo precisava decidir o que fazer com eles

Na Idade Contemporânea (que vai da Revolução Francesa até os dias atuais), especialmente, a partir das duas guerras mundiais, houve importante avanço na reabilitação e nos direitos das pessoas deficientes.

Na década de 1970, a Organização das Nações Unidas (ONU) proclama a Declaração dos Deficientes Mentais e a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes.

O ano de 1981 foi escolhido como Ano Internacional das Pessoas Deficientes, inspirando as pessoas com deficiência em todo o mundo a reivindicarem igualdade de direitos e equiparação de oportunidades.

No Brasil, a partir do contexto mundial, muitas pessoas com deficiência se organizaram, no final da década de 1970, iniciando o movimento social das pessoas com deficiência.

Como resultado, diversos direitos das pessoas deficientes foram incluídos na Constituição Federal de 1988 e foram criadas importantes leis federais, estaduais e municipais para garantir esses direitos.

O principal desafio tem sido fazer com que essa legislação seja colocada em prática.

O acesso à educação é fundamental para o pleno desenvolvimento de todo e qualquer cidadão, consagrado como direito constitucional.

Particularmente para crianças e jovens com algum tipo de deficiência, esse acesso à educação formal pode representar a diferença entre ter uma vida produtiva, aproveitando ao máximo seu potencial intelectual e criativo, ou permanecer em uma situação de grande dependência e isolamento.

Além disso, o ambiente escolar funciona sempre como um dos primeiros espaços para o exercício da convivência social e do reconhecimento das diferenças entre os indivíduos.

3. AFETIVIDADE NO AMBIENTE ESCOLAR

O ensino no Brasil segue os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que serve como um norteador, ondem citam os temas morais, o respeito mútuo, a justiça, o diálogo e a solidariedade, a serem trabalhados para que o aluno seja capaz de respeitar as diferentes formas de expressão e participação, expondo seus pensamentos e opiniões de forma a ser entendido. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, p.107) também indicam como objetivos gerais do ensino fundamental:

A necessidade dos alunos serem capazes de compreender a cidadania como uma participação social e política, adotando atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito. Posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva, tendo o diálogo como mediador. Necessidade de conhecer e valorizar a pluralidade sociocultural, posicionando-se contra qualquer discriminação. Desenvolver o sentimento de confiança sobre as capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social para o exercício da cidadania. E questionar a realidade através da formulação e resolução de problemas.

Nas demais publicações a que citam o desenvolvimento afetivo está contido nas publicações de temas transversais. Publicação voltada para uma educação para a cidadania, lida com questões sociais para a aprendizagem e reflexão do aluno. Contempla temas como ética, meio ambiente, pluralidade cultural, saúde, orientação sexual, trabalho e consumo.

Em Brasil, 1988, p.29:

A perspectiva transversal aponta uma transformação da prática pedagógica, pois rompe o confinamento da atuação dos professores às atividades pedagogicamente formalizadas e amplia a responsabilidade com a formação dos alunos. Os Temas Transversais permeiam necessariamente toda a prática educativa que abarca relações entre os alunos, entre professores e alunos e entre diferentes membros da comunidade escolar.

Como convívio escolar não podemos limitar as relações somente ao que acontece dentro da escola, mas ela amplia as outras interações que a criança é submetida e que direta ou indiretamente as influenciam.

Acontecimentos esternos a escola também impactam na convivência escolar, é necessário entender essas situações, compreender os períodos que os alunos estão passando, os alunos de educação especial, muitas vezes passam por situações em que não se sentem incluídos, por isso os esforços no ambiente escolar para incluir os alunos e fazer com que as barreiras de exclusão sejam ultrapassadas e exista de fato a inclusão.

Usar a afetividade no sentido de ser sensível ao outro, compreender e tentar respeitar a todos, principalmente o aluno de educação especial.

Para no PCN transversal, BRASIL, 1988, p.32 onde cita:

Para o professor, a escola não é apenas lugar de reprodução de relações de trabalho alienadas e alienantes. É, também, lugar de possibilidade de construção de relações de autonomia, de criação e recriação de seu próprio trabalho, de reconhecimento de si, que possibilita redefinir sua relação com a instituição, com o Estado, com os alunos, suas famílias e comunidades. A dimensão afetiva da legitimação dos valores e regras morais passa, de um lado, por identificá-los como coerentes com a realização de diversos projetos de vida e, de outro, pela absorção desses valores e regras como valor pessoal que se procura resguardar para permanecer respeitando a si próprio. Assim, o auto-respeito articula, no âmago de cada um, a busca da realização dos projetos de vida pessoais e o respeito pelas regras coerentes com tal realização.

3.1 O PAPEL DOS PROFESSORES

Os professores de todos os seguimentos do ensino são peças fundamentais, para o convívio e principalmente para o aprendizado. A relação professor-aluno, independente do ano escolar, remete a um convívio, onde o aluno vê seu professor como um exemplo.

A relação humana envolvida na busca do conhecimento, no espaço escolar se torna um contexto social importante na vida do indivíduo, independente em que fase ele se encontra.

No início de sua interação com a sociedade a criança tem a escola como um segun-

do espaço certo para estar, além do ambiente familiar.

A aprendizagem escolar que envolve a relação professor-aluno, é uma troca que envolve afetividade.

Fatores que podem influenciar os resultados da aprendizagem, como a perda dos pais, separação, abandono, ambientes desfavoráveis de convívio, depreciação, dentre outros e o professor pode ter a informação de forma privilegiada, podendo ajudar e intervir potencializando o aprendizado.

A afetividade implica diretamente no desenvolvimento e no conhecimento adquirido, o aluno se desenvolve, adquire aprendizado e conhecimentos que aumentam o desempenho escolar.

O papel do professor não consiste apenas na transmissão do conhecimento, ele tem a difícil tarefa de despertar a vontade de aprender, a importância dos valores, da ética e dos sentimentos e respeito ao próximo. A relação professoraluno, deve ter como base a comunicação entre ambos para a construção do aspecto emocional e construir o conhecimento, pois o professor também aprende com as experiências dos alunos, é uma troca mútua. Pois ambos passam por situações emocionais que podem afetá-los, por esse lado a afetividade caminha junto desta relação.

Segundo Almeida (2011, p.99):

Como meio social, é um ambiente diferente da família, porém bastante propício ao seu desenvolvimento, pois é diversificado, rico em interações, e permite à criança estabelecer relações simétricas entre parceiros da mesma idade e assimetria entre adultos. Ao contrário da família, na qual a sua oposição é fixa, na escola ela dispõe ter uma maior mobilidade sendo possível a diversidade de papéis e posições.

A forma como o professor encara essa relação com as diversas possibilidades do ambiente escolar, também pode usá-las para potencializar o ensino aprendizagem.

O professor precisa se entender neste processo e atuar percebendo suas influências e ter uma postura afetiva, crítica, ideológica, contribuindo para a formação do aluno, principalmente ao aluno com deficiência.

Ouvir os alunos, e estabelecer uma relação de troca, ter o cuidado de observar se o aluno está conseguindo expressar-se, expor sua opinião, responder quando solicitado, mas também fazendo opções pessoais.

A relação deve-se fortalecer, e contribuir para um melhor rendimento escolar, precisamos entender que a afetividade independe de contato físico, não está associado somente no beijo, abraço, toque de mão, sorrisos, mas também e principalmente na expressão oral, quando elogiamos seu trabalho, reconhecemos seus esforços, motivando-os, onde o cognitivo se liga ao afetivo.

Saber o seu papel, para potencializar o ensino aprendizagem, ele não pode deixar de levar em consideração a afetividade, o olhar do professor para a construção do sucesso da aprendizagem do aluno, dando credibilidade a suas opiniões, valorizando o pensamento crítico, acompanhando o desenvolvimento, observar, tornar-se acessível e disponível para o diálogo.

O aluno depende dessa referência tão significante para ele que é o professor, para alguns alunos ele será em seu comportamento e para outros a forma como lida com as diversas situações onde eles estão inseridos.

A relação professor-aluno, precisa evidenciar oportunidade de evidenciar o esforço intencional, para adquirir resultados.

Para Libaneo, (1994, p.251):

O professor não transmite apenas informações ou faz perguntas, ele também deve ouvir os alunos de forma a entender suas carências e suas dificuldades. Nesse sentido, caberá ao professor diferenciar severidade e respeito, já que o processo de ensino ao mesmo tempo em que direciona a aprendizagem em suas atividades deve ter como objetivo orientar as atividades autônomas e independentes dos alunos estabelecendo normas e deixando bem claro aos alunos o que se espera deles.

E que a afetividade utilizada pelo professor deve sempre ser voltada ao grupo de alunos e não a um aluno em específico, evidenciando uma postura do professor, mesmo sabendo que vão lidar com alunos de Educação Especial. O uso da afetividade independente da condição do aluno irá criar um vínculo com todos os alunos.

Mesmo sabendo que o objetivo do trabalho do educador é a aprendizagem, ele precisa considerar fatores que influenciam, como o desejo de aprender do aluno, a sua capacidade intelectual, seus conhecimentos prévios, e o própria influência do professor, segundo Freire (2000), ama-se a medida em que se busca comunicação, integração a partir da comunicação com os demais.

Percebemos que no espaço escolar é impossível trabalhar as habilidades cognitivas e sociais, dissociado da afetividade.

O professor através da sua autonomia em sala de aula precisa exercer sua autoridade, suas técnicas e estimular o desenvolvimento e ser exemplo. Ele precisa discernir entre severidade e respeito, definindo bem aos alunos os objetivos esperados.

O professor precisa organizar os conteúdos do currículo e escolher o melhor método, e em sala de aula, fomentar a autono-

mia, estimular a criatividade, buscar todos os dias estabelecer vínculos entre alunos de aprendizado mútuo, boa convivência, foco no aprendizado, potencializando as habilidades, usando seus conhecimentos e adquirindo experiência ano a ano. O professor ganha experiência com essa troca, devendo usar os diálogos para troca de experiências, entender melhor e valorizar a afetividade neste processo.

Um professor que usa a afetividade é aquele que usa estratégias educativas, críticas e dinâmicas no trabalho docente, faz o trabalho com prazer em ensinar, envolve os alunos em atividades em grupo, se preocupa com o desenvolvimento individual e em grupo dos seus alunos.

CONSIDERAÇÕES

O objetivo deste trabalho foi analisar a importância do uso da afetividade no trabalho docente na educação especial.

Foi realizado uma revisão bibliográfica, onde foi possível analisar vários aspectos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem e no uso da afetividade pelo professor.

A afetividade e os sentimentos explicitados pelo ser humano, são de extrema importância, pois estarão presentes em todos os níveis da vida. O cognitivo e o afetivo fazem parte do pensamento intelectual, por isso é tão importante trabalhar a afetividade no processo ensino-aprendizagem.

O desenvolvimento do ser humano desde os aspectos biológicos, até os cuidados com alimentação e com a saúde, bem como o desenvolvimento do intelecto com o cognitivo é importante para cada indivíduo.

No processo de escolarização é necessário que o professor consiga construir situações de aprendizagens, para desenvolver as diferentes habilidades. É através deste processo que surge a relação professor-aluno. O professor em seu trabalho docente necessita utilizar a afetividade para aproximar o aluno, e entender melhor os processos que podem influenciar no aprendizado.

O uso da afetividade não é dissociável ao trabalho docente, o professor precisa levar em consideração que os alunos passam por situações que podem influenciar no processo de aprendizado esperado no ambiente escolar.

O professor pode potencializar o aprendizado dos alunos, incentivar a inclusão dos alunos de educação especial, motivando-os, desafiando a pensar, pesquisar, e se comunicar. Utilizar a afetividade no trabalho docente ajuda a transpor algumas barreiras e a perceber alunos que tem bloqueios para aprender.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. R. , MAHONEY, A. A. A Afetividade e a aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. São Paulo, Edições Loyola, 3ª ed. 2011.

ARANTES, V. A. Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus Editorial, 2003.

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

CARVALHO, R. E. Educação inclusiva: com os pingos nos "is". Porto Alegre: Meditação, 2014.

CHALITA, G. Educação. A solução está no afeto. 6 ed. São Paulo: Gente, 2001.

CUNHA, A. E. Afeto e Aprendizagem, relação de amorosidade e saber na prática pedagógica. Rio de Janeiro: Wak, 2008.

CURY, A. J. Pais Brilhantes, Professores Fascinantes. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

DANTAS, H. Afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon. São Paulo: Summus Editorial Ltda. 1992.

DESSEN, M. A; POLONIA, A. C. A família e a escola como contexto de desenvolvimento. 2007, Ribeirão Preto, Paideia, vl.17, n.36.

FREIRE, P. Pedagogia da indignação. São Paulo: UNESP, 2000.

GONÇALVES, M.F.C.(Org). Educação escolar: identidade e diversidades.

Florianópolis: Insular, 2003.

GONZÁLES, J. A. T. Educação e diversidade: bases didáticas e organizativas. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LEPRE, R. M. Desenvolvimento humano e educação: diversidade e inclusão. Unesp: 2008.

LIBÂNEO, J.C. Didática. São Paulo: Cortez, 1994.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

OLIVEIRA, M. K. O problema da afetividade em Vygotski. In: LA TAILLE, Piaget, Vygotski e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992. PACHECO, J. (Org.). Caminhos para a inclusão: Um guia para o aprimoramento da equipe escolar. São Paulo: Artmed, 2006

PERRENOUD, P. A pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SALTINI, C. J. P. Afetividade & Inteligência. Rio de Janeiro: DPA, 1997.

VYGOTSKY, L. S. A formação Social da Mente. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

A FORMAÇÃO DO DOCENTE PARA ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

LEANDRO DOS SANTOS MACEDO

RESUMO

A Educação para Jovens e Adultos, presente atualmente em território nacional é uma realidade que passa por todos os âmbitos da sociedade atual. A justificativa da realização desse artigo é pautada pela observação de que a busca pela educação de jovens e adultos é uma realidade na educação brasileira atualmente, onde o professor envolvido nesse processo tem que estar amparado por toda a complexidade e especificidade que esse ensino possui. Esse estudo científico tem o objetivo de demonstrar que a educação de jovens e adultos para ser devidamente significativa e efetiva para o público alvo em questão, deve primeiramente, pensar também nas questões que envolvem essa especificidade e que devem estar entendidas pelo docente que irá atuar com esse grupo. Como metodologia, foi utilizada uma revisão bibliográfica com uma pesquisa em livros, artigos e sites específicos nas principais questões que permeiam a educação de jovens e adultos, pautados por um viés histórico, metodológico e social. Com essa metodologia, o artigo sai do senso comum, garantindo o estudo científico que é necessário para a existência desse estudo. Para que a Educação para Jovens e Adultos seja efetiva e significativa para seu público alvo, o professor envolvido nesse processo deve também estar de forma acertiva em toda a metodologia e especificidades que esse ensino possui, sendo primordial essa verificação durante a sua formação docente.

Palavras-chave: EJA, especificidade, professor.

INTRODUÇÃO

O movimento de retorno aos estudos sempre permeou a educação brasileira, da mesma forma que a educação de jovens e adultos e as políticas públicas existentes nesse âmbito para esse público acompanharam a história brasileira.

Quando uma pessoa resolve retomar seus estudos, independente do motivo da sua desistência anterior, seus objetivos nesse retorno está totalmente ligado a questões pessoais e profissionais e consequentemente promovem uma complexidade e variedade ainda maior no que se refere ao processo de ensino e aprendizagem. A justificativa da realização desse artigo é pautada pela observação de que a busca pela educação de jovens e adultos é uma realidade na educação brasileira atualmente, onde o professor envolvido nesse processo tem que estar amparado por toda a complexidade e especificidade que esse ensino possui.

Esse estudo científico tem o objetivo de demonstrar que a educação de jovens e adultos para ser devidamente significativa e efetiva para o público alvo em questão, deve, antes de mais nada, pensar também nas questões que envolvem essa especificidade e que devem estar entendidas pelo docente que irá atuar com esse grupo.

Como metodologia, foi utilizada uma revisão bibliográfica com uma pesquisa em livros, artigos e sites específicos nas principais questões que permeiam a educação de jovens e adultos, pautados por um viés histórico, metodológico e social. Com essa metodologia, o artigo sai do senso comum, garantindo o estudo científico que é necessário para a existência desse estudo.

O professor que se propõe a atuar com a educação de jovens e adultos deve sem dúvida, entender todas as especificidades que regem o seu público, e sem dúvida, entender não apenas de questões metodológicas, mais também históricas, pautadas pelo conhecimento e conceitos tão importantes e efetivos elencados por

Paulo Freire e sua “Pedagogia do Oprimido”, onde a educação pode e deve ser antes de tudo, um poderoso instrumento de transformação social, na busca de uma sociedade mais justa e igualitária.

1. O PROFESSOR NA EDUCAÇÃO PARA JOVENS E ADULTOS

O professor quando se depara com uma turma composta de jovens e adultos que retornaram para uma sala de aula, deve ter em mente, que possui uma turma pautada pela heterogeneidade, com uma bagagem sócio cultural vasta e que influencia diretamente em qualquer processo de ensino e aprendizagem.

Mais do que isso entender que repetir a mesma metodologia utilizada quando atua com crianças e adolescentes, será um caminho fadado ao fracasso, já que atuar com a educação de jovens e adultos requer toda uma especificidade e conhecimento histórico.

1.1 EJA: BREVE HISTÓRICO

No primeiro momento, a alfabetização de adultos ocorreu para que a catequização fosse possível e, mais tarde, para que os trabalhadores conseguissem cumprir as tarefas exigidas pelo Estado. No entanto, devido à expulsão dos jesuítas, ocorrida no século XVIII, desorganizou-se o ensino que estava estabelecido. Ações dirigidas à educação de adultos só voltaram a ocorrer na época do Império.

A história da Educação para Jovens e Adultos apresenta muitas variações ao longo do tempo, percebe-se, então, que está diretamente ligada às transformações sociais, econômicas e políticas que caracterizaram os diferentes momentos históricos do nosso país.

De acordo com a UNESCO (2017),

Por educação de adultos entende-se o conjunto de processos de aprendizagem, formal ou não, graças ao qual as pessoas consideradas adultas pela sociedade a que pertencem desenvolvem as suas capacidades, enriquecem os seus conhecimentos e melhoram as suas qualificações técnicas ou profissionais, ou as reorientam de modo a satisfazerem as suas próprias necessidades e as da sociedade. A educação de adultos compreende a educação formal e a educação permanente, a educação não formal e toda a gama de oportunidades de educação informal e ocasional existentes numa sociedade educativa multicultural, em que são reconhecidas às abordagens teóricas e baseadas na prática.

No século XXI, a Educação de Jovens e Adultos continua nas propostas governamentais, como pode ser visto a partir de diversos programas que foram instituídos no início do período.

A aprendizagem na escola ocorre, porque alguém a está buscando para satisfazer uma necessidade. Principalmente, quando se refere à Educação de Jovens e Adultos que por diferenciadas razões não concluíram seus estudos e agora retornam com esse intuito, projetando uma vida melhor dentro de cada necessidade individual.

A educação para jovens e adultos existe no Brasil desde a época da colonização, quando os jesuítas ensinavam os índios adultos, passando ao longo dos séculos, sendo implantada nas escolas, com a criação de projetos, com o MOBRAL e agora com o EJA. Teve um divisor de águas, quando Paulo Freire, educador, trouxe todos os preceitos da sua Pedagogia Libertadora.

Para Vieira (2004), a Pedagogia de Paulo Freire, nasce em divergência aos métodos da época que eram incapazes ou não tinham como prioridade formar cidadãos que, para Freire, são os indivíduos capazes de, na relação com a realidade, atuar num sentido de transformação social. As propostas atendiam à Educação de Jovens e Adultos, principalmente, pois buscava aproveitar a bagagem do aluno que, por essa ou aquela razão, não completou ou abandonou os estudos. Essa aproximação à realidade do aluno, à busca incessante na formação de um indivíduo crítico e emancipado, promoveu ares liberais, positivos e significativos na educação.

A aprendizagem do adulto depende, também, de seu desenvolvimento, seu interesse pelos conteúdos apresentados e, principalmente, seu desejo de aprender. Salienta-se que o adulto traz consigo o desejo, a motivação e a experiência de vida, que contribuem para a aprendizagem, não podendo esquece-se de que, quando o adulto compreende o propósito da tarefa, seu rendimento aumenta, logo, é necessário que haja um significado ao educando.

1.2 CONSIDERAÇÕES BÁSICAS E NECESSÁRIAS

Esse item tem o intuito de contribuir significativamente no que se refere às características necessárias para que um docente tenha como público alvo que retornou a escola para a complementação de seus estudos.

É necessário pontuar que, embora este aluno esteja de volta às salas de aula depois de um tempo afastado, pode acontecer de ele apresentar mais repertório do que o próprio professor, isso devido ao acesso à informação que se tornou facilitada pela mídia. Por este motivo, diversos autores defendem que a formação dos docentes não permaneça apenas na graduação, mas que esteja alerta a novas informações.

Em outras palavras, a formação docente deve prever momentos de apuração

crítica, bibliografia que fomente a leitura e a reflexão da prática, idas ao teatro, dentre outros. Quanto mais for emancipado o professor, maiores chances de o educando ser incentivado a alcançar um nível maior de liberdade. É desafiador para o mestre a missão de motivar o educando a ser autônomo, crítico, protagonista das decisões da sociedade e do ambiente de que faz parte.

A prática pedagógica da sala de aula, não deve ser pensada para o educando, mas com o educando, ele pode e deve apresentar o que de fato é para ele importante aprender. Dessa forma, o educando deixará a posição de oprimido assumindo a libertação, caso a deseje. (FREIRE, 2011, p. 43)

Dessa forma, os sujeitos da EJA hoje são diversos: trabalhadores, aposentados, jovens empregados e em busca do primeiro emprego; pessoas com necessidades educativas especiais, para citar alguns.

Daí decorre também a preocupação com o conceito de diversidade cultural no contexto da EJA. Os sujeitos da EJA atualmente são o trabalhador experiente e o jovem com outro tipo de experiência no mundo. (SOUZA, 2011, p. 20)

Por diversas vezes, os professores que ministram aulas na EJA não são necessariamente formados em pedagogia, podem ser licenciados em diferetes matérias. Isto é possível, pois, nos anos iniciais, o ensino pode ser unidocente, além disso, nos anos finais do Ensino Fundametal e no Ensino Médio, oa professores em sala são os profissionais das demais licenciaturas.

Uma situação que torna o trabalho do docente é que, muitas vezes, há coexistência de adolescentes, jovens, adultos e idosos numa mesma turma, exigindo certo traquejo para lidar com a variabilidade de modos de ver e interagir com o mundo que cerca esses sujeitos.

Percebe-se que existem, na alfabetização e letramento dos jovens e adultos, alguns obstáculos a serem transpassados. Os professores enfrentam algumas dificuldades, tendo que lidar com educandos com seus medos, baixa estima, frustrações e desmotivações, além de, em alguns casos, não possuírem a qualificação específica para atuar nesta modalidade de ensino. Os alunos acham-se incapazes e, às vezes, velhos demais para aprender, muitos enfrentam pobreza extrema, problemas sociais e falta de moradia, entre outros.

A formação profissional do educador era construída com o foco na infância, com pessoas que não fala, não tem problemas e questionamentos, e a educação de jovens e adultos é o oposto disso. A EJA possui características distintas, com isso faz se necessário um educador capacitado, que saiba como interagir, agir, estimular e ensinar para estes jovens e adultos. (ARROYO, 2006, p. 26)

A evasão, repetência e dificuldades de continuar os estudos dificultam o processo de escolarização. Apesar de a evasão ter diminuído devido à seletividade da repetência, com a progressão continuada, muitas ainda são as dificuldades encontradas pelo educador na educação de jovens e adultos.

Por outro lado, hoje em dia, observa-se a existência de vários cursos de pósgraduação específicos para a educação de jovens e adultos, cursos de extensão que são de extremamente importância para a formação de profissional.

Sabe-se também que as políticas públicas devem contribuir de forma efetiva nesse tipo de educação, buscando o seu verdadeiro sentido, a formação de um indivíduo crítico, capaz e pleno de sua cidadania. Diferente de décadas atrás quando a educação de jovens e adultos serviu apenas para a formação de uma mão de obra qualificada e sem capacidade de argumentação.

Para que as políticas públicas possam conferir materialidade, a concepções mais apropriadas de alfabetização e educação básica de qualidade, (o qué implica também, articular devidamente oportunidades de qualificação profissional e acesso às tecnologias da comunicação e informação), é preciso ampliar o financiamento destinado à EJA, e reverter a situação de despreparo e desvalorização profissional dos educadores que a ela se dedicam. (PIERRO, 2010, p. 74)

Os alunos da EJA necessitam de diálogo, compreensão e estímulo, não são muito diferentes do ensino tradicional, mas possuem suas particularidades que devem ser levadas em consideração para uma efetividade no ensino.

Os alunos só aprenderão se quiserem aprender, especialmente, porque aprender custa esforço e ninguém fará esforço a troco de nada. Os velhos “truques”, muito usados anteriormente, de ameaçar com notas baixas e reprovação não funcionam na EJA, pois jovens e adultos não se intimidam facilmente e eles só irão empenhar-se em aprender os assuntos sobre os quais tenham interesse.

Como afirma Oliveira (1999, p.60), “o adulto traz consigo uma história mais longa (e provavelmente mais complexa) de experiências, conhecimentos acumulados e reflexões sobre o mundo externo, sobre si mesmo e sobre as outras pessoas”. Com relação a inserção em situações de aprendizagem, essas peculiaridades da etapa de vida em que se encontra o adulto faz com que ele traga consigo diferentes habilidades e dificuldades (em comparação à criança) e, provavelmente maior capacidade de reflexão sobre o conhecimento e sobre seus próprios processos de aprendizagem.

Embora os adultos tenham essa capacidade, na maioria das vezes, eles não percebem isso em sua vida e ainda carregam em si a ideia de que são incapazes ou impossibilitados de aprender, o que demanda tempo e paciência do educador para retirar deles. O tempo que o educando adulto necessita para aprender é diferente do tempo da criança e, muitas vezes, diferente dos seus pares, logo, o educador não pode comparar indivíduos, pois cada um possui características próprias.

Desse modo, é preciso respeitar não só a individualidade dos adultos, como também as diferenças, valorizando os conhecimentos trazidos de outras experiências escolares e os saberes adquiridos ao longo da vida, mesmo para aqueles que não tiveram a oportunidade de acesso à educação em idade adequada.

Outra dificuldade no processo de en-

sino-aprendizagem dos jovens e adultos são os referencias ensinados, pois estes têm que fazer sentido dentro da realidade deles. E é por este fator que muitos voltam ou entram em um estabelecimento de ensino, buscando mudar sua realidade de vida, sonhando.

O principal desafio da produção de livros didáticos para alfabetização de jovens e adultos consiste na concretização de propostas pedagógicas que abarquem as necessidades dos sujeitos envolvidos, as realidades locais e a diversidade cultural constitutivas dos grupos sociais que buscam aprender a ler e a escrever na vida adulta ou juventude. (UNESCO, 2008, p. 139)

Apesar de toda avanço na educação, as políticas públicas ainda não estão sendo eficazes no objetivo de erradicar o analfabetismo no Brasil e a evasão escolar, que ainda existe, por menor que seja.

O direito a uma educação de qualidade está sendo negada, algumas vezes, por não ser interessante para os governos, outras pela intensa burocracia em que se instalou tudo que se relaciona ao nosso sistema educacional. Alunos chegam ao ensino médio tendo dificuldades básicas de letramento, muitos erram até na escrita do seu próprio nome. Com isso, a EJA não é posta somente como uma modalidade de ensino a ser oferecida àqueles que não tiveram acesso na idade própria, mas terá uma função reparadora de toda a situação caótica descrita no parágrafo acima.

2.3 O PROFESSOR DA EJA E PAULO FREIRE: UMA APROXIMAÇÃO NECESSÁRIA

A aprendizagem é inerente ao ser humano, desde o nascimento ele está em constante aprendizado, aprendendo a mamar, segurar objetos, andar, falar, comer sozinho, entre outros, até chegar ao aprendizado formal. A aprendizagem para o jovem e adulto é muito importante, é imprescindível o aprendizado da leitura e escrita, que é o processo básico da escolarização. Dando ênfase não somente ao aprendizado da leitura, mas a compreensão do que se está sendo lido.

A aprendizagem pode ser natural ou induzida, onde a espontânea baseiase em preferências e motivações pessoais, ocorre por tentativa e erro, imitação, observação, por meio de fontes acessadas no dia-a-dia. Já a induzida ocorre em contextos estruturados para ensinar, tendo como ações planejadas a fim de facilitar a aprendizagem. (CHAGAS, 2010, p. 9)

O professor deve ser um parceiro na aprendizagem de seus alunos, ser um bom mediador, além de se permitir aprender com os conhecimentos de seus alunos e poder refletir sobre a sua prática.

Os conhecimentos como cooperação, criatividade e criticidade fomentam a liberdade e a coragem para transformar, sendo que o aprendiz se torna sujeito, ator como protagonista da sua aprendizagem. Portanto, sair da mesmice e buscar novas formas de aprendizados, atrelados à realidade dos educandos, são algumas condutas primordiais às aulas para jovens e adultos. Muitos alertam que, dessa forma, o trabalho se torna maior, mas, com certeza, o caminho do sucesso acaba sendo muito mais curto.

Outra dificuldade no processo de ensino-aprendizagem dos jovens e adultos, são os referencias ensinado, pois estes têm que fazer sentido dentro da realidade deles. E é por este fator que muitos voltam ou entram em um estabelecimento de ensino, buscando mudar sua realidade de vida, sonhando com a possibilidade de um emprego melhor, e se este conhecimento não se encaixa na realidade deles, se desmotivam ou saem da Escola. (FREIRE, 2011)

É necessário que o educador, para que se efetue um aprendizado satisfatório, em se tratando da alfabetização e do letramento, ele precisa recorrer a diversos materiais, como alguns textos, em primeiro momento, as quadrinhas, parlendas e canções que, em geral, se sabe de cor; e, em segundo momento, as embalagens comerciais, os anúncios, os folhetos de propaganda e demais portadores de texto que possibilitem suposições de sentido a partir do conteúdo.

A tendência libertadora, também nomeada “Pedagogia de Paulo Freire”, nasce em divergência aos métodos da época que eram incapazes ou não tinham como prioridade formar cidadãos que, para Freire, são os indivíduos capazes de, na relação com a realidade, atuar num sentido de transformação social. As propostas atendiam à Educação de Jovens e Adultos, principalmente, pois buscava aproveitar a bagagem do aluno que, por essa ou aquela razão, não completou ou abandonou os estudos.

Essa aproximação à realidade do aluno, à busca incessante na formação de um indivíduo crítico e emancipado, promoveu ares liberais, positivos e significativos na educação.

A educação para ser libertadora precisa objetivar uma ação e reflexão consciente e criadora das classes oprimidas sobre seu próprio processo de libertação. A educação libertadora questiona concretamente a realidade das relações do homem com o mundo e com os outros homens, buscando uma transformação s ocial. (MERCADO, 1995, p, 5)

Paulo Freire trabalhava com a conscientização dos indivíduos por meio da alfabetização, porém não desconsiderando o conhecimento prévio. Ele afirma, no livro “A importância do ato de ler”, que todos somos leitores antes mesmo do processo de alfabetização, uma vez que se faz uma leitura do mundo antes da leitura da palavra. Assim, o

dizagem na educação de jovens e adultos. 2010. Disponível em: <http://bd.iff.edu.br/acervo/a-questao- ensino e aprendizagem>. Acesso em: 12 de março de 2022.

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia. São Paulo: Paz e Terra. 2011.

MERCADO, L. P. L. A questão dos conteúdos numa metodologia histórico crítica. Disponível em: <http://www.cedu.ufal.br/projetos/internet/revistaeducacao96.htm>. Acesso em: 12 de março de 2022.

OLIVEIRA, K. M. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. Revista Brasileira de Educação. N º 12. set. 1999.

PIERRO, C. M.; JOIA, O. Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. 2010. Disponível em:< http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5541.pdf>. Acesso em: 02 de março de 2022.

SOUZA, A. M. Educação de Jovens e Adultos. 2 ed. Curitiba: Xibpex Dialógica, 2011.

UNESCO. V Conferência Internacional Sobre Educação de Adultos. Declaração de Hamburgo sobre a educação de adultos e plano de ação para o futuro.

Hamburgo: UIE/Unesco, 1997.

UNESCO, Alfabetização de Jovens e Adultos no Brasil: Lições na prática. Brasília: UNESCO, 2008

VIEIRA, C. M. Fundamentos históricos, políticos e sociais da educação de jovens e adultos. Vol. I: aspectos históricos da educação de jovens e adultos no Brasil.

Brasília: Universidade de Brasília, 2004.

ESCRITA AZUL: ARTEA O ENCONTRO DO TEA E ARTE

LILIAN GUEDES

RESUMO

Este trabalho tem a premissa de contribuir no processo ensino aprendizagem dos estudantes portadores do espectro autista (TEA) que ainda não se encontram alfabetizados utilizando-se das bases fundantes da Arteterapia como processo de engajamento para o processo do letramento, e, bem como, do âmbito inclusivo e socializador da potência que se estabelece neste engajamento, beneficiando a todos e todas envolvidas neste projeto. Importante destacar que a Arteterapia consiste na utilização da Arte como forma de expressão, consciente e inconsciente, do sujeito. Através da Arteterapia a subjetividade do sujeito emerge, fomentando os materiais necessários para alicerçar o projeto. Os sentimentos e emoções, pensamentos e esperanças, sonhos e desejos dos estudantes com espectro autista (TEA) podem se revelar com muito mais facilidade através de imagens do que através de palavras para diversas pessoas. Assim, a Arteterapia propulsiona a ampliação dos recursos artísticos em contextos terapêuticos (de tratamento) que neste momento será direcionado para avanços nos desafios da alfabetização e letramento.

Palavras-Chave: TEA, arteterapia, socialização e letramento.

INTRODUÇÃO

O presente artigo consiste em um projeto incipiente que parte dos princípios do método TEACCH, tratamento voltado para os portadores de autismo, com fundamentações nas metodologias terapêuticas que sustentam a Arteterapia.

O objetivo do projeto foi promover avanços na leitura e escrita dos portadores do espectro autista. Inicialmente, situei o desafio desta investigação, premissa dos objetivos pautados subsequencialmente .Posteriormente, relato as experiencias com os portadores do espectro autista (TEA) com embasamento histórico sobre o surgimento dos transtornos, os sintomas que apresentam nos portadores de autismo comparando a diferença entre os espectros, relatando a experiencia com o portador de Síndrome de Asperger no enfoque da Arteterapia .Descrevo sobre o surgimento do método TEACCH, seus objetivos, sua estrutura, fundamentos, materialidade, forma de trabalho e aplicação.

O método TEACCH foi desenvolvido na década de sessenta no Departamento de Psiquiatria da Faculdade de Medicina na Universidade da Carolina do Norte, nos Estados Unidos, representando, na prática, a resposta do governo ao movimento crescente dos pais que reclamavam da falta de atendimento educacional para as crianças com autismo na Carolina do Norte e nos Estados Unidos.

Com o tempo, o TEACCH foi implantado em salas especiais em um número muito grande de escolas públicas nos Estados Unidos. Essa implantação se deu com tal empenho, tanto dos professores quanto do Centro TEACCH da Carolina do Norte, que permitiu que esse método fosse sendo aperfeiçoado por meio do intercâmbio permanente entre a teoria do Centro e a prática nas salas de aula.

O ponto de partida foi o estabelecimento de uma visão realista dessa criança, a princípio muito inteligente, mas “fechada em

uma redoma de vidro", isto é, incomunicável por decisão dela própria. Em 1967, quando Alpern começou a testar as crianças a partir de expectativas mais baixas, constatou-se que na maioria dos casos que posteriormente foram identificados como pertencentes ao autismo estavam presentes dificuldades reais de aprendizagem e de comunicação que precisavam ser levadas em conta nas salas de aula.

"A maioria das crianças com autismo parecem ter uma dificuldade em aprender a participar do "dar e receber" da interação social. Sendo assim, é comum, nos primeiros meses de vida, os pais queixarem que seus filhos não interagem e evitam o contato visual, não se importam em que colo estão, podem resistir à atenção ou aceitar passivamente abraços e carinhos. Sinais sociais sutis como um sorriso, um piscar de olhos, ou uma careta, podem ter pouco significado. Em sala de aula, um "bonito, hein"! pode significar que a criança foi elogiada ou que foi flagrada copiando a tarefa do colega, por exemplo. O que vai diferenciar o sentido da frase é a intenção expressa pela professora. Para uma criança que apresenta falha na leitura destas intenções, pode ser uma situação constrangedora frente aos colegas e a professora." – Trecho da Cartilha Autismo e Educação

"Na espontaneidade seletiva se fundamentam os comportamentos criativos. Poder responder de maneira espontânea aos acontecimentos significa dispormos de uma real abertura, sem rigidez ou preconceitos, ante o futuro imprevisível. Espontâneos, tornamo-nos flexíveis. Conseguimos adaptar-nos às contingências, reorientar as nossas atividades e os nossos interesses de acordo com novas necessidades contidas nas circunstâncias novas." FAYGA, Ostrower (2007)

Desta maneira, a experimentação e a improvisação de movimentos do corpo são formas de criar permitindo-se a abertura para o novo, o desconhecido, caminho este proporcionado por atividades como a dança criativa. Ao transportar o movimento criativo para as atividades educacionais regulares, é oferecido ao estudante um espaço para o desenvolvimento da percepção do próprio corpo como forma de expressão, além dos benefícios físicos já mencionados, estimulando a criatividade através de um momento leve e divertido, contemplando também competências da Base Nacional Comum Curricular.

Considera-se a Arteterapia é uma forma livre de riscos para auxiliar o estudante a relacionar-se com as suas emoções.

De acordo com a American Art Therapy Association, "Arteterapia é uma profissão que utiliza o processo criativo de fazer arte para melhorar e reforçar o bem-estar físico, mental e emocional de indivíduos de todas as idades. Baseia-se na crença de que o processo criativo envolvido na autoexpressão artística ajuda as pessoas a resolver conflitos e problemas, desenvolver habilidades interpessoais, controlar o comportamento, reduzir o stress, aumentar a autoestima e a autoconsciência, além de obter conhecimento."

Não há só uma maneira de providenciar arteterapia; como resultado, pode parecer muito diferente quando praticado por e com indivíduos diferentes. Pode ser natural ou estruturado, aberto ou orientado para objetivos. Para crianças e adultos com autismo, pode ser uma excelente maneira de abrir portas para a autoexpressão e envolvimento.

Face ao exposto, a Arteterapia é sine qua non para os desafios que o Autismo apresenta para o convívio nas relações.

Uma das características da perturbação do autismo é a dificuldade com a comunicação verbal e social. Em certos casos, as pessoas com autismo são literalmente não verbais e incapazes de usar a fala para comunicar. Noutros casos, as pessoas com autismo têm dificuldade em processar a linguagem e a transformála numa conversa fácil e estável. Pessoas com autismo também podem ter dificuldades em ler rostos e linguagem corporal. Em resultado, elas podem ter dificuldades em distinguir uma piada de um discurso ou sarcasmo da sinceridade.

Enquanto isso, muitas pessoas com autismo têm uma capacidade extraordinária de pensar visualmente "em fotografias". Muitos podem transformar essa capacidade a bom uso no processamento de memórias, gravação de imagens e informações visuais, e na expressão de ideias através de desenhos ou outros meios artísticos. A arte é uma forma de expressão que requer pouca ou nenhuma interação verbal que pode abrir portas para a comunicação.

Com muita frequência, assume-se que uma pessoa não verbal ou uma pessoa com capacidades verbais limitadas é incompetente noutras áreas. Como consequência, pessoas no espectro do autismo podem não estar expostas a oportunidades para usar meios artísticos ou as oportunidades podem ser muito desafiadoras (em grandes configurações de classe, por exemplo). A arteterapia oferece uma oportunidade para os terapeutas trabalharem individualmente com os indivíduos no espectro do autismo para construir uma ampla gama de habilidades de uma maneira que pode ser mais confortável (e, portanto, mais eficaz) do que a língua falada.

A Arteterapia em detrimento das aulas de Artes se diferencia pela terapia e a forma sistêmica de buscar resultados na promoção da saúde e bem estar.

Arteterapia é uma ferramenta para ajudar pessoas a aceder às suas emoções. Por outro lado, aulas de arte visam fornecer aos alunos instruções sobre como alcançar efeitos ou objetivos artísticos específicos. En-

quanto que as aulas de arte podem ser apropriadas para indivíduos com autismo, não substituem a terapia.

O Autismo e o respaldo da Arteterapia

A pesquisa é um tanto vaga em relação ao impacto da arteterapia em pessoas com autismo. A literatura consiste principalmente em estudos de caso e artigos que descrevem o impacto observado dos programas de arteterapia. Alguns dos artigos escritos e apresentados sobre o assunto, no entanto, sugerem que a arteterapia pode fazer a diferença. Em certos casos, abriu um mundo inteiro de oportunidades para um indivíduo com autismo que tem um talento artístico. Noutros casos, criou uma oportunidade única para ligação pessoal. Outros possíveis resultados incluem:

• Melhor capacidade de imaginar e pensar simbolicamente

• Melhor capacidade de reconhecer e responder às expressões faciais

• Melhor capacidade de controlar desafios sensoriais

• Melhor capacidade de coordenações motoras finas Como encontrar e selecionar um Arte Terapeuta?

Arte Terapeutas qualificados possuem um mestrado e são certificados pelo Conselho de Credenciais de Arteterapia. Nem todos os terapeutas qualificados, no entanto, têm experiência a trabalhar com pessoas no espectro do autismo. Muitos especializam-se em trabalhar, por exemplo, com vítimas de trauma, indivíduos com doenças mentais, etc.

Quando encontrar um terapeuta local, faça uma chamada para saber da experiência que o indivíduo teve com perturbações do espetro do autismo. Embora a vasta experiência possa não ser criticada, é muito importante que o terapeuta escolhido entenda as questões específicas, os desafios e os pontos fortes associados ao autismo. É importante saber que a arteterapia não é apenas para crianças pequenas, ou mesmo para crianças em geral. A sua utilidade foi estabelecida para pessoas de todas as idades, incluindo adultos.

DESENVOLVIMENTO

O trabalho da arte com crianças autistas (TEA) tem por objetivo integrar a criança à comunidade da qual ela faz parte. Para isso, a intervenção é planejada e executada cuidadosamente, abrangendo as atividades das crianças em todos os ambientes frequentados por ela: escola, casa, lazer, etc. Também se acompanha o trabalho do psiquiatra (quando existente), pois a comunicação entre diferentes profissionais permite um maior conhecimento das habilidades da criança.

Assim, o atendimento as crianças portadoras de TEA (transtorno do Espectro Autista) tem garantido avanços na aprendizagem e na interação e comunicação dos mesmos.

MATERIAL (IS) E MÉTODOS (SE HOUVER)

Apresentam e descrevem os métodos; as técnicas e os instrumentos de coleta de dado.

A área de estimulação infantil possui 45 itens,a de desenvolvimento motor, 140; a de autocuidados, 105; a de cognição, 108; a de socialização, 83 e a de linguagem, 99. Esses itens são divididos nas seguintes faixas etárias: 0 a 4 meses, 1 a 2 anos, 2 a 3 anos, 3 a 4 anos, 4 a 5 anos e 5 a 6 anos.

A área motora diz sobre a capacidade da criança em controlar seus músculos e mover-se com desenvoltura, como resultado da prática ou da experiência em geral e progressivamente novos padrões cada vez mais complexos tendem a surgir. Embora o ritmo do desenvolvimento varie de uma criança para outra, a sequência é quase a mesma para todas elas.

O autocuidado é a ação que se exerce sobre si mesmo para preservar e cultivar uma boa qualidade de vida e saúde de maneira responsável, neste sentido busca-se verificar os comportamentos que a paciente emite que auxiliem atingir este objetivo.

Em relação à área da cognição busca-se verificar se a criança adquiriu certos tipos de conhecimentos esperados para a sua idade. A cognição envolve fatores diversos como o pensamento, a percepção, a memória, o raciocínio, etc., que fazem parte do desenvolvimento intelectual.

A área da socialização se refere à assimilação de hábitos característicos do seu grupo social, todo o processo através do qual um indivíduo se torna membro funcional de uma comunidade, assimilando a cultura que lhe é própria. É um processo contínuo que nunca se dá por terminado, realizando-se através da comunicação, sendo inicialmente pela "imitação" para se tornar mais sociável.

Sobre a área da linguagem refere-se à capacidade especificamente humana para aquisição e utilização de sistemas complexos de comunicação.

A operacionalização dos itens consiste em especificar as respostas a serem observadas, as condições de avaliação, ou seja, como proceder para avaliar, que objetos usar em cada item e qual critério usar para a correção das respostas ou número de acertos/ erros por tentativa.

O instrumento pode ser aplicado na escola e/ou na casa da criança avaliada, em

diferentes períodos do dia (manhã, tarde e noite). A aplicação deve começar pela área de desenvolvimento motor, sendo que os aplicadores devem observar a criança em situação natural e anotar se algum dos comportamentos emitidos corresponde ao operacionalizado.

Sobre o VB-MAPP

O "Verbal Behavior Milestones Assessment and Placement Program" VB-MAPP, do autor Mark Sundberg é um instrumento de avaliação referenciado por critérios, guia do currículo e sistema de rastreamento de habilidades que foi projetado para crianças com autismo e outros indivíduos que demonstram atrasos de linguagem. O VB-MAPP baseia-se no comportamento verbal, proposto por Skinner (1957), marcos de desenvolvimento estabelecidos e pesquisas de campo da Análise do Comportamento.

A avaliação VB-MAPP tem sido reconhecida como uma ferramenta valiosa para avaliar o repertório comportamental de indivíduos com desenvolvimento atípico em relação a habilidades verbais e seus pré-requisitos. A aplicação dessa avaliação exige, porém, um minucioso planejamento das condições de aplicação e preparação prévia de materiais e folhas de registro que não são fornecidos em seu manual.

Há cinco componentes do VB-MAPP, e coletivamente eles fornecem um nível de base de desempenho, uma direção para a intervenção, um sistema de rastreamento e aquisição de habilidades, uma ferramenta para medidas de resultados e outros projetos de investigação da linguagem e uma estrutura para planejamento curricular. Cada uma das habilidades do VB-MAPP não é somente mensurável, mas são equilibradas entre os operantes verbais e outras habilidades relacionadas.

2.2 RESULTADOS

O Inventário Portage Operacionalizado ou Guia Portage fundamenta as resultantes do trabalho.

O guia é um esforço em operacionalizar cada um dos 580 itens do Inventario Portage, propondo-lhes definições, critérios, especificação das condições de avaliação e descrição do material. Abrange cinco áreas de desenvolvimento – desenvolvimento motor, cognição, linguagem, socialização e autocuidados, distribuídas por faixa etária de 0 a 6 anos, e uma sexta área – estimulação infantil – específica para bebês. Este Inventário pode ser usado por um leque de profissionais, tais como psicólogos, educadores, pediatras e neuropediatras, fisioterapeutas, terapeutas-ocupacionais, fonoaudiólogos, enfermeiros, berçaristas bem como os responsáveis das crianças com ou sem problemas de desenvolvimento.

2.3 DISCUSSÃO

Importante discutirmos os benefícios do programa baseado em ABA e no Método TEACCH qual melhor potencializaria e corroboraria com a arteterapia em pessoas portadoras do transtorno do espectro autista. Desta forma, explicitaremos abaixo as contribuições e diferenciações das metodologias apresentadas no presente artigo.

Face ao exposto, importante destacarmos que o Método ABA na verdade, não é método e sim uma ciência que consiste na análise do comportamento aplicada, ou ABA (Applied Behavior Analysis, na sigla em inglês) e que, na verdade, é uma abordagem da psicologia que vem sendo utilizada para a compreensão do comportamento e amplamente usada atendimento a pessoas com autismo. As técnicas de modificação comportamental têm se mostrado bastante eficazes no tratamento, principalmente em casos mais graves de autismo. Para a arteterapia unir a análise do comportamento e concomitantemente como educadora, possibilita garantir um processo abrangente e estruturado de ensino-aprendizagem ou reaprendizagem com a potência da arte.

No programa ABA seis práticas comumente podem corroborar com a prática da arte em terapia, que são:

Aumento significativo nos comportamentos (por exemplo, procedimentos de reforço aumentar o comportamento on-tarefa, ou interações sociais);

Novas habilidades (por exemplo, os procedimentos de instrução e reforço sistemáticos ensinar habilidades funcionais de vida, habilidades de comunicação e habilidades sociais);

Garantir os comportamentos alcançados (por exemplo, o ensino de procedimentos de autocontrole e auto-monitoramento para manter e generalizar as habilidades sociais relacionadas com o trabalho);

Generalizar ou transferir o comportamento de uma situação ou resposta a outra (por exemplo, de completar as tarefas em sala de recursos para um desempenho tão bom na sala de aula regular);

Para restringir ou condições estreitas sob o qual ocorrem comportamentos interferem (por exemplo, modificar o ambiente de aprendizagem); e

Para reduzir comportamentos de interferência (por exemplo, auto-lesão ou estereotipias).

ABA é uma disciplina objetiva. ABA se concentra na medição confiável e avaliação objetiva do comportamento observável.

Por conseguinte o Método TEACCH trata-se de TEACCH (Treatment and Education of Autistic and related Communication-handicapped Children), em português significa Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com Déficits relacionados com a Comunicação. É um programa educacional e clínico com uma prática predominantemente psicopedagógica criado a partir de um projeto de pesquisa que buscou observar profundamente os comportamentos das crianças autistas em diversas situações frente a diferentes estímulos.

O método TEACCH utiliza uma avaliação denominada PEP-R (Perfil Psicoeducacional Revisado) para avaliar a criança e determinar seus pontos fortes e de maior interesse, e suas dificuldades, e, a partir desses pontos, montar um programa individualizado.

O TEACCH se baseia na adaptação do ambiente para facilitar a compreensão da criança em relação a seu local de trabalho e ao que se espera dela. Por meio da organização do ambiente e das tarefas de cada aluno, o TEACCH visa o desenvolvimento da independência do aluno de forma que ele precise do professor(a) para o aprendizado de atividades novas, mas possibilitando-lhe ocupar grande parte de seu tempo de forma independente.

Partindo do ponto de vista de uma compreensão mais aprofundada da criança e das ferramentas de que o arteterapeuta dispõe para lhe dar apoio, cada um pode adaptar as idéias gerais que lhe serão oferecidas ao espaço da terapia e aos recursos disponíveis, e até mesmo às características de sua própria personalidade, desde que, é claro, compreenda e respeite as características próprias de cada autista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que a Arteterapia consolida auxílio aos portadores do TEA, promovendo conexões assertivas com as emoções sem oferecer riscos aos sujeitos

De acordo com a American Art Therapy Association , "A arte-terapia é uma profissão de saúde mental que usa o processo criativo da arte para melhorar e aprimorar o bem-estar físico, mental e emocional de indivíduos de todas as idades. crença de que o processo criativo envolvido na autoexpressão artística ajuda as pessoas a resolver conflitos e problemas, desenvolver habilidades interpessoais, controlar o comportamento, reduzir o estresse, aumentar a autoestima e a autoconsciência e alcançar o insight. "

Há uma multiplicidade de resultados usando a arteterapia. Para crianças e adultos com transtorno do espectro autista, a autoexpressão e o envolvimento potencializam a conexão emocional sobremaneira.

Uma das marcas registradas dos transtornos do espectro do autismo incidem na comunicação e na interação social. Em alguns casos é comum crianças com autismo não-verbais e não conseguirem usar a fala ao se comunicar. Há casos qu as pessoas com autismo apresentam desafios ao processar a linguagem e transformá-la em uma conversa tranquila e fácil. A leitura facial e linguagem corporal são desafios a serem transpostos com os TEAs. O entendimento de uma piada é quase inviável para os mesmos.

Enquanto isso, muitas pessoas com autismo têm uma capacidade extraordinária de pensar visualmente "em imagens". Muitos podem usar essa capacidade para um bom uso no processamento de memórias, registro de imagens e informações visuais e expressão de ideias por meio de desenhos ou outras mídias artísticas. A arte é uma forma de expressão que requer pouca ou nenhuma interação verbal que pode abrir portas para a comunicação.

Frequentemente, presume-se que uma pessoa não verbal ou com capacidades verbais limitadas seja incompetente em outras áreas. Como resultado, as pessoas no espectro do autismo podem não ser expostas às oportunidades de usar a mídia artística, ou as oportunidades podem ser muito desafiadoras de outras maneiras (em grandes ambientes de aula, por exemplo). A arteterapia oferece uma oportunidade para os terapeutas trabalharem individualmente com indivíduos no espectro do autismo para desenvolver uma ampla gama de habilidades de uma maneira que pode ser mais confortável (e, portanto, mais eficaz) do que a linguagem falada.

Como a terapia artística é diferente das aulas de arte

A arteterapia é uma ferramenta para ajudar os clientes a acessar suas emoções. Por outro lado, as aulas de arte têm como objetivo fornecer aos alunos instruções sobre como alcançar objetivos ou efeitos artísticos específicos. Embora as aulas de arte possam ser apropriadas para indivíduos com autismo, elas não são um substituto para a arte-terapia.

O que os arteterapeutas fazem por pessoas com autismo

A pesquisa é um tanto superficial quanto ao impacto da arte-terapia nas pessoas com autismo. A literatura consiste principalmente em estudos de caso e artigos que descrevem o impacto observado dos programas de arte-terapia. Alguns dos artigos escritos e apresentados sobre o assunto, entretanto, sugerem que a arteterapia pode fazer muito. Em alguns casos, abriu todo um mundo de oportunidades para um indivíduo com autismo que possui um talento artísti-

co significativo. Em outros casos, criou uma oportunidade única de vínculo pessoal. Outros resultados possíveis incluem:

• habilidade aprimorada de imaginar e pensar simbolicamente

• capacidade aprimorada de reconhecer e responder às expressões faciais

• capacidade aprimorada de gerenciar problemas sensoriais (problemas de aderência, etc.)

• habilidades motoras finas melhoradas.

REFERÊNCIAS

CUNHA, Eugênio. Autismo e Inclusão: psicopedagogia práticas educativas na escola e na família \ Eugênio Cunha – Rio de Janeiro: Wak Editora, 2009. 140p. : 21cm.

CUNHA, Eugênio. Autismo na escola: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar - idéias e práticas pedagógicas \ Eugênio Cunha – 2 ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2013. 144p. : 21cm. BENTO. Andressa Soares.

SANGIOGO. Fábio André. Um olhar sobre diferentes culturas e gênero na Ciência.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 50. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GOFFMAN, E. Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4 ed.

- Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.

GUIMARÃES, ROSA. João. Grande Sertões Veredas. Rio de Janeiro: Nova

Fronteira. 1986.

GRANDIN, TEMPLE. O cérebro autista. Temple Grandin, Richard Panek; tradução Cristina Cavalcanti. - 6ª ed. - Rio de Janeiro: Record, 2017. ILLERIS, Knud. Teorias Contemporâneas da Aprendizagem. Ed. Porto Alegre: Penso, 2013. 280 p. ISBN: 9788565848305 – capítulo 6: Visão Geral sobre a aprendizagem transformadora – Jack Mezirow, pág.109.

RIESGO. Rudimar dos Santos. ROTTA. Newra Tellechea.

OHLWEILER. Lygia. Organizadores. Transtornos da aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar – 2. Ed. – Porto Alegre: Artmed, 2016. Xvi, 496 il. Color. ; 25cm. ROTTA, N.T. et.al. Transtornos da aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. O Pequeno Príncipe. São Paulo SP, círculo de livro. 1989.

SASSAKI, R.K. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. 6. Ed. Rio de Janeiro: WVA, 2005 (p.65)

SILVA, Oto Marques Da. SILVA, Ana Beatriz Barbosa. Gaiato, Maiara Bonifácio. Reveles, Leandro Thadeu. Mundo Singular: Entenda o Autismo – Rio de Janeiro:

Objetiva, 2012.

SCHWARZMAN, José Salomão. Araújo, Ceres Alves de. coordenadores,Transtorno do Espectro do Autismo – TEA– São Paulo : Memnon, 2011.

https://www.verywellhealth.com/art-therapy-for-autism-260054, capturado em 01/11/2021.

A AUTONOMIA COMO BASE PARA UMA PEDAGOGIA EMANCIADORA

LOURDES SIMONI DOS SANTOS NASCIMENTO

RESUMO

O presente artigo reflete sobre a importância da criatividade, seja na vida pessoal, educacional ou profissional. Nele, buscou-se enfocar a questão do desenvolvimento da criatividade como forma de construção da autonomia, da criticidade e da capacidade para soluções de problemas do cotidiano visando transformações na sociedade. Este trabalho pauta-se, assim, por explorar a relação intrínseca entre a Educação Ambiental Transformadora e a criatividade, abordando algumas questões ligadas a potencialidade do tema em contribuir para formação de cidadãos críticos e participativos, capazes de intervir de forma consciente na realidade.

Palavras chaves: Criatividade, Autonomia, Criticidade, Transformação Social.

ABSTRACT

This article reflects about the importance of creativity, whether in personal, educational or professional life. Here, we aimed to focus on the issue of the development of creativity as a way of building autonomy, criticality and capacity to soluting for the problems of daily life, seeking changes in society. This paper explore the relationship between the Environmental Education and creativity, addressing some issues linked to the capability of the subject to contribute to formation of critical and participatory citizens, able to intervene in a conscious way in reality.

Palavras chaves: Creativity, Auto-

nomy, Criticality, Social Transformation.

INTRODUÇÃO

A educação é uma chave. Chave que abre a possibilidade de se transformar o homem anônimo, sem rosto, naquele que sabe que pode escolher que é sujeito participante de sua ação e reflexão, da reflexão do mundo e da sua própria história, assumindo a responsabilidade de seus atos e das mudanças que fizera acontecer. Esta chave nos permite modificar a realidade, alterando o seu rumo, provocando transformações que garantem a sustentação de espaços onde o novo seja buscado, através da criatividade desenvolvida, construída e refletida, Também explicada por Celso Antunes em Glossário para Educadores (as): "Capacidade inerente a todo ser humano de criar, inventar coisas novas. Para alguns significa também a capacidade das pessoas de divergirem dos padrões consagrados com vistas à criação do novo ou de novas formas de pensar." (ANTUNES, 2001, p. 100).

Em um país com imensas desigualdades e contradições, a educação se apresenta como um fator de esperança e transformação para a sociedade, não apenas permitindo o acesso ao conhecimento, mas propiciando condições para que o indivíduo construa sua autonomia.

Nesse contexto histórico-social se insere o educador, cuja ação é comparável a uma chave que abre horizontes. Este educador sabe que há portas que podem ser abertas. Cabe a ele desenvolver ações que respondam aos anseios que a espécie humana tem de se desenvolver a partir de suas potencialidades.

E, segundo Carlos Frederico B. Loureiro (2004), "Educação é emancipação, portanto, deve instrumentalizar e preparar o indivíduo para escolher livremente os melhores caminhos para a vida que se quer levar em sociedade e em comunhão com a/na natureza." (LOUREIRO, 2004, p. 9).

É interessante ressaltar que a sobrevivência dos povos depende da capacidade criadora dos homens. E na perspectiva social, podemos analisar de que forma a criatividade se relaciona ao indivíduo quando este interage com seu meio, ou seja,

o quanto é urgente desenvolver as potencialidades próprias objetivando uma melhor relação entre indivíduo e sociedade.

Relaciona-se, então, a criatividade com as concepções de uma Educação Ambiental crítica, transformadora e emancipatória quando sua finalidade social é compreender o mundo e as relações sociais, respeitando as posições divergentes na busca pela totalidade e a essência dos fenômenos possibilitando a criticidade e a emancipação valorizando as particularidades de cada um e de cada cultura não percebendo uma ordem hierárquica entre culturas ditas primitivas e as culturas tecnologicamente desenvolvidas.

A AUTONOMIA COMO BASE PARA UMA PEDAGOGIA EMANCIADORA

Muitos são os aspectos que podem ser abordados quando se trata do homem e da sociedade. O homem, sendo um participante intenso, pode ser compreendido de forma individual, com suas características e potencialidades próprias ao mesmo tempo em que pode ser estudado em sua coletividade. Segundo Dalmo Dallari (1999), o ser humano não apenas vive, mas sim, convive com outros homens. Dallari diz que "e não é só porque necessita dos serviços dos outros seres humanos para a manutenção de sua casa, o preparo dos alimentos e o cuidado de sua saúde, mas porque todo ser humano tem necessidades afetivas, psicológicas (...). (DALLARI, 1999, p. 13).

Todos os seres humanos apresentam necessidades, inclusive psicológicas, que só podem ser supridas com a interação entre os indivíduos, nesse sentido, ele pode ser caracterizado como um animal político por fazer parte de sua natureza a vida em sociedade.

No entanto, somos cercados de indivíduos com características diferentes das nossas, indivíduos que pensam e que agem distintamente. Convivemos com pessoas que se comportam de diversas formas. A confiança nas potencialidades das outras pessoas é algo de elevada importância no processo de convivência, pois permite, além da aceitação e o respeito ao diferente, a construção coletiva de conhecimentos advindos do que até então era pessoal, íntimo de alguém que, agora, compartilha ou socializa suas características, seus sentimentos, emoções, idéias e pensamentos.

Nesse sentido, as visões sobre o mundo podem variar entre as pessoas, pois como já foi dito, são individuais. José Predebon (2002),ressalta que a espécie humana tem capacidade inata e exclusiva de raciocinar construtivamente, produzindo o que pode ser chamado de criatividade. A capacidade de cada um é utilizada e desenvolvida em função do meio, ou seja, de seus estímulos, das limitações que apresenta e dos bloqueios que impõe.

Assim como podemos nos autoconhecer, descobrindo e desenvolvendo as nossas características pessoais, podemos perceber melhor a realidade através de objetos de pesquisas instigantes à curiosidade, e desempenhar um papel social através de um compromisso político com a sociedade visando transformações da realidade vigente. Segundo Predebon (2002), os fatos criativos distinguem-se da manifestação criativa nas artes pelo compromisso deles com a realida-

de e os resultados obtidos. E, segundo

Boaventura de Souza Santos (1987), "(...) o objecto é a continuação do sujeito por outros meios. Por isso, todo o conhecimento científico é auto- conhecimento." (SANTOS, 1987, p. 52).

A educação em todos os graus de ensino tem sido questionada por não estimular nos alunos uma forma autônoma de pensar e de agir. O sistema educativo deve se preocupar em oferecer experiências que promovam o desenvolvimento da criatividade em todas as áreas de expressão como forma de construção de conhecimento e de aprendizagem significativa.

Entende-se a aprendizagem significativa como aquisição de conhecimentos em que somos capazes de atribuir significado ao conteúdo aprendido, uma aprendizagem que provoca mudança no comportamento, em atitudes e na personalidade. Isso ocorre quando a aprendizagem possibilita o estabelecimento de relações e vínculos entre o novo conteúdo e as experiências vividas ou com os conhecimentos já adquiridos.

Portanto, se faz necessário o respeito à diversidade cultural e de uma ética ambiental que prioriza a sustentabilidade na busca permanente de transformações sociais e para a emancipação dos indivíduos, que parte do princípio dialético de transformação da realidade vigente que, segundo Paulo Freire (1983), em Pedagogia do Oprimido, reproduz a alienação entre os indivíduos transmitindo-lhes conhecimentos já prontos e acabados através de uma educação bancária e da conquista, divisão, manipulação e invasão cultural perpetuando uma sociedade capitalista .

São características do pensamento criativo as muitas idéias sobre um mesmo assunto, ou seja, a capacidade de produzir muitas associações significativas; a flexibilidade do pensamento, visando possíveis mudanças para resolver situações problemas; a originalidade de respostas que são infreqüentes ou incomuns; a elaboração da que se caracteriza pela quantidade de detalhes presentes em uma idéia; o processo de avaliação que deve selecionar o melhor pensamento para cada situação. Assim complementa Alencar:

(...) a redefinição, que implica em transformações, revisões ou outras modalidades de mudança na informação e a sensibilidade para problemas, que se traduz por uma habilidade em ver defeitos, deficiências em uma situação onde usualmente não se percebem problemas. (ALENCAR, 1992, p. 30).

Segundo a autora, alguns fatores favoráveis para o desenvolvimento do potencial criativo são autonomia, flexibilidade pessoal, abertura a experiências, autoconfiança, iniciativa, persistência e sensibilidade emocional.

A autonomia é um traço observado em indivíduos criativos desde muito cedo. Autonomia como forma de independência pode levar o indivíduo à superação em diversas áreas. A flexibilidade pessoal e a abertura às experiências são favoráveis porque facilitam a reformulação de idéias e ou julgamentos previamente estabelecidos. A autoconfiança permite ao indivíduo a iniciativa e a persistência em descobrir incomuns caminhos para percorrer em busca de objetivos desejados. O que reflete em um intenso envolvimento e dedicação ao trabalho, ao intenso compromisso político a ser desenvolvido.

A iniciativa permite ao indivíduo correr os riscos necessários para ir além do que já é conhecido. Pode, inclusive, ser relacionado com a curiosidade que a pessoa tem de conhecer. A persistência, após o ato iniciativo, proporciona à pessoa seguir em frente com os objetivos desejados, compreendendo e intensificando cada vez mais o seu trabalho.

Sensibilidade emocional é percebida tanto em pessoas do sexo masculino quanto do feminino. Caracteriza-se por levar em consideração a espontaneidade e a intuição. E, principalmente, a abertura a novas experiências é mais bem entendida como o oposto da defesa psicológica, pois permite uma permeabilidade de limites em conceitos, crenças, percepções e hipóteses. Portanto, afirma a habilidade em receber informações conflitantes.

E José Predebon afirma: "O comportamento criativo é produto de uma visão de vida, de um estado permanente de espírito, de uma verdadeira opção pessoal quanto a desempenhar um papel no mundo." (PREDEBON, 2002, p. 32). Portanto, o comportamento criativo é uma forma de exercer o potencial imaginativo em um nível que, por estar acima da média, se torna evidente.

Observa-se que a criatividade é um fator da maior importância no desenvolvimento do indivíduo e que o favorece durante toda sua vida. Ela é uma característica natural da espécie humana e sua prática é absolutamente cotidiana. A criatividade é o exercício desbloqueado das potencialidades, e, portanto, está ligada à psicologia de cada um.

É importante ressaltar a criatividade como manifestação do indivíduo no mundo:

"Ao criar a pessoa encontra seu eu, seu mundo, seu Deus." (FROMM apud PREDEBON, 2002, p. 29). Ou seja, a criação é algo novo, algo com características próprias do indivíduo. Por isso, ao criar a pessoa entra em contato com si mesma, e sua criação é como se fosse um reflexo da alma.

Mesmo assim temos uma tendência de julgar o ato de criar como uma expressão exclusiva do campo das artes. Ressalta-se, então, que toda arte é uma expressão da criatividade, mas que a criatividade não é apenas uma expressão da arte. A manifesta-

ção vai muito além das artes, ou seja, pode ser percebida em todas as horas de nossos dias e noites.

Com a descoberta das potencialidades, o indivíduo adquire novos conhecimentos sobre si mesmo, o que facilita e intensifica a prática criativa. "Os benefícios do autoconhecimento transcendem em muito seu objetivo pertinente à criatividade." (PREDEBON, 2002, p. 47), pois a criatividade está relacionada com o interior do indivíduo, e quanto mais ele conheça e compreenda a si próprio melhor criativo e mais crítico será, e mais intenso será o compromisso dele com a realidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao realizar um trabalho de desenvolvimento pessoal e social, o homem precisa buscar meios que possibilitem uma aprendizagem significativa e criativa a partir das suas potencialidades. Faz-se necessário uma visão holística ao ser humano, para a compreensão integral, "como unidade coerente e indivisível" (ANTUNES, 2001, p. 129), que aborde ao mesmo tempo o ser de forma individual e coletiva.

Apesar de existir a Lei N° 9.795, de 27 de abril de 1999, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental, não há efetivamente o desenvolvimento de uma prática educativa que integre disciplinas, os professores não recebem estímulos, e a comunidade escolar bem como o poder público não dá o suporte que deveria de modo a deixar uma grande lacuna de conhecimento para os alunos tornando-se apenas ouvintes e não praticantes, quando deveriam ser estimulados através de atividades e projetos a exercer essa consciência a partir de sua realidade e comunidade.

A hipótese da educação ambiental como forma de sustentabilidade aventada ao caso foi confirmada, pois como se pode observar, durante a pesquisa, somente através da educação ambiental é possível chegar a este patamar de sociedade supracitada, uma sociedade completa, culturalmente, e se faz necessária articulação de ações educativas, condições adequadas e capacitações aos educadores para que possam trabalhar temas e atividades de educação ambiental, de maneira que possibilite a conscientização dos alunos e desenvolva a crítica dos mesmos, gerando novos conceitos e valores sobre a natureza, contribuindo para a preservação do meio ambiente.

Com uma visão maior do mundo, com criticidade e autonomia, que no processo criativo de autoconhecimento conseguimos construir, percebemos de forma consciente a realidade, o que facilita a nossa intervenção, aumentando as nossas responsabilidades para com o mundo através do compromisso social. A combinação da visão holística com o autoconhecimento constrói a integração total do indivíduo com o meio.

Para que esse processo de desenvolvimento da criatividade tenha êxito, é necessário que os contextos familiar, escolar e social trabalhem com o mesmo objetivo de desenvolver pessoas criativas, espontâneas e autônomas. Pois, "O homem criativo não é o homem comum ao qual se acrescentou algo, o homem criativo é o homem comum do qual nada se tirou." (PREDEBON, 2002, p. 34)

Da mesma forma, pretende-se fazer entender que se desenvolver a partir das próprias potencialidades significa desenvolver-se de maneira saudável, assumindo as possíveis diferenças interpessoais. Significa, também, reinventar o nosso meio social, para que este seja mais humanizado e que haja coerência entre a realidade e as necessidades humanas, pois a sociedade atual, sendo capitalista, destina pouca importância para as relações sociais, as possíveis transformações e a questão da qualidade de vida, fatores estes que são mais facilmente alcançados com criatividade. Pois, "quanto perde a humanidade por não existir um consenso de que criatividade é uma característica natural da espécie humana e de que seu exercício é absolutamente cotidiano." (PREDEBON, 2002, p. 39).

Trata-se da importância de uma Educação Ambiental que, segundo Loureiro (2004):

(...) no processo de superação de formas de alienação, não ocorre revolução de estruturas sem sujeitos, (...) em que o movimento de mudança da condição humana alienada no capitalismo deve ser complexo, integral e simultâneo. Assim, o processo de conscientização deixa de ser unidirecional, e passa a se definir como um movimento coletivo, com o mundo, pelo qual o 'eu' é sujeito e objeto do conhecimento e no qual ocorre um desvelar da realidade, que se realiza pela prática social (LOUREIRO, 2004, p. 96).

Ao pretender uma Educação Ambiental crítica, transformadora e emancipatória que concebe o indivíduo como sujeito da sua própria ação em comunhão com a natureza na constante busca pela sua autonomia e transformações sociais junto à sociedade, espera-se que, esse homem concebido como um ator social, através da práxis e do diálogo busque caminhos satisfatórios para a compreensão da realidade problematizada e que conscientemente é capaz de transformação individual e coletiva partindo das suas próprias potencialidades.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Eunice Soriano de. Como Desenvolver o Potencial Criativo: um guia

para a liberação da criatividade em sala de aula. Petrópolis: Vozes, 1992.

_____. Psicologia da Criatividade. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

ANTUNES, Celso. Glossário para Educadores (as). Petrópolis: Vozes, 2001.

DALLARI, Dalmo de Abreu. O que é participação política. São Paulo: Brasiliense, 1999.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.

Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

LOUREIRO, Carlos F. B. Trajetória e Fundamentos da Educação Ambiental. São Paulo: Cortez, 2004

MASLOW, A. H. Introdução à Psicologia do Ser. Rio de Janeiro: Livraria Eldorado, 1968.

PREDEBON, José. Criatividade: abrindo o lado inovador da mente. São Paulo: Atlas, 2002.

SANTOS, Boaventura de Souza. Um discurso sobre as ciências. Porto: Afrontamento, 1987.

JOGOS SIMBÓLICOS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

LOURDES SIMONI DOS SANTOS NASCIMENTO

RESUMO

O presente artigo tem a intenção de demonstrar a importância que o conceito de natureza ocupa na pedagogia de Rousseau. Considerando a contextualização temporal e longe de ser considerado um ingênuo, o autor inverte a lógica do pensamento vigente quando considera que naturalmente tudo sai bem das mãos do autor das coisas, defendendo, desse modo, que naturalmente os homens são bons. Também será aqui apresentada a defesa de uma educação que respeite o desenvolvimento natural, a partir da retomada de alguns aspectos da leitura de sua obra Emílio ou da Educação. Fica evidente que, a partir do conceito de natureza, não é pensada apenas a educação, mas o modelo de sociedade que se almeja no contexto do século XVIII.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Ambiental, Pedagogia, Rousseou.

ABSTRACT

This article intends to demonstrate the importance that the concept of nature occupies in Rousseau's pedagogy. Considering the temporal context and far from being considered naive, the author reverses the logic of current thinking when he considers that naturally everything comes out well in the hands of the author of things, thus defending that naturally men are good. It will also be presented here the defense of an education that respects the natural development, from the resumption of some aspects of the reading of his work Emílio or da Educação. It is evident that, from the concept of nature, not only education is thought, but the model of society that is sought in the context of the 18th century.

KEY-WORDS: Environmental Education, Pedagogy, Rousseou .

INTRODUÇÃO

Ao abordar a questão da natureza e a Educação Ambiental acontece a partir de uma visão simplificada, a associação de forma imediata à natureza romantizada, aquela que apresenta uma imagem composta por rios, bosques e florestas.

O debate sobre a natureza é muito amplo e envolve vários pensadores. Na sociedade ocidental, esse debate aparece desde a mitologia grega, segundo a qual o grande desafio dos humanos era encontrar formas de domínio da natureza.

Adorno e Horkeimer autores da Dialética do Esclarecimentoapontam para essa relação de domínio da natureza presente na mitologia, cujo referencial é o mito de Ulisses ou Odisseu.

Na sociedade medieval, com o movimento da Patrística e da Escolástica2, volta à tona a relação homem – natureza, através de uma abordagem de fundamentação católica, a partir da ênfase no criacionismo como forma de explicar a realidade. Essa referência é bastante clara no Gênesis, onde é afirmado: “E disse Deus: Façamos o homem à nossa imagem, conforme a nossa semelhança; domine ele sobre os peixes do mar, sobre as aves do céu, sobre os animais domésticos, e sobre toda a terra, e sobre todo réptil que se arrasta sobre a terra”. (GÊNESIS 1: 26)

O presente trabalho apresenta um debate sobre a natureza humana e sua relação com a sociedade civil no contexto de um dos

pensadores jusnaturalistas. Assim, veremos como Rousseau construiu sua concepção de educação e de sociedade no século XVII, com base em um argumento hipotético envolvendo o conceito de natureza.

As decorrências dessa leitura apresentam inúmeros legados para a educação atual. Assim, o presente texto, quando discute natureza, possui a compreensão de que, hermeneuticamente, desde já nos encontramos em uma situação de relação ambiental.

No ambito de Rousseau, é bom lembrar que ele comunga de um espírito de época em que a discussão do direito natural já fora estabelecida antes e depois de seu pensamento, pela escola dos jusnaturalistas.

Na primeira fase da modernidade, o debate sobre o estado de arbítrio; predestinação divina. Para saber mais acesse: https://www.todamateria.com.br/patristica/

2 (...) Filosofia Escolástica, é um método ocidental de pensamento crítico e de aprendizagem, com origem nas escolas monásticas cristãs, que concilia a fé cristã com um sistema de pensamento racional, especialmente o da filosofia grega (razão aristotélica e platônica). Colocando ênfase na dialética para ampliar o conhecimento por inferência e resolver contradições. Para saber mais acesse: https://pt.wikipedia.org/wiki/Escol%C3%A1stica natureza centra-se em três grandes pensadores jusnaturalistas, tidos como os maiores referenciais quando se discute a origem do Estado moderno: Hobbes, Locke e Rousseau. Preocupados com o debate político, eles se voltam à questão da natureza para fundamentar as suas proposições. Há, entre eles, elementos peculiares que ampliam o estudo sobre a existência e a concepção de um estado de natureza. A grande questão é afirmar se ele existe e o modo como ele existe. Na verdade, os teóricos empenham- se em justificar como se caracteriza a natureza. Será ela uma fonte de bondade ou de maldade e desorganização? Rousseau, porém, possui uma opinião diferente da dos demais jusnaturalistas, entendendo que esse estado se caracteriza por ser um estado bom, onde os homens vivem de forma pacífica. Mas, teria ele ocorrido de fato ou seria concebido apenas hipoteticamente?

Hobbes afirma que o estado de natureza é um estado de pura hipótese da razão, não acreditando na possibilidade de todos os indivíduos terem vividos juntos e, ao mesmo tempo, em estado de natureza visto que, de tal condição, surgiria uma consequência inevitável: sua destruição. "Se o estado de natureza tivesse existido, com sua existência prolongada teria levado à extinção da humanidade" (Idem, p.49). No entanto, Hobbes admite a possibilidade de ter havido um estado de natureza parcial num pequeno grupo de pessoas, num determinado espaço, tempo e lugar. Para Locke, o estado de natureza seria uma mera abstração da razão;

Muitas vezes se pergunta, com uma poderosa objeção: Há ou algum dia houve estado de natureza? (...), pois não é toda a convenção que põe fim ao estado de natureza entre os homens, mas apenas aquela pela qual todos se obrigam juntos e mutuamente a formar uma comunidade única (...) As promessas e os intercâmbios realizados entre os homens numa ilha ou entre um suíço e um índio, nas florestas da América (LOCKE, 1994, p.14).

Com relação à historicidade ou não do estado de natureza, Rousseau, em um primeiro momento, na obra A origem das desigualdades entre os homens, acredita e defende a ideia de que o estado de natureza tenha existido no tempo e no espaço, sendo, portanto, um estado histórico. Argumenta que o referido estado ocorreu no início da humanidade, vivenciado na figura do bom selvagem, que se encontrava em perfeito estado de harmonia com a natureza; tudo de que ele necessita para viver retira da própria natureza. A realidade desse contexto era um homem jogado ao seu estado natural, cuja única preocupação seria a autoconservação; para tanto, o mais importante era o bom uso do seu corpo. "Sendo o corpo o único instrumento que o homem selvagem conhece, é por ele empregado de diversos modos" (ROUSSEAU, 1978, p. 239).

Já que esse homem só conhecia como instrumento seu próprio corpo, ele deveria ter um preparo para enfrentar os desafios da natureza, e é isso que nos leva a acreditar que o homem no estado natural era dotado de uma postura de muito vigor: "Habituado, desde a infância, às intempéries da atmosfera e ao rigor das estações experimentadas na fadiga e forçados a defender, nus e sem arma, a vida e a prole contra as outras bestas ferozes ou a elas escapar correndo, os homens adquirem um temperamento robusto e quase inalterável" (Idem, p.238).

Rousseau caracterizava como livre o homem nesse estado, em razão de não estar preso a necessidades artificiais da sociedade civil, precisando somente garantir a sua autossubsistência e felicidade.

Enquanto os homens se contentaram com suas cabanas rústicas, se limitaram a costurar com espinhos suas roupas de peles, a enfeitarem-se com plumas e conchas, a pintar o corpo com várias cores, a aperfeiçoar e embelezar seus arcos e flechas, a cortar com pedras agudas algumas canoas de pescador, em uma palavra: enquanto só se dedicaram à obra que só um homem podia criar, viveriam tão livres, sadios, bons e felizes quanto poderiam ser por sua natureza (Idem, p.238).

Para Rousseau, é a saída dessa condição, incentivada pelo desejo de possuir, que origina a sociedade civil, a qual teria outras características: a propriedade, o vício, a arti-

ficialidade. A sociedade civil não é boa para o desenvolvimento humano: essa é a tese que perpassará toda a obra de Rousseau, especialmente o Discurso sobre a origem das desigualdades.

Nessa obra, o grande empenho do autor consiste em demonstrar que o homem moderno, impelido pelo espírito da propriedade e do amor próprio, renega a sua natureza boa para seguir os ditames da sociedade civil.

Posteriormente, transcende tal perspectiva e assume o estado de natureza como hipotético. Mas qual a validade e as decorrências da sua acepção de estado natural? Ao reconhecer o estado de natureza como bom e pacífico, Rousseau encontra algumas objeções em relação aos outros dois pensadores jusnaturalistas mencionados.

Em Hobbes, por exemplo, o estado de natureza é concebido como um estado de guerra; em Locke, é um estado de paz com algumas restrições. Hobbes empenha-se em demonstrar que, nesse estado, cada homem é inimigo de todos os outros; é um estado igualitário na medida em que todos possuem seus direitos ilimitados: todos têm direito a tudo para defender a sua autoconservação. Isso irá gerar um paradoxo, visto que cada indivíduo tem direito a tudo para conservar sua vida e, inclusive, o direito de matar, ou seja, o direito de interferir no direito do outro.

Resta, portanto, para o homem, um estado de insegurança, pois a qualquer momento ele pode perder a vida, já que todos têm o mesmo direito também. Nesse contexto é que o estado de natureza se constitui, para Hobbes, em um perfeito estado de guerra, no qual, segundo ele, o que predomina são as paixões e, por consequência, um sentimento de rivalidade, de competitividade: "Com isso se torna manifesto que durante o tempo em que os homens vivem sem um poder comum capaz de manter a todos em respeito, eles se encontram naquela condição a que se chama guerra (...)" (HOBBES, 1974, p. 79).

Para Locke, o estado de natureza é um estado de paz, no qual os homens desfrutam dos mesmos bens. Nesse estado, as pessoas devem seguir as leis naturais, que, na verdade, são leis da razão. Ali, os indivíduos também vivem em regime de igualdade, pois todos são oriundos de um único criador: Deus, o único que, com poder supremo, está acima de todos. Também nesse estado, os indivíduos dispõem de liberdade da maneira que lhes convier, ou seja, são autônomos e independentes; nenhum indivíduo está subordinado a outro por sua condição de equidade; não há nenhuma espécie de hierarquia. Nesse estado, nenhum homem deve atentar contra a vida do outro, porque somente Deus, na condição de criador, é quem deve decidir sobre a vida de suas criaturas: "Cada homem é obrigado não apenas a conservar sua vida, mas também, na medida do possível e toda vez que a sua própria conservação não esteja em jogo, velar pela conservação do restante da humanidade" (LOCKE, 1994, p.85).

O respeito às leis naturais, no conceito de Locke, cria a condição de paz entre os homens. Para ele, o homem possui, já no estado de natureza, alguns direitos, entre eles, o da propriedade, o da igualdade e o da liberdade. Ocorre que nem sempre o homem, no estado natural, sente- se seguro de seus direitos. É aqui que surge a necessidade de um pacto entre os homens, pelo qual resulte a escolha de um governo que lhes dê garantia e segurança de seus direitos, instituindo, dessa forma, a sociedade civil.

Na afirmação que existe uma bondade original no homem, Rousseau transfere o mal para a sociedade e dá a ele a possibilidade de uma ação boa e espontânea, sem dependência do olho da consciência divina. Assim, a preocupação do homem é com a utilidade de sua ação, e não mais com a predestinação inata ao pecado, resultado da perspectiva do contexto medievo.

Diante da concepção de natureza desenvolvida por Rousseau, a pedagogia irá trabalhar com dois conceitos: natureza corrompida e natureza boa. Isso gera certo paradoxo e uma reavaliação da sua utilidade. Antes de Rousseau, o pressuposto de que a natureza já vem corrompida atribui à pedagogia a função de purificá-la. Mas se a natureza já é boa, para que a educação? No primeiro caso, a educação e toda a cultura constituem uma forma de luta contra todas as manifestações do homem, vetando os desejos e as paixões humanas, pois eles são indignos do homem. No segundo, a função da educação é preservar a natureza boa, moralizando o homem, que nasce bom, mas não moralizado; sua bondade, por ser espontânea, é ainda ingênua e, para que ele possa conviver como indivíduo social, a moral é um fator determinante.

A OBRA EMÍLIO E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL

A advocacia dessa natureza é apreendida em todas as etapas de desenvolvimento da obra Emílio, protagonista da obra homônima, em contraposição a uma pedagogia que negava a defesa da natureza. Rousseau, "no Emile, descreve uma educação baseada não nas formas da sociedade, nas tradições sem sentido da escola e na completa ignorância da infância, mas no conhecimento da verdadeira natureza do homem". (MONROE, 1983, p. 258).

Nesse trabalho, Rousseau critica a forma de educação que confia mais no hábito do que na natureza, sugerindo, ao contrário, uma maior confiança em nossas primeiras impressões e instintos naturais, pois a natureza é boa. Por várias vezes, conceitua a natureza desumana presente na sociedade civil,

a qual estaria mais preocupada com a formação do cidadão do que com o homem. Isso, para Rousseau, deve ficar bastante claro: ou se opta pela civilização ou pela preservação da natureza do homem. Sugerindo uma relação estética que desenvolva a sensibilidade da natureza humana considera que, nesse estado, é necessário que seja ouvida a voz da natureza:

Enquanto permanece o homem da natureza, é nele próprio que o homem percebe a voz da natureza. A Natureza fala nele, pois que ele próprio está na natureza (...). Para o homem civilizado essa voz se tornará uma voz distante, uma voz negligenciada. Ela lhe será exterior. Pior ainda, ele já não saberá escutá-la e reconhecê-la. (STAROBINSKI, 1981, p. 313).

O autor dá extremo valor à natureza, entendendo ser preciso que o homem, pela sensibilidade, conserve o seu verdadeiro valor. Em toda a extensão de Emílio, é possível identificar, em cada uma de suas máximas, uma exaltação do conceito de natureza que, em sua época e ainda hoje, está sendo ignorado pela mesma ciência acerca da qual Rousseau, ainda no século XVIII, já afirmara que não traria em seu bojo o germe do desenvolvimento da condição humana; pelo contrário, traria consigo um maior número de vícios.

Em Emílio, Rousseau, partindo da tese de que "tudo está bem quando sai das mãos do autor das coisas, tudo se degenera entre as mãos dos homens" (1995, p. 7), procura demonstrar que o sistema educativo proposto pela sociedade da época, cujos métodos tratavam a criança como um adulto, estava errado. Assim, em vez de educá-la, passava para a criança uma série de vícios, os quais, sem dúvida, emergiam da sociedade da época, que negava a natureza. Diante desse quadro, Rousseau propõe uma educação diferente (descrita em Emílio), que decorre de numa análise detalhada de todas as etapas pelas quais uma criança passa em sua vida educativa. Isso justifica o porquê de Emílio ser um aluno imaginário; de fato, de acordo com a educação da época, ele era inconcebível.

A presunção de educação de Rousseau, nessa obra, não segue o viés da sociedade daquele período, mas o da lógica da natureza. Ele estruturou o seu livro em cinco partes, seguindo as diferentes fases da vida de Emílio, desde o seu nascimento até a idade de 25 anos. Na referida obra, Rousseau realizou uma das maiores sínteses pedagógicas entre o sentimento e a razão, a partir de seu aluno Emílio:

Rousseau revela uma maneira própria de pensar, em que

utiliza tanto o coração quanto o intelecto. No Emílio, especificamente, a síntese emoção e razão enfatizada em algumas passagens pelo discurso em primeira pessoa, cria um clima em que, ao escapar do real, através de seus devaneios, ele não só transforma este real, como recria. (CERIZARA, 1990, p. 30)

Nas primeiras páginas do Livro I, Rousseau preocupa-se em demonstrar, demoradamente, as diferenças existentes entre o homem natural e o homem civil. Isolando Emílio da sociedade existente, Rousseau concebe-o como unidade indivisível; já o homem civil, só é concebido a partir da sociedade e é unidade fracionária. Estabelecendo esse paralelo entre os dois conceitos de homem, critica todo o sistema de educação que rotula e não trata o aluno como indivíduo; critica ainda, em toda a sua obra, o sistema de preceptores da época e, com isso, vai apresentando os seus objetivos e o seu método educacional.

O objetivo inicial de Rousseau apresenta-se como algo extremamente complexo: "Nosso verdadeiro estudo é o da condição humana" (1995, p. 14). Mais adiante, ele faz questão de manifestar que viver é o ofício que ele quer ensinar. Surge-nos a interrogação: viver de que modo? Viver de acordo com a natureza. A essa altura, Rousseau não está preocupado em fazer grandes explanações; simplesmente se preocupa em propor uma nova condição humana, livre de todos os erros que existem na sociedade. Segundo ele, "começamos a nos instruir quando começamos a viver" (1995, p. 14). E como em nossa vivência inicial necessitamos do auxílio de alguém, o autor faz uma demorada análise da forma como as amas-de-leite (babás) dão um tratamento errado às crianças desde o nascimento. Analisa desde o modo incorreto de pôr as fraldas e faixas no corpo dos bebês até a educação comportamental, passando também pela educação da linguagem da criança.

Com o intuito de demonstrar os erros que a sociedade comete na fase inicial da educação, nesse período, Rousseau analisa detalhadamente o fato de as amas-de-leite não educarem a criança para se vestir: elas amarram fortes faixas no corpo dos pequenos, quando, ao contrário, deveriam deixá-los livres; desde o nascimento, utilizam métodos que, mais tarde, irão influenciar a falta de espontaneidade da criança; um deles é justamente o vestuário. Essas primeiras educadoras, segundo Rousseau, deixam a criança imperar pelo choro, em vez de a distraírem; ensinam-na a decorar palavras cujo significado ela não entende, em lugar de lhe ensinarem palavras práticas e claras, como era o caso do Emílio. Rousseau entende que o choro representa uma grande arma para as crianças.

Assim, uma marca essencial de cunho formativo é a presença constante do preceptor na vida de seu aluno, atitude que perpassa toda a sua obra. Até mesmo no Livro V, ele marca presença como conselheiro do romance entre Emílio e Sofia. Pode aqui ser levantado um questionamento sobre o conceito de autonomia, ou seja: por que deixar Emílio prosseguir sozinho somente aos 25

anos? Rousseau entende que essa é a fase em que o aluno terá todas as condições para desenvolver suas potencialidades no meio social. Vemos, então, que a educação rousseauniana tende à sua máxima expressão na sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quaisquer conceitos presentes na obra carecem ser retomados, entre eles, o conceito de estado de natureza e o conceito de moral.

Afirmamos, de antemão, que ambos se encontram vinculados, aliás, como já afirmamos, o conceito de estado de natureza está presente em toda a sua obra e constitui "um instrumento básico do esforço racional de uma construção político-pedagógica" (Oliveira, 1977, p. 37).

Estamos falando de um estado que consiste num artifício para se puder explicar o homem natural. Daqui se pode deduzir que o homem natural, em Rousseau, não é o mesmo que o homem primitivo, como pensava Voltaire (estado em que o homem deveria voltar a andar de quatro patas); pelo contrário, é uma abstração lógica, um conceito hipotético.

Se Rousseau desejasse que o homem permanecesse no estado de natureza, certamente seu aluno Emílio não seria uma construção fictícia, mas tomaria como estudo um ser real. Mas se esse estado é pensado como bom, por que o homem não deve permanecer nele? Com relação a esse aspecto, Rousseau deixa bem claro que a bondade existente no estado de natureza é uma bondade pura, ingênua e espontânea. Nele, o homem, com o intuito de se preservar, não faz mal a ninguém, até porque não existe nenhuma lei que possa julgar as suas ações como boas ou más. No entanto, se não existem leis, não existe moral; logo, trata-se de um estado mais instintivo do que racional, que impulsiona o homem a se conservar. Existe nele uma espécie de inocência animal.

Vimos que Emílio possui uma bondade natural. Então, para que educá-lo? Sem dúvida, para elevar a sua natureza além da sua animalidade, até uma esfera onde existam leis. Sendo assim, o projeto de Rousseau é um projeto aberto, que procura desenvolver o ser humano racionalmente, preservando a sua bondade e nela inserindo a moral. Os primeiros conceitos de moral começam a ser desenvolvidos no Livro IV do Emílio; no entanto, ganham forma e expressão somente na obra O contrato social, especificamente na ideia de república proposta por Rousseau, na qual, segundo ele, as leis possibilitarão que as ações humanas sejam realmente morais e livres.

A natureza, na república, é consciente e boa, pois tem as leis do contrato como escudo, do que resulta que a proposta pedagógica rousseauniana está imbuída de uma preocupação de educar para o social; nela, a moralidade não pode ser desenvolvida isolando o homem do convívio social. No Emílio, quando Rousseau está desenvolvendo em seu aluno os primeiros conceitos de moral, ele o leva frequentemente a jantares, nos quais, em convívio com os outros, começa a desenvolver a sua moralidade pela capacidade de julgar.

A moralidade é necessária para o desenvolvimento e a preservação da natureza boa do ser humano. Na forma como Rousseau constrói sua teoria, a ideia de lei aparece vinculada à de desenvolvimento e, no Emílio, o aluno é preparado para a inserção social. Como vimos, em todas as fases do desenvolvimento sadio e espontâneo, o aluno de Rousseau recebe indicações que lhe possibilitam uma educação para uma melhor convivência futura, diferente daquela em que ele se encontrava, em direção à sociedade civil. Aqui, a necessidade da república é inegável. Mas essa já é outra discussão, e a faremos em outro momento.

Respeitando o contexto da época (século XVIII), o conceito de natureza de Rousseau no contexto hodierno nos sugere alguns desafios: o primeiro deles consiste em pensarmos sobre a forma como nos colocamos em muitas práticas e contextos educativos, enquanto portadores de sentido, com capacidade de intervir sobre nossos educandos. Alguns educadores ainda falam em "moldar, lapidar, transmitir e formatar" sujeitos. Será que temos toda essa capacidade de intervenção ou manifestamos com isso um paradigma pedagógico, o qual acredita que, pela educação, podemos intervir e transformar a natureza humana?

O segundo desafio nos sugere uma releitura das práticas educativas na educação infantil que adultizam e criam estereótipos para as crianças, interferindo profundamente nas suas vivências da infância. O terceiro sugere uma relação de maior desenvolvimento da sensibilidade estética a partir de uma perspectiva pedagógica que não segrega natureza física e natureza humana e aponta para uma relação pedagógica profundamente humanizadora, retomando o sentido da educação, no clamor para sermos mais humanos. As práticas atuais apontam para o distanciamento dessa relação. O quarto aspecto demonstra uma abordagem pedagógica que transcende o espaço da escola e já estabelece uma relação profunda com o desenvolvimento natural.

Com o avanço da civilização em todas as dimensões, vemos que somos vitoriosos em questões tecnológicas, mas muito mal resolvidos em questões humanas. A pedagogia da natureza de Rousseau pode ser um forte indicativo para a educação ambiental no sen-

tido do fundamento primeiro da educação – a humanização.

REFERÊNCIAS

BOBBIO, N; BOVERO M. Sociedade e Estado na filosofia política moderna. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BOBBIO, N, MATEUCCI, Nicola, PASQUINO, G. Dicionário de política. Trad. João Ferreira, Luís Guerreiro Pinto Casais e Renzo Dini.

Brasília: Editora Universidade de Brasília, 9a ed. vol.2, 1997.

CERIZARA, A. B. Rousseau: a educação na infância. São Paulo: Scipione, 1990.

HOBBES, T. O Leviatã ou matéria, forma e poder de um estado eclesiástico e civil. Os Pensadores. Trad. João Paulo Monteiro e Maria Beatriz Nizza da Silva. São Paulo: Abril Cultural, 1974.

LOCKE, J. Segundo tratado sobre o governo civil. Introd. de J.W. Gough; trad. de Magda Lopes e Marisa Lobo da Costa. Petrópolis: Vozes, 1994, (Coleção Clássicos do Pensamento Político).

LUFT, C.P. Minidicionário. São Paulo: Ática, 2000.

MOTTA, M. L. S. Rousseau: o encontro com a consciência religiosa. Cadernos da Universidade de Caxias do Sul, 1996.

MONROE, P. História da educação. Trad. e notas Idel Becker, 15. ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1983. (Atualidades Pedagógicas; v. 34).

OLIVEIRA, A. E. Jean Jacques Rousseau: pedagogia da liberdade. João Pessoa: Ed. Universitária UFPb, 1977.

ROUSSEAU. J.-J. Emílio ou da educação. Trad. Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

ROUSSEAU, J-J. Do contrato social; Ensaio sobre a origem das línguas; Discurso sobre a origem das desigualdades entre os homens; Discurso sobre as ciências e as artes. Trad. Lourdes Machado. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

STAROBINSKI, J. Jean Jacques Rousseau: a transparência e o obstáculo.

Trad. Maria Lúcia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 1983.

CARACTERÍSTICAS DA POESIA CONCRETA EM TEXTOS DE JOÃO CABRAL DE MELO NETO

LUCILENE DACIULIS CAETANO

RESUMO

A Poesia Concreta tem como objetivo interessante o Projeto Verbo vocovisual, onde verbal, sonoro e visual se igualam. O poema não é apenas linguagem verbal, mas também linguagens não verbais, o que aproximou muito os poetas do concretismo das artes plásticas e da música. A Poesia Concreta influenciou artistas como Caetano Veloso em fase Tropicália, Arnaldo Antunes entre outros artistas. Décio, Haroldo e Augusto indicaram como precursores da Poesia Concreta Sthéphane Mallármé, Ezra Pound, James Joyce, e no Brasil João Cabral de Melo Neto e Oswald de Andrade.

Palavra-chave: Literatura Brasileira (séc. XX); Poesia Concreta; Concretismo (Ideologia).

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo mostrar um estudo teórico sobre a Poesia Concreta no Brasil, suas origens, seus principais autores e, principalmente, suas características formais e estruturais.

Análise de alguns poemas de João Cabral de Melo Neto e de algumas músicas e poemas de Caetano Veloso, com o objetivo de compará-los, mostrando suas diferenças e semelhanças.

Ambos fizeram parte do grupo de autores que usaram recursos da Poesia Concreta e aqui, tentarei explicar como cada um trabalhou e quais recursos usaram, além da influência que tiveram um sobre o outro.

Neste primeiro momento, apresentarei um breve estudo da poesia concreta, uma espécie de resumo do que vamos encontrar pela frente.

Não há como falar de poesia concreta sem falar em Décio Pignatari, Haroldo e Augusto de Campos, os poetas e teóricos da Poesia Concreta.

Um dos objetivos interessantes da Poesia Concreta é o Projeto Verbo vocovisual, onde verbal, sonoro e visual se igualam. O poema não é apenas linguagem verbal, mas também linguagens não verbais, o que aproximou muito os poetas do concretismo das artes plásticas e da música.

A Poesia Concreta nasceu nos anos 50 com o Grupo Noigandres formado por Décio Pignatari e os irmãos Campos, Augusto e Haroldo. Foi lançada oficialmente em 1956 na Exposição Nacional de Arte Concreta. Alguns poetas aderiram ao movimento, como José Lino Grünewald, Ronaldo Azeredo e Ferreira Gullar. A Poesia Concreta influenciou artistas como Lenora de Barros, Caetano Veloso em fase Tropicália, Arnaldo Antunes entre outros artistas. Influenciou também publicidade e artes plásticas.

Décio, Haroldo e Augusto indicaram como precursores da Poesia Concreta Sthéphane Mallármé, Ezra Pound, James Joyce, e no Brasil João Cabral de Melo Neto e Oswald de Andrade.

A poesia concreta é produto de uma evolução crítica de formas dando por encerrado o ciclo histórico do verso, ela começa por tomar conhecimento do espaço gráfico como agente-estrutura, daí a importância da ideia de ideograma.

Ideograma é o apelo à comunicação não-verbal. O poema concreto comunica a sua própria estrutura: estrutura-conteúdo. Ele é um objeto, não um intérprete de objetos exteriores ou sensações subjetivas. O poema concreto, usando o sistema fonético e uma sintaxe analógica, cria uma área linguística específica – "verbivocovisual" – que participa das vantagens da comunicação não-verbal, sem se desfazer das virtualidades da palavra. Com o poema concreto ocorre o fenômeno da metacomunicação; coincidência e simultaneidade da comunicação verbal e não-verbal, ou seja, trata-se de uma comunicação de formas, de uma estrutura-conteúdo, não da usual comunicação de mensagens.

A poesia concreta tem tendência à substantivação e à verbificação. Ela é uma responsabilidade integral perante a linguagem, um realismo total contra a poesia de expressão e subjetiva. Ela tenta criar problemas exatos e resolvê-los em termos de linguagem sensível.

O poeta concreto não volta a face às palavras, não lhes lança olhares oblíquos: vai direto ao seu centro, para viver e vivificar sua facticidade. O poeta concreto vê a palavra em si mesma – campo magnético de possibilidades – como um objeto dinâmico, uma célula viva, um organismo completo, com propriedades psico-físico-químicas, tacto antenas circulação coração: viva. (...) A poesia concreta opõe um novo sentido de estrutura, capaz de, no momento histórico, captar, sem desgaste ou regressão, o cerne da experiência humana poetizável. (Augusto de Campos).

POESIA CONCRETA

Neste capítulo, apresentarei um breve estudo do Concretismo e suas afinidades com a música popular brasileira, relatando fatos e relações importantes. Exploraremos aqui nosso embasamento teórico, expondo o mesmo no decorrer do capítulo.

Concretismo: Breves Considerações: Há 50 anos, ocorreu a 1ª Exposição Nacional de Arte Concreta em São Paulo, da qual participaram artistas plásticos de vanguarda e poetas. De acordo com a Revista Discutindo Literatura da Editora Escala Educacional, edição 10, em 1951, a 1ª Bienal Internacional de São Paulo recebeu alguns construtivistas suíços. Sob influência dos mesmos, artistas plásticos brasileiros formaram o Grupo Ruptura em São Paulo. Ainda de acordo com a mesma Revista, eles começaram a praticar uma arte desvinculada do "velho", que combatia "todas as variedades e hibridações do naturalismo", levantando a bandeira de "todas as experiências que tendem à renovação dos valores essenciais da arte visual (espaço-tempo, movimento e matéria)".

De acordo com uma citação de Iumma Maria Simon e Vinícius Dantas, em Poesia Concreta, retirado do livro Tempos da Literatura Brasileira, de Benjamin Abdala Junior e Samira Youssef Campdelli, 2º edição, 1986, páginas 254, podemos entender que " a poesia concreta sempre esteve próxima das artes plásticas e visuais e diaolgou intensamente com os pintores concretos nos anos 50. O poema-coisa explorava as potencialidades gráficas da palavra e mergulhava num nível de significação que a poesia tradicional não considerava. Portanto, nada mais natural que, um dia, a viagem visual proseguisse para a não-verbal e a poesia concreta passasse a incorporar a fotografia, a colagem, o desenho e os grafismos de toda ordem".

Voltando à Revista Discutindo Literatura da Editora Escala Educacional, edição 10, o grupo paulista tinha entre seus membros Waldemar Cordeiro, Geraldo de Barros, Anatol Wladyslaw, Lothar Charoux, Kazmer Féjer, Luiz Sacilotto, e Leopoldo Haar. Diziam-se integrantes do "movimento concreto", fazendo uso da composição geométrica, da sobriedade das formas, da repetição de estruturas modulares, opondo-se à abstração livre e gestual. Algo parecido era cultivado no Rio de Janeiro por Alfredo Volpi, Milton Dacosta, Almir Mavignier, Abraam Palatnik e Ivan Serpa.

A ideia da 1ª Exposição Nacional de Arte Concreta de São Paulo foi do pintor Waldemar Cordeiro (1925-1973). O Museu de Arte Moderna havia convidado os artistas plásticos do Ruptura para expor em setembro, e os do Frente no mês seguinte. Cordeiro, porém, achava que, se os dois grupos fizessem um evento conjunto, o acontecimento seria mais expressivo; além disso, o artista convidou autores que revolucionariam a concepção de poesia. De São Paulo, Décio Pignatari e os irmãos Haroldo e Augusto de Campos; do Rio de Janeiro, Ferreira Gullar, Ronaldo Azeredo e Wlademir Dias-Pino, de acordo com a Revista

Discutindo Literatura da Editora Escala Educacional, edição 10.

Segundo Gilberto Mendonça Teles, em Vanguarda Europeia e Modernismo Brasileiro, 6º edição, 1982, página 399, a Exposição Nacional de Arte Concreta foi também uma síntese das vanguardas pessoais do modernismo, apenas exagerando ou exacerbando o ritmo evolutivo. A poesia concreta foi o gatilho do escândalo provocado pela exposição de 1956, que no ano seguinte seguiria para o Rio de Janeiro. Os críticos dessa época não se decidiam se os concretistas eram ineptos ou excessivamente eruditos.

Retomando a reportagem da Revista Discutindo Leitura, da Editora Escala Educacional, edição 10, em 1959, ocorreu a cisão entre os grupos de São Paulo e Rio. Em março do mesmo ano, o Jornal do Brasil publicou o Manifesto Neoconcreto, assinado por Amílcar de Castro, Ferreira Gullar, Franz Weissmaner, Lygia Clark, Lygia Pape, Reinaldo Jardim e Theon Spamidis. Nele, esses artistas tomavam posição "particularmente em face da arte concreta levada a uma perigosa exacerbação racionalista", segundo a mesma revista.

De acordo com o Manifesto Neoconcreto, encontrado no livro Vanguarda Européia e Modernismo Brasileiro, de Gilberto Mendonça Teles, 6º edição, 1982, páginas 406 até 411, a expressão neoconcreto marca uma tomada de posição em face da arte não-figurativa e particularmente em face da arte concreta levada a uma perigosa exacerbação racionalista. O neoconcreto nascido de uma necessidade de exprimir, dentro da linguagem estrutural da nova plástica , a complexa realidade do homem moderno, nega a validez das atitudes cientificistas e positivistas em arte e repõe o problema da expressão, incorporando as novas dimensões verbais criadas pela arte não-figurativa construtiva.

Ao contrário do concretismo racionalista, que toma a palavra como objeto e a transforma em mero sinal ótico, a poesia neoconcreta devolve-se à sua condição de verbo, isto é, de modo humano de representação do real. Na poesia neoconcreta, a linguagem não escorre dura.

Além disso, os participantes desta 1º Exposição Neoconcreta não constituem um grupo, ligados por princípios dogmáticos, mas sim por afinidades em pesquisas. Novamente, segundo a Revista Discutindo Leitura, da Editora Escala Educacional, edição 10, o ano de 1949 foi essencial para a Literatura brasileira com os irmãos Haroldo e Augusto de Campos e Décio Pignatari. A eles foi apresentado um dos principais articuladores da Semana de 22: Oswald de Andrade.

Ainda neste ano, o trio começou a colaborar com a Revista Brasileira de Poesia e, mais tarde, criaram o Clube de Poesia. Décio Pignatari e os irmãos Campos tinham, respectivamente, 22, 20 e 18 anos e uma cultura muito rica. Haroldo estreou com O Auto do Possesso, Décio, no ano seguinte, com O Carrossel e Augusto em 1951, com O Rei Menos o Reino.

Em função do conservadorismo do Clube, Pignatari e os irmãos Campos logo romperam com ele e lançaram, em 1952, a revista Noigandres. A palavra-título da publicação foi tirada da 20ª parte dos Cantos, de Ezra Pound, e durante algum tempo o sentido do termo foi obscuro. Mais tarde, Augusto de Campos conta em nota do livro Verso Reverso Controverso, que o crítico alemão Hugh Kenner descobriu o sentido da palavra: seria algo como "antídoto do tédio", segundo a Revista Discutindo Leitura, da Revista Escala Educacional, edição 10. De acordo com Benjamin Abdala Junior e Samira Youssef Campdélli, em Tempos da Literatura Brasileira, 2º edição, 1986, páginas 252 e 253, o Concretismo apareceu nas antologias Noigandres. Consistindo num antologismo total em relação aos recursos poéticos tradicionais, e questionando o que seja a própria poesia, o Concretismo rompe qualquer tipo de discurso e desintegra a palavra.
Os poetas concretos, tal qual já fazia João Cabral de Melo Neto, pregavam o fim da poesia intimista, o desaparecimento do eu lírico, e propunham uma concepção poética baseada na geometrização e visualização da linguagem. Retomando a Revista Discutindo Leitura, da Revista Escala Educacional, edição 10, os concretistas tomaram emprestado o termo "Verbivocovisual" cunhado pelo irlandês James Joyce para incorporá-lo a sua cadência poética. Foi assim que a poesia concreta não apenas transformou a cena literária brasileira, mas também conseguiu aquilo que Oswald de Andrade ambicionara: tornou-se um "produto de exportação", encontrando adeptos até na Alemanha do pós-guerra, segundo a Revista Discutindo Literatura, da Editora Escala Educacional, edição 10. Antidiscursiva, a poesia concreta acabou com o verso e a estrofe. A disposição das letras e palavras passou a explodir em liberdade no espaço em branco do papel, que se torna parte integrante de sua composição. Ela rompe com a tradição de se visualizar e ler o texto da esquerda para direita, de cima para baixo. Dessa forma, o poema ganha uma pluralidade de possibilidades interpretativas, não apenas no significado dos vocábulos ("verbi"), mas também em seus aspectos materiais: sonoridade ("voco") e arranjos gráficos ("visual"), que incluem cores, tamanho e tipo de fontes, construções visuais, de modo a fazer comungar Literatura, Música e Artes Plásticas. Trata-se de uma poesia sinestésica, isto é, que funde várias impressões sensoriais. O Plano Piloto para a Poesia Concreta, assinado pelos três em 1958 e publicado no número 4 da Noigandres, ganhou um post-scriptum três anos depois, em resposta àqueles que acusavam os concretos de falta de engajamento e de espírito revolucionário. Pode-se exemplifi-

car com uma citação do poeta russo Vladimir Maiakóvski (1892-1930), retirada da Revista Discutindo Literatura, Editora Escala Educacional, edição 10: “Sem forma revolucionária não há arte revolucionária”. O seguinte manifesto foi retirado do livro Vanguarda Européia e Modernismo Brasileiro, de Gilberto Mendonça Teles, 6º edição, 1982, páginas 403 até 405:

O MANIFESTO CONCRETISTA PLANO-PILOTO PARA POESIA CONCRETA

poesia concreta: produto de uma evolução crítica de formas. dando por encerrado o ciclo histórico do verso (unidade rítmico-formal), a poesia concreta começa por tomar conhecimento do espaço gráfico como agente estrutural. espaço qualificado: estrutura espácio-temporal, em vez de desenvolvimento meramente temporístico-temporal, em vez de desenvolvimento meramente temporístico-linear.

Ainda no Plano Piloto, os poetas indicam como precursores da poesia concreta autores pontuais. Do Brasil, duas são as referências feitas por Décio, Haroldo e Augusto: Oswald de Andrade, “em seus comprimidos minutos de poesia”; e João Cabral de Melo Neto, por sua “linguagem direta, economia e arquitetura funcional do verso”, de acordo com a Revista Discutindo Literatura, da Editora Escala Educacional, edição 10. No livro Ideias Fixas de João Cabral de Melo Neto, de Félix de Athayde, 2º impressão, 1998, página 21, encontramos uma citação de João Cabral de Melo Neto, dada em entrevista a José Correia Tavares, Letras e Artes, Lisboa, 8 de Junho de 1966, na qual João Cabral diz “não sou um concretista. O Concretismo surgiu a partir de minha poesia.

“O Concretismo deu ao Brasil uma extraordinária consciência de crítica”. Ainda segundo Félix de Athayde, página 22, João Cabral comenta que “duas coisas são essenciais no Concretismo: em primeiro lugar, os concretistas não foram improvisadores, foram pessoas que chegaram com uma cultura extraordinária; em segunda lugar, a atitude concretista não é uma atitude romântica, de inspiração, de lirismo”.

Em 1965, Décio e os irmãos Campos lançaram o livro Teoria da Poesia Concreta, reunindo poemas e textos teóricos já publicados sobre o movimento. Nela, Haroldo de Campos, em sua “Introdução à 1ª Edição”, com um distanciamento histórico de dez anos, fez o seguinte balanço:

O movimento de poesia concreta alterou profundamente o contexto da poesia brasileira. Pôs idéias e autores em circulação. Procedeu às revisões do nosso passado literário. Colocou problemas e propôs opções. (Haroldo de Campos – Teoria da Poesia Concreta, 1965 – trecho retirado da Revista Discutindo Literatura, Escala Educacional, edição 10).

ANÁLISE DE ACRILÍRICO

Após a aventura coletiva na fase "pós-tropicalista", Caetano Veloso continua a se interessar pela potencialidade estética do jogo verbal baseado em efeitos fônico-semânticos e combinatórios, segundo a Revista USP nº4. No poema falado "Acrilírico", Haroldo de Campos percebe a presença do exímio experimentador lingüístico James Joyce, de quem Caetano conhecera trechos de Finnegan's wake na tradução dos irmãos Campos.

ACRILÍRICO (texto de Caetano Veloso) disco Philips R765 086L,1969 Olhar colírico Lírios plásticos do campo e do contracampo Telástico cinemascope Teu sorriso tudo isso Tudo ido e lido e lindo e vindo do Vivido na minha adolescidade Idade de pedra e paz Teu sorriso quieto no meu canto ainda canto o ido o tido o dito o dado o consumido o consumado Ato do amor morto motor da saudade diluído na grandicidade idade de pedra Ainda canto quieto o que conheço Quero o que não mereço: o começo quero canto de vinda divindade do duro totem futuro total tal qual quero canto Por enquanto apenas mino o campo verde Acre e lírico sorvete Acrílico Santo Amar(g)o da PURIFICAÇÃO.

(texto segundo disposição da equipe de trabalho do artigo "Estudo fonoestilístico do poema 'Acrilírico'" SIGNUM 3/1977, Universidade Regional do Nordeste)

Este poema falado aproxima-se mais da idéia de verso tradicional, por não apresentar palavras soltas, nem formas geométricas. Seus laços sintáticos, juntamente com seus substantivos e verbos formam frases maiores, que não se fragmentam como antes tínhamos visto. A linguagem aqui não é mais sintética e não visa uma comunicação mais rápida, pois o poema deixou de ser um objeto visual, que usa o espaço gráfico como agente estrutural.

Tais afirmações nos fazem perguntar: "Então, por que Acrilírico se trata de um poema concreto?". Isto pode ser facilmente respondido ao se observar atentamente sua produção de sons sem sentido e sua linguagem não-discursiva amontoada.

Telástico cinemascope (...). Tudo ido e lido e lindo e vindo do (...) ainda canto o ido o tido o dito.

Nos versos acima, notei a presença de diversas palavras que produzem sons sem sentido, que não formam uma idéia explícita, apenas provocam sonoridade ao poema. Aí encontramos a musicalidade presente em todos os poemas e canções analisados.

(...) Lírios plásticos do campo e do contracampo Telástico cinemascope (...) Vivido

na minha adolescidade Idade de pedra e paz (...) Ato do amor morto motor da saudade diluído na grandicidade idade de pedra (...) divindade do duro totem futuro total (...) Acre e lírico sorvete

Já nestes versos, encontramos palavras que são praticamente "jogadas" no poema, como "plásticos, morto, motor, totem, sorvete". Notamos, então, uma linguagem diferente de Batmacumba e Júlia/Moreno. É uma linguagem que, apesar de conter laços sintáticos, não possui uma ideia semântica explícita. As frases são maiores do que as que antes tínhamos visto, porém não são inteiramente completas quanto ao seu contexto.

O poema ainda faz uso de algumas palavras pouco conhecidas, como, por exemplo, "totem", que se refere a qualquer objeto cultuado como um deus; ou "cinemascope" que foi um formato de filme usado de 1953 à 1967.

Há também, palavras inventadas, o que nos lembra o neologismo usado em Batmacumba. São elas: "contracampo, telástico, adolescidade e grandicidade", as quais demonstram bem um eficaz procedimento de fusão vocabular e semântica. Encontramos o mesmo fator presente no título. A junção de acre, lírico e acrílico formou uma palavra nova "acrilírico".

Com este contexto, também podemos lembrar da formação de palavras a partir de prefixos e sufixos. É o caso de "contracampo". O poema entende-se por si mesmo, apresentando carga semântica forte sobre o período da adolescência. Entendemos desta forma, que os três poemas/canções que analisamos usam material semelhante, com algumas diferenças quanto à forma. Porém todas criam uma área da linguística específica, que é a verbovocovisual. Trata-se da junção da palavra, do som e da forma.

ANÁLISE DE POESIAS DE JOÃO CABRAL DE MELO NETO ANÁLISE DE FÁBULA DE UM ARQUITETO

Esta obra de João Cabral de Melo Neto é uma das maiores criações da cultura brasileira do século 20. Trata-se de uma poesia cerebral e não emotiva. O poeta recorre a uma construção elaborada da linguagem para criar uma atmosfera poética.

1. A arquitetura como construir portas de abrir; ou como construir o aberto; construir, não como ilhar e prender, nem construir como fechar secretos; construir portas abertas, em portas; casas exclusivamente portas e teto. O arquiteto: o que abre para o homem (tudo se sanearia desde casas abertas) portas por-onde, jamais portas-contra; por onde, livres: ar luz razão certa.

2. Até que, tantos livres o amedrontando, renegou dar a viver no claro e aberto. Onde vãos de abrir, ele foi amurando opacos de fechar; onde vidro, concreto; até refechar o homem: na capela útero, com confortos de matriz, outra vez feto. (Melo Neto, J. C. 1994. Obra completa: volume único. RJ, Nova Aguilar. Poema originalmente publicado em 1966)

Esta poesia é um ótimo exemplo da "arquitetura funcional" presente nos versos de João Cabral. Concordante com a sociedade industrial, a poesia apresenta uma explicação da função de um arquiteto, dando exemplos de como construir portas.

O autor usa palavras inventadas e compostas, como "portas por onde" e "portas contra", o que nos faz lembrar dos neologismos presentes na Poesia Concreta.

A repetição de algumas partículas também ocorre neste caso e causa certa sonoridade à poesia, como em:

Opacos de fechar; onde vidro, concreto;

Até refechar o homem: na capela útero, com confortos de matriz, outra vez feto.

Além disso, encontramos algumas palavras soltas nos versos da poesia: "por onde, livres: ar luz razão certa".

Existe aí a quebra de alguns elementos sintáticos, que apesar de escritos em versos tradicionais, dão início a uma nova forma de escrita, valorizando a arquitetura funcional sem abdicar a virtualidade da palavra.

Fábula de um Arquiteto entende-se por si mesma e representa um realismo total do conceito de arquitetura, relacionando-o com o fazer poético, já que para o autor, fazer poesia era como construir uma porta por onde se passe alguma coisa.

Desta forma, a poesia de João Cabral de Melo Neto era vista com muito espanto pela geração conservadora de 1945, já que ele fazia arte através do difícil trabalho com a palavra, chegando a ser visto como a ovelha negra do movimento.

A poesia concreta surgiu então como uma reação contra a lírica discursiva e frequentemente retórica da geração de 45 bem como à degradação populista da esquerda.

Com o Concretismo, os aspectos formais da Poesia de João Cabral seriam retomados com mais rigor estruturalista.

CONCLUSÃO

Os poetas de 1945 eram conservadores e faziam uso disto em suas criações, porém João Cabral, apesar de pertencer a esta época, era visto como a ovelha negra do movimento.

Este se diferenciava dos outros por diversos aspectos, já que sua poesia ia além dos ideais conservadores da geração. Porém

o principal fator que o diferenciava dos demais era sua maneira de escrever sobre o próprio fazer poético.

João Cabral usava elementos da realidade para explicar como se fazer uma poesia. Sua arte era comparada com elementos da arquitetura, como a construções de portas.

Sua poesia era vista com uma "porta por onde" e não uma "porta contra", já que por esta deveria se passar uma mensagem.

Para construir essa explicação de poesia, João Cabral muitas vezes usava palavras inventadas a partir de outras palavras da Língua Portuguesa, um aspecto inovador para a época conservadora em seus aspectos formais.

A repetição de morfemas, partículas ou palavras em suas poesias causava certa sonoridade a seu modo de escrever e o uso de palavras soltas causava a quebra de elementos sintáticos no verso.

Apesar disto, grande era a virtualidade de cada palavra em sua poesia, fazendo com que ela fosse entendida por si só.

O realismo total visto em sua comparações produzia um melhor entendimento de como se fazer poesia, de modo a usar elementos até mesmo imaginários para se explicar a arte da escrita.

Assim, ao perceberem estes aspectos da poesia de João Cabral, os jovens poetas concretos veem o poeta como sendo diferente da geração conservadora.

Como são contra a poesia subjetiva, identificam-se muito com a forma de escrever de João Cabral, a qual se tornou uma inspiração para a criação da Poesia Concreta.

O próprio Décio Pignatari e os irmãos Haroldo e Augusto de Campos fazem referência a "linguagem direta, economia e arquitetura funcional do verso de João Cabral de Melo Neto".

Assim, o poeta estudado é visto como precursor do movimento e seus elementos formais são retomados mais tarde, com mais rigor.

A Poesia Concreta usa elementos que não só se assimilam aos do poeta, como também alguns que se inspiram neles, como o neologismo, a repetição de morfemas, o uso de palavras soltas, a eliminação de laços sintáticos e a sonoridade.

Porém a grande inovação deste momento está na forma estrutural. Após o surgimento do Movimento Tropicalista, novos nomes envolvidos são de destaque, como o de Caetano Veloso. Este, por sua vez, cria diversas canções e textos inspirados nas inovações da época, e por consequência, nas poesias de João Cabral.

Ambos tinham, em comum, a criação de poesias através do uso de repetições de palavras, musicalidade ou sonoridade, virtualidade da palavra, realismo total, quebra de laços sintáticos e linguagem direta e econômica.

Porém, Caetano, por viver em uma época mais avançada, usou novos recursos como a estrutura formal concreta. Desta forma, os dois autores fizeram uso dos elementos da Poesia Concreta em diferentes situações, porém com a mesma intensidade artística do Concretismo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Paulo Nunes de. EDUCAÇÂO LÚDICA: técnicas e jogos pedagógicos São Paulo Loyola, 1995.

ANTUNES, Celso. O Jogo e a Educação Infantil.2º Ed.Petrópolis-RJ: Coleção de sala de aula,vol 15, vozes. 2004.

BRASIL. Estatuto da criança e do adolescente. 1990. Educação e Pesquisa, São Paulo. (ORG). Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte:autêntica,1999.

CAMPOS, Augusto de; CAMPOS, de Haroldo; PIGNATARI, Décio. Mallarmé. São Paulo: Perspectiva, 2002.

CAMPOS, Haroldo de. Comunicação na poesia de vanguarda. In: _____. A arte no horizonte do provável. São Paulo: Perspectiva, 1977.

NETO, João Cabral de. Morte e vida severina e outros poemas. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2007. _____. A educação pela pedra e outros poemas. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2008. _____. Os melhores poemas. Sel. de Antonio Carlos Secchin. São Pauo: Global,1985.

VELOSO, Caetano. O Índio. In: VELOSO, Caetano. Bicho. [S.l.]: Polygram, 1977. 1 Cd Rom, faixa 5 (02:54 min). Remasterizado do original, Universal Music, 2002.

A IMPORTÂNCIA DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIA DENTRO DA EDUCAÇÃO PARA A CRIANÇA

MÁRCIA STOILOV

RESUMO

Ouvir histórias sempre será uma atividade prazerosa para o indivíduo, independente da sua faixa etária. A educação ao longo de sua evolução, entendeu que

essa ação poderia ser extremamente efetiva e significativa quando aplicada dentro do âmbito escolar. Esse estudo se justifica pela necessidade de demonstrar que a educação promove para qualquer indivíduo uma infinidade de estímulos e aprendizados que vão além de servir de alicerce para as etapas posteriores da sua vida, farão parte de todo o seu desenvolvimento cognitivo, emocional e motor. Tem como objetivo demonstrar a importância da contação de histórias, mais precisamente para crianças no ambiente escolar. Como objetivos específicos, demonstrar como os contos de fadas estão totalmente integrados nesse cenário, principalmente no que se refere ao aspecto emocional e psicológico de cada indivíduo. Como metodologia foi utilizada uma revisão bibliográfica, com uma pesquisa eletrônica, também em livros, revistas especializadas, acerca da importância da contação de histórias na escola, dos contos de fadas e da necessidade desse movimento também ocorrer dentro do âmbito familiar. Ao contar uma história, o professor sempre terá em mãos um valoroso instrumento para o desenvolvimento pleno do seu aluno, de forma lúdica e criativa.

Palavras chave: Contação de Histórias, Educação, Ambiente Escolar.

INTRODUÇÃO

A escola ao longo dos tempos foi entendendo que necessitava de modificações, transformações nos seus métodos de aprendizagem, na sua didática para que a busca pelo pleno ensino e aprendizagem ocorresse em seus alunos. Com isso, conteúdos e assuntos que antes não eram considerados educacionais, foram entendidos como de suma importância para o desenvolvimento de qualquer indivíduo.

Esse trabalho se justifica pela necessidade de demonstrar que a educação promove para qualquer indivíduo uma infinidade de estímulos e aprendizados que vão além de servir de alicerce para as etapas posteriores da sua vida, farão parte de todo o seu desenvolvimento cognitivo, emocional e motor.

Tem como objetivo demonstrar a importância da contação de histórias, mais precisamente para crianças no ambiente escolar. Como objetivos específicos, demonstrar como os contos de fadas estão totalmente integrados nesse cenário, principalmente no que se refere ao aspecto emocional e psicológico de cada indivíduo.

A construção deste trabalho é feito através de uma revisão bibliográfica, pesquisa eletrônica, conteúdos em revistas de renome e especializadas em áreas como a contribuição da contação das histórias dentro da educação e dos contos de fadas para a infância de um indivíduo, sendo significativo e efetivo na construção de seu aspecto psicológico. Toda essa metodologia utilizada busca entre outras coisas, trazer a luz da educação e do educador a necessidade da desconstrução de ideias enraizadas no senso comum, desmistificadas através de materiais de "boa bibliografia científica" .

A contação de histórias, dentre elas os contos de fadas, além de serem prazerosos para as crianças, pois as levam para um mundo onde a fantasia e a imaginação são infinitas, contribuem de forma significativa para o seu desenvolvimento.

2. A CONTRIBUIÇÃO NA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA ESCOLA

A contação de histórias dentro do âmbito educacional é considerada enquanto gênero uma ferramenta valorosa de ensino e de aprendizagem. Por meio da mesma o professor instiga a curiosidade do aluno e apresentando uma discussão sobre o que o educando acabou de ouvir, promove o diálogo, a discussão, a capacidade de criar novas histórias (orais ou por desenho no caso da faixa etária estudada), de expressar suas ideias e, desse modo, desde cedo estimular a leitura, mesmo que essas crianças ainda não tenham desenvolvidas a sua capacidade leitora e escritora.

Neder et al. (2007) descreve que a contação de histórias estimula a criatividade, a oralidade, contribuindo para o aprendizado e colaborando na formação da personalidade dessa criança.

Abramovich (2003) entende que ao contar uma história haverá o estímulo a imaginação, ao descobrimento de um mundo com inúmeros conflitos e impasses, e consequentemente as soluções para os mesmos.

Dentro do âmbito educacional a contação de histórias pode ser considerada um recurso pedagógico que tem aceitação praticamente total, independente da faixa etária, da classe social e da cultura dos alunos. Com isso, o professor tem em mãos possibilidades variadas para o desenvolvimento da criança como um todo, seja no seu aspecto motor, mental, emocional, além do estímulo ao desenvolvimento da linguagem e a capacidade de compreensão e entendimento.

Ao contar uma história, o professor vai muito além de tentar entreter uma criança, pois estará desenvolvendo na mesma, a sua oralidade, a socialização, seu aspecto cognitivo. Abramovich (2003) afirma que por meio de uma história a criança consegue descobrir outros lugares, outros tempos, outras culturas, outras óticas. Conhecer sobre história, geografia, sociologia e até filosofia política sem ao menos saber o nome de todos esses componentes curriculares. Será capaz de viajar sobre a sua imaginação, entendendo que tanto o mal quanto o bem existem, mais que

a resolução de tudo é sempre necessário.

A leitura para a criança nas primeiras fases de vida possui um poder extraordinário na futura vida educacional, pois dessa forma os sentimentos complexos são organizados de um modo fácil de compreender especialmente pelas crianças, revela que é natural ter pensamentos destrutivo e negativo, que não se é basicamente construtivo e positivo e que é preciso coordenar os sentimentos e as intenções contraditórias.

A fantasia e a imaginação são de extrema importância para a criança, o prazer que a criança tem de ouvir e contar histórias são um claro indicador de que a fantasia e a imaginação são muito importantes para ela conhecer e compreender. Ora as histórias são o modo mais corrente de integrar a cognição e a imaginação, a Educação Ambiental e a fantasia. (MÁXIMO-ESTEVES, 1998)

Para Abramovich (2003) a contação de histórias para uma criança tem a capacidade de ampliar suas referências, promove inúmeras sensações, como lembranças ressuscitadas, sorrisos espontâneos, torcida desenfreada, suspense que será resolvido, saudades sentidas, emoções variadas, sendo sempre para a mesma costuma ser um momento de prazer e divertimento.

As histórias quando contatadas têm a capacidade de estimular os processos mentais que levarão à organização de ideias adequadas ao direcionamento e ampliação de valores éticos, contribuindo na construção da autoestima e da cooperação social. A criança que escuta histórias infantis costuma ter mais facilidade de sociabilização, e podendo se tornar um jovem mais consciente no que se refere a cooperatividade com o próximo, já que quando a senta em uma roda para escutar a história, opina, interpreta, reconta, aprende a esperar sua vez de participar, a dar vez ao um colega que faz parte da roda de história. De uma forma geral, aprende a ouvir, a falar e expressar-se melhor. (SANTOS, 2014)

Coelho (2002) relata que a história infantil tem a capacidade de repassar conhecimentos, de informar, de educar, levando a criança a um mundo mágico onde a imaginação e a criatividade têm total liberdade.

O conto de fadas por exemplo, muito presentes no universo infantil, trata-se de uma história exclusiva e que de um jeito simples e simbólico discorre de assuntos complexos como os danos, a fome, a morte, a ausência, o medo, a renúncia e até a brutalidade. Santos (2014) relata que eles têm seus alicerces nas etapas do inconsciente grupal, em sentimentos semelhantes à de toda a humanidade, por isso a presença de histórias muito parecidas em várias culturas pelo mundo e em eras diferentes.

Ao ouvir uma história a criança percebe que podem existir várias barreiras que devem ser ultrapassadas para que haja a solução dos problemas. A presença do herói que luta e nunca desiste, que mesmo após muito sofrimento busca a vitória, a presença do mal, a possibilidade de se redimir, de perdoar, de aceitar as pessoas como são, de sempre dar o seu melhor, de entender a importância de viver com o outro ou em grupo. Santos (2014) descreve que todos esses aspectos são itens da vida psíquica, formalizando um método de assimilação, onde a história cria mecanismos para afrontar os problemas de forma saudável, criativa e dinâmica, levando a criança a um mundo onde os personagens possuem significado por traz de todas as aventuras.

Essa criança vai assimilando e aprendendo, entendendo que na vida sempre irá precisar buscar estratégias e soluções criativas para vencer os problemas e obstáculos que venham a aparecer, além da criação de táticas variadas para lidar com as emoções.

3. OS CONTOS DE FADA E A CRIANÇA

Presença constante na infância, os contos de fada, permeiam a vida das crianças trazendo um mundo de fantasia que a mesma tem muito prazer em ouvir e experimentar.

Porém sabemos que por traz do aspecto lúdico, os contos de fada possuem a capacidade de ensinar o indivíduo a lidar com os conflitos interiores e posteriormente encontrar as possíveis soluções. A criança por sua vez, está frequentemente exposta a cada momento de sua vida na sociedade do qual faz parte e, para entender-se melhor dentro desta sociedade ela deve conseguir desenvolver inúmeros recursos interiores, sempre relacionados aos sentimentos que possui.

Para uma criança a vida é repleta de descobertas e ao mesmo tempo extremamente complexa, pois se entender nesse mundo requer constantes ressignificações, de aprendizados implícitos, para a aquisição de conceitos éticos e abstratos, responsáveis pelo seu desenvolvimento. A criança encontra esse tipo de significado nos contos de fada.

O poeta alemão (CANDIDO, 1981, p. 36) escreveu: “há maior significados profundos nos contos de fadas que me contaram na infância do que na verdade que a vida ensina”.

Os contos de fadas são narrativas cuja origem se perde no tempo e que vêm atravessando séculos após séculos, e continuam despertando o interesse de seus leitores num tempo tão diferente daqueles em que foram escritos simplesmente porque não perdem a sua atualidade, tratam da essência humana, que é a mesma desde que o homem existe. Fala de medos, ansiedade, sonhos, desejos, busca da auto realização, esperanças, sentimentos que causam inquietação nas crianças e nos jovens de hoje. (FRANTZ, 2005, p. 38)

Quando nos deparamos com os contos de fada, observamos situações que pairam ente o bem e o mal, onde existe muitas vezes a presença de um(a) protagonista tentando vencer seus problemas, aprendendo a lidar com a barreiras da vida, e finalmente alcançando a tão almejada felicidade. Os contos utilizam uma linguagem simbólica ou de imagens, possibilitando às crianças a compreensão desses significados que estão presentes no íntimo de cada uma delas.

"Os contos de fadas é a cartilha onde a criança aprende a ler sua mente na linguagem de imagens, a única linguagem que permite a compreensão antes de conseguirmos a maturidade intelectual". (BETTELHEIM, 2002, p. 30).

A criança acaba criando um processo de identificação, onde acaba vivendo profundamente situações na pele das personagens desses contos de fada e com elas sofre, luta, se alegra e busca sair vitorioso no final. Com isso, ela começa a aprender e a reconhecer as suas próprias dificuldades e a melhor forma de lidar com elas. Ao mesmo tempo, aprende a se conhecer melhor, conhecer o mundo e as pessoas que o cerca.

Quando um adulto narra um conto de fadas a uma criança, ele oportuniza para a mesma a capacidade de se identificar através da sua grande ingenuidade e consequentemente desta forma, o sentimento que a história carrega.

"O conto oferece um modelo para a vida, um modelo vivificador e encorajador que permanece no inconsciente contendo todas as possibilidades positivas da vida". (FRANZ, 1990, p. 62).

Muitos contos de fada conseguem transmitir mensagens as crianças indicando a importância da luta contra as inúmeras dificuldades que as mesmas passam ou vão passar em suas vidas, já que é uma parte intrínseca da existência de qualquer ser humano.

Outro aspecto digno de ser citado em relação à função dos contos de fada na vida das crianças é o estímulo à criatividade que proporcionam a elas, a criança que ouve histórias passa a recriar encima do que foi ouvido o seu mundo real e constrói novas possibilidades de interagir com o outro. Através da narrativa, a criança começa a entender o mundo ao seu redor e estabelecer relações com o outro – socialização. Consequentemente são mais criativas, se saem melhor no aprendizado e serão adultos mais felizes. (FRANTZ, 2005, p. 49)

Percebemos que acreditar no conceito que os contos de fada apenas possuem o objetivo de entreter, de divertir as crianças, trata-se de um pensamento errôneo e superficial, já que a própria educação faz uso dos mesmos para o desenvolvimento dos alunos dentro do âmbito escolar.

Os contos de fadas vão muito além de uma simples história com vilões e heróis, como descrevemos no item anterior desse estudo.

Consideremos como exemplo estórias de fadas nas quais uma criança derrota um gigante pela astúcia, gigante que lhe assusta ou mesmo lhe ameaça a vida. O fato de que as crianças intuitivamente compreenderem o que estes "gigantes" representam é ilustrado pela reação espontânea de uma criança de cinco anos (BETTELHEIM, 2002, p. 38).

A partir dessa coragem vista na narração da história, a criança pode se encorajar para enfrentar seus "gigantes invisíveis", seus temores, medos, onde mesmo tão nova, ela pode fazer uso dessa astúcia para vencer suas barreiras.

Na realidade, a criança acredita no que os contos de fada, pois transfere para sua vida, deixa à fantasia da criança o modo de aplicar a ela mesma o que a estória revela sobre a vida e a própria natureza humana, dando asas ao seu pensamento animista permanecendo assim até a idade da puberdade/adolescência, e com isso assume a sua relação com o mundo inanimado formando um só padrão com as do mundo animado das pessoas.

Nesse chamado pensamento animista da criança, todas as coisas e fenômenos naturais são portadores de uma alma e capazes de agir para uma finalidade. Por exemplo, o sol é vivo porque dá luz, a pedra está viva porque pode mover-se, aproximando esses elementos às pessoas e por isso acabam pensando e sentindo como elas. Ela não separa as coisas inanimadas das vivas, e se as primeiras tiverem vida será parecida com dos seres humanos. (BETTELHEIM, 2002)

Não podemos esquecer que nesse período da infância, o egocentrismo prevalece e essa criança espera que os animais falem das coisas significativas para ela, assim como ocorre nos contos de fadas que possuem animais como personagens, o mesmo ocorrendo quando fala com seus pertences e brinquedos e se convence disso, mesmo que não o demonstre claramente.

Entender essas questões sobre os contos de fadas é de suma importância quando você educador propõe uma narrativa para seus alunos, pois lembre-se sempre, que antes de mais nada, você é um norteador, um formador de opiniões e tem uma valorosa missão, que é o ato de educar, de contribuir significativamente no desenvolvimento de uma criança.

4. O ATO DE CONTAR HISTÓRIAS E A IMPORTÂNCIA DA PARCERIA ENTRE A FAMÍLIA E A ESCOLA NESSE PROCESSO

Além da importância da contação de

histórias dentro do ambiente escolar, é importante destacar que a atuação da família também é muito relevante sobre o estímulo desse ato em casa. A família deve incentivar a leitura em casa a partir da contação de histórias desde a mais tenra idade.

Para isso a escola busca a realização de inúmeros projetos que incentivem a leitura, a contação de histórias, para que isso vire um hábito dentro da casa da criança e não apenas na escola. Essa relação entre a escola e a família cada vez mais vem sendo considerada primordial para o bom desenvolvimento da criança e sua evolução em todo o processo de ensino e aprendizagem que rege sua vida escolar.

Para Silva e Miranda (2015) é primordialmente necessário promover uma relação construtiva entre a escola e a família, juntamente com toda a comunidade escolar. Promover ações que estimulem a participação da família dentro da escola e situações em que os pais e os alunos interajam em um ambiente familiar amigável e tranquilo é vital para o desenvolvimento pleno de qualquer indivíduo. A família é considerada a principal instituição que serve de apoio psicológico, moral, intelectual, e onde o aluno passa grande parte da sua vida.

Toda criança precisa de estímulo constante para se desenvolver, e muitas vezes a família não dispõe desse tempo, devido a própria correria da vida, trabalha, responsabilidades e acaba ocorrendo uma certa negligência nessa questão. Com isso, essa parceria entre a família e a escola acaba se tornando imprescindível, para que o trabalho seja completo

De uma forma direta, a família ajuda a escola que por sua vez incentiva o aluno, buscando um desenvolvimento pleno e efetivo, onde haja a presença de valores como o respeito mútuo, a solidariedade e a união. Mesmo sabendo que se trata de um processo que pode ser muitas vezes árduo e complexo, a busca por uma sociedade melhor passa por todo esse caminho.

Estabelecer um diálogo aberto com as famílias, tendo as mesmas como parceiras e interlocutoras é primordial e dever da educação.

A contação de histórias pode estimular ainda mais essa união, devido ao seu conteúdo vasto, trabalhando valores, não só com as crianças, mas com toda a família que se sentirá motivada a ajudar, pois compreenderá como funciona o processo e qual importância ele trará para a educação dos seus filhos, como futuros cidadãos justos e solidários.

Além do fato de promover uma maior aproximação das crianças com seus responsáveis, pois no momento em que estão contando histórias para os seus filhos por exemplo, terão a oportunidade de contribuir para o desenvolvimento dos pequenos, além de estarem acompanhando as atividades escolares mais atentamente.

Silva e Miranda (2015) relatam que o ato de contar histórias faz com que as crianças sejam embaladas em suas fantasias, com o aprendizado de ouvir, sendo um fio condutor da trama da própria existência humana.

Quando incentivada pela escola, as histórias chegam com grande evidência, no que se refere a importância destas para a formação do leitor. Quanto mais cedo as crianças entram em contato com as narrativas/histórias, maiores são seus interesses pelas atividades de leitura e escrita, além da ampliação da sua capacidade de imaginação, observação, vocabulário e desenvolvimento pelo gosto literário. É possível aprender diferentes conhecimentos das mais diversificadas áreas, sentir e desvelar os mais variados sentimentos por meio da contação de histórias. (SANTOS, 2014)

O gênero contação de histórias oferece, dessa forma, a criança a oportunidade de descobrir os sentidos por meio de diferentes níveis de apreensão das narrativas, por meio de infinitas camadas, sonora, lexical em diversas e diferentes leituras e contações. Quando um adulto adentra no universo das histórias e entendem o poder da expressão “era uma vez”, possuem a oportunidade de abrir portes para um mundo repleto de encantamento e fantasia, que ficará marcado para sempre na criança ouvinte.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dentre as inúmeras atividades, dentro da educação, a contação de história aparece como conteúdo constante, onde seus benefícios estão presentes no âmbito cognitivo, psicológico e motor. Mais do que isso, estimula o aluno mesmo que na tenra idade a entrar em contato com os livros, com as histórias e tudo que cerca esse universo infantil literário.

Ao contar uma história para uma criança na educação infantil o professor terá em mãos um valoroso instrumento para o desenvolvimento de sua criatividade, imaginação, do entendimento e discernimento. Além disso, a compreensão dos valores, da ética, da possibilidade de fazer o melhor, de lutar para conseguir o que deseja, da necessidade de viver em sociedade, da importância das interações, da presença do bem e do mal, do perdão, e de inúmeros sentimentos que são necessários para a formação de personalidade de uma pessoa.

Para as crianças que já começam a ter a sua expansão cognitiva, mais que possuem um egocentrismo que promovem inúmeros conflitos, a contação de histórias ensina as mesmas a dividir, a saber quando falar, a ouvir, a dividir suas opiniões e acima de tudo

compartilhar.

Com isso, durante todo esse artigo buscou-se evidenciar a necessidade e importância da contação de histórias para crianças e dentre elas, os contos de fadas, que promovem intensos aprendizados e discernimentos.

Quando lemos uma história para uma criança, estamos realizando uma atividade que promove benefícios variados, mais que também acima de tudo, é prazerosa, lúdica, como qualquer tipo de aprendizado deve ser, para que seja pleno, efetivo e significativo.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, F. Literatura Infantil: gostosuras e bobices. São Paulo, SP: Scipione, 2003.

BETTELHEIM, B. A psicanálise dos contos de fadas. Rio de Janeiro. 16 ed. - Paz e Terra, 2002.

CANDIDO, A. A Literatura na formação do homem. Textos de intervenção. http://books.google.com.br/books/about/Textos_de_intervenção. Acesso em 9 de março de 2022.

COELHO, B. Contar histórias uma arte sem idade. São Paulo, 2002. Editora Ática.

FRANTZ, H. M. O ensino da Literatura nas séries iniciais. 4. ed. – Ijuí : Ed. Unijuí, 2005.

FRANZ, V. L. M. A Interpretação dos contos de fada. São Paulo. 3 ed. – Paulus, 1990.

MÁXIMO-ESTEVES, L. Da Teoria a Prática: educação ambiental com as crianças pequenas ou o fio da história. Porto, Portugal: Porto Editora Ltd., 1998.

NEDER, D. L. et al. Importância da contação de histórias como prática educativa no cotidiano escolar. Pedagogia em Ação, v.1, n.1, p. 1-141, jan./jun. 2009. Semestral.

SANTOS, S. V. Os contos de fada no processo de formação do sujeito.

Monografia apresentada como requisito parcial para avaliação da disciplina de Metodologia da Pesquisa, do Curso de pós-graduação em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná Medianeira - Campus Medianeira. Paraná, 2012.

SANTOS, E. R. M. A contação de histórias na educação infantil na escola. Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como exigência parcial para o Curso de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba, 2014.

SILVA, S. L. e MIRANDA, N. M. S. A importância do ato de contar histórias na educação infantil. Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado ao Curso de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal Rural da Amazônia. Pará, 2015.

A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL E DA LUDICIDADE PARA O EDUCANDO

MÁRCIA STOILOV

Resumo

A educação infantil hoje é entendida como de suma importância no desenvolvimento do ser humano, onde essa criança começa a descobrir o mundo que a cerca, longe do convívio familiar. Mais do que isso, ela é o alicerce para os anos posteriores no âmbito escolar. Esse estudo se justifica pelo entendimento que dentre tudo o que se trabalha nessa etapa escolar, as crianças dessa faixa etária buscam conhecer e aprender tudo sobre o ambiente que a cerca, utilizando o corpo e o lúdico, onde a linguagem corporal muitas vezes substitui a verbal que ainda não está completa. O objetivo desse artigo é demonstrar como a ludicidade dentro da educação infantil é importante na formação de crianças, sendo a base para os posteriores estágios da educação, no que se refere ao seu desenvolvimento motor, emocional e cognitivo. Como metodologia, foi utilizada uma revisão bibliográfica amparada em uma pesquisa em livros e artigos científicos baseados na definição e conceitos de tudo que cerca a importância da educação infantil e da ludicidade para as crianças. A pesquisa em diversos autores é primordial para a comprovação do tema, fugindo do senso comum e estabelecendo padrões científicos para a mesma. Entender que a educação infantil é muito mais do que uma oportunidade onde os responsáveis podem deixar suas crianças para trabalharem e também, principalmente um espaço educativo, primordial para seu desenvolvimento pleno e significativo é dever de toda a comunidade escolar e da sociedade.

Palavras-chave: educação infantil, ludicidade, importância.

INTRODUÇÃO

Com a existência e a garantia da educação infantil por lei, as crianças até os 5 anos, passaram a ter o seu desenvolvimento promovido pela escola e pelos educadores lá presentes, com a inauguração de espaços específicos para as mesmas, onde elas pudessem interagir com outras na proposta de socializar,

desenvolver seu intelecto, e ter seu reconhecimento como um indivíduo de direito.

Esse artigo se justifica pelo entendimento que dentre tudo o que se trabalha nessa etapa escolar, as crianças dessa faixa etária buscam conhecer e aprender tudo sobre o ambiente que a cerca, utilizando o corpo e o lúdico, onde a linguagem corporal muitas vezes substitui a verbal que ainda não está completa.

O objetivo desse artigo é demonstrar como ludicidade dentro da educação infantil é importante na formação de crianças, sendo a base para os posteriores estágios da educação.

Como metodologia, foi utilizada uma revisão bibliográfica amparada em uma pesquisa em livros e artigos científicos baseados na definição e conceitos de tudo que cerca a importância da educação infantil e da ludicidade para as crianças. A pesquisa em diversos autores é primordial para a comprovação do tema, fugindo do senso comum e estabelecendo padrões científicos para a mesma.

A educação infantil recebe uma premissa de cuidar, mais independente de qualquer caracterização, é fato que a mesma além de cuidar, contribui de forma significativa para a formação dos seres humanos, com didáticas, metodologias, conteúdos próprios e profissionais especializados.

A ludicidade dentro da educação infantil tem papel fundamental na construção do ser humano, e de promover ao indivíduo a capacidade de desenvolvimento de suas potencialidades amparadas nas suas especificidades, desde cedo, por meio de atividade prazerosas e que fazem parte do cotidiano dessas crianças.

A EDUCAÇÃO INFANTIL: PANORAMA GERAL

Antigamente chamada de pré-escola, hoje denominada educação infantil, é considerada a "idade de ouro" da infância, associada a um desenvolvimento maturacional e físico.

Trata-se de uma faixa etária onde há a chamada transição, já que essa criança toma conhecimento do universo exterior, caracterizado pela sua entrada na escola, mais precisamente na educação infantil.

De acordo com Piaget, a criança dos dois aos sete anos, ou seja, aquela que figura na educação infantil, está no estágio pré-operatório ou da inteligência intuitiva.

Nesse período podemos priorizar a interiorização dos esquemas de ações construídos no estágio anterior (sensório-motor), aperfeiçoados e transformados em manipulações internas da realidade, dando lugar progressivamente a inteligência representativa. (RODRIGUES, 2007)

Seu aspecto cognitivo também é importante no que se refere a sua presença na escola, onde há um imenso celeiro para as possíveis ligações neurais devido aos estímulos externos que ela recebe nesse ambiente educativo.

Com a inteligência representativa a criança adquire a capacidade de evocar o passado, representar o presente e antecipar o futuro, pois seu campo de ação é bastante abrangente, permitindo distância de espaço muito grandes entre sujeito e objeto. Há uma diferença entre a lógica da criança e a lógica do adulto de devido a irreversibilidade, em função da descentralização. (RODRIGUES, 2007).

Nos primeiros anos de vida a criança atua mais por reflexos condicionais. Dos 3 aos 6 anos, organizam-se novas funções mentais. A criança mostra grande riqueza de imaginação e gosta de alimentar sonhos e histórias. Às vezes a grande imaginação dela é tomada como mentira e o adulto deve orientá-la com serenidade, para que ela o entenda. (RODRIGUES, 2007)

A primeira referência da criança para a delimitação de sua pessoa é a família. Ao ingressar na educação infantil ela passa a fazer parte de outro contexto social, que também serve como referência para a construção de sua pessoa. (OLIVEIRA, 2012)

No período referente a educação infantil, a criança se torna mais independente e essa mudança de comportamento deve ser causada pelo maior desenvolvimento da linguagem e do pensamento; embora a ligação afetiva básica ainda permaneça, quando a criança se vê em uma situação que a amedronta, ela busca a aproximação. (RODRIGUES, 2007)

A educação infantil é primordial para o desenvolvimento psicológico, afetivo e social da criança, para um adequado desenvolvimento da mesma, na formação de um indivíduo apto para uma harmoniosa convivência na sociedade atual.

A educação infantil atualmente é uma realidade em território nacional, após um longo percurso pautado pela sua história.

A Constituição Federal de 1988, em seu em seu artigo 208, inciso IV: "[...] O dever do Estado para com a educação será efetivado mediante a garantia de oferta de creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade". (BRASIL, 1988).

Essa lei, um marco para sociedade, precedeu outro grande avanço para o menor, que passou a ser visto como um indivíduo de direitos. Em 1990, a Lei 8.069/90 foi aprovada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente. Segundo o Artigo 3º, a criança e o adolescente passam a ter seus direitos fundamentais

assegurados, e oportunidades de "[...] desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e dignidade". (BRASIL, 1994)

As questões legais são de suma importância para a implantação de uma qualidade ímpar na educação infantil, dada a sua necessidade e o fato de ser para a maioria das crianças, o seu primeiro contato com o mundo externo fora do ambiente familiar.

De acordo Ferreira (2000, p. 184), a nova a lei estabelecida confere a criança e adolescente uma nova perspectiva de vida, porque inseriu as crianças e adolescentes no mundo dos direitos humanos. O ECA estabeleceu um sistema de elaboração e fiscalização de políticas públicas voltadas para a infância, tentando com isso impedir desmandos, desvios de verbas e violações dos direitos das crianças. Serviu ainda como base para a construção de uma nova forma de olhar a criança: uma criança com direito de ser criança. Direito ao afeto, direito de brincar, direito de querer, direito de não querer, direito de conhecer, direito de sonhar. Isso quer dizer que são atores do próprio desenvolvimento.

Hoje em qualquer âmbito da educação ocorre esse amparo do ECA, não apenas através de sua legalidade que pontua de forma incisiva os direitos da criança, mais também a forma como a mesma está nesse novo mundo, um cenário totalmente novo, globalizado e altamente digital.

São inúmeros os benefícios que norteiam a educação infantil. Não somente no desenvolvimento de habilidades e aquisição de conhecimentos da criança, sua formação como cidadão, mas benefícios que se expandem para além dela própria, como um viés da participação da mulher na vida social, econômica e política.

A história nos conta que o educar chegou primeiro a classes abastadas. A medida que os menos favorecidos foram se dando conta da discrepância entre a educação do rico e do pobre, e o quanto esse sistema mantinha seus descentes aprisionados a mesma condição, o de ser um eterno servil aos burgueses, vislumbraram que a mudança no padrão de vida poderia acontecer através da educação.

Ferreira (2000) expõe sua opinião a favor da educação igualitária, compreendendo que esse é o veículo para que o pobre possa transcender as desigualdades impostas pelo capitalismo. Capitalismo este, que está implícito historicamente na educação.

Os anos foram passando, mudanças pedagógicas acontecendo, até que em 1998, o Ministério da Educação publicou os "Subsídios para o credenciamento e o funcionamento das instituições de educação infantil" (BRASIL, 1998), reformulando de forma significativa as diretrizes e normas da educação das crianças em todo o território nacional.

O "Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil" (BRASIL, l998), contribuiu para práticas educativas de qualidade, um guia de orientações didáticas para professores aplicarem em sala com crianças de zero a seis anos de idade. Esse documento ressalta que a prática desenvolvida nessas instituições deve se organizar de modo que as crianças desenvolvam as seguintes capacidades:

• desenvolver uma imagem positiva de si, atuando de forma cada vez mais independente, com confiança em suas capacidades e percepção de suas limitações;

• descobrir e conhecer progressivamente seu próprio corpo, suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo e valorizando hábitos de cuidado com a própria saúde e bem-estar;

• estabelecer vínculos afetivos e de troca com adultos e crianças, fortalecendo sua autoestima e ampliando gradativamente suas possibilidades de comunicação e interação social;

• estabelecer e ampliar cada vez mais as relações sociais, aprendendo aos poucos a articular seus interesses e pontos de vista com os demais, respeitando a diversidade e desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração;

• observar e explorar o ambiente com atitude de curiosidade, percebendo-se cada vez mais como integrante, dependente e agente transformador do meio ambiente e valorizando atitudes que contribuam para sua conservação; • brincar, expressando emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades;

• utilizar as diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita) ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendido, expressar suas idéias, sentimentos, necessidades e desejos e avançar no seu processo de construção de significados, enriquecendo cada vez mais sua capacidade expressiva;

• conhecer algumas manifestações culturais, demonstrando atitudes de interesse, respeito e participação frente a elas e valorizando a diversidade (BRASIL, 1998a, p. 63, v. 1).

Atualmente a educação infantil se estabeleceu como a primeira etapa no que se refere a escolaridade de um indivíduo, sendo primordial para o seu desenvolvimento como comprovado em diversos compêndios, estudos, pesquisas.

A IMPORTÂNCIA DA LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A relação entre a ludicidade e a aprendizagem no contexto da Educação Infantil tem merecido constante atenção, pois, através do lúdico, dos jogos, dos brinquedos e das brincadeiras, encontram-se respostas para as indagações sobre a sua contribuição para a efetivação da aprendizagem.

A ludicidade, em suas diversas formas, auxilia no processo de ensino- aprendizagem: no desenvolvimento psicológico, no desenvolvimento da maturidade plena e ampla, na interpretação, nas tomadas de decisões, na criatividade na habilidade de pensamento, na evolução da imaginação, nas iniciativas, no levantamento de hipóteses e na obtenção e na organização de dados que, por sua vez, são atribuídos quando se joga obedecendo a regras.

A ludicidade, com razão, é um assunto que tem tomado certa dimensão e conquistado um determinado espaço significativo no panorama nacional, principalmente, no que tange a Educação Infantil. Por ser o brincar a essência da infância sua relação com o fazer pedagógico possibilita a produção do conhecimento global, aquisição da aprendizagem significativa e o desenvolvimento harmonioso de cada peça do organismo, como a audição, a visão e o tato.

A utilização do lúdico como estratégia capaz de colaborar no processo de ensino-aprendizagem da Educação Infantil, tem sido muito discutida e apreciada nos ambientes escolares, por ser a brincadeira um dos universos da criança.

Ademais, como afirma Almeida (2000), a educação lúdica contribui tanto na formação da criança e do adolescente, possibilitando um crescimento sadio, quando num enriquecimento permanente, integrando-se ao mais alto espírito de uma prática democrática, enquanto investe em uma produção séria do conhecimento. Sua prática exige a participação franca, criativa, livre, crítica, podendo, assim, promover a interação social e, tendo em vista o forte compromisso de transformação, a modificação do meio.

Observa-se que quando o lúdico está aliado às práticas pedagógicas esse trabalho certamente alcançará resultados consideráveis. Dessa forma, não podem faltar jogos, brinquedos e brincadeiras num espaço onde acontece a educação Infantil, pois é de grande importância garantir espaço e materiais pedagógicos adequados para esse estágio inicial da educação.

Sabe-se que, por meio das brincadeiras, os educandos/crianças exploram seus mundos interior e exterior, na busca de conhecer-se, externar-se e de internalizar o mundo que os rodeia, avançando, assim, em novas descobertas que constroem sua autoimagem, tornando-se capazes de interagir em seu mundo e desenvolver-se cognitivamente. A partir destas concepções sobre as brincadeiras infantis a escola não pode negar aos educandos/crianças momentos e espaços adequados para que possam brincar e aprender brincando prazerosamente. No entanto, mesmo com todos os estudos que tratam da eficácia do uso do lúdico nos ambientes escolares, ainda existe resistência por parte de alguns educadores na possibilidade de unir o brincar ao processo pedagógico.

No âmbito escolar infantil, deve-se valorizar as brincadeiras como estratégia para promover a construção do saber no processo de ensino-aprendizagem, sem restringir-se exclusivamente ao ato pedagógico conteudista que intrinsicamente pode estar a ele relacionado. Além disso, contribuir e ajudar as crianças a formarem seu conceito de mundo, onde a afetividade é acolhida, a sociabilidade vivenciada, a criatividade estimulada e os direitos respeitados. As brincadeiras são universais, estão na história da humanidade ao longo dos tempos, fazem parte da cultura de um país, de um povo.

O ato de brincar expressa aquilo que há de universal e permanente na infância humana e as peculiaridades de uma determinada cultura ou grupo social.

A atividade lúdica é o berço das atividades intelectuais da criança. Essa não é apenas uma forma de desopressão ou entretenimento para gastar energia, mas estratégias que contribuem e enriquecem o desenvolvimento intelectual. (RAMOS, 2008)

As brincadeiras infantis têm o potencial de permitir e proporcionar os educandos se apropriarem das vivências do cotidiano, internalizando essas experiências e tornando-as suas. Essa seria uma das formas da criança explorar, experimentar e conhecer o mundo e a realidade que a circunda. Desta forma, o âmbito escolar deve entender e compreender que para a criança, a brincadeira é o exercício, é a preparação para a vida adulta.

E, segundo Batista (2005), fornecer ou proporcionar um meio adequado para brincadeiras, descobertas, crescimento. Esse meio facilitador permitirá à criança, usando seu corpo, seus movimentos, seus sentidos e sua intuição, para desfrutar da deliciosa liberdade de brincar e aprender.

A aquisição de brinquedos para o uso das crianças na Educação Infantil é uma estratégia de aprimoramento das Diretrizes Curriculares Nacionais na área. Desse modo, as propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, dentro do planejamento curricular, é sujeito repleto de direitos que nas interações, relações e práticas cotidianas, produz sua identidade pessoal e coletiva e carrega sua bagagem cultural. A criança brinca, aprende, imagina, fantasia, deseja, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

A partir desses discursos, as práticas pedagógicas, que compõem a proposta curricular da Educação Infantil, devem ter como eixos norteadores as interações e as brincadeiras. Sendo assim, o brinquedo educativo tornou-se um aliado aos fazeres pedagógicos infantis, pois este recurso direciona a atenção da criança de forma prazerosa, conduzindo-a a uma aprendizagem significativa. Nesta perspectiva, Carvalho (2003) pontua que o ensino absorvido de maneira lúdica passa a adquirir um aspecto significativo e afetivo no curso do desenvolvimento da inteligência da criança, já que ela se modifica de ato puramente transmissor a ato transformador em ludicidade.

A criança encontra na brincadeira um dos seus principais meios de expressão, o que possibilita a investigação e o conhecimento de mundo dela. Assim, se bem administrado, a educação lúdica contribui significativamente no processo ensino-aprendizagem. Mas, para que isto caminhe efetivamente inserido, principalmente, na Educação Infantil, é preciso refletir sobre sua importância no processo pedagógico.

Desta forma, cientes da suma importância da ludicidade no processo de ensino-aprendizagem infantil, deve-se direcionar a prática pedagógica, incorporando as brincadeiras para que possa proporcionar a sua clientela escolar, principalmente, na Educação Infantil um processo educativo mais prazeroso, motivante em prol da aprendizagem significativa. A simples capacidade de brincar possibilita às crianças um espaço para a resolução de qualquer questão. Segundo literatura especializada no crescimento e no desenvolvimento infantil, o ato de brincar é mais que a simples satisfação de desejos, é o fazer em si, que requer tempo e espaço adequado.

Vygotsky (1999) atribui um relevante papel ao ato de brincar na constituição do pensamento infantil, pois é brincando e 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. Então, a criança, por meio da brincadeira, reproduz o discurso externo e o internaliza, construindo seu próprio pensamento.

Ainda em Vygotsky (1999), entende-se que a linguagem tem importante papel no desenvolvimento cognitivo da criança, conforme sistematiza suas experiências e ainda colabora na organização dos processos em andamento. Dessa maneira, por meio das atividades lúdicas, a criança reproduz muitas situações vividas em seu cotidiano, as quais, pela imaginação e pelo faz de conta, são reelaboradas. Esta representação do cotidiano se dá por meio da combinação entre experiências passadas e novas possibilidades de interpretações e reproduções do real, de acordo com suas afeições, necessidades, desejos e paixões. Estas ações são fundamentais para a atividade criadora do homem.

Sendo assim, tanto para Vygotsky (1999), quanto para Ramos (2008), o desenvolvimento não é linear, mas evolutivo e, nesse caminho, a imaginação se desenvolve. Uma vez que a criança brinca e desenvolve a capacidade para determinado tipo de conhecimento, ela dificilmente perde esta capacidade. É com a formação de conceitos que se dá a verdadeira aprendizagem e é no brincar que está um dos maiores espaços para a formação de conceitos.

Atualmente, as crianças não têm muito tempo para brincar e, consequentemente, têm poucas oportunidades para descobrir, criar e recriar experiências e saberes sobre si mesmo e o mundo. Pois, as crianças têm menos oportunidade de brincar livremente, decorrente dos perigos e do progresso tecnológico que diminui essa regalia. Vive-se um momento crucial da evolução tecnológica, em que a internet está repleta de variados jogos que encantam, fascinam e prendem a atenção da criança de maneira incomparável. Enquanto na escola faltam atrativos para conseguir a atenção dos alunos.

A realidade é que os espaços educacionais não estão equipados com aparelhos tecnológicos, nem materiais pedagógicos necessários para atrair o interesse dos alunos. Diante dessa realidade, indaga-se: o que falta na sala da educação infantil para que se torne um espaço lúdico de aprendizagem? Infelizmente, é notável e lastimável a falta de investimento em material pedagógico para o desempenho das práticas pedagógicas a altura dos direitos assegurados às crianças.

No cumprimento dessas exigências, o planejamento curricular deve assegurar condições para organizar o tempo cotidiano das instituições de Educação Infantil de modo a equilibrar a continuidade e inovações nas atividades, movimentação e concentração das crianças, momentos de segurança e desafio, articulação de vivências pessoais e coletivas. Também, é preciso que se tenha espaço e estrutura que facilitem que as crianças interajam e construção de sua cultura e também favoreça o contexto com a diversidade de produtos culturais (livros de literatura infantil, brinquedos e outros), para manifestações artísticas e com elementos da natureza.

Dessa maneira, são necessários infraestrutura e funcionamento da instituição, garantindo o espaço físico, a adequada conservação, a acessibilidade, a estética com motivo infantil, a luminosidade, a ventilação, a higiene e a segurança. Oferecendo, então, experiências significativas para as crianças a fim de garantir seus direitos.

Uma educação de qualidade deve incluir espaço amplo, acolhedor e adequado para que as crianças possam se manifestar por diferentes meios. Na tarefa de garantir

às crianças seu direito de viver a infância e se desenvolver as experiências no espaço de Educação Infantil, devem possibilitar o encontro pela criança de explicações sobre o que ocorre a sua volta e consigo mesma enquanto desenvolvem suas formas de agir, sentir e pensar.

A ludicidade é um dos instrumentos motivadores de mais eficácia do processo ensino-aprendizagem, uma vez que as dinâmicas lúdicas propiciam a espontaneidade, a desinibição, a liberdade, a integração, a coordenação, estimula a participação em grupo, favorece as relações interpessoais, auxiliando no desenvolvimento da comunicação verbal e não verbal, intensificando o resgate de valores competências e habilidades. Assim, brincar é meio de expressão, é forma de integrar-se ao ambiente que o cerca.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante séculos, a concepção que se tinha da criança, era de que seu aspecto físico frágil, e sua não comunicação verbal, lhe condicionavam a submissão das vontades e interesses de seus familiares responsáveis, já que a mesma era incapaz de se impor. Contudo com o passar das décadas, as instituições foram se aperfeiçoando até o aparecimento das creches e escolas de educação infantil, com propostas pedagógicas, com a capacidade de promover inúmeros benefícios no que se refere ao desenvolvimento das capacidades inerentes ao homem, atreladas a essa fase escolar.

Nessa fase escolar são utilizadas diferentes linguagens utilizadas pelos educadores e focando principalmente na ludicidade (objetivo desse artigo) indicam todas as capacidades que podem ser desenvolvidas nos alunos, que irão contribuir de forma significativa para seu pleno desenvolvimento.

Por meio das atividades lúdicas, além das questões cognitivas e sociais, são desenvolvidas potencialidades como esquema corporal, a estruturação espacial e temporal, a imagem corporal, funções estas que irão auxiliar as crianças na descoberta do seu eu e do mundo a sua volta.

Em parceria com a ludicidade, os professores da educação infantil fazem uso constante de inúmeros conteúdos, por meio de uma linguagem corporal, já que as crianças dessa faixa etária estão na chamada fase motora fundamental e ansiosas em descobrir o mundo que as cercam.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, N. P. Educação Lúdica: técnicas e jogos pedagógicos. São Paulo: Loyola, 2000.

BATISTA, M. V. C.; ZAMPARO, R. E. A magia do brincar na escola. Londrina: UNOPAR, 2005.

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

BRASIL, Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial. Livro 1. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

CARVALHO, A.M.C. et al. (Org.). Brincadeira e cultura: viajando pelo Brasil que brinca. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

FERREIRA, R. C. M. Os fazeres na educação infantil. São Paulo: Cortez, 2000.

OLIVEIRA, R. M. Z. A criança e seu desenvolvimento: perspectivas para se discutir a educação infantil. São Paulo: Cortez, 2012.

RAMOS, R. Desvendando a Ludicidade. Bloco 01. Tema 01. FTC/Ead. Faculdade de Tecnologia e Ciências. 6º período, 2008.

RODRIGUES, M. Manual Teórico e Prático da Educação Física Infantil. São Paulo: Icone, 2007.

VYGOTSKY, Lev. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1999

DIDÁTICA DO ENSINO FUNDAMENTAL PARA O SUPERIOR: PRINCIPAIS DIFRERENÇAS

MARIA AMÉLIA PEREIRA DA SILVA

RESUMO

Esse presente artigo tem como objetivo pontuar algumas das práticas e desafios que os docentes utilizam para a didática no ensino superior e para a didática do ensino fundamental. Visto que a forma de ensinar está cada vez mais voltada para as necessidades e realidades vivenciadas pelos alunos, de acordo com sua comunidade e meio social. Sempre pensando que a nossa relação com a tecnologia nos dias de hoje é muito distante do que era a 30 anos atrás. Mas a ação do professor precisa estar embasada também em fins pedagógicos, pois trabalhar somente o meio social do aluno pode significar que a intenção da escola é aprisioná-lo numa realidade limitada, onde o mesmo não poderia ser nada além do que previsto por ela, e isso não é verdade.

PALAVRAS- CHAVE: didática; desafios; ensino; universitário; fundamental; professor.

INTRODUÇÃO

As práticas e desafios sobre a forma de ensinar estão cada vez mais voltados para as necessidades e realidades vivenciadas pelos alunos, de acordo com sua comunidade e meio social, por isso, não é apenas ensinar a matéria que está determinada e sim mostrar para o aluno que o mundo lá fora faz sentido dentro da escola e vice versa. Pensando assim a ação do professor precisa estar embasada também em fins pedagógicos de amplitude, onde o mesmo não poderia ser nada além do que previsto por ela, mas mostrar para esse aluno que a escola pode interagir diretamente com o ambiente social vivido por ele.

A história da didática surge das ações de Comênio (1592-1670), um filósofo tcheco que combateu o sistema medieval e defendeu o ensino de "tudo para todos". Inclusive ele foi o primeiro teórico a respeitar a inteligência e os sentimentos da criança como indivíduo pensante, que tinha como objetivo reformar a escola e o ensino em geral. Esse termo “didática” deriva do grego, cuja significação é “arte de ensinar”. O fundamento da didática magna de Comênio era ensinar tudo a todos, deixando a formação de um homem ideal em segundo plano.

Didática consiste na análise e desenvolvimento de técnicas e métodos que podem ser utilizados para ensinar determinado conteúdo para um indivíduo ou um grupo, a base da educação é a didática. Ela (a didática) faz parte da ciência pedagógica, sendo responsável por estudar os processos de aprendizagem e ensino. Os professores utilizam a didática como meio para aplicar modelos de abordagens que possibilitam o aprendizado dos seus alunos, sempre baseados em seus currículos. Em suma, a didática é o modo como o professor ensina determinado conteúdo para os discentes, garantindo, através de estratégias, a construção do conhecimento.

No entanto, a didática não deve ser interpretada como uma prática tecnicista, por mais que pareça. O objetivo desta é também desenvolver um pensamento crítico nos formadores, que devem analisar as técnicas e estratégias utilizadas de modo a reformula-las ou questiona-las, quando for o caso. Deste modo, pode-se afirmar que a didática é um estudo reflexivo que, a partir da capacidade crítica do profissional do ensino, deve auxiliar na transformação dos métodos didáticos de acordo com o ambiente ou tempo, por exemplo.

É fundamental que o professor saiba a importância trabalhar técnicas voltadas à realidade e meio social em que o aluno está inserido, engessando a sua aprendizagem de forma a torná-lo limitado em sua comunidade ou meio social, desse modo não podemos pensar na interação social como único fator de aprendizado. Diante desses quesitos, o fazer didático que deve ser aplicado é o que possibilitará a reflexão em relação a cada situação de aprendizagem (seja ela de matérias biologias ou exatas), partindo da realidade em que professor e aluno estão inseridos e expandindo essa aprendizagem para outras realidades e meios sociais, mostrando que aquela realidade está entrelaçada de alguma maneira com outra realidade, para que o discente detenha as variadas formas de vivência e habilidades.

O ensino-aprendizagem é um processo que sempre esteve presente, seja de forma direta ou indireta nos relacionamentos entre os humanos, pois o ser humano só se torna individuo quando há interação dele com o mundo e os símbolos que são atribuídos a sua realidade. Pensando nesse processo no ambiente universitário, o bom desenvolvimento desta relação dependerá de um bom conhecimento e uso de recursos didáticos por parte do educador, que não pode se apoiar apenas no conhecimento de vida e sim no conhecimento empírico.

Segundo Aurélio (1999), didática é arte de ensinar; o procedimento pelo qual o mundo da experiência e da cultura é transmitido pelo educador ao educando, nas escolas ou em obras especializadas. Conjunto de teorias e técnicas relativas à transmissão do conhecimento.

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 (l592 – l670), Didactica Agna, ou Tratado da arte universal de ensinar tudo a todos, publicada em l657. Nos dias atuais, deparamo-nos com muitas definições diferentes de didática, mas quase todas se apresentam como ciência, técnica ou arte de ensinar. (NOGUEIRA E OLIVEIRA, 2011, p.5).

Uma definição obtida em dicionário 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).

DESENVOLVIMENTO

Saber lidar com alunos em sala de aula, manter a harmonia no ambiente, concentração nas disciplinas ministradas, promover a interação entre eles, mostrar que cada individuo pode contribuir para o todo e assimilação dos conteúdos é uma tarefa desafiadora para o professor, seja ele de ensino fundamental I e II quanto o universitário. Isso por que a globalização, acompanhada da tecnologia, traz um envolvimento de distração ao discente em relação às atividades em sala de aula. Mas como agir diante de tamanho desafio? Como aliar a tecnologia a

sua aula? Como manter os alunos entretidos na sua matéria sem que eles se dispensem com o celular? De acordo Içami Tiba (2006), a aula deve ser como uma boa refeição, capaz de despertar o paladar, tem de ser saborosa, ter um cheiro atraente, que mesmo sem estar com fome, irá fazer o aluno querer provar, transformando essa degustação em algo inesquecível e saboroso. Do contrário, uma refeição mal preparada e desagradável ao olhar, faz com que o indivíduo não sinta vontade de comer, mesmo que esteja com fome, pode até provar, mas logo deixará de lado por não ser agradável.

Temos outro exemplo de como a didática pode ser social e afetiva para trazer o aluno para dentro da escola, se chama transposição didática. O instrumento através do qual transforma-se o conhecimento científico em conhecimento escolar, para que possa ser ensinado pelos professores e aprendido pelos alunos. Segundo Maura Dallan, da Fundação Victor Civita, "significa analisar, selecionar e inter-relacionar o conhecimento científico, dando a ele uma relevância e um julgamento de valor, adequando-o às reais possibilidades cognitivas dos estudantes.".

O planejamento, a metodologia, o diálogo, são essenciais para o sucesso da aula. Outra forma de atrair o aluno a participar dessa dialética ensinoaprendizagem é envolvê-lo na aula, perguntando sobre assuntos anteriores, fatos ocorridos na aula passada, falas colocadas em ênfase e argumentos convincentes ou não, deixar o aluno participar efetivamente da aula faz com que ele se sinta parte daquilo e estimula neles o desejo de assistir as próximas aulas, já antecipando algo interessante e que é fundamental, pois serve como aperitivo, despertando nele a vontade de participar da próxima discussão. Quando o aluno se sente importante à aprendizagem é mais fácil.

Em se tratando da educação de nível superior, comparada com a educação de ensino fundamental, sempre se estimou que para ser considerado um bom docente universitário, bastaria ter um vasto conhecimento na área da disciplina lecionada e uma boa oratória; contudo é perceptível que a cada dia mais os estudantes do nível superior, chegam com suas personalidades formadas, uma bagagem de conhecimento muito grande, frutos de uma sociedade globalizada e informativa. Muitos desses alunos chegam à universidade com mais de 25 anos, e um adulto de 25 anos já possui uma bagagem formada, que pode ou não ser moldada pelo docente. Já no ensino fundamental a criança chega com poucas experiências, com uma personalidade ainda a ser formada e com um desejo muito grande de absorver cada minuto dessa vida acadêmica, seja ela pela educação ou pela interação com os colegas nas horas vagas.

Estar aberto a indagações, questionamentos, à curiosidade dos alunos, faz do professor um ser que ensina, respeita, e não um ser que só transfere conhecimento. Segundo Freire (2006), o educador já não é apenas o que educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Nesse sentido, podemos afirmar que a postura do professor na sala de aula deve ser democrática, independente de qual grau de escolarização estamos falando, de respeito mútuo e de flexibilidade em relação ao ponto de vista do aluno (considerando que no ensino superior ele pode ter até razão, se aquela for à realidade vivida por ele), sabendo associar sua mediação ao conhecimento dos discentes, ampliando esse conhecimento de forma a somar com o já adquirido pelo aluno no meio social em que vive.

É importante saber qual é a visão do aluno em relação a um determinado assunto, pois é dessa forma que o professor mediador constituirá um caminho para ampliar esse ponto de vista ou até mesmo reverter essa ideia que poderá ser equivocada. Vamos usar como exemplo um aluno que praticou esportes durante a adolescência toda e hoje padece de um problema crônico no joelho, se o professor não vivenciou esse tipo de atividade, ele pode pedir ajuda para esse aluno, visto que a realidade dele o permitiu ter essa dinâmica.

Impor-se na sala de aula, como se fosse o detentor do conhecimento e o "dono do saber ou da razão", não é o melhor caminho, muitos professores se dão mal nessa abordagem, visto que a educação bancária não é mais utilizada com tanta frequência. O professor que age de forma imperativa, sem diálogo, sem ouvir as justificativas dos discentes, está influenciando-o a perder o interesse pela a aula. Sabe-se que há professores de postura imperativa e grotesca, onde quer mostrar para o aluno que ele é quem manda na sala de aula, deixando o aluno privado de aprender sobre determinado assunto por conta de um ou dois minutos de atraso, na maioria das vezes ele nem começou a apresentar o conteúdo e nem fez a chamada, mas mesmo assim, não permite a entrada do aluno na sala, alegando que se o mesmo tivesse interesse, estaria ali presente desde o início. Esse tipo de atitude afasta o aluno da aula, muitas vezes até da instituição, e pensar que isso acontece apenas no ensino superior é um erro, afinal, a evasão escolar no ensino fundamental também é um grande problema na nossa educação.

Pensando em novas formas de abranger a didática no dia a dia, trago alguns questionamentos sobre uma sequência didática:

• Como definir o tema da sequência didática?

As sequências sempre são parte de um planejamento didático maior, em que você

coloca o que espera dos estudantes ao longo do ano. A escolha dos temas de cada proposta não pode ser aleatória. Se, por exemplo, seu objetivo for desenvolver bons leitores, precisa pensar qual desafio em relação à leitura quer apresentar à classe. Com base nele, procure os melhores gêneros textuais para trabalhar. É preciso organizar as ações de modo que exista uma continuidade de desafios e uma diversidade de atividades. Converse com o coordenador pedagógico e com os outros docentes, apresente suas ideias e ouça o que têm a dizer. Essa troca ajudará a preparar um planejamento eficiente.

• Como estabelecer conteúdos e objetivos?

Conteúdo é o que você vai ensinar e objetivo o que espera que as crianças aprendam. Se, por exemplo, sua proposta for trabalhar com a leitura de contos de aventura, precisa parar e pensar o que especificamente quer que a turma saiba após terminar a sequência. Pode ser comportamento leitor do gênero, característica da linguagem. De nada adianta definir um conteúdo e enxertar uma série de objetivos desconexos ou criar uma sequência com muitos conteúdos. Abranger uma ampla escala de conteúdos e crer que cada um deles gera aprendizagem significa partir da suposição de que é possível conseguir aprendizagem realizando atividades breves e esporádicas. Porém, isso está longe de ser assim.

• Qual a melhor forma de organizar a turma?

Cada uma funciona melhor para uma intenção específica. Você propõe uma atividade no coletivo quando quer estabelecer modelos de comportamentos e procedimentos. Ao participar de um grupo e trocar com os colegas, a criança tem aprendizados que são úteis quando ela for trabalhar sozinha. Já uma atividade em dupla é interessante quando quiser que o aluno tenha uma interação mais focada, apresentando suas hipóteses e confrontando-as com o outro. As propostas individuais, por sua vez, permitem à criança pôr em xeque os conhecimentos que construiu. Essas organizações são critérios didáticos que precisam ser pensados com base nos objetivos da cada etapa e nas características da classe.

• Como flexibilizar as atividades?

É bem provável que você tenha, na turma, crianças com necessidades educacionais especiais (NEE). E elas não podem ficar de fora do planejamento. Procure antecipar quais ajustes podem ser necessários para que elas participem das propostas. As adaptações não devem ser vistas como um plano paralelo, em que o aluno é segregado ou excluído. A lógica tem que ser o contrário: diferenciar os meios para igualar os direitos, principalmente o direito à participação e ao convívio.

Agora pensando na didática universitária, é de grande importância o desenvolvimento de habilidades acadêmicas suficientemente eficazes, buscando ter uma visão de mundo, ciência, ser humano e educação compatível com a realidade atual; ai estaria um perfil fundamental do papel do professor e sua mediação nos processos de elaboração do conhecimento, que passa pelo professor e chega no aluno de maneira que ele se aproprie desse conhecimento. O ensino tem, portanto, segundo Bulgraen, apud Libâneo (1994), como função principal garantir o processo de transmissão e assimilação dos conteúdos do saber escolar e através desse processo, o desenvolvimento de capacidades cognoscitivas dos alunos, de maneira que, o professor planeje, dirija e comande o processo de ensino, tendo em vista estimular e suscitar a atividade própria dos alunos para a aprendizagem.

O professor reflexivo vai além dos muros da escola, pesquisa, inova e transforma. Traz a realidade para dentro das quatro paredes. Aplica métodos inovadores na didática do ensino superior e da educação fundamental. Nas práticas universitárias temos ideias como: pesquisas voltadas para o meio social, partindo de sua realidade e abrangendo essas pesquisas para uma amplitude, desenvolverá no aluno uma capacidade crítica e reflexiva dos conteúdos assimilados. Já na educação fundamental, podemos nos apoiar em: brincadeiras regionais, conhecimentos de ideias diferentes, mostrando que o nosso país (ou até os países vizinhos) é de uma cultura muito abrangente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Visto tudo que apresentamos até aqui, vimos que o ensino fundamental e o ensino superior têm as suas características próprias e a sua didática, porém, a forma como o professor trata o aluno não muda muito. Diante disso, cabe ao professor buscar as ferramentas adequadas para atrair a atenção do aluno, despertando nele a vontade de aprender e continuar aprendendo. Dar aula não é apenas chegar à frente dos alunos e despejar conteúdo, está muito, além disso.

Os equipamentos audiovisuais auxiliam muito nesse caso, no entanto, não são suficientes. O planejamento, a metodologia, o diálogo, são essenciais para o sucesso da aula. Estar aberto a indagações, questionamentos, à curiosidade dos alunos, faz do professor um ser que ensina, respeita, e não um ser que só transfere conhecimento, que usa a sala de aula como palco de alta afirmação. A ação do professor precisa estar embasada também em fins pedagógicos de amplitude, pois trabalhar somente o meio social do aluno pode significar que a intenção da escola é aprisioná-lo numa realidade limitada, onde o mesmo não poderia ser nada além do que

previsto por ela. O conhecimento tem que ser aliado e não apenas um lado ou outro, a realidade de fora da escola e a realidade dentro, devem andar juntas, unidas.

A aula deve ser atraente, planejada, participativa e acolhedora, pois avaliar o aluno através de métodos tradicionais pode levá-lo ao fracasso, "medilo" por acúmulo de conteúdos supostamente armazenados não irá transformá-lo num ser crítico e reflexivo, mas transformá-lo em um ser mecanizado, robótico, onde o professor fala e o aluno na sua passividade acumula o que foi falado e armazena na mente para transmitir a outros da mesma maneira que foi transmitido a ele. Isso vale tanto para o ensino universitário quanto ao fundamental. Embora polêmico, não é difícil constatar que o ensino torna-se muito mais eficaz quando os alunos de fato participam. As aulas tornam-se muito mais vivas quando são participadas com perguntas feitas aos alunos, e pelos alunos. Elas conduzem a rumos diferentes, conforme as respostas dos alunos.

É importante que seja construída uma visão crítica sobre a metodologia no processo de ensino- aprendizagem, conduzindo a pensar na necessidade da capacidade do professor em refletir em favor de uma metodologia que seja atrativa e interessante. Dessa forma as atividades de ensino devem promover aprendizagens mais significativas e funcionais possíveis, que tenham sentido e desencadeiem uma atitude favorável para realizá-las, que permitam o maior número de relações entre os distintos conteúdos, que constituam estruturas de conhecimento, por um lado. Por outro lado, devem facilitar a compreensão de uma realidade que nunca se apresenta compartilhada.

Desta forma o Ensino Superior é desafiador, pois precisa ser inventado ou reinventado diariamente. Já o ensino fundamental, passa por vários processos para ser moldado e eficaz. A educação é considerar que o mundo social faz parte do cotidiano e, portanto, está presente na vida do acadêmico. Nenhum conteúdo é tão completo a ponto de ignorar as transformações que ocorrem diariamente na sociedade.

Portanto, a didática do ensino superior e fundamental traz práticas e desafios, onde se faz necessário o desenvolvimento de ambientes de ensino- aprendizagem com condições para o desenvolvimento da autonomia dos sujeitos, levando-os a aprender de forma crítica e reflexiva. É importante também que o professor assuma a função de criar situações para momentos de questionamentos, propiciando situações de desafios a serem vencidos pelos alunos, para que possam construir conhecimentos e aprender além do seu meio social, com amplitude de conhecimentos onde não se sintam engessados à realidade fora do seu cotidiano. Desse jeito podemos crer que a didática do ensino superior é tão importante e dinâmica quanto a do ensino fundamental.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARRETO, Alcyrus Vieira Pinto; HONORATO, Cezar de Freitas. Manual de sobrevivência na selva acadêmica. Rio de Janeiro: Objeto Direto, 1998.

BARROWS, H. Problem-based learning (PBL). Disponível em: University PBL Web Site. . Acesso em: 27 abril de 2014.

BASTOS, A. B. B. A escuta psicanalítica e a educação. Revista Psicólogo inFormação, São Bernardo do Campo, ano 13, n. 13, p.91-98, jan./dez. 2009. BASTOS, A. B. B. A técnica de grupos-operativos à luz de Pichon-Rivière e Henri Wallon, Psicólogo informação, ano 14, n, 14 jan./dez. 2010

BASTOS, A. B. B. Interações e desenvolvimento no contexto social da creche à luz de Henri Wallon. 1995.Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1995.

BASTOS, C. C. Metodologias Ativas. 2006. Disponível em: http://educacaoemedicina.blogspot.com.br/2006/02/metodologias-ativas.html>, Acesso em: 11 de Dez. 2013.

BECKER, Fernando. Educação e construção do conhecimento. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001. BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011

BLEGER, J. Temas de psicologia: entrevista e grupos. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

BULGRAEN, CRISTINA VANESSA; O papel do professor e sua mediação nos processos de elaboração do conhecimento, Revista Conteúdo, Capivari, v.I.

n.4.ago./dez 2010 – ISSN I807-9539. Disponível em: http://www.conteudo.org.br/index.php/conteudo/article/viewFile/46/39. Acesso em 03/02/2014.

CADAU, Vera Maria. Reinventar a escola. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000 a.

CANDAU, M. V. A didática em questão. 9ª edição. Petrópolis, Editora Vozes, 1991.

CASTANHO, M. E. L. M. A criatividade na sala de aula universitária. In: VEIGA, I. P. A. et. al.. Pedagogia universitária: a aula em foco. 2. ed. Campinas – SP: Papirus, 2000. p. 87.

DORIGON, Thaisa C.; ROMANOWSKI, Joana P. Revista Intersaberes, Curitiba, ano 3, n. 5, p. 8 - 22, jan/jul 2008 Disponível em:

http://www.grupouninter.com.br/intersaberes/index.php/revista/article/

view/123 DORIGON, Thaisa C.; ROMANOWSKI, Joana P; apud: SCHON, D. Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e aprendizagem. Trad.

Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia. São Paulo, Editora Paz e Terra, 2007.

FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido. São Paulo, Editora Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.

São Paulo: Paz e Terra, 2006.

HOUAISS, Antonio, VILAR, Mauro de Salles. Dicionário Houaiss da língua portuguesa. Rio de Janeiro: objetiva, 2001.

LIBANEO. José Carlos. O ensino de graduação na universidade: a aula universitária. Disponível em: www.ucg.br/site_docente/edu/libaneo/pdf/ensino.pdf.

Acesso em 04.08.2018.

O ENSINO DE ARTE E A MÚSICA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

MARIA DAS GRAÇAS CARDOSO

RESUMO

A presente monografia tem como objetivo de enfatizar a importância do ensino de arte na Educação Infantil e Séries Iniciais. O desenvolvimento baseou-se na pesquisa descritiva e explicativa, limitando-se a pesquisa bibliográfica. Visa o esclarecimento sobre a História do ensino de Arte no Brasil, a legislação vigente sobre o ensino de Arte na escola. Propõe-se estudos sobre a musicalização na escola e a sua importância para o desenvolvimento da criança. Por fim, os estudos voltam-se também para o trabalho em música e arte com jogos e brincadeiras e o docente na sala de aula.

Palavra-chave: Arte; Ensino; Música.

INTRODUÇÃO

Desde a primeira infância as crianças já vão entrando em contato com esta variedade e pluralidade de manifestações culturais e artísticas e desenvolvendo formas próprias de admirar, apreciar e julgar as manifestações artísticas e culturais do meio social em que estão inseridas. Assim, a criança estabelece um diálogo com o universo da arte, inspiradas pelo artista, que expressa suas representações, modos de ver o mundo, sentimentos e emoções por meio das cores, acordes, movimentos etc. Vários estudiosos e pesquisadores (Duarte Junior, 2003; Ferraz e Fusari, 1994; Barbosa, 1994; Rosa, 2006 entre outros) defendem a importância do ensino de Arte na escola, como forma de proporcionar ao educando o desenvolvimento de uma postura crítica, sensível e criativa perante o mundo por meio de processos de ensino-aprendizagem em arte, como também para propiciar ao aluno a oportunidade de expressar-se por meio das várias linguagens, materiais, suportes etc.

Ferraz e Siqueira (1978) defendem que o ensino de Arte tem o potencial educativo para o desenvolvimento de processos de humanização do indivíduo e estimular a imaginação, o autoconhecimento, o senso estético e o potencial criativo. Barbosa (1975) destaca que o ensino de Arte também possibilita a superação da tendência de simples assimilação de conteúdos de forma mecânica de desprovida de sentido, que impregnou boa parte dos sistemas educativos, ao explorar o mundo de forma sensível.

Lowenfeld e Brittain (1977) postulam que o ensino de Arte pode ter um papel fundamental na formação integral do indivíduo, contrapondo-se à tendências sociedade contemporânea em valorizar ao extremo as recompensas materiais. Nessa perspectiva, o individuo fica relegado a segundo plano, e a escola, em sua ação educativa, não consegue ultrapassar uma concepção de formação das novas gerações além da preparação para a atuação no mercado de trabalho de forma acrítica e para o consumo de bens.

Os autores destacam que uma proposta consistente de educação para a arte nas escolas não pode, por si só, provocar todas as mudanças necessárias para a construção de uma sociedade mais humana e solidária e para provocar alterações nas ações educativas, mas defendem que uma ação consistente de educação pela arte nas escolas pode cooperar de forma significativa para a construção de uma nova filosofia e uma estrutura inteiramente nova nos sistemas de ensino.

Todas estas referências, além de tantas outras possíveis e pertinentes, revelam a importância de se trabalhar com as linguagens artísticas nas escolas de educação básica.

A arte tem desempenhado um papel importante na sociedade e na vida das pessoas desde a pré-história até a atualidade. O ser humano, desde seu nascimento, entra em contato com múltiplas manifestações culturais, entre as quais, merecem destaque as atividades artísticas, que por intermédio de imagens, sons, movimentos, estabelecem

uma comunicação entre o homem e o meio social.

O ENSINO DE ARTE NO BRASIL

O ensino de Arte passou por vários momentos, com influências pedagógicas distintas em vários momentos da história da educação brasileira. Neste breve ensaio, procuramos apresentar de maneira sintética as principais tendências e as legislações que orientaram o ensino de arte no Brasil, desde a vinda da Missão francesa até a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino de Arte, em 1996. O estudo das tendências pedagógicas e o ensino de Arte são essenciais para entendermos as concepções que orientaram a arte-educação e que ainda hoje se apresentam em muitos sistemas de ensino e unidades escolares.

As primeiras escolas de desenho técnico do Brasil apareceram após a vinda de D. João VI ao nosso país, em 1808, que, procurando adequar a cidade do Rio de janeiro às necessidades dos nobres que vieram com a Família Real, realizou várias reformas administrativas, socioeconômicas e culturais.

Nesse contexto, chega ao Brasil em 1816 a Missão Francesa, chefiada pelo artista JoachinLebreton, liderando o grupo de vários artistas, como Nicolas Antonie Taunay, Jean-Baptiste Debret, entre outros, que marcaram a arte em nosso país.

Esse grupo organizou ainda em 1816 a Escola Real das Ciências, Artes e Ofícios. Esta escola começou a funcionar efetivamente em 1826, com seu nome alterado para Imperial Academia e Escola de Belas-Artes, que seria nossa primeira escola de arte.

Barbosa (1975) afirma que durante o século XIX tinha-se a ideia de que o ensino de Arte ameigaria o caráter da pessoa, sendo este útil na educação da mulher em sua vida cotidiana e seu aprendizado, com frequência, se dava em escolas católicas, segundo crença de que "[...] tocar piano, fazer perfeitas cópias de paisagens, embora de mau gosto, a óleo e carvão, e bordar com perfeição, eram indicadores de educação refinada e de alta classe" (Barbosa, 1975, p.39).

Já para os rapazes, havia um preconceito para com o trabalho manual voltado para o homem da aristocracia, sendo que este era feito por escravos. Esta visão imperou por um longo período, pois não havia a necessidade eminente dos conhecimentos do desenho técnico pela inexistência de indústrias em nosso país.

Com a queda da monarquia e com grandes transformações culturais no país, inicia-se o processo de industrialização, que se intensifica gradativamente a partir do século XIX, começa-se a valorizar o ensino do desenho, porém com vistas a preparar profissionais para o trabalho industrial e manual. O que se buscava era o preparo técnico das pessoas, objetivando atender a demanda e o crescimento industrial. Vale lembrar que neste período a educação brasileira apoiava-se no positivismo de Auguste Comte, e a arte, segundo essa concepção, se torna importante na medida em que contribuísse para a ciência.

Segundo esses preceitos e do liberalismo, que começou a influenciar o ensino em nosso país, o ensino de Arte passou a ser visto como um meio para ajudar na invenção e na produção industrial. Por também ter como centro o ensino do desenho objetivando a produção industrial tornou-se "[...] possível a articulação entre positivismo e liberalismo em várias reformas e propostas educacionais, com predomínio ora de uma, ora de outra tendência" (DUARTE JR, 1988, p.123)

Barbosa (1975) afirma que durante o século XIX tinha-se a ideia de que o ensino de Arte ameigaria o caráter da pessoa, sendo este útil na educação da mulher em sua vida cotidiana e seu aprendizado, com frequência, se dava em escolas católicas, segundo crença de que "[...] tocar piano, fazer perfeitas cópias de paisagens, embora de mau gosto, a óleo e carvão, e bordar com perfeição, eram indicadores de educação refinada e de alta classe" (Barbosa, 1975, p.39).

Já para os rapazes, havia um preconceito para com o trabalho manual voltado para o homem da aristocracia, sendo que este era feito por escravos. Esta visão imperou por um longo período, pois não havia a necessidade eminente dos conhecimentos do desenho técnico pela inexistência de indústrias em nosso país.

Com a queda da monarquia e com grandes transformações culturais no país, inicia-se o processo de industrialização, que se intensifica gradativamente a partir do século XIX, começa-se a valorizar o ensino do desenho, porém com vistas a preparar profissionais para o trabalho industrial e manual. O que se buscava era o preparo técnico das pessoas, objetivando atender a demanda e o crescimento industrial. Vale lembrar que neste período a educação brasileira apoiava-se no positivismo de Auguste Comte, e a arte, segundo essa concepção, se torna importante na medida em que contribuísse para a ciência.

No ensino "[...] a arte era encarada como um poderoso veículo para o desenvolvimento do raciocínio desde que ensinada através do método positivo, subordinasse a imaginação à observação" (BARBOSA, 1978, p.70).

Segundo esses preceitos e do liberalismo, que começou a influenciar o ensino em nosso país, o ensino de Arte passou a ser visto como um meio para ajudar na invenção e na produção industrial. Por também ter como centro o ensino do desenho objetivando a produção industrial tornou-se "[...] possível a articulação entre positivismo e liberalismo

em várias reformas e propostas educacionais, com predomínio ora de uma, ora de outra tendência" (DUARTE JR, 1988, p.123)

A tendência liberal se fez presente nos pareceres sobre as Reformas do e da memorização, para se apropriar dos conceitos apresentados, geralmente por aulas expositivas, seguindo uma sequência linear e uma progressão lógica dos conhecimentos abordados.

Assim, na Pedagogia Tradicional, o professor é o detentor do conhecimento e o aluno um simples receptor, sem espaço para questionamentos e debates e sem ser contemplado em sua realidade social e de suas características individuais. O processo de avaliação é orientado por provas escritas, exercícios e trabalhos de casa, tendo o professor a liberdade para aplicar punições e ameaças, como também reduzir as notas em função do comportamento do aluno.

No ensino de Arte, os conteúdos valorizados eram os considerados úteis para a preparação profissional, incluindo o desenho de ornatos, o desenho geométrico, entre outros, e restringindo-se à cópia e modelos propostos pelo professor, com vista ao desenvolvimento da coordenação motora e à percepção visual do educando.

Na avaliação, segundo Ferraz e Fusari (1993, p.25), o professor de desenho valorizava "[...] o conhecimento dos alunos por métodos que tinham a finalidade de exercitar a mão, a vista, o gosto e o senso moral".

A partir da década de 1950, além do Desenho passaram a compor o currículo das escolas as disciplinas Música, Canto Orfeônico e trabalhos manuais, que mantinha as orientações metodológicas tradicionais.

Esta maneira de conceber o processo de ensino-aprendizagem persiste ainda hoje em muitos espaços educacionais e nas aulas de Arte, mesmo com todos os avanços e propostas mais recentes que propõem em processo mais significativo para a aprendizagem em arte, como a Proposta Triangular da prof.ª Ana Mae Barbosa, os preceitos educacionais para o ensino de Arte contidos nos Referenciais Curriculares Nacionais e nos Parâmetros Curriculares Nacionais, entre outros, amplamente divulgados.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 4.024, de dezembro de 1961 também procura dar um avanço na valorização do Ensino de Arte. Tenta resolver um antigo conflito entre a arte e a técnica, porém "[...] a resistência dos professores de desenho, possibilitou pouco a pouco uma limitação da arte às áreas de iniciação artística", (BARBOSA, 1975, p.100)

No artigo 38, item IV da LDB 4.024, o ensino de Arte é contemplado como atividade complementar de iniciação artística, enquanto o ensino de desenho se apresenta como disciplina obrigatória nos currículos de muitos estados brasileiros.

Nesse período começa no país um tumultuado processo político com a renúncia do então presidente Jânio Quadros, em 25 de agosto de 1961, que foi pressionado pelas classes dominantes, que o viam como um aliado do comunismo. Esta foi uma época de politização intensa, com a mobilização de diversos segmentos da sociedade, como os estudantes, a união dos trabalhadores e ligas camponesas, de forte identificação com a cultura e a educação brasileira. Segundo Barbosa (1975), este foi um período de renovação cultural que atinge várias áreas.

Na arquitetura, Oscar Niemeyer e Lúcio Costa. Na Literatura, Guimarães Rosa, Jorge Amado, entre outros. No cinema, Glauber Rocha, com o Cinema Novo. Na música, a Bossa Nova, com vários expoentes como Nara Leão, Tom Jobim, Vinicius de Moraes, etc. Na Educação, o ideário de Paulo Freire.

Entretanto, apesar do clima de euforia cultural presente no país, os problemas sociais continuavam e, visando eliminar as desigualdades sociais, o sucessor de Jânio Quadros, seu vice João Goulart, propõe as reformas de base, com mudanças profundas em várias áreas e propostas ousadas como a reforma agrária, entre outras. Isto veio acirrar ainda mais o descontentamento da classe dominante, que via nas reformas uma ameaça aos seus lucros e privilégios. Em consequência disso, aliam-se aos militares para tramar a queda de João Goulart.

DE 1964 A 1985:No dia 31 de março de 1964, as Forças Armadas brasileiras derrubam o Governo Goulart. Tem início a ditadura militar, ficando o país durante 21 anos sob o comando dos militares.

Instala-se no país uma política de desenvolvimento dependente, ficando o país subordinado às grandes potências capitalistas. O modelo de desenvolvimento econômico adotado "abriu as do país" ao capital estrangeiro, instalando-se no Brasil poderosas e modernas indústrias multinacionais. É um período marcado por extremo autoritarismo, com atos de violência, tortura, exílio e até mortes por parte dos órgãos de repressão do governo aos que se opusessem ao regime implantado.

Nesta época vários educadores socialistas e democratas foram perseguidos e impedidos de lecionar. Alguns, como Anísio Teixeira e Paulo freire, foram expulsos do país, o que interrompeu o intenso debate que até então estava se consolidando sobre os rumos da educação nacional.

As decisões foram centralizadas, com forte repressão aos críticos às concepções educacionais e determinações do novo regime. As mudanças foram implantadas de forma autoritária, sem debate político e sem

participação popular.

1 Procurando adequar a educação aos preceitos que defendiam, o governo brasileiro, desde 1966, firmou acordos com a United States for International

Development (USAID). Esta agência americana reformulou a educação brasileira aos moldes das necessidades do modelo capitalista que estava em processo de implantação. As mudanças educacionais deveriam formar mão-de-obra barata e especializada para atender as indústrias que aqui se instalavam, como também deveriam eliminar a criticidade e a criatividade dos educandos.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de Arte abrangem todos os ciclos do ensino fundamental, contemplando quatro modalidades artísticas: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro.

Segundo Pimentel (1999, p.97), os PCN para o ensino de Arte podem ser agrupados em cinco categorias e objetivos, sendo elas:

Arte como expressão– que visa desenvolver a capacidade de se expressar e saber comunicar-se por meio das artes;

Elementos básicos formais– que consiste em possibilitar ao educando interagir com materiais, instrumentos e procedimentos diversos em artes;

Produtores de arte– que objetiva construir uma relação de autoconfiança com a produção artística pessoal e respeito e conhecimento dos colegas;

Diversidade de formas de arte e concepções estéticas da cultura regional– que pretende possibilitar ao aluno a compreensão e a identificação da arte como fato histórico, contextualizado e presente nas diversas culturas, e a arte na sociedade– que visa reconhecer as relações entre o homem e a realidade do meio social em que vive.

Por outro lado, temos estudiosos que contemplam avanços com os PCNs, como por exemplo Mesmo que pesem sobre os PCNs algumas críticas quanto a sua forma e processo de construção, o Documento acaba por influenciar a prática de muitos educadores, ainda que de forma superficial. (ROSA, 2005, p. 78)

O que percebemos é que todas estas mudanças na concepção de ensinoaprendizagem em arte marcam uma ruptura na concepção de ensinar e aprender arte, em uma perspectiva progressista e do reconhecimento da arte como uma área do conhecimento Desta maneira, sendo a arte uma área do conhecimento, buscouse uma nova concepção para desenvolver os conteúdos e alcançar os objetivos defendidos no PCN de Arte. Nesse sentido, os PCNs indicam uma perspectiva didática que se desenvolve em três eixos: a produção (o fazer artístico), a fruição (apreciação estética) e a reflexão (construção do conhecimento), dimensões essas que têm como inspiração a proposta triangular da professora Ana Mae Tavares Barbosa.

ENSINO DE ARTE E A MUSICALIZAÇÃO

O ensino de Música na escola em nosso país passou por períodos de valorização, com propostas pedagógicas ousadas e consistentes, como o Canto Orfeônico, idealizado por Villa-Lobos, como por momentos em que a música ficou apenas como um meio para desenvolver temáticas relacionadas a outros ramos do conhecimento, sem uma proposta que valorizasse seu potencial educativo, como podemos observar em muitas práticas educativas na década de 1970.

Iniciaremos nosso estudo fazendo um breve relato das principais tendências do ensino de Música em nosso país, desde a década de 1930 até a atualidade, pois verificamos que algumas concepções já superadas, se apresentam na prática de muitos docentes na atualidade, o que é fruto, entre outros aspectos, de suas vivências e experiências na educação musical na época em que foram estudantes, ou nos preceitos que orientaram sua formação inicial.

Assim, faz-se necessário discutir as concepções presentes no cotidiano escolar, como também as propostas mais atuais do ensino de Música na educação brasileira.

Na década de 1930 a proposta educacional na área de Música foi o modelo do Canto Orfeônico, idealizado pelo músico brasileiro Heitor Villa-Lobos, que foi uma importante referência por propor um projeto consistente em educação musical a todo o país.

Sua proposta foi implantada nas escolas brasileiras por meio do Decreto 18.890, de 1931, concepção que esteve em consonância com o ideário político do período entre 1930 e 1945.

Com o apoio do presidente da República Getúlio Vargas, em pleno Estado Novo, Villa-Lobos foi convidado para assumir a Superintendência de Educação Musical e Artística – SEMA, órgão fundado pelo educador Anísio Teixeira.

Por meio da SEMA, Villa-Lobos criou, entre outras ações, o Curso Especializado de Música e Canto Orfeônico, que visava preparar professores especializados para atuar nas unidades escolares, que tinha como objetivo preparar os docentes para o ensino de Música nas dimensões técnica, social e artística. No currículo do curso constavam os seguintes conteúdos: regência, canto orfeônico, orientação prática, solfejo, técnica musical, entre outros. Também foram contempladas no curso, pela primeira vez em nosso país, o estudo da etnografia e do folclore, conteúdos até então não valorizados no contexto

da educação escolar.

O projeto Canto Orfeônico de Villa-Lobos foi implantado e modificou o cenário da educação musical em nosso país, porém, com o decorrer do tempo, encontrou algumas dificuldades em seu desenvolvimento.

Segundo os PCNs – Arte (1998), o modelo do Canto Orfeônico foi a proposta educacional para o ensino de Música para crianças que mais perdurou em nosso país, sendo desenvolvido por cerca de 30 anos.

O Canto Orfeônico só deixou de fazer parte do currículo das escolas com a implantação da disciplina Educação Musical, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

Essa nova orientação, influenciada por novos modelos de educação musicais propagadas na Europa, provocou alterações nas concepções e nas ações didáticopedagógicas de alguns professores.

A disciplina Educação Musical é excluída do currículo do então ensino primário e ginasial pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – lei Nº 5692, de 1971, que reorganiza a estrutura formal do ensino brasileiro e inclui no currículo escolar de primeiro grau (da 1ª a 8ª séries) e no segundo grau (do 1º ao 3º ano), a disciplina Educação Artística.

A Lei 5692/71 teve como orientação a concepção tecnicista para o desenvolvimento das aulas de Arte, o que desencadeou uma prática mecanicista dos docentes. Desta forma

Nas aulas de Arte, os professores enfatizam um "saber construir" reduzido aos seus aspectos técnicos e ao uso de materiais diversificados (sucatas, por exemplo), e um "saber exprimir-se" espontaneístico, na maioria dos casos caracterizando poucos compromissos com o conhecimento de linguagens artísticas. (FERRAZ E FUSARI, 1993, p.32) Segundo Ferraz e Fusari (1994, p.37), os professores que já atuavam nas disciplinas de Música, Desenho, Trabalhos Manuais, Canto Coral e Artes Aplicadas "[...] viram seus saberes repentinamente transformados em meras atividades artísticas."

São esses os docentes que inicialmente atuariam como professores de Educação Artística, pois só em 1973 o governo cria o curso de graduação em Educação Artística, com um currículo que abrangia as linguagens plástica, musical e corporal, o que se mostrou inadequado, visto que é difícil que apenas um docente consiga desenvolver um trabalho consistente nas áreas musical, teatral e plástica, principalmente estes profissionais que já tinham uma formação inicial totalmente focada em uma das linguagens.

Vários autores (Ferraz e Fusari, 1993, 1994; Barbosa, 1986; Pimentel, 1999, entre outros) destacaram as inadequações que se apresentaram no desenvolvimento das aulas de Arte após a implantação da Lei 5692/71 e da Licenciatura em Educação Artística, situação esta que se agrava com a publicação do Parecer 540/77, que concebeu a Educação Artística não como uma área do conhecimento, e sim como uma atividade, relacionando-a ao lazer e à qualidade de vida.

Todo esse processo foi, de maneira gradativa, reforçando a ideia de que a Arte na escola deveria ser orientada como um espaço para realização de atividades espontaneístas, de relaxamento.

O ensino de Música, que passou a ser ministrado na disciplina Educação

Artística com um viés tecnicista, mesmo com o avanço do debate, da pesquisa e de publicações que defendiam mudanças nas concepções e na ação educativa em música.

Com vistas a alterar esta situação, a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394, sancionada em 20 de dezembro de 1996, e posteriormente pela elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de Arte, de 1998, que concebe a música como essencial na formação das novas gerações, possibilitando ao "[...] 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." (PCN – Arte, 1998, p. 75).

Mais recentemente, foi publicada no Diário Oficial da União, a Lei Nº 11.769, que dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica (educação infantil, ensino fundamental e médio), alterando o artigo 26 da LDB

9394/96, que inclui o parágrafo 6º o seguinte texto: "A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo", ou seja, que "[...] o ensino de arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica" (Art. 2º da LDB Nº 9394, 1996).

Vale lembrar que esta lei tem três anos para ser atendida, visto que requer uma adequação curricular nos sistemas de ensino e da estrutura das unidades escolares, como também da formação dos docentes para atender esta exigência.

Para Swanwick (1988), o ensino de Música tem sua fundamentação em três correntes filosóficas: ensino musical tradicional, ensino musical centrado na criança e ensino musical multicultural. A seguir, apresentaremos de forma sucinta as principais características de cada uma dessas tendências pedagógicas.

Ensino musical tradicional– nesta concepção acredita-se que o aluno deve dominar

certas habilidades e conhecer a Música. Para isso, a ênfase deve estar no aprendizado e na prática do instrumento musical, na teoria e na história da Música.

Ao professor cabe a tarefa de iniciar os alunos nas tradições da música ocidental, ou seja, o objetivo era de educar músicos.

A tendência tradicional no ensino de música concentra-se apenas na reprodução de conteúdos desvinculados do contexto cultural, social e das diferenças individuais dos educandos. O professor, sendo a figura principal do processo de ensino-aprendizagem, é quem determina os conteúdos a serem ensinados, geralmente apresentados como verdades absolutas, com posturas autoritárias e de práticas de simples transmissão do conhecimento.

Ensino musical centrado da criança– concepção que surge no século XX, que têm como parâmetro a expressão e o sentimento. É conhecida como Pedagogia Nova, que teve como principais expoentes os educadores John Dewey, Bruner e Herbert Read.

Nessa tendência da educação musical a orientação pauta-se na experiência musical intuitiva. À alfabetização musical, que tem vários representantes e, entre eles, os precursores são:

Émile Jacques-Dalcroze – nascido em Viena em 1865. Mudou-se para a Suíça, na cidade de Genebra, anos dez anos, onde formou-se em piano no Conservatório de Genebra. Após este período, dedicou-se a consolidar sua carreira como artista com breves temporadas em Viena e Paris, para aprofundar seus conhecimentos.

Passa a lecionar a disciplina Harmonia Teórica no Conservatório de Genebra a partir de 1892, e, nos primeiros dez anos de atividade, desenvolveu uma proposta de educação musical baseada em exercícios corporais.

Na década de 1920 dedicou-se a desenvolver atividades rítmicas com crianças portadoras de necessidades especiais, trabalhando com crianças cegas, surdas etc.

A utilização de movimentos corporais para demonstração da percepção e da compreensão dos ritmos contidos na proposta de Dalcroze estimula a "livre expressão da criança, incentivando-a a criar ritmos, melodias, movimentos simples e coreografias" (MENDES e CUNHA, 2001, p. 89); como também utiliza o treino do solfejo e da improvisação para desenvolver sua proposta.

Dalcroze faleceu em Genebra, em 1950, deixando uma produção teórica intensa que até hoje influencia a educação musical para crianças em todo o mundo. 1 Edgar Willems – nascido em 1890 em Lanaken, na Bélgica. Foi discípulo de Dalcroze e seu trabalho também valorizou os movimentos corporais.

Para Willems (1966), o ritmo está presente no ser humano em suas manifestações básicas, como no andar, no respirar, no pulsar do coração, nos movimentos sutis causados pelos sentimentos, emoções ou pensamentos etc.

Defende que esses movimentos instintivos presentes na existência humana devem ser utilizados pelos professores, como forma de despertar no educando a vivência interior de ritmo.

Segundo Mendes e Cunha (2001), o método de Willems apoia-se em atividades de percepção do som, que compreende o ouvir, reconhecer, classificar e ordenar; a produção do som, que contempla a repetição de melodias, de um ritmo, de aprender a cantar uma canção e de invenção e improvisação.

A pedagogia de Orff utiliza o movimento corporal como uma ferramenta essencial para a aprendizagem musical, que aborda o movimento não como um fim em si mesmo, mas com um significado que objetiva direcionar o crescimento musical e emocional do educando. Entende que a criança está sempre em movimento, e propõe aproveitar esta característica do universo infantil para desencadear um processo de aprendizagem em música.

Tem como princípio desenvolver habilidades e conceitos de música com vistas a propiciar o desenvolvimento de quatro níveis de aprendizado: imitação, exploração, alfabetização e improvisação. Para tanto, propõe sequências, danças, coreografias etc., que são elementos que auxiliam a alfabetização musical.

A obra didática de Orff, que integra o pensamento musical elementar à improvisação, também utiliza instrumentos de percussão para seu desenvolvimento, material conhecido como Instrumentário de Orff, "[...] um conjunto de instrumentos adequados ao trabalho proposto, constituído principalmente de matalofones, xilofones, flautas doces, instrumentos de corda e numerosos instrumentos de percussão."(MENDES e CUNHA, 2001, p. 90).

Mendes e Cunha (2001) destacam que a proposta de Orff não chega a se constituir um método de ensino, e sim uma diretriz inicial para ser adaptada à realidade do professor e as manifestações folclóricas do país.

Também é importante destacar que, para Orff, a música deve ser propagada para todas as pessoas e não somente para as que apresentarem habilidades e tendências especiais na linguagem musical.

Murray Schafer - nascido na Canadá, em 1933. Schafer defende uma nova postura frente aos sons, proposta que constitui o desenvolvimento de um novo

"olhar" perante o mundo. Seu objetivo

pedagógico-musical consiste em considerar o corpo de forma integrada em uma perspectiva rítmica.

Desta maneira, defende a integração de todos os sentidos, em vez de fazer uma análise particularizada de cada um. Embora entenda que os estudos sobre os sentidos de forma particularizada tenham nos propiciado um avanço no conhecimento sobre os sentidos, Schafer (1991) entende que esse avanço também proporcionou uma fragmentação entre a audição, a visão, o olfato, o paladar e o tato. Propõe que nos processos educacionais o ser humano seja visto de forma integral, por meio de uma visão global dos sentidos humanos.

Para Schafer (1991), o mundo contemporâneo, a vida sedentária e os avanços da tecnologia, entre outros aspectos, estão atrofiando os senso receptores de crianças, jovens e adultos, e cabe aos educadores ativá-los para que tenham maior consciência corporal. Para isso:

„Propõe que os alunos tenham uma vasta experiência exploratória do som antes de registrá-lo graficamente e dedicarem-se ao estudo de um instrumento. Tem uma grande preocupação com a „paisagem sonora na qual estamos inseridos: com sons agradáveis ou desagradáveis aos nossos ouvidos e como nos relacionamos com tais sons. (MENDES e CUNHA, 2001, p. 90).

Para as autoras, a proposta educacional de Schafer é viável em qualquer contexto educacional, pois não se apresenta como um método, e sim como um estímulo para ampliar o assunto tendo como referência a experiência do autor.

O ensino de música e o multiculturalismo – o contato com outras culturas proporciona ao educando a tomada de consciência de nosso percurso histórico, de nossa identidade cultural e de outros povos e culturas. Um importante elemento na educação das novas gerações.

Nessa perspectiva, é preciso contemplar no processo educacional em música o conhecimento sonoro das várias culturas, principalmente as que constituíam a cultura brasileira, com seus ritmos, instrumentos musicais etc.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino de Arte apontam a Arte como uma área do conhecimento, superando a concepção anterior explicitada na Lei 5692/71, que considerava a Educação Artística como uma atividade.

Com relação aos conteúdos específicos a serem desenvolvidos, nos PCNs encontramos sugestões para o currículo de arte no Ensino Fundamental, que são expostos em blocos, sendo

.Arte como expressão e comunicação dos indivíduos;

.Elementos básicos das formas artísticas, modos de articulação formal, técnicas, materiais e procedimentos na criação em Arte;

.Diversidade das formas de Arte e concepções estéticas da cultura regional, nacional e internacional: produções, reproduções e suas histórias;

.A arte na sociedade, considerando os produtores em Arte, as produções e suas formas de documentação, preservação e divulgação em diferentes culturas e momentos históricos (PCN – Arte, 1998, p. 57).

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 crítico capaz de comunicar-se por meio da diversidade musical.

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 autoestima, a socialização e o desenvolvimento do gosto e do senso musical das crianças dessa fase.

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.

A música proporciona na Educação Infantil a motivação no ensino, favorecendo autoestima, a socialização e o desenvolvimento do gosto e do senso musical das crianças dessa fase, proporcionando ainda, diversos benefícios para o desenvolvimento infantil.

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 Go-

verno Federal através do Ministério da Educação sancionou a Lei 1769/08 que aletara a Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, tornando-se obrigatário 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

No Brasil as primeiras manifestações musicais foram trazidas pelos Jesuítas, que a princípio não focavam a educação do povo, porém, utilizavam-se da arte para trazer mais servos para Deus.

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 deaceleração 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 ideias 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, onde o som, a tonalidade e intensidade, representavam ações e reações diversas. O som, através da musicalidade, também faz parte de nosso cotidiano, onde 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 Beetho-

ven, 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.

Alguns autores classificam duas escolas como sendo primordiais para o entendimento deste gênero musical, sendo: Música de Vanguarda e as tendências neoclássicas e neorromânticas. 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, onde as músicas populares têm, cada vez mais, conquistadas o público em geral. Porém, vale ressaltar, que um grande número de pessoas fazem parte de estilos advindos de outros países, permanecendo inerentes aos mesmos.

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 Nacional 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, vivemos, construímos e usamos diversas delas, seja no trabalho, no lar, onde quer que estejamos.

Todo sistema de signos que serve de meio de comunicação entre indivíduos e pode ser percebido pelo 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.

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 aspecto, como a lusitana, espanhola, africana, ameríndia e francesa 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 instrumen-

tos. 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 esteriótipos ou preconceitos.

Muitas vezes por falta de fundamentação teórica consistente ou por uma formação docente inadequada, o processo de musicalização infantilou de sensibilização musical negligencia questões tão importantes e determinantes para a vida daquela criança que está em formação.

Entende-se por musicalização é um processo de conhecimento a respeito da música, tem como objetivo despertar e desenvolver o gosto musical da criança. Segundo Bréscia (2003), afirma que favoreçe o desenvolvimento da sensibilidade, criatividade, senso rítmico, concentração, atenção, autodisciplina, socialização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante o desenvolvimento deste trabalho, percebe-se que a utilização de projetos é indispensável à nossa prática pedagógica, pois, trazem inovações, proporcionando uma aprendizagem mais interessante e prazerosa, tendo em vista o caráter dinâmico do mesmo.

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.

Portanto, na aula de Arte o aluno não fica preso a ideias fixas, porém se própria de objetos que fazem parte do meio em que vive. Ele raciocina sobre como reutilizar os materiais disponíveis e cria uma nova composição, despertando o senso crítico de suas produções e dos colegas, o que colabora para processo de aprendizagem.

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 se torna indispensável sua presença no ensino aprendizagem.

REFERÊNCIAS

(org). História da arte-educação. São Paulo: Max Limonad, 1986.

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.

CRUZ, Thiago A. N. Arte Contemporânea e Psicopedagogia: um complemento no processo de aprendizagem em sala de aula. Psique (São Paulo), v. VI, pp. 40-45, 2011.

CUNHA, Rosemyriam. Jovens no espaço interativo da musicoterapia: o que objetivam por meio da linguagem musical. Universidade Federal do Paraná, 2003. Dissertação de mestrado.

_____. Musicoterapia social e comunitária. Texto apresentado em mesa redonda do XXII Simpósio de Musicoterapia – Goiânia, 2006

DUARTE JR, João Francisco. Por que arte-educação? Campinas: Papirus, 1994.

FERRAZ, Maria Heloísa C. de T.; FUSARI, Maria F. de R.Arte na educação escolar. São Paulo: Cortez, 1993.

FERRAZ, Maria Heloísa C. de T.; FUSARI, Maria F. de R. Metodologia do ensino de arte. São Paulo: Cortez, 1993.

LOWENFELD, Viktor, BRITTAIN, W. L. Desenvolvimento da capacidade criadora. Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo, Editora Mestre,2010.

MENDES, Enicéia. Reconstruindo a concepção de deficiência na formação de recursos humanos em educação especial. In: Perspectivas multidisciplinares em educação Especial.

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.

SOUZA, Rosa Fátima de; VALDEMARIN, Vera Teresa; ALMEIDA, Jane Soares de.

O legado educacional do Século XIX. Araraquara: UNESP – Faculdade de

Ciências e Letras, 1998.

MÚSICA E EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA LINGUAGEM POSSÍVEL

MARINA ALVES CORREIA

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo discutir a música no contexto escolar da educação infantil. Procura compreender os pontos favoráveis da inserção da música na educação e sua forma de contribuição para a formação integral da criança em sua primeira infância.

Compreender o conceito da música, seu desenvolvimento no território brasileiro e a sua inserção legal na educação também serão campos explorados nesta pesquisa. O uso da música em sala de aula nos dias atuais também é um ponto pesquisado e analisado neste estudo; com o objetivo de analisar como o professor tem usado a música como recurso pedagógico na ministração das aulas de educação infantil, assim como seu uso para promover a socialização e integração do indivíduo com o mundo externo.

PALAVRAS-CHAVES: Música; criança; desenvolvimento infantil.

INTRODUÇÃO

"Se fosse ensinar a uma criança a beleza da música não começaria com partituras, notas e pautas. Ouviríamos juntas as melodias mais gostosas e lhe contaria sobre os instrumentos que fazem a música. Aí, encantada com a beleza da música, ela mesma me pediria que lhe ensinasse o mistério daquelas bolinhas pretas escritas sobre cinco linhas. Porque as bolinhas pretas e as cinco linhas são apenas ferramentas para a produção da beleza musical. A experiência da beleza tem de vir antes". Rubem Alves

A música como forma de linguagem e expressão humana, sempre esteve presente na sociedade, acompanhando sua evolução e fazendo parte da construção de diferentes culturas. Por se fazer presente em todos os continentes a música passou a caracterizar povos e suas diversas culturas, ressaltando peculiaridades que as definem.

No Brasil, a linguagem musical artística e marcante em diferentes classes sociais e também em manifestações religiosas presentes em todo o território nacional. Esta linguagem tem se ampliado, se diversificado assumindo a cada dia de maneira mais intensa as características predominantes de uma classe social, grupo e comunidade.

Acreditando que a música está presente na vida humana desde seu início, existem diversas possibilidades de investigação para compreender quais as contribuições desta linguagem artística para o desenvolvimento integral do indivíduo – emocional, afetivo e social.

A educação, bem compreendida, não é apenas uma preparação para a vida; ela própria é uma manifestação permanente e harmoniosa da vida. Assim, deveria ser com todos os estudos artísticos e particularmente, a educação musical, que recorre à maioria das principais faculdades do ser humano. (Willens 1970, p. 10.)

Neste estudo, será avaliado as contribuições da música no desenvolvimento global da criança. Acreditando que a criança tem contato com a música antes mesmo de iniciar a vida escolar, buscar-se-á quais as contribuições em determinadas fases de desenvolvimento que a música proporciona a criança

A escola como constante aprendizado é o local onde as diversas possibilidades de ensino devem ser disponibilizadas visando o pleno desenvolvimento do indivíduo, neste intuito a música deve ser inserida como um recurso pedagógico mas analisado de forma que avalie em seu processo de ensino-aprendizagem em sala de aula. A legislação brasileira educacional já garante o ensino da música nas escolas e seu uso como recurso pedagógico, e analisar como está sendo utilizada também será um desafio proposto neste estudo.

DESENVOLVIMENTO

Atualmente, a maioria das metodologias/ teorias relacionadas ao processo ensino- aprendizagem são muito diferentes se comparadas às metodologias tradicionais, pois se fundamentam em estudos que abrangem as capacidades cognitivas e de aquisição do conhecimento de forma geral.

De acordo com a teoria das inteligências múltiplas idealizada por Gardner (1944, pag. 76-81), é correto afirmar que a lingua-

gem se faz presente em todo e qualquer trato vocal e/ou mensagem auditiva, sendo ela transmitida de forma escrita ou gestual. O autor acredita que elementos auditivos e orais são fundamentais na linguagem e tem influência direta nas inteligências linguística e musical.

Desta forma, pode-se afirmar que a música pode interferir diretamente no processo linguístico de forma positiva.

Na maioria das vezes, todas as culturas são caracterizadas principalmente pela música, e em diversas situações, ela funciona como fator que influencia e colabora no desenvolvimento linguístico, afetivo e emocional, e consequentemente comportamental do grupo.

A criança necessita desenvolver o sentido rítmico, pois o universo que a cerca é composto também pelos sons, constituindo um ambiente de constante interação e comunicação.

Desta forma, a música se apresenta como uma linguagem universal, que estimula as demais áreas do desenvolvimento, o que se torna imprescindível para a interação social – construção dos relacionamentos interpessoais.

A música é uma linguagem comum a todos, transmitindo com facilidade e sensibilidade- emoções, sentimentos e pensamentos é nível global. Ela se manifesta de forma sonora, tendo a capacidade de comunicar, expressar, assim como de estimular a exteriorização de sentimentos, pensamentos e emoções de quem a ouve. Ela transmite de forma concreta o que é abstrato.

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 silencio.

(RCNEI, Brasil, 1998, p.45)

Ao se falar de música e linguagem é necessário compreender quem ambos são sistemas de processamento complexos e diretamente interligados entre si, com conexões diretas a memória e habilidades motoras. Nenhuma delas pode ser considerada algo único pois dependem de outros tipos de processamentos para que se realize. A linguagem depende da morfologia, semântica, fonologia e sintaxe; e a música depende da melodia, harmonia e ritmo.

Assim como a linguagem, a música faz uso de padrões melódicos para transmitir mensagens. A música usa o ritmo, altura, melodia, harmonia, intensidade para se fazer entender; a linguagem usa letras, silabas, palavras e frases.

Por conta destas semelhanças, acredita-se que a linguagem e a música compartilham a mesma região no cérebro, o que possibilita a comunicação através da música.

Sendo assim, pode-se afirmar que a música influencia de forma positiva a linguagem, pois também se caracteriza como forma de expressão, portanto, uma linguagem artística.

Ao pensar em desenvolvimento infantil, é preciso compreender e analisar que este desenvolvimento comtempla todas as áreas existentes no ser humano: cognitivo, afetivo, emocional, social e intelectual. Todas estas especificidades humanas necessitam de estímulos para que se desenvolvam de forma satisfatória, obtendo um concreto processo de construção do ser humano, e a musica coopera de forma a contribuir para o desenvolvimento desta totalidade.

A música é também considerada uma ciência básica com grande numeração de códigos; o que influencia no desenvolvimento intelectual do individuo. É um elemento artístico que se destaca pela possibilidade de transmitir e despertar sentimentos.

O contato com o ambiente sonoro proporciona a criança o despertar dos sentimentos e consequentemente a curiosidade pela forma em como lidar com os mesmos.

Desta forma entendemos que a música promove o seu desenvolvimento - intelectual, afetivo, emocional, social - caracterizando-se pela possibilidade de interdependência entre o corpo e a mente, promovendo espaços entre a razão e a emoção.

Ao relacionar a musica e o desenvolvimento, Vygotsky (1991) afirma que o desenvolvimento de funções psíquicas acionadas pela educação musical, está diretamente ligado ao contexto histórico- social no qual o indivíduo está inserido, compreendendo que o convívio com a música aprimora qualidades humanas que são produzidas histórica – e Socialmente.

O uso da música como recurso para contribuir com o desenvolvimento infantil, exige um trabalho árduo e complexo, - e por isso é muitas vezes descartado o seu uso - pois na maioria das vezes se se caracteriza pela formação de corais, bandas, rodas de musica, etc. A necessidade de considerar as características particulares de cada indivíduo em meio ao grupo se torna difícil pelas diversas formas de expressão apresentadas pelas crianças, porém cada expressividade deve ser valorizada de forma particular, porque somente desta forma a música ganha espaço para contribuir didaticamente na formação integral do sujeito e no seu processo de humanização.

As atividades musicais proporcionam a criança algumas habilidades humanistas: viver na sociedade preocupado com seu desenvolvimento comportamental como respeito, polidez, disciplina e gentileza.

É importante compreender que é através do processo de desenvolvimento firmado nas relações entre a história sócio- cultural e a história individual que ocorre a formação integral do sujeito como ser humano. Sendo assim, a memória, o pensamento infantil e a percepção, compõem o psiquismo humano, que é o que o define como animal racional e o que o diferencia do animal irracional; pois o ser humano apresenta intencionalidades em suas ações.

A criança não nasce com um desenvolvimento pré-determinado, mas o mesmo ocorre mediante a exposição desta criança á cultura e a língua que media o seu conhecimento e percepção do mudo.

A criança entra em contato com o universo sonoro logo ao nascer. Sua primeira relação com a música pode ocorrer pela audição das primeiras canções de ninar entoadas pela mãe ou por ouvir musicas reproduzidas em um aparelho sonoro, sons produzidos pela natureza ou sons cotidianos. Nesta fase percebe-se a evidencia do diálogo da música com o ser humano, e a criança estabelece suas primeiras relações com o mundo por meio dos sentidos e relações de afetividade.

A iniciação musical na educação infantil proporciona estímulos ao cérebro que beneficiam o desenvolvimento de outras linguagens e habilidades, por isto, a relação entre a música e o desenvolvimento infantil esta diretamente ligada ao desenvolvimento emocional. A criança possui uma sensibilidade não preservada na grande maioria dos adultos. Elas compreendem a música como um meio pelo qual elas se acalmam, se alegram, brincam, pensam, dormem...

A educação musical é a educação dos sentidos. É aprender não só a ouvir, mas a escutar e sentir através do que se escuta.

A escola deve oferecer um caminho diferente daqueles existentes fora dela, e a educação musical é um caminho para uma nova forma de pensar, se desenvolver, se emocionar. A criança necessita da música para seu desenvolvimento integral e a educação infantil é a fase de sua estruturação como ser humano, portanto é onde a educação musical deve ter a sua iniciação. Porém a musica deve ser vista da seguinte forma enquanto recurso pedagógico

A música é um elemento de fundamental importância, pois movimenta, mobiliza e por isso contribui para a transformação e o desenvolvimento. A música não substitui o restante da educação, ela tem como função atingir o ser humano em sua totalidade. (GAINZA,1998)

Entende-se que o professor deve proporcionar a criança a musica como recurso para seu desenvolvimento psíquico, porém acreditando que ela faz parte de um processo de desenvolvimento, mas que o desenvolvimento infantil não se dá apenas pela musica.

O desenvolvimento da criança é uma etapa complexa e deve ser bem estruturada, e por isso a música é um dos recursos usados para a colaboração em seu processo de desenvolvimento.

A pluralidade territorial, cultural e social existente na nação brasileira, impossibilita evidenciar de forma precisa as distintas formas de utilização da música na educação e para a educação, especificamente nas escolas de educação básica. Historicamente são poucos os estudos que relatam as histórias locais do uso da música na educação. As poucas pesquisas existentes em relação à amplitude do espaço nacional com todas as escolas que nele se encontram, são limitadas. As investigações já feitas impossibilitam uma análise completa da inserção da música na educação.

Legalmente, a educação começou a ser estabelecida como um sistema único nacional, a partir da criação da primeira LDB.

A LDB 4.024/1961 (Brasil, 1961b) foi a primeira Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional, porém compreende diversos erros na área da educação/ linguagem musical na escola.

A LDB é citada como a lei que inseriu a educação musical no contexto escolar – informação presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), documento legislativo educacional brasileiro. Porém existem grandes críticas feitas a essa colocação. Queiroz e Marinho (2009, pag.61), critica que se o texto da LDB

4.024/1961 for analisado detalhadamente, é possível observar que “ele não faz qualquer referência ao termo educação musical”.

O documento desta época que menciona a educação musical no contexto escolar é o Decreto 51.215, 21 de agosto de 1961, que estabelece normas para a educação musical nos jardins de infância; nas escolas préprimárias; primárias e normais em todo país. Esta lei teve sua aprovação cerca de seis meses antecedentes a criação da LDB. Pelo fato deste decreto ter sido aprovado no mesmo ano da LDB, foi criada esta distorção/ confusão de informações que deu a LDB a autoria de uma lei que inseriu a educação musical nas escolas.

A aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional vigente trouxe novos desafios quanto a organização, formação, atuação docente, grade curricular em diversas e distintas modalidades educacionais.

Além da obrigatoriedade do ensino público gratuito e de qualidade atribuído como dever do estado, a LDB 9.394/1996 definiu com maior precisão o perfil profissional do educador em diversos níveis de educação.

Ela também esclareceu os objetivos da educação básica e como deve ser feita a sua inserção social.

No ensino de arte, a LDB inova, trazendo a definição que, mesmo não explicitando uma clareza necessária especificando as diferentes linguagens artísticas que compõem o campo de estudo das artes, não utiliza mais o termo

"educação artística", o que indica a quebra da continuidade das práticas definidas para as escolas nas determinações das lei 5.692/1971.

De acordo com p parágrafo 2° do artigo 26 da LDB 9.394/1996:

O ensino da arte, especificamente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis de educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos (Redação dada pela lei n° 12.287, de 2010, Brasil, 1996).

No cotidiano escolar da educação infantil nacional, a música vem atendendo á diferentes propósitos pedagógicos de acordo com as metodologias e correntes pedagógicas que vigoram (ou vigoraram) no país no passar das décadas.

Ainda é perceptível as vestígios de uma concepção de ensino que fez uso da canção como ferramenta pedagógica no processo ensino-aprendizagem, com o objetivo de construir hábito e atitudes e condicionar o indivíduo á rotina escolar, comemorar datas comemorativas, etc.

As músicas/ canções, eram sempre acompanhadas com palmas ou gestos, que devido ao seu uso cotidiano – e excessivo – se tornavam mecânicos e sem qualquer sinal de expressividade espontânea por parte do educando. A música era usada somente quando havia objetivos julgados adequados para a instrução e formação infantil.

Entre as décadas de 50 e 60, a escola Nova teve grande influência na educação brasileira e "direcionou o ensino de arte para a livre expressão e a valorização do processo" (M. C. F. D. Martins, 1998, p.11). Este movimento introduziu grandes mudanças no ensino brasileiro, promovendo situações para que o educando aprendesse fazendo. A maior crítica que esse movimento desencadeou, foi focada na extrema valorização do processo sem a devida preocupação com o resultado deste processo.

Ainda assim pode-se afirmar que na música recebeu-se uma orientação para o estímulo à criatividade. O processo criativo foi definido, porém sem a orientação para a sistematização da criatividade e a ampliação das oportunidades para a expressão da criança. Os educadores, portanto, continuaram a usar a música com a mesma estratégia: excluindo a possibilidade da criação musical.

Atualmente, mesmo com o redimensionamento de conceitos sobre a educação infantil, seus conteúdos e a postura profissional do docente estabelecida, o trabalho da música como linguagem avança lentamente para uma mudança conceitual. É nítida a defasagem da linguagem musical se comparada às demais áreas do conhecimento.

Nos dias atuais, os educadores em sua grande maioria, permanecem usando a música apenas em rodas de música – canções já prontas – de modo técnico e monótono. São poucas as escolas que praticam o ensino da música como ele deve ser- criativo e dinâmico, possibilitando a criação musical e não somente a reprodução de criações musicais já existentes. Isto se dá obviamente, pela falta de qualificação profissional para o exercício da função. A música não é algo pronto, caso fosse de nada contribuiria no processo de desenvolvimento infantil; mas foi inserida na educação, pois é uma poderosa linguagem que pode ser criada, compreendida e deve ser explorada.

O processo de ensino na área musical vem sendo influenciado pelas teorias cognitivas juntamente com a pedagogia contemporânea. Diversos estudos estão sendo compartilhados universalmente a fim de ajudar o educador a compreender a importância da música como linguagem e como isto influencia no comportamento infantil.

A dúvida sobre quem deve lecionar as aulas de música é facilmente respondida de acordo com o que está definido na LDB. Efetuando uma leitura detalhada do artigo 62, entendemos que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á a nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (Brasil, 2006).

Portanto, o ensino de música na escola será feito por profissionais com formações em cursos reconhecidos pelo Ministério da Educação, especificamente em cursos de licenciatura plena em música. Exceções poderão ser abertas para educação infantil, ensino fundamental I e EJA, onde o professor atua como "generalista".

A LDB não determina que a música deve ser disciplina curricular presente na estrutura disciplinar das escolas. Porém também não determina que áreas como biologia, física, história, geografia, ciências e outras devam ser disciplinas. Portanto a LDB e a Constituição Federal (1988) dá a cada sistema de ensino a autonomia para a construção da estrutura curricular de suas escolas.

No artigo 26 da LDB, compreendemos como é definido / nomeados os conteúdos que devem ser lecionados na escola. O parágrafo 1º tem o seguinte texto:

Os currículos a que se refere o caput devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil (Brasil 2006)

Ao observar que não está explicito na lei o nome das disciplinas como conhecemos – Português, história, geografia, etc. – notamos que o conteúdo que eles compreendem torna-se obrigatório independente da denominação que a escola de a disciplina.

A música, portanto, pode ser inserida na educação de forma interdisciplinar, pois não é possível agregar somente em uma disciplina todos os conhecimentos referentes ao campo da dança, teatro, artes visuais e música.

Como pode ser observada, a prática docente em qualquer modalidade de ensino busca frequentemente estratégias que facilitem o processo de ensino, garantindo o aprendizado: sempre dando importância á formação integral do sujeito, garantindo a construção de um cidadão que conheça os seus direitos e que cumpra com seus deveres diante da sociedade, não deixando de lado o desenvolvimento no aspecto motor, cognitivo e afetivo.

A busca por ferramentas sonoras e visuais vem crescendo. Por conta do avanço da mídia, o uso da tecnologia tem sido um recurso usado na escola pois já faz parte da vida do educando fora da escola.

Pensando em novas estratégias de ensino, a musica passa a ser um recurso que faz parte do novo conceito de ensinar e uma nova ferramenta em meios á varias que tem surgido.

A música tem sido avaliada como um excelente recurso didático na educação e desenvolvimento da criança. Ao pensar no uso da musica de forma didática é necessário compreender " como o meu aluno aprende" e não "como eu devo ensinar". Sabemos que existem três formas de aprendizado tradicionais: alguns aprendem observando, outros escutando enquanto outros apreendem fazendo. A música comtempla todas estas formas de aprendizagem e por isso abrange o desenvolvimento da totalidade do ser humano.

O uso da musica pode ser feito de forma tradicional com um professor de música; ou usada por outros professores específicos ou polivalentes, desde que haja um objetivo em seu uso. O importante é possibilitar ao individuo diferentes formas pelas quais ele pode desenvolver-se integralmente, nunca esquecendo que o ser também é feito de laços afetivos, emoções, sentimentos e sonhos, e para humanizar a escola precisa ser humana.

Sonhamos com uma escola que, sendo séria, jamais vive sisuda. A seriedade não precisa ser pesada. Quanto mais leve é a seriedade, mais eficaz e convincente é ela. Sonhamos com uma escola que, porque séria, se dedique ao ensino de forma competente, mas, dedicada, séria e competentemente ao ensino, seja uma escola geradora de alegria. O que há de sério, até de penoso, de trabalhoso, nos processos de ensinar e aprender, de conhecer, não transforma este quefazer em algo triste. Pelo contrário, a alegria de ensinar e aprender deve acompanhar professores e alunos em suas buscas constantes. Precisamos é remover os obstáculos que dificultam que a alegria tome conta de nós e não aceitar que ensinar e aprender são práticas necessariamente enfadonhas e tristes. É por isso que ... eu falava de que o reparo das escolas, urgentemente feito, já será um pouco mudar a cara da escola do ponto de vista também de sua alma. (Paulo Freire).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste estudo foi analisar como a música pode ser usada na educação infantil. A educação infantil é a fase da descoberta, das explorações do meio e do início da interação do indivíduo com o mundo que o cerca. Quando maiores e mais diversificadas as possibilidades a eles oferecidas, maior será seu desenvolvimento.

A música é um elemento da arte que em sua riqueza proporciona diversas possibilidades em seu uso, porém infelizmente não ocupa o espaço que deveria na educação brasileira, e isto é uma questão cultural.

A música é vista como possibilidade de diversão, usada em momentos de festas e euforia, porém ainda é pouco utilizada como instrumento pedagógico com o objetivo de proporcionar uma outra forma de aprendizagem.

Os professores a utilizam em suas aulas, mas nem sempre com o objetivo de ensinar, mas de descontrair o que também é valido, porém não o suficiente.

Existem questões críticas na educação brasileira que não tem sua causa na formação do profissional da educação, mas consistem na construção da cultura brasileira e a forma que a educação foi constituída no passar dos anos. A educação tradicional ainda tem fortes traços na educação nacional e a mudança de paradigma é algo que demanda tempo.

Porém, os professores já tem se mobilizado e tentado utilizar a música em sala de aula; as dificuldades existem e são aparentes, mas cada um tem procurado proporcionar aquilo que acredita ser um diferencial para a educação nacional. O grande problema é que

nem todos acreditam na música como instrumento pedagógico.

Concluo que o uso desta linguagem artística deve ser repensada em seu uso nas escolas de educação infantil, não crendo que a culpa pelo seu uso parcial se dá somente a formação profissional do docente, mas pela falta de disposição em acreditar que a música pode realmente ser um instrumento de aprendizagem e avaliação de aprendizagem e desenvolvimento infantil, proporcionando novas experiências tanto para o professor quanto para o aluno.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAJE,J. De segunda a um ano. Trad. Rogério Duprat. São Paulo: Hucitec. 1985. DECKERT, Marta. Educação Musical: da teoria à prática na sala de aula. São Paulo: Moderna, 2012.

FRANÇA, Eurico Nogueira. A música no Brasil. Rio de Janeiro: Departamento de Imprensa Nacional, 1953.

FREIRE. Paulo. A educação na cidade. Cortez Editora. São Paulo, 2000.

GAINZA, Violeta Hemsy. Estudos de psicipedagogia musical. 3. Ed. São Paulo: Summuns, 1998.

GORDON, E. Teoria da aprendizagem musical: competências, conteúdos e padrês. Lisboa: fundação Calouste Gulbenkis, 2000.

MANSON, M. História do brinquedo e dos jogos: brincar através dos tempos.

Lisboa. Editorial Teorema, 2002.

Ministério da educação e do desporto. Secretaria de educação Fundamental.

Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília, 1997. v. 6: Arte.

Ministério da educação e do desporto. Secretaria de educação Fundamental.

Parâmetros Curriculares Nacionais (5º a 8º séries): arte. Brasília, 1998.

Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil. Brasília MEC/ SEF, 1998. SCHAFER, R. Murray. O ouvido pensante. São Paulo: UNESP, 1991.

WILLEMS, Edgar (1970). As bases psicológicas da educação musical. Berna

(Suiça): Edições "Pro música")

WISNIK,J. M. O som e o sentido – Uma outra história das músicas. São Paulo: companhia das letras, 1989.

ZENHAS, A., Silva, C., Januário, C., Malafaia, C., & Portugal, I. (2002). Ensinar a estudar- aprender a estudar. (4º edição). Porto: Porto editora.

CONTRIBUIÇÃO DAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS EM SALA DE AULA

MILEIDE CLAUDIA FERNANDES PEREIRA

RESUMO

A História sempre foi parte essencial do currículo escolar da educação básica. Mesmo dialogando com outras disciplinas como geografia e arte, ela de modo algum esteve ausente na grade curricular. A proposta no presente artigo refere-se à utilização da história em quadrinho como aliado às aulas de história. Com uma forma prazerosa de abordar os assuntos históricos, os quadrinhos podem ser utilizados para introduzir os temas históricos enriquecendo ainda mais os temas abordados. O estudo justifica-se pela importância da disciplina de história e como as Hqs vem ganhando espaço ao longo dos anos no ambiente educativo principalmente ao tratar de temas histórico. É possível verificar, que sem o ensino de História, seríamos um povo impossibilitado de conhecimento histórico, de saber cultural e de compreensão de mundo e sociedade.

Palavras-Chave: Histórias em quadrinhos; Ambiente educativo; Temas históricos; conhecimento.

ABSTRACT

History has always been an essential part of the basic education school curriculum. Even dialoguing with other subjects such as geography and art, it was by no means present in the curriculum. The proposal in this article refers to the use of comic books as an ally in history classes. With a pleasurable way of approaching the historical subjects, the comics can be used to introduce the historical subjects, enriching even more the approached subjects. The study is justified by the importance of the discipline of history and how comic books have been gaining space over the years in the educational environment, especially when dealing with historical themes. It is possible to verify that without the teaching of History, we would be a people unable to have historical knowledge, cultural knowledge and understanding of the world and society.

Keywords: Comics; Educational environment; Historical themes; knowledge.

RESUMEN

La historia siempre ha sido parte esencial del currículo escolar de educación básica. Incluso dialogando con otras materias como la geografía y el arte, de ninguna manera estaba presente en el currículo. La propuesta de este artículo se refiere al uso de los cómics como aliado en las clases de historia. Con una forma placentera de abordar los temas históricos, los cómics pueden utilizarse para introducir los temas históricos, enriqueciendo aún más los temas abordados. El estudio se justifica por la importancia de la disciplina de la historia y cómo el cómic ha ido ganando espacio a lo largo de los años en el ámbito educativo, especialmente cuando se trata de temas históricos. Es posible comprobar que sin la enseñanza de la Historia seríamos un pueblo incapaz de tener conocimiento histórico, conocimiento cultural y comprensión del mundo y la sociedad.

Keywords: Comics; Entorno educativo; Temas históricos; conocimiento.

INTRODUÇÃO

A utilização de histórias em quadrinhos em sala de aula pode ser uma interessante ferramenta para estimular os estudantes no ensino da História. Em muitos casos, o contato com o conhecimento produzido por essa ciência não agrada parte dos alunos, muitas vezes por acharem que os fatos do passado não têm utilidade para a vida no presente e no futuro. Uma sugestão de uma possível solução para alterar a situação pode ser a utilização de histórias em quadrinhos com a temática da história.

As Hqs (histórias em quadrinhos) podem ser utilizadas como parte de uma discussão introdutória sobre algum assunto histórico que se deva trabalhar em sala de aula. Apesar de não ser uma atividade recente, a produção de quadrinhos com temas históricos tem se proliferado no Brasil a partir da década de 2000 e tem ganhado espaço no mercado editorial.

Essa forma de narrar processos históricos permite uma abordagem distinta dos acontecimentos, misturando os fatos concretos com o que há de fantasia, ficção e terror, principalmente na História do Brasil, o que pode agradar mais os alunos.

A proposta feita no presente estudo refere-se à utilização da história em quadrinho como aliado as aulas de história. Com uma forma prazerosa de abordar os assuntos históricos, os quadrinhos podem ser utilizados para introduzir os temas históricos enriquecendo ainda mais a aula. Apesar de não haver preocupação em fazer histórias em quadrinhos didáticas ou tratar de temas acadêmicos, o presente artigo proporciona uma abordagem inicial interessante sobre alguns temas históricos. Ao discorrer sobre as ferramentas aliadas as aulas de história faz-se necessário lembrar como é a disciplina de história e como é vista na grade curricular. Fazendo uma breve recapitulação nos acontecimentos históricos, pode se constatar com base em documentos oficiais, o quanto o ensino de História foi e contínua sendo influente na sociedade século após século. Portanto, nota-se contemporaneamente, que a História enquanto disciplina escolar, não é considerada relevante por algumas instituições de ensino. Mesmo diante dessa triste realidade, não podemos deixar de lembrar, que a História sempre foi parte essencial do currículo escolar da educação básica. Mesmo no período colonial, com o ensino jesuíta, ela estava lá, na forma de História Sagrada ou de Histórias de vidas de santos (hagiografia). Às vezes seus conteúdos se combinaram com os de geografia, dando origem a disciplina de Estudos Sociais. Mas, mesmo disfarçada, ela de modo algum esteve ausente.

Por outro lado, mesmo a disciplina de história encontrando-se fragmentada em pleno século XXI, a História enquanto disciplina, ou campo do conhecimento, não deixa de ser importante e influente nos demais contextos sociais, nas relações entre as pessoas, no respeito aos diferentes modos de vida, grupos e comunidades, assim como, na investigação dos fatos da sociedade (passado x presente).

Cícero, um importante pensador romano da Antiguidade, definia a História como "mestra da vida". Para ele, a História servia para a instrução moral dos jovens, uma vez que traz exemplos de ações virtuosas, dignas de serem imitadas, e ações más, que devem ser evitadas. Hoje, é claro, temos uma concepção mais ampla e mais complexa da História enquanto disciplina ou campo do conhecimento, mas, mesmo assim, a definição de Cícero ainda faz muito sentido. A História nos ajuda a tomar decisões de como agir.

Analisa-se, que a aprendizagem do conhecimento histórico sempre foi fundamental nas relações pessoais e interpessoais, ou seja, no campo (educacional, cultural, social, ético, moral, na investigação concreta dos fatos, tempo, espaço, e na reflexão crítica do passado sobre o presente). É essencial especificar, que o ensino de história vai além do professor/educador conseguir terminar todos os capítulos do livro, ou as atividades elaboradas para aquele semestre, ou de destacar no quadro negro "a linha do tempo" com os acontecimentos históricos que ocorreram na sociedade época após época, como também, de realizar leitura de documentos históricos sem reflexão crítica em sala de aula, pois tais ações, não contribuem para o entendimento oficial dos alunos, e nem mesmo, para o desenvolvimento dos estudantes enquanto cidadãos críticos, que saibam compreender a sociedade em que vivem, isto é, os educandos não saberão fazer interpretações ou ligações dos acontecimentos do passado para com o presente. No contexto escolar os discentes não podem fazer uso de cadernos,

apenas para reproduzir escritos meramente tradicionais e isolados da realidade em que vivem, pois nesse caso, o professor/educador apenas transmitirá em sala de aula conhecimentos fragmentados/repetitivos, sem relação alguma para com a vida dos aprendizes em sociedade.

O ENSINO DE HISTÓRIA NO AMBIENTE ESCOLAR



Foto: Aula de história no ensino fundamental. Disponível em:

https://aventurasnahistoria.uol.com.br/noticias/reportagem/5-perguntas-bacanas-para-fazer-ao-seuprofessor-de-historia.phtml

É imprescindível, que a escola, a sociedade e a comunidade escolar em geral, repensem o currículo e a relevância do conhecimento histórico na vida dos discentes que chegam até a escola. Mas, esse repensar sobre o aprendizado de História, deve ocorrer de forma ética, coletiva, com compromisso cultural, educacional e social, na busca de agregar valores ao ensino de História.

É fundamental que haja um entendimento sensato em relação ao ensino de História, aos conteúdos, e ao conhecimento histórico. A História é histórica, construída e escrita pelo homem. Dessa forma, o saber também é histórico, e concretizado pela ação do homem no espaço, desde os tempos primitivos. Diante desse fato, percebe-se o valor da História na vida e na aprendizagem das pessoas em diferentes épocas. O ensino de História é um elemento enriquecedor, que oportuniza compreender a realidade social dos acontecimentos. É preciso que as futuras gerações tenham acesso ao conhecimento histórico, para então, serem pessoas mais seguras em suas escolhas, assim como, agirem criteriosamente e saberem se posicionar eticamente em diferentes contextos sociais.

Para verificar com mais ênfase a influência do ensino de História na vida das pessoas em sociedade, é necessária uma reflexão em torno da História, como por exemplo: "Como seria nossas relações pessoais e interpessoais se vivêssemos em uma sociedade onde o conhecimento histórico não existisse ou fosse extinto pouco a pouco?". Por um instante, parece-nos sem sentido em algumas ocasiões, refletirmos sobre essa hipótese, mas se analisarmos concretamente, é possível constatar, que se o ensino de História não existisse em nossa sociedade, as relações com o mundo e com as pessoas seriam muito mais fragmentadas e fragilizadas sem o saber histórico, pois de fato, seria uma sociedade sem um acesso ao passado, sem histórias para serem analisadas, investigadas, discutidas e refletidas em família, grupos, comunidades, instituições, etc.

Contudo, é possível verificar, que sem o ensino de História, seríamos um povo impossibilitado de conhecimento histórico, de saber cultural, de relações interpessoais, de compreensão de mundo e sociedade (política, economia, tempo, espaço, diversidade, grupos, comunidades, fontes, registros escritos, patrimônio sociocultural, etc.), isso, se caso não tivéssemos acesso ao estudo de História em nossas escolas, e em nossa sociedade contemporânea.

Quando refletimos veridicamente o saber histórico, podemos compreender com mais facilidade, a importância do ensino de História nos diversos espaços sociais.

Pode-se ressaltar que, se o ensino de História nas escolas fosse extinto pouco a pouco, obviamente, não teríamos acesso a um grande acervo do conhecimento histórico, produzido socialmente pelas pessoas que viveram décadas antes de nós. No entanto, nota-se, que sem a aprendizagem de História, seríamos pessoas sem senso crítico, perante o passado, frente à investigação dos fatos, e das novas descobertas na visão de (passado x presente x futuro).

No entanto, não devemos pensar com isso que a História seja equivalente a uma receita de bolo: coisas que deram certas no passado vão dar certo no presente, e coisas que deram errado no passado vão também dar errado no presente. Não, nada disso. O contexto em que determinada ação do passado ocorreu foi outro, e nada pode garantir que a mesma ação, se executada no presente, apresentará os mesmos resultados. Mas o estudo da História efetivamente aguça e amplia nossa compreensão da realidade social e ajuda-nos a nortear a ação social no presente. No âmbito educacional é fundamental que o professor/educador saiba trabalhar competentemente com os educandos, isto é, o educador tem que saber promover estímulos significativos no ambiente de trabalho e no ensino-aprendizagem de História, desenvolvendo problemas de pesquisas, na busca dos discentes obterem capacidade crítica, questionar e opinar em sala de aula, onde os estudantes devem ser vistos como agente ativo de seu próprio conhecimento. Os conteúdos de História trabalhados no contexto formal devem estar interligados (teoria x prá-

tica), e o mais próximo possível da realidade histórica e cultural dos alunos que chegam até a escola. Ou seja, do cotidiano dos discentes. É inegável que, para que sejam ricas em significado, as aulas de História devem abarcar também, a realidade local, mais imediata. Mas, como advertem, Schmidt e Cainelli (2004, p. 112)

Em primeiro lugar, é importante observar que uma realidade local não contém em si mesma, a chave de sua própria explicação, pois os problemas culturais, políticos, econômicos e sociais de uma localidade explicam-se, também, pela relação com outras localidades, outros países e, até mesmo, por processos históricos mais amplos. Em segundo lugar, ao propor o ensino de História local como indicador da construção da identidade, não se pode esquecer de que, no atual processo de mundialização, é importante que a construção de identidade tenha marcos de referência relacionais, que devem ser conhecidos e situados, como o local, o nacional, o latino-americano, o ocidental e o mundial.

O ensino de História tem que ser qualitativo, democrático, exemplificado, aberto ao diálogo e a discussão. Os alunos precisam aprender a pensar historicamente, se expressar de forma clara e objetiva, argumentar, obter hipóteses, defender ideias, questionar o professor em relação às dúvidas que surgem, como também, trocar experiências e obter opiniões diversificadas, sobre o conhecimento histórico já produzido pelo homem na sociedade.

Ao estudarmos História, percebemos a importância do respeito à diversidade cultural e o direito de cada um ser o que é, e entendemos como esse respeito é indispensável para o exercício da cidadania e para construirmos um mundo melhor. O ensino de História tem que ser valorizado e preservado no contexto escolar, onde o professor de História deve saber trabalhar eticamente, com base em pesquisas, e referências metodológicas, sabendo fazer bom uso de fontes históricas em sala de aula, e deixando um pouco de lado o "quadro negro", ou seja, a aprendizagem em "quatro paredes". Obviamente, o uso de materiais concretos e distintos no ambiente educacional, favorece o entendimento dos alunos sobre o ensino de História, onde o docente pode fazer uso, por exemplo, de registros escritos iconográficos, sonoros, imagens, podendo também, trabalhar em grupos com os estudantes no espaço não formal, promovendo debate e reflexão em torno das atividades de História.

O ensino de História deve estar voltado a valores fundamentais para a vida em sociedade, e para o conhecimento construtivo dos aprendizes. É necessário, valorizar a memória de cada sujeito histórico, que certamente, uma vez com luta ou não, construiu uma história, ou deixou marcas na época em que viveu, seja as marcas boas ou não, é preciso que saibamos respeitar, pois cada pessoa é livre para escolher seu caminho, para viver sua vida, e construir sua história. A aprendizagem de História deve ter como principal pressuposto, formar os discentes para que possam ser cidadãos autônomos, críticos, questionadores das diversas realidades existentes, e atuantes na sociedade na qual estão inseridos.

Todavia, ao estudar História, será possível verificar, que o ensino de História vai identificar o passado de uma maneira concreta. O passado tem uma forte ligação com o presente, e por este motivo, não se pode ignorar o saber histórico, ou deixá-lo de lado, não investigá-lo, não conhecê-lo ou não estudá-lo, pois é fato, que todos nós precisamos conhecer um pouco o passado, para então, construirmos alicerces de sabedoria, e esse passado, encontramos na História.

No contexto escolar, os professores necessitam de uma aprendizagem benéfica e significativa no ensino de História, onde deve haver um entrosamento, um diálogo e uma interação qualitativa no ensino de história, comparando-o com o presente, na busca de obter uma perspectiva positiva na educação contemporânea. Isso é trazer a história do passado, com comprometimento perante o presente dos estudantes, de forma mais harmoniosa e divertida, com base também, nos interesses dos alunos, onde a realidade dos educandos pode e deve ser inserida nas atividades, como ponto de partida nas aulas de História, podendo em certas ocasiões, o docente fazer uma aula diferenciada, como por exemplo: oportunizar aos estudantes um tempo de 15 minutos, e liberar um aluno por semana para que possa contar um pouco sua própria história de vida e sua experiência, para os colegas de classe, e também para o professor, onde o educador pode ressaltar para a turma, que a história de vida de cada educando, é uma história construtiva, construída ano após ano, e que cada estudante é um sujeito histórico.

RECURSO PEDAGÓGICO: QUADRINHOS E O ENSINO DE HISTÓRIA



Foto: Asterix e Obelix: A cidade de Roma. Disponível em:

https://rbeducacaobasica.com.br/apotencialidade-dos-quadrinhos-no-ensino-de-historia-da-teoria-a-pratica/

As histórias em quadrinho fazem parte do universo infantil há alguns anos, normalmente as crianças são introduzidas a esse tipo de leitura, através dos gibis da Turma da Mônica de Maurício de Souza e até mesmo os mangás japoneses, e outros quadrinhos com temáticas infantis e juvenis, também permeando o cotidiano do aluno, pois são presentes nos livros didáticos de português, nas tiras publicadas em jornais, entre outros meios de divulgação em massa. Conforme os anos escolares vão passando a metodologia de ensino e os conteúdos vão mudando e o mundo das HQs, vai ficando relacionado apenas como passatempo ou divertimento, sendo desassociado do conhecimento escolar, principalmente nas disciplinas mais específicas, como no caso da História, pois dão lugar ao conteúdo mais teórico e específico das matérias.

É possível notar que as atividades diferenciadas são essenciais no contexto educacional, as quais, devem fazer parte do currículo escolar. Trabalhar a oralidade, criatividade em História é imprescindível para o desenvolvimento ativo e crítico dos alunos. Contudo, o professor/educador deve buscar despertar sentimentos autônomos nos estudantes, animando-os, preparando-os para compreender da melhor forma possível a História, o saber histórico, assim como, apresentando desafios e resolução de problemas para a turma em geral, com base em uma mediação qualitativa no ensino-aprendizagem.

As histórias em quadrinhos possibilitam aos educadores formularem aulas mais divertidas e que façam mais sentido para os alunos. Acredita-se que os quadrinhos formem uma parte significativa do capital cultural que alunos e professores experienciam cotidianamente por meio da indústria cultural, dos meios de comunicação e de entretenimento. Rocha (2010) aponta que "[o] capital cultural constitui um aprendizado compartilhado entre alunos e professores, pois as referências culturais são próximas, e uns e outros vivenciam práticas culturais semelhantes" (p. 90).

Cabe lembrar que há muitos filmes de sucesso na atualidade que provêm das narrativas das revistas em quadrinhos. Mesmo que eventualmente possa haver alunos que desconheçam que as histórias e os personagens dos filmes provêm das HQs, os professores podem utilizar a noção de capital cultural dos filmes para falar sobre os quadrinhos e suas narrativas, além de introduzir novas informações para a compreensão dos alunos sobre os filmes e os quadrinhos, por exemplo, quando foi criado o quadrinho que deu origem ao filme, em qual ano e em qual contexto o autor ou autora criou o herói ou a heroína, o vilão ou a vilã e a narrativa da revista em quadrinhos que deu origem ao filme, assim o/a professor/a pode instigar seus alunos a ler as HQs. Apesar de algumas revistas em quadrinhos como as da Marvel ou da DC Comics não terem preço muito acessível nas livrarias, há sempre uma grande variedade de HQs com preços mais acessíveis que podem ser encontradas em sebos ou mesmo na internet.



Foto: Turma da Mônica: Democracia. Disponível em:

https://loja.panini.com.br/panini/produto/MSPSaiba-Mais-Democracia-Edicao-136.aspx

Os quadrinhos, por apresentarem várias temáticas para diferentes classificações etárias, assim como por seu caráter singular da nona arte, e por envolverem duas formas de linguagem, não verbal e verbal, podem ser utilizados como material pedagógico em diferentes áreas do conhecimento, em especial no ensino de História. Há várias revistas em quadrinhos voltadas para fins educativos tratando de temáticas históricas. Além disso, para a disciplina de História, como observa Vilela (2004, p. 109-

110), "o uso dos quadrinhos pode ser feito de diferentes maneiras: para ilustrar ou fornecer uma ideia de aspectos da vida social de comunidades do passado; como registros da época em que foram produzidos e como ponto de partida de discussões de conceitos da História". Podemos considerar que as histórias em quadrinhos são importantes fontes para elaborar problematizações textuais e imagéticas, pois muitos quadrinhos trazem em seu conteúdo interpretações do passado

que podem ser usadas para iniciar diálogos ou problematizar um conteúdo específico com os alunos. As várias possibilidades de elaborar reflexões críticas sobre o contexto das narrativas, assim como das ilustrações que formam os cenários e os personagens, fazem dos quadrinhos uma importante ferramenta pedagógica para o ensino. Além disso, os quadrinhos ilustram com facilidade um pensar sobre o passado por meio de um ponto de referência no tempo presente, algo que o professor pode utilizar para trabalhar, conforme o capital cultural, os conhecimentos prévios e as experiências dos alunos no seu cotidiano. Assim, segundo Rüsen (2007, 91), "[o]s processos de aprendizado histórico não ocorrem apenas no ensino de História, mas nos mais diversos e complexos contextos da vida concreta dos aprendizes"

Como todo material pedagógico, as revistas em quadrinhos requerem planejamento e devem ser pensadas com base nas temáticas das aulas e do que o/a professor/a deseja trabalhar com a turma. Como mediador da informação, o profissional deve tomar alguns cuidados quando for utilizar os quadrinhos em sala de aula, para isso é indispensável que o docente ofereça a seus alunos um aporte teórico por meio de leituras antes de colocar o conteúdo em prática, bem como conteúdo escrito e aulas expositivas. "Depois de oferecer aos alunos informações fundamentais sobre o conteúdo a ser discutido nas aulas subsequentes, o/a professor/a pode buscar quadrinhos em que estabeleçam diálogo ou situação próxima ao tema trabalhado" (PALHARES, 2010, p. 13).



Foto: Do Universo dos Quadrinhos a Sala de Aula: Mafalda À Aula de História. Disponível em:

http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/do-universo-dos-quadrinhos-a-sala-de-aula-mafalda-aaula-de-historia

Além do planejamento inicial, há alguns outros cuidados que o educador deve tomar ao trabalhar com os quadrinhos no ensino de História, como identificar os vários anacronismos que são frequentes em muitas HQs, assim como o contexto de produção do discurso: público a que os quadrinhos se destinam, por quem foi escrito, quais estratégias discursivas mais relevantes podem ser identificadas, entre outras questões que poderiam ser abordadas para desvelar o contexto exposto. É fundamental ao educador observar o lugar de fala dos autores e de seus personagens, assim como as representações que os artistas fazem de determinados contextos.

Palhares (2010) adverte ainda que, "[como todo recurso pedagógico, as histórias em quadrinhos exigem planejamento, ajustamento do material ao conteúdo a ser trabalhado e finalidade em seu uso. Assim, selecionar, analisar e questionar as HQs é fundamental para o sucesso de seu emprego" (p. 12).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa oferece a disciplina de história uma abordagem criativa e significativa para o estudante. As HQs ganharam um espaço nas salas de aula como contribuição ao aprendizado tornando base de estudo para muitos autores. Após de oferecer aos estudantes informações essenciais sobre o conteúdo a ser discutido nas aulas de história, o professor pode buscar quadrinhos em que haja algum diálogo ou situação próxima ao tema trabalhado. Geralmente, existe uma significativa gama de quadrinhos que contam a história de algum personagem que viveu em um tempo ou civilização do passado. A partir daí, o professor pode pedir algum tipo de análise onde o aluno julga de que maneira o tema da aula é interpretado na tirinha.

A produção também é outra via de compreensão onde o aluno é instigado a produzir algo que reflita sua apreensão própria do conteúdo. Para tanto, é recomendável que o professor ofereça um tipo de material onde o aluno tenha que preencher os balões de diálogo dos possíveis personagens da história criada. Dessa forma, os alunos têm uma ótima oportunidade de compreender o passado interagindo criativamente com os temas históricos. Os quadrinhos são uma linguagem rica, apresentam possibilidades tanto para trabalhos de interpretação do texto em si quanto, como foi apresentado neste estudo, para a ação do aluno no processo de construção do conhecimento. Eles também oferecem espaço para o diálogo com outras disciplinas, de forma a propiciar a aplicação de projetos interdisciplinares.

O artigo apresentado em por objetivo contribuir para com estudiosos das mais diversas áreas do conhecimento, principalmente, para com os professores da área de História, para que possam refletir a prática pedagógica no ensino de História e na formação dos estudantes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARO, Siqueira Hudson; RODRIGUES, Cristina Isabel. História: Metodologia do ensino. Organizadores. – 2. ed. rev. e ampl. Maringá: Eduem, 2012. 142 p. il.fot. 21

cm. (Coleção Formação de Professores – EAD, n° 29) ISBN 978-85-7628-463-5.

BELUSSO, Maicon. A potencialidade dos quadrinhos no ensino de História: da teoria à prática, 2018.Disponivel em: https://rbeducacaobasica.com.br/apotencialidade-dos-quadrinhos-no-ensino-de-historia-da-teoria-a-pratica/

Acesso em 29/11/2021

BITTENCOURT; Circe Maria F: Ensino de História: Fundamentos e métodos. São Paulo. Ed. Cortez, 2004.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais:

História, Geografia. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

CASARIN, Helen de Castro Silva. Pesquisa científica: da teoria á prática/ Helen de Castro Silva Casarin, Samuel José Casarin. – Curitiba: Inter Saberes, 2012. 200 p.

Bibliografia. ISBN 978-85-8212-369-0.

CATÃO, Francisco. A pedagogia ética. Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

CHARTIER, Roger. A História ou a leitura do tempo. Tradução de Cristina Antunes.

Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CÍCERO, Marco Túlio. Oratório e Oradores. Tradução de J. S. Watson. New York, Harper & Brothers Plubishers, 1860.

PALHARES, Marjory C. História em Quadrinhos: Uma Ferramenta Pedagógica para o Ensino de História, 2010. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2262-8.pdf Acesso dia 27/11/2021.

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi. Por uma história prazerosa e consequente. In: Karnal, Leandro (Org.). História na Sala de aula: conceitos, práticas e propostas. São Paulo: Contexto, 2005.

ROCHA, Helenice A. P. Aula de História: que bagagem levar? In: MAGALHÃES, Marcelo; ROCHA, Helenice; GONTIJO, Rebeca. (Org.). A escrita da história escolar: memória e historiografia. 1 ed., v. 1. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 2014. p. 81-104.

RÜSEN, Jörn. História Viva. Teoria da história III: formas e funções do conhecimento histórico. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007.

SCHIMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. Ensinar História. São Paulo:

Scipione, 2004.

VILELA, Túlio. Os quadrinhos na aula de História. In: RAMA, Angela;

VERGUEIRO, Waldomiro (Org.). Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula. São Paulo: Contexto, 2004. p. 105-129.

AS BRINCADEIRAS E OS JOGOS NO AMBIENTE ESCOLAR

MIRIAM NUBIA JARDIM PRATES

RESUMO:

As brincadeiras e os jogos no ambiente escolar podem se transformar em um espaço agradável e prazeroso, permitindo que o educador alcance sucesso em sala de aula. É por meio do lúdico que as crianças da educação Infantil internalizam conhecimentos e conseguem obter uma aprendizagem significativa. Nesse sentido, este trabalho objetiva investigar a contribuição do lúdico no processo ensino-aprendizagem utilizando-o como estratégia de ensino para obtenção de uma aprendizagem significativa no Ensino Infantil. Tendo como objetivo geral investigar como a ludicidade contribui para a aprendizagem de crianças da Educação Infantil e de modo específico identificar as atividades lúdicas desenvolvidas na Educação Infantil, caracterizar as atividades lúdicas presentes na Educação Infantil, assim como analisar as atividades lúdicas desenvolvidas no Ensino Infantil, considerando-as como estratégias de aprendizagem.

Palavras-Chave: Educação Infantil. Ensino-Aprendizagem. Brincadeiras.

INTRODUÇÃO

O lúdico é um tema que tem conquistado lugar de destaque no cenário educacional, em especial na Educação Infantil, por ser o brinquedo componente imprescindível na fase da infância e seu uso permitirem um trabalho pedagógico que facilita a produção do conhecimento nesta fase.

A partir dessa questão problema estabelecemos como objetivo geral do nosso estudo investigar como a ludicidade contribui para a aprendizagem de crianças da Educação Infantil.

Especificamente pretendemos: identificar as atividades lúdicas desenvolvidas na Educação Infantil; caracterizar as atividades lúdicas presentes na Educação Infantil e analisar as atividades lúdicas desenvolvidas na Educação Infantil, considerando-as como estratégias de aprendizagem.

O LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Nessa parte do trabalho, faremos uma reflexão teórica sobre o lúdico na Educação Infantil abordando a importância dos jogos, dos brinquedos e das brincadeiras para o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa na Educação Infantil.

Para Vygotsky (1987), a aprendizagem e o desenvolvimento estão estritamente relacionados, sendo que as crianças se inter-relacionam com o meio objetivo e social, internalizando o conhecimento advindo de um processo de construção. O brincar permite, ainda, aprender a lidar com as emoções. Pelo brincar, a criança equilibra as tensões provenientes de seu mundo cultural, construindo sua individualidade, sua marca pessoal e sua personalidade.

Ao brincar a criança movimenta-se em busca de parceria e na exploração de objetos, comunica-se com seus pares, se expressa através de múltiplas linguagens, descobre regras e toma decisões. Piaget (1976) diz que a atividade lúdica é o berço obrigatório das atividades intelectuais da criança. Estas não são apenas uma forma de desafogo ou entretenimento para gastar energia das crianças, mas meios que contribuem e enriquecem o desenvolvimento intelectual. Ele afirma:

O jogo é, portanto, sob as suas duas formas essenciais de exercício sensório motor e de simbolismo, uma assimilação do real à realidade própria, fornecendo à este seu alimento necessário e transformando o real em função das necessidades múltiplas do eu. Por isso, os métodos ativos da educação das crianças exigem todos que se forneça às crianças um material conveniente, a fim de que, jogando, elas cheguem a assimilar as realidades intelectuais que, sem isso, permanecem exteriores à inteligência infantil. (PIAGET, 1976, p. 160).

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

Na perspectiva de Vygotsky, a criança, inserida no social é produto de um contexto cultural. Isso facilita a exploração da imaginação, a memória e o registro e de suas experiências. Vygotsky (1989, p.109), afirma que: é enorme a influencia do brinquedo no desenvolvimento de uma criança. 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 por incentivos fornecidos por objetos externos.

A incorporação de brincadeiras, jogos e brinquedos na prática pedagógica, podem desenvolver diferentes atividades que contribuem para inúmeras aprendizagens a para a ampliação da rede de significados construtivos tanto para crianças como para os jovens. O lúdico pode ser utilizado como uma estratégia de ensino e aprendizagem.

Piaget (1990) expõe a natureza do jogar e do aprender brincando e propõe uma classificação geral, partindo da ideia de que o jogo evolui e muda ao longo do desenvolvimento humano em função da estrutura cognitiva, do modo de pensar concreto de cada estágio evolutivo. Em consequência, podem ser destacadas quatro categorias de jogos: de exercício, de construção, simbólico e de regras. O prazer do jogo contrapõe as frustrações envolvidas, a derrota pode ser suportável, já que o jogo em si e as interações propiciam compensações.

Para Fernández (1991), o aprender é um diálogo com o outro. Supõe a energia desejaste o desejo de dominar. Saída da onipotência, contato com a fragilidade humana, alegria da descoberta, desprender-se, libertar-se.

Segundo Piaget (apud GOULART, 2005, p.44), os jogos de construção, inicialmente impregnados de simbolismo, tendem com o passar do tempo a constituir verdadeiras adaptações (construções mecânicas, por exemplo) ou demonstram soluções para problemas e apresentam-se como criações inteligentes. Tais jogos aparecem no limiar da adolescência e persistem, muitas vezes até a idade adulta.

Na situação do brincar estão sempre embutidas às regras da brincadeira, e o desfio de cumpri-las. Isso favorece que a criança desenvolva atitudes formativas de caráter, como o respeito às regras. Um fator essencial para a aprendizagem é quando este brinquedo provoca na criança uma busca, o brinquedo traz consigo um desafio, isso nos mostra uma das importâncias do brinquedo na educação infantil.

Dentro de uma perspectiva educacional, o brincar apresenta-se de diferentes maneiras e enfoques. É possível perceber que ele está presente em todas as dimensões da existência do ser humano e muito especialmente na vida das crianças. Pode-se afirmar que "brincar é viver", pois a criança aprende a brincar brincando e brinca aprendendo (SANTOS, 2011, p.111). Portanto, o brincar e o jogo são elementos sempre presentes para a formação e para o desenvolvimento infantil.

Em conformidade Vygotsky, declara que o jogo tem função psicológica no desenvolvimento da criança, por isso é preciso investigar suas necessidades, motivações e tendências que se manifestam e como elas se satisfazem ao jogar.

Desta forma, seria possível compre-

ender os avanços nos diferentes estágios de desenvolvimento.

A Zona de Desenvolvimento Real engloba as funções mentais que já estão completamente desenvolvidas (resultado de habilidades e conhecimentos adquiridos pela criança). Sendo esse nível é estimado por aquilo que a criança realiza sozinha. Já a Zona Proximal do Desenvolvimento (ZPD) considera aquilo que a criança conseguiria fazer ou alcançar com a ajuda de um colega ou do próprio professor, focando a distância entre o que já se sabe e o que se pode saber com alguma assistência.

Distinguir o nível de desenvolvimento real do potencial. Desenvolvimento real se determina como aquilo que o aluno pode fazer sozinho em uma situação determinada. Desenvolvimento potencial é o que ele pode fazer e aprender mediante a interação com outras pessoas. Zona de desenvolvimento próximo, dada pela diferença existente entre o que um aluno pode fazer sozinho e o que pode fazer ou aprender com ajuda dos outros. (BRASIL, 1997, p.38)

Ao sondar os conhecimentos prévios dos alunos, problematizar os fatos e fornecer ferramentas que auxiliem os alunos a sistematizar este conhecimento, em um espaço propício, munidos de ferramentas que permitam o jogo simbólico, a expressão da criatividade e da fantasia não há como negar a ocorrência de uma aprendizagem de fato.

A ESCOLA COMO UM LUGAR DE BRINCADEIRA

Nos dias atuais muitas pessoas acham que a escola é um ambiente onde somente deve ocorrer o processo de ensino-aprendizagem. Entretanto esse processo deverá acontecer de forma lúdica, com brincadeiras, jogos e brinquedos. A escola deve ser um espaço onde a criança sinta vontade de frequentar, onde seja alegre, colorido e que através desse ambiente lúdico propicie uma maior interação com a criança e o ensino. Cabe ao docente conciliar essa brincadeira com os objetivos que delimitou desde o início do ano letivo, segundo Fortuna (2000, p. 9), afirma:

A sala de aula é um lugar de brincar se o professor consegue conciliares os objetivos pedagógicos com os desejos do aluno. Para isto é necessário encontrar o equilíbrio sempre móvel entre o cumprimento de suas funções pedagógicas – ensinar conteúdos e habilidades, ensinar e aprender e psicológicas – contribuir para o desenvolvimento da subjetividade para a construção do ser humano autônomo e criativo [...]

Diante disso, se a escola é “lugar” de aprender, é também “lugar” de brincar, uma vez que o brincar e o aprender está entrelaçado. Assim, o docente contribuirá no processo de formação do indivíduo como um todo, levando em consideração não somente o aspecto cognitivo, mas social, afetivo e cultural. O docente deve planejar suas atividades, dando abertura para as brincadeiras dentro do processo ensino-aprendizagem, mesmo sabendo que muitas vezes a vontade do aluno seja somente a do brincar.

No entanto, ensino desse conhecimento deve vir embutido dentro dessa brincadeira, dessa diversão, por isso é que se diz que muitos alunos aprendem brincando, pois quando menos esperam já aprenderam algo novo.

Desta forma, a aula não precisa ser somente brincadeiras ou conter jogos. De acordo com Fortuna (2000), a aula deve ter características do brincar, e essas características devem ser pensadas no momento do planejamento e da escolha do que vai ensinar. Deve ter um preparo antecipado, para que o professor possa se organizar e assim deixar a escola e a aula um lugar agradável e menos cansativo para a criança.

É nessa perspectiva, que a escola pode ser vista como um lugar de brincar, onde o professor deixa de ser o centro do processo e começa a ver o aluno como principal sujeito que constrói seu conhecimento. Será nesta escola, onde se pode também brincar, que o aluno reconhece seu papel e suas funções. Como afirma Fortuna (2000, p. 9), o:

[...] professor renuncia à centralização, à onisciência e ao controle onipotente e reconhece a importância de que o aluno tenha uma postura ativa nas situações de ensino, sendo sujeito de sua aprendizagem, a espontaneidade e a criatividade são constantemente estimuladas.

Desta maneira, a escola deve propor suas atividades, permitindo que seus alunos construam seu próprio conhecimento, que estes tenham curiosidade, criatividade para olharem o escondido, descobrir o inesperado, enfim fazer descobertas sobre suas dúvidas e incertezas.

A escola não pode julgar a brincadeira como uma atividade inútil ou perca de tempo, é necessário que através da brincadeira ou dessas características do brincar, que esse conhecimento teórico-científico, possa se transformar em conhecimentos que a criança utilize em seu cotidiano.

OS JOGOS NA ESCOLA

A escola deve fazer uma observação da criança e de seus comportamentos, pois muitas vezes é nas brincadeiras que estão explícitas muitos de seus desejos e vontades. Conforme Vygotsky(1999, p.312):

Basta olhar para uma criança que brin-

ca e se perceberá que nela há muitas possibilidades de vida do que aquelas que se realizam [...] a criança brinca de soldado, bandido ou cavalo, isso ocorre porque nela estão explícitos o bandido, o cavalo e o soldado. São por meio do brincar, que se deve observar os sentimentos das crianças, suas vontades que na maioria das vezes estão dentro de suas brincadeiras e não damos conta. É papel da escola também fazer essa observação, pois é nesse espaço que ela constrói várias relações sociais, que terminam influenciando-as em suas escolhas posteriores.

A definição do jogo não é uma tarefa fácil, levando-se em consideração os diferentes conceitos que cada um tem a respeito do jogo. O que pode ser entendido como uma definição de jogo para um indivíduo, pode não significar o mesmo para outro. Nesse sentido, afirma Kishimoto (2008, p.15):

A variedade de fenômenos considerados como jogo mostra a complexidade da tarefa de defini-lo. A dificuldade aumenta quando se percebe que um mesmo comportamento pode ser visto como jogo ou não jogo. [...] 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 engloba a multiplicidade de suas manifestações concretas. Todos os jogos possuem peculiaridades que os aproximam ou distanciam.

O que torna mais complexa a definição de jogo é que entre os materiais lúdicos utilizados, alguns são usualmente chamados de jogo, outros, de brinquedo. Kishimoto (2008, p.17), afirma que "no Brasil, termos como: jogo, brinquedo e brincadeira, ainda são empregados de forma indistinta, demonstrando um nível baixo de conceituação deste campo".

Mesmo com tamanha dificuldade para defini-lo, o jogo é considerado parte essencial no processo de aprendizagem, pois ele favorece o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo e moral ajudando na construção do conhecimento. Através dos jogos e brincadeiras, o educando encontra apoio para superar suas dificuldades de aprendizagem, melhorando o seu relacionamento com o mundo.

Para compreender o significado de jogo, alguns pesquisadores apontam três níveis de diferenciação, onde 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. No que se refere ao sistema linguístico, dentro do contexto social, o sentido do jogo depende da linguagem de cada contexto social.

O jogo como um sistema de regras, permite identificar em qualquer jogo, uma estrutura sequencial que especifica sua modalidade, como afirma Kishimoto (2008, p. 17):

"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".

E o jogo como objeto, refere-se na utilização de objetos para o desenvolvimento de uma brincadeira. Contudo, esses três aspectos nos permitem compreender um pouco mais sobre o jogo, diferindo-se das brincadeiras e dos brinquedos, no entanto sempre fazendo uma inter-relação com os mesmos. Outro termo indispensável para a compreensão e para o processo de aprendizagem é o brinquedo, que difere do jogo, pois supõe uma relação íntima com a criança, já que não possui regras para organizar sua utilização, o brinquedo permite várias formas de brincadeiras e mexe com o imaginário da criança, conforme Kishimoto (2008, p. 19):

O brinquedo propõe um mundo imaginário da criança e do adulto, criador do objeto lúdico. No caso da criança e do adulto, o imaginário varia conforme a idade: pré-escolar de 3 anos, está carregada de animismo; 5 a 6 anos, integra predominantemente elementos da realidade.

Kishimoto (2008) afirma que o brinquedo não pode ser reduzido à pluralidade dos sentidos do jogo, pois conota a criança e tem uma dimensão material, cultural e técnica. Os jogos e brincadeiras humanizam as crianças, e possibilitam-lhes, ao seu modo e ao seu tempo, compreender e realizar a sua natureza humana.

Os brinquedos são ferramentas e parceiros que desafiam as crianças, possibilitando descobertas e a compreensão de que o mundo está cheio de possibilidades e oportunidades para a extensão da criatividade.

No que se refere ao brincar, é sem dúvida uma forma pela qual os indivíduos, exploram uma variedade de experiências, em diferentes situações. A brincadeira é o meio pelo qual a criança se desenvolve e pode desvendar suas aprendizagens. Para Friedmann (1992, p. 26):

A brincadeira constitui-se, em um sistema que integra a vida social das crianças. Caracteriza-se por ser transmitida de forma expressiva, de uma geração a outra,ou aprendida nos grupos infantis, na rua, nos parques, escolas, festas, etc., e incorporada pelas crianças de forma espontânea, variando as regras de uma cultura a outra.[...]

Assim, as brincadeiras, fazem parte do patrimônio lúdico-cultural traduzindo valores, costumes, formas de pensamentos e ensinamentos.

Assim, compreendemos que o jogo, o brinquedo e a brincadeira são importantes na Educação Infantil, porque contribuem de forma significativa na aprendizagem das

crianças por fazerem parte do patrimônio cultural, por ser transmitido de geração a geração e por fazer a criança aprender de forma criativa e divertida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na perspectiva socio-histórica de construção do sujeito, os estudos vygotskyanos, em especial, demonstraram que as crianças interagem, através das brincadeiras desde cedo, a depender do grupo sociocultural no qual se encontram inseridas.

No desenvolver desse trabalho, nos ficou explicito que o (a) educador (a) que trabalha com a Educação Infantil deve planejar suas atividades tendo como eixo central as brincadeiras, assim como os jogos, de forma que atenda as necessidades das crianças, respeitando sua faixa etária.

O (a) mesmo (a) deve intervir orientar e valorizar as ideias das crianças, motivando-as no seu processo de aprendizagem. Assim valorizando o trabalho com as brincadeiras os professores terão uma ferramenta indispensável para seu cotidiano.

O primeiro passo para um fazer pedagógico pautado no lúdico e o uso das brincadeiras, consideramos ser essencial o resgate da infância dos próprios educadores, através de suas memórias e vivências. É um momento de humanizar as relações, de resgatar o sentimento e lembrar como eles eram e o que sentiam quando viviam o momento que as crianças, seus alunos, estão vivendo agora. Todo mundo foi criança e teve essa vivência.

Para tanto, o processo de formação continuada e em serviço no espaço escolar é essencial se temos a intenção de aproximar os alunos da escola e mantêlos motivado neste ambiente.

Outro, diz respeito ao uso de recursos que diversifiquem a prática pedagógica, buscando tornar o espaço da sala de aula aconchegante, divertido, descontraído, propiciando o aprender dentro de uma visão lúdica, criando um vínculo de aproximação/união entre o professor e o aluno.

Acreditamos que a implantação de um trabalho pedagógico voltado para o lúdico pode render bons resultados, uma vez que quando brincam as crianças desenvolvem habilidades e aprendem a respeitar regras e a vez do outro.

Nas brincadeiras as crianças inventam, criam e a imaginação infantil flui, e, é na imitação do adulto que as crianças vão aprendendo valores e princípios, como também vão, intrinsicamente, adquirindo habilidades e valores para o exercício da cidadania.

O bom uso de atividades lúdicas na educação infantil contribui para que os alunos possam obter melhores resultados em seu desempenho. Porém, somente atividades lúdicas não resolvem o complexo processo educativo, elas podem auxiliar em favor de promover mudanças, buscando, por parte dos pedagogos interessados, promover mudanças e melhores resultados.

Tais ações partem de uma formação consistente por parte do educador, onde a busca pelo conhecimento através da pesquisa e da formação continuada. Não basta levar o jogo para sala de aula, sem ter conhecimentos prévios sobre como aplicá-lo devidamente, ou seja, com seu devido planejamento voltado para a realidade do alunado, objetivos propostos, critérios avaliativos pós, durante a após a atividade.

Só assim, a atividade lúdica poderá trazer resultados positivos tanto para o professor, quanto para os demais profissionais da instituição. Deste modo, acreditase que a utilização do lúdico possa vir a melhorar a forma de: ensinar e aprender. Assim, o jogo, compreendido sob a ótica do brinquedo e da criatividade, deverá encontrar maior espaço para ser entendido como importante instrumento de alfabetização, na medida em que os professores compreenderem melhor toda sua capacidade potencial de contribuir para com o desenvolvimento da criança.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. Análise de Conteúdo. Três ed. Lisboa: Edições 70, 1997.

BRASIL,Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais.

Brasília: MEC/SEC, 1998.

BRANCO, A. U; MACIEL, D. A. & QUEIROZ, N. L. M. Brincadeira e desenvolvimento infantil: um olhar sociocultural construtivista. Paidéia v.16 n.34, Ribeirão Preto, maio/ago. 2006.

DANTAS, H. (2002). Brincar e trabalhar. Em T. M. Kishimoto (Org.), O brincar e suas teorias (pp.111-121). São Paulo: Pioneira-Thomson Learning.

DALLA ZEN, M. I. H. (org.) Planejamento em destaque: análises menos convencionais. Porto Alegre: Mediação, 2000. (Cadernos de Educação Básica, 6).

ESTÁCIO, M. M. de S. No tempo dos nossos pais, avós e tios se brincava assim. In:

CAPITRANO, N. J. (org.) Coleção Cotidiano escolar. O Ensino de Artes e educação Física na Infância. Natal: Paraíba: UFRN. Brasília: MEC, 2005. P. 83-88.

FRIEDMANN, Adriana. O brincar na educação: passado, presente e futuro.

Educação & Sociedade, Campinas, v.27, n.96, 2006.

http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf. Acesso em 10/12/2013

KISHIMOTO, M. Tizuko. O jogo e a Educação Infantil. Pioneira Thomson Learning. São Paulo, 2003

KISHIMOTO, T.M. A LDB e as instituições de educação infantil: desafios e perspectivas. Revista Paulista de Educação Física. São Paulo, 2001.

KISHIMOTO, T.M. Brinquedos e brincadeirasna Educação Infantil. Trabalho apresentado no I Seminário Nacional: Currículo em Movimento - Perspectivas atuais.

Belo horizonte, Novembro de 2010.

FORTUNA, T. R. Sala de Aula é Lugar de Brincar? In: XAVIER, M. L. M.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.

São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIEDMANN, Adriana. Et al. O Direito de Brincar: a brinquedoteca. São Paulo:

Scritta: ABRINQ, 1992.

KISHIMOTO, Tizuko M. (Org.). Jogo, brinquedo, brincadeira e educação. 11 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. (Temas básicos de educação e ensino).

MIRANDA, S. Do Fascínio do Jogo à Alegria de Aprender. Campinas, SP: Papirus, 1964.

MOREIRA, Herivelto; CALEFE, Luiz Gonzaga. Metodologia da Pesquisa para o Professor Pesquisador. Rio de Janeiro: OP&, 2006.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. Educação Infantil: fundamentos e métodos. São Paulo:

Cortez, 2002. (Coleção Docência em Formação).

PIAGET, J. A psicologia da criança. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

PIAGET, J. A formação do símbolo na criança. Imitação, jogo e sonho. Imagem e representação. 3ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1978.

REGO, T.C. Vygotsky: Uma Perspectiva Histórico-Cultural da Educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

RICHARDSON, Roberth Jarry. Pesquisa Social: métodos e técnicas. 3ed. São Paulo: Atlas, 1999.

UNESCO, Fontes para a Educação Infantil – Brasília. São Paulo: Cortez. Fundação Orsa, 2003.

VYGOTSKY, L.S. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. [traduçãoMaria da

Penha Villalobos]. São Paulo: Ícone, editora da Universidade de São Paulo, 1998.

WANDERLEY, Marta Maria Silva de Faria. Brinquedos e Brincadeiras de Séries Iniciais: um olhar sobre a ludicidade. Lisboa: Universidade Internacional, 2005. (Dis SANTOS, Santa Marli P. dos (org.). 1999. Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos. 4.ed. Petrópolis: Vozes.

WAJSKOP, G. Brincar na Pré-escola. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

WALLON, H. A Evolução Psicológica da Criança. Lisboa: Edições 70, 1978.

GERAÇÃO "NEM-NEM": DISTÚRBIO, DESMOTIVAÇÃO, OU FALTA DE OPORTUNIDADE?

MÔNICA RAMOS DE LIMA

RESUMO

Um dos temas mais importantes e de extrema urgência para a nossa sociedade é a situação atual que encontram-se alguns jovens brasileiros que se enquadram na chamada "Geração Nem-nem", jovens que nem estudam, nem trabalham. O presente artigo teve como objetivo principal estudar esse cenário através de pesquisas em livros, revistas, reportagens, gráficos, sites do governo, vídeos e também de uma pequena pesquisa de campo para que possíveis motivos fossem encontrados e analisados. Alguns resultados obtidos mostraram que os motivos que fazem alguns jovens estarem fora da escola e do mercado de trabalho são diversos, e que para que essa luta seja vencida, será preciso muitos outros estudos e projetos com estratégias que possam tentar mudar essa condição, que infelizmente, está longe de ser extinta.

Palavras-chave: jovens, trabalho, estudo, futuro, país.

ABSTRACT

One of the most important and urgent issues for our society is the current situation of some young Brazilians who fall under the so-called "Nem-Nem Generation", young people who neither study nor work. The main objective of this article was to study this scenario through researches in books, magazines, reports, graphs, government websites, videos and also a small field survey for possible re-

asons to be found and analyzed. Some results have shown that the reasons that make some young people out of school and the job market are diverse, and that for this fight to be overcome, many other studies and projects with strategies that try to change this condition, which unfortunately , is far from extinct.

Palavras-chave: young, work, study, future, country.

INTRODUÇÃO

Atualmente, no Brasil, eles já alcançam um número considerável de 11 milhões.

São chamados de geração "Nem-nem" jovens entre 15 e 29 anos que nem estudam, nem trabalham. Essa expressão já é bastante conhecida pela sociedade, já que trata-se de uma grande realidade no país.

É um tema de grande relevância, visto que num futuro não tão distante, o país dependerá de cidadãos como esses jovens, que na maioria dos casos, são pobres e não conseguem sair do espiral de suas dificuldades econômicas.

Porém, existem algumas lacunas a serem preenchidas com relação a esse cenário e o objetivo principal desse artigo é procurar esclarecer essas questões: Qual a real situação desses jovens? Suas perspectivas para o futuro? Essa realidade está relacionada a algum distúrbio? Trata-se de desmotivação, acomodação? Ou realmente é a falta de oportunidade que faz esse número crescer?

Será feito um panorama à luz da psicopedagogia para que seja estudada a possibilidade de esse fato estar ligado ou não às dificuldades de aprendizagem que muitos desses jovens vivenciam, e muitas vezes nem se dão conta de que estão sendo prejudicados.

Por meio de reportagens, publicações, dados estatísticos, pesquisa de campo entre outros materiais de consulta, essa pesquisa será destinada a entender os motivos que levam esses jovens a estarem fora das escolas, e consequentemente, longe do mercado de trabalho, pois esse é um dos grandes problemas que o país precisa enfrentar e sanar com urgência.

"GERAÇÃO NEM-NEM" – DEFINIÇÃO

Em diversos estudos de população realizados, muito se produziu sobre a dinâmica demográfica do país, e muito se diz que o Brasil é um país de jovens, porém, tornar essa faixa etária como objeto de análises, em particular, é algo recente nos estudos de população. No entanto, é possível afirmar que as discussões sobre a problemática das condições de vida dos jovens brasileiros são relativamente novas, começando a intensificar-se em meados dos anos 1990. Desde então tornaram-se uma das mais importantes temáticas a ser estudada e analisada.

Jovens nas idades entre 15 e 29 anos, que atualmente não estudam, ou estão fora do mercado de trabalho estão inseridos na denominada "Geração Nem-nem", jovens que nem estudam, nem trabalham. Esses jovens não participam do desenvolvimento do país e por isso podem facilmente ser atraídos para o mundo do crime, ou para outras situações consideradas perigosas e desfavoráveis. São pessoas que por algum motivo, desistiram de procurar trabalho por não terem uma qualificação profissional, e ao mesmo tempo, não querem voltar a estudar.

As políticas públicas vinculadas ao ensino médio, apesar das várias reformas e mudanças institucionais observadas nas últimas décadas, não conseguiram alterar substancialmente o diagnóstico preocupante. Apenas a metade dos jovens de quinze a dezessete anos do país está cursando o nível médio na idade certa. Os índices de evasão e reprovação são muito elevados. De cada cem concluintes, somente dez estudantes têm desempenho adequado na área de conhecimento de matemática nas avaliações nacionais. Na área de conhecimento de língua portuguesa, trinta por cento dos concluintes apresentam desempenho satisfatório. (SIECOLA, 2016, p.47)

Isso mostra o quanto os números relacionados a esse assunto são elevados e precisam de mudança urgente! Esses jovens além de enfrentarem em seu dia a dia a dura realidade de pais com uma vida econômica restrita, ainda têm o seu futuro comprometido por não encontrarem na escola, ou no trabalho, algo que lhes dê esperanças para uma perspectiva mais promissora.

Segundo o site da Revista Educação (2018), tudo se inicia pelo ensino médio, que apresenta alto índice de abandono por parte dos jovens – 41,5% de desistência até os 19 anos, de acordo com dados da PNAD (Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílios). Se feito um recorte, esse número pode ser ainda maior, como por exemplo, entre jovens mulheres entre 15 e 17 anos que têm filhos, esse percentual aumenta para 57%. Outros estudos feitos pelo Instituto de Ensino Superior em Negócios (Insper) enfatizam que um em cada quatro jovens de 15 a 17 anos, quase 3 milhões, ou melhor dizendo, 15% dessa faixa etária, abandonará o ensino médio.

De acordo com Camarano et al. (2004, p.1): "Além da dificuldade de inserção no mercado de trabalho, esses jovens estão experimentando maior instabilidade nas relações afetivas — casamentos/descasamentos. Muitas jovens ainda nos seus teen estão optando pela fecundidade precoce como uma forma de inserção no mundo adulto".

Ainda segundo Camarano et al.,(2004) no campo das políticas de geração de empre-

gos e renda, a qualificação profissional sempre teve grande relevância no Brasil, principalmente em função dos limites de geração de postos de trabalho em um cenário de baixo crescimento econômico. Por isso que ao pensar em soluções para as jovens gerações a educação é posta como ponto central.

Um dos motivos que faz esse número crescer é a crise econômica, que foi sentida mais profundamente pela população jovem que tende a desistir dos estudos e do mercado de trabalho quando encaram o cenário de forma pessimista. Além disso, é preciso considerar que essa população envelhecerá e com isso trará impacto para a força de trabalho, dificultando ainda mais o desenvolvimento do país.

3. PERFIL DOS JOVENS BRASILEIROS QUE NEM ESTUDAM, NEM TRABALHAM

Fazendo uma análise do perfil dos jovens brasileiros que nem estudam, nem trabalham, é possível perceber que os números são elevados, e são ainda maiores no gênero feminino, pois essa situação é mais frequente entre as mulheres. O fato de as mulheres liderarem o ranking dessa categoria, não descarta a relevância dos números que envolvem homens, pessoas de baixa renda familiar e negros.

A Síntese de Indicadores Sociais mostra que em 2002, as mulheres representavam 72,3% da geração "nem-nem", consequentemente, houve crescimento de dois pontos percentuais no número de homens em tal situação, no mesmo período. O trabalho motiva a vida, e sem o estudo, atualmente, torna-se praticamente impossível conseguir um primeiro emprego.

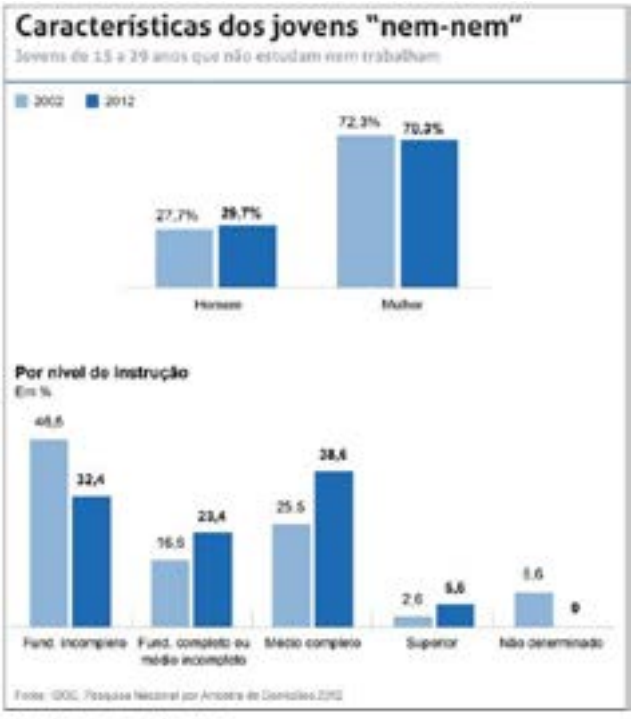


Gráfico 1 – IBGE / PENAD – 2012

Jovens, em qualquer sociedade, representam o novo, consistindo em si próprios a principal fonte das transformações. Se, por um lado, a entrada em um mundo adulto construído por gerações mais velhas e experientes é vista como desvantagem, essa também pode ser entendida como vantagem, uma vez que engendra mudanças que permitirão novas acomodações da malha social. (CAMARANO et al., 2004, p.1)

A representação do novo tida por esses jovens seria o ponto chave para a mudança e o crescimento da sociedade, porém, existem alguns obstáculos que impedem a grande maioria de abraçar essa grande realidade, que ao mesmo tempo é considerada um grande privilégio.

Uma reportagem do Jornal Nacional, exibida em 17 de Agosto de 2018 abordou esse assunto e mostrou que o número de vagas para estagiários em 2018 aumentou 3,8% em relação ao ano de 2017 (379.500 vagas preenchidas), e também houve aumento na contratação de aprendizes para 11% se comparado ao ano anterior (227.626 contratações).

Então aonde está o problema? Por que esses jovens têm tanta dificuldade em conseguir o primeiro emprego. Segundo a reportagem, o pulo da falta de oportunidade para uma oportunidade de crescimento, depende quase sempre de qualificação profissional, ou seja, de estudo, de estar preparado para a nova fase e para exigências cada vez maiores. Uma grande parcela da juventude não possui essa qualificação, e por isso existe essa dificuldade.

Castro e Abramovay (2002) observam que a mídia acaba tendo um papel de suma importância na repercussão dos jovens, especialmente os negros e pobres, transmitindo uma imagem de que estes são sujeitos de alta periculosidade para a sociedade, mostrando com frequência notícias sobre violências e drogas, comumente associadas às altas taxas de desemprego por que passam esses jovens.

De acordo com o ABRES (Associação Brasileira de Estágios), infelizmente, grande parte dos brasileiros não têm acesso à educação, e muitos que têm esse acesso, acabam não dando o devido valor. Segundo dados da última Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2017, 25,1 milhões de brasileiros entre 15 e 29 anos estão fora da escola, ou seja 23%. Entre 18 e 24 anos, fase de ingressar em uma universidade, 62,7% não estudam. Entre os jovens de 15 a 29 anos de idade, cerca de um em cada cinco não frequenta a escola e não trabalha.

A falta de frequência na escola também reflete na busca por um trabalho. Segundo pesquisas realizadas pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

(IPEA), a taxa de desemprego entre os jovens de 18 a 24 anos, em 2018, foi de 26,6%. Os motivos são diversos: a falta de domínio da língua portuguesa, de ferramentas de informática e postura inadequada, competência aprendidas no contato com educadores e escolas. Somente 18% dos jovens entre 18 e 24 anos ingressam em uma faculdade.



Gráfico 2 – Fonte: ABRES - Associação Brasileira de Estágios (2013)

Outro fator importante ao se analisar o desemprego e a evasão escolar é a classe econômica em que o indivíduo está inserido. Quanto mais pobre o jovem for, mais dificuldades encontrará para estudar e se qualificar profissionalmente, e assim, conseguir um emprego de futuro.

Segundo um estudo realizado pela CUT (Central Única dos Trabalhadores) em São Paulo, por exemplo, o maior número de jovens desempregados concentrase na periferia, mais precisamente no extremo Leste da cidade. De acordo com o estudo, nas áreas mais nobres da cidade, o número de desempregados com idade até 24 anos é menor devido ao fato dessas pessoas estarem fora do PEA (População Economicamente Ativa), ou seja, os jovens estão na escola, ou na faculdade, e não na fila do emprego.

As oportunidades de acesso à educação, os anos de escolaridade média, o nível socioeconômico e outros elementos, como a paternidade precoce ou o ambiente familiar, são alguns dos principais fatores que influenciam a decisão dos jovens sobre trabalho e estudo.

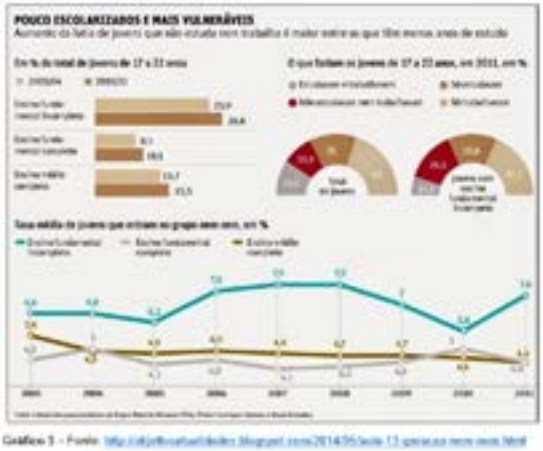


Gráfico 3 – Fonte:

Contudo, pode-se notar que no perfil traçado para os "nem-nem", os mais atingidos nesse cenário são as mulheres, os mais pobres e os negros. E a maior vulnerabilidade está concentrada naqueles que possuem menos anos de estudo, conforme mostram os gráficos acima.

DESMOTIVAÇÃO, FALTA DE INTERESSE E BAIXA AUTOESTIMA

A conhecida frase que diz: "Estudo em primeiro lugar", vem perdendo seu significado há algum tempo, e isso se dá devido ao grande número de evasão escolar entre adolescentes e jovens.

O abandono escolar, em qualquer nível de ensino, mas principalmente nos níveis finais da educação básica é considerado um grande desafio para a sociedade e se constitui uma problemática enfrentada por todo o sistema de ensino brasileiro.

Uma reportagem de pesquisa realizada no Jornal O Globo, por Menezes (2007) aponta que o desinteresse afasta os jovens da escola. No Rio de Janeiro, por exemplo, a desmotivação ou falta de interesse é o principal responsável pela evasão escolar na faixa etária entre 15 e 17 anos, pois os jovens não consideram as escolas de hoje ambientes atraentes.



Imagem 1 – Fonte:

Existem algumas barreiras que limitam a ascensão educacional e no trabalho, e entre elas estão: desmotivação pessoal, percepção de incapacidade e a falta de políticas públicas.

Essa sensação de incapacidade é ainda mais comum entre as meninas, diante da pressão social para mantê-las dentro de casa, principalmente as que já formaram família e têm filhos.

Conforme a pesquisa "Equidade, eficiência, e educação: motivações e metas", realizada pela FGV (Fundação Getúlio Vargas, 2007), dos jovens que encontram-se fora da escola, 45,1% disseram que deixaram as salas de aula porque não quiseram mais estudar. O número de jovens que não fazem nada só aumenta, e isso acontece não porque precisam trabalhar ou ajudar a família, mas sim por falta de motivação, afirma Neri (2007), coordenador da pesquisa. É preciso convencê-los de que é por meio da educação

e dos estudos que eles encontrarão a melhor oportunidade para conseguir um emprego e ter melhores salários.

No gráfico abaixo, é possível comparar a taxa de frequência escolar no Brasil entre os anos de 2016 e 2017.



Gráfico 4 – Fonte: IBGE/PNAD – 2017

Nota-se que na faixa etária entre 18 e 24 anos, a frequência escolar cai significativamente, onde são contempladas as séries finais, em que os jovens são preparados para o mercado de trabalho. Também é possível notar, que não houve mudança significativa entre os anos de 2016 e 2017.

Agora, um gráfico que mostra a taxa de abandono escolar de 2007 a 2016 no Brasil.



Gráfico 5 – Fonte: IBGE/PNAD – 2016

Com as informações obtidas por meio do gráfico acima, é possível perceber que houve queda na taxa de abandono escolar no Brasil ao longo dos anos, porém, os números ainda são preocupantes.

Outro motivo, também de extrema importância, das causas que levam os jovens a abandonarem os estudos, e por consequência disso não conseguir uma posição no mercado de trabalho é a baixa autoestima.

A autoestima é considerada para todas as situações da vida como uma base. Envolve o relacionamento do indivíduo com Deus, consigo mesmo, e com todos os outros indivíduos do seu meio. Quem se sente amado e protegido, tem autoestima e confiança em suas capacidades e habilidades. Sabe que está pronto para os desafios que a vida lhe propõe, e que tem todo o direito de realizar seus sonhos e alcançar sua felicidade.

Enquanto a autoestima faz com que a pessoa se sinta confiante e leva ao sucesso pessoal, a baixa autoestima, em conjunto com outros fatores, produz sensação de abandono, solidão e não permite que o indivíduo busque e conquiste o seu espaço na sociedade, e muitos jovens enquadram-se nessa definição. A baixa autoestima os impede de buscar o que realmente é importante para suas vidas.

Os jovens acabam se desiludindo por alimentarem idealizações sobre determinadas carreiras e, quando se deparam com a realidade que o caminho até tais carreiras oferece. Isso também ocasiona o abandono escolar e a desistência de uma busca profissional.

Neri (2007, p.11) afirma que "Falta ao jovem estudante brasileiro tomar ciência do poder transformador da educação em sua vida, como alto impacto exercido na empregabilidade e nos salários."

Nas expectativas, ou na falta delas, esse grupo etário encontra-se em meio às incertezas quanto ao futuro, e às tensões e dúvidas que permeiam o momento de inserção profissional, somando ainda ao contexto sócio econômico que agrava os desconfortos e um sentimento generalizado de descrença.

Sem vontade e motivação, principalmente com os estudos, é impossível conquistar empregos, e menos ainda, empregos bem remunerados, que na prática exigem que sejam seguidas e concluídas diversas etapas. Muitos jovens desistem fácil e decidem não investir no preparo profissional.

Algo que é interessante e que vale a pena levar em consideração, é um novo conceito denominado pelo colunista da Catho, Alexandre Prates, de "Os 3 'Is' da Nova Geração". Conforme o colunista, os 3 'Is' são: Impaciência – "Ou me satisfaz imediatamente, ou não quero". Inconsistência – a incapacidade crítica de muitos jovens é assustadora. Iniciativa – no caso, a falta dela.

Prates (2013), enfatiza que é importante que os jovens saibam que é preciso construir uma história para que consigam conquistar uma carreira e um futuro brilhante, e isso não acontecerá de uma hora para a outra. Também não se pode confundir paciência com letargia, e sempre agir com persistência e perseverança.

É preciso educar a população sobre a importância da escola, pois sem o protagonismo dos principais interessados, não há solução educacional e nem futuro profissional que se sustente.

DISTÚRBIOS COGNITIVOS E EMOCIONAIS

A cognição de um indivíduo é o conhecimento de si mesmo e do mundo que envolve funções como: atenção, percepção, raciocínio, memória, interpretação, pensamento e linguagem. A avaliação da cognição é muito importante, visto que ela se associa a uma melhor performance global na vida.

Para Piaget (1983, apud. Neves, 2006, p.40) “a cognição humana é uma forma de adaptação biológica na qual o conhecimento é construído aos poucos a partir do desenvolvimento das estruturas cognitivas que se organizam de acordo com os estágios de desenvolvimento da inteligência”.

Os atrasos nas habilidades cognitivas possuem papel importante e podem atrapalhar no desempenho profissional dos jovens, da mesma forma como outras características socioemocionais relevantes como liderança, trabalho em equipe e responsabilidade.

Se há falha na cognição todas as funções citadas acima serão de alguma forma afetadas, impedindo assim, o indivíduo de alcançar uma performance de vida que seja significativa. Psicopedagogicamente falando, é importante ressaltar que o desenvolvimento está diretamente ligado à aprendizagem, ou seja, um não acontece sem o outro.

Um distúrbio cognitivo, considerado importante e de extrema preocupação, é a dislexia. Pesquisas internacionais realizadas pela International Dyslexia Association – IDA, apontam que 10% a 15% da população mundial é disléxica, e mais, estima-se que no Brasil cerca de 15 milhões de pessoas possuem algum tipo de necessidade especial. Estas pessoas não aprendem da maneira convencional, acarretando no abandono do ensino formal pelos fracassos na vida escolar, que geralmente culminam em complicações psicológicas.

O fracasso escolar é um problema considerado nacional, e pode estar ligado a algum distúrbio cognitivo, o que pode ocasionar, futuramente, à não inserção do jovem ao mercado de trabalho. Essas pessoas quando submetidas a experiências penosas de fracasso e repetência escolar, acabam abandonando os estudos.

Serra (2012) afirma que quando a questão é analisada na sua essência, procuramos encontrar as causas no próprio jovem, muitas vezes atribuindo os seus resultados à falta de interesse, à ausência de investimentos na aprendizagem e até na existência de alguma deficiência que impede a aprendizagem de transcorrer normalmente.

A Psicopedagogia se ocupa da compreensão do processo de aprendizagem do indivíduo e do seu grupo, considerando todos os aspectos que nela influenciam, tais como a escola, a família e a sociedade, buscando a interação dos aspectos cognitivos, sociais e afetivos do indivíduo. (SERRA, 2012 p. 88).

Conforme Fantinato (2014), é preciso encontrar caminhos e práticas pedagógicas com metodologias adequadas para superar esses desafios e realmente contribuir de forma significativa para que este cidadão tenha uma formação que o capacite a se inserir de forma valorizada no mercado de trabalho.

Os distúrbios cognitivos e emocionais têm a sua parcela de contribuição nas dificuldades encontradas na geração nem-nem, entretanto, percebe-se que estão longe de ser os grandes vilões nessa história, visto que existem várias causas para essa situação estar no patamar em que se encontra.

EXPECTATIVAS JOVENS PARA O FUTURO

Para expor de maneira mais direta as expectativas que os jovens têm para o futuro, foi feita uma pequena pesquisa de campo online.

Uma pesquisa simples, rápida e fechada, com apenas 28 participantes com idade entre 15 e 29 anos, e 9 perguntas, que foram cruciais para o resultado desse trabalho. Com este pequeno questionário, foi possível perceber como os jovens enxergam o seu futuro com relação ao estudo e trabalho.

Abaixo, alguns gráficos com os resultados da pesquisa de campo:

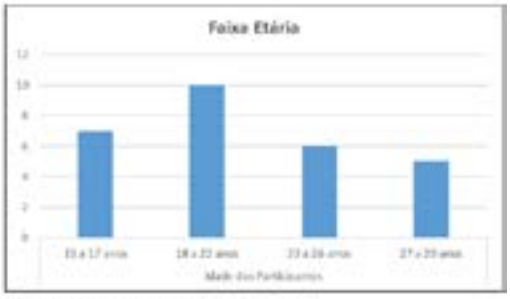


Gráfico 6 – Fonte: Elaborado pela pesquisadora

De acordo com o gráfico acima, na pesquisa realizada, dos 28 jovens que responderam ao questionário 36% estão na faixa etária de 18 a 22 anos de idade, 25% de 15 a 17, 21% de 21 a 26 anos e 18% de 27 a 29 anos. A maioria dos respondentes dessa pesquisa está entre 18 e 22 anos.

Outra informação que acaba confirmando as informações anteriores desse estudo, é o fato de que as mulheres mais uma vez, lideram o ranking, 86% das pessoas responderam à entrevista.

De acordo com as informações obtidas, a mesma quantidade de jovens que estudam e trabalham, curiosamente é a mesma de jovens que não estudam e não trabalham, e, portanto, se enquadram no perfil “Geração Nem-nem”. Sendo que o maior número é o que diz respeito aos que não estudam nem trabalham, 16 pessoas, que representa 57% dos respondentes.

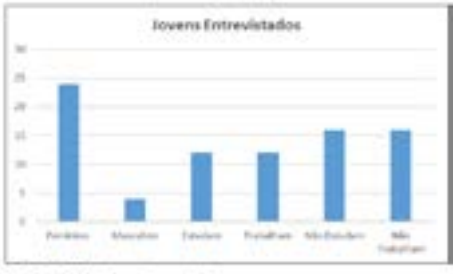


Gráfico 7 – Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Com relação à escolaridade, a maioria possui ensino médio incompleto (42%), porém, existe uma informação curiosa e ao mesmo tempo preocupante, pois 1 dos entrevistados possui ensino fundamental incompleto, e 2 possuem ensino fundamental completo, ou seja, de alguma forma, 3 desses jovens não chegaram sequer ao ensino médio. Veja no gráfico a seguir.

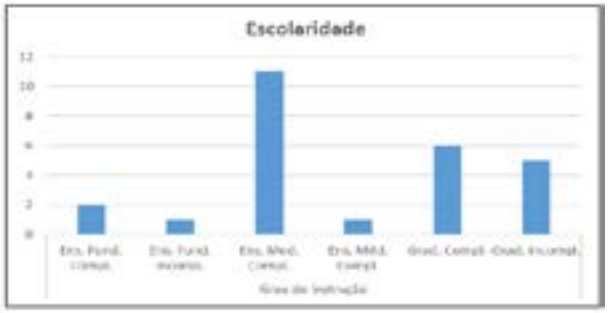


Gráfico 8 .. Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Embora uma boa parte dos jovens entrevistados não estudem e nem trabalhem, ao perguntar os motivos, obteve-se as mais interessantes respostas.

Surpreendentemente, nenhum jovem respondeu que o motivo de não trabalhar é a "falta de qualificação" ou a "falta de vontade".

Alguns possuem algumas dificuldades de aprendizagem entre elas: falta de concentração, dificuldades na escrita, leitura e interpretação de texto, problemas de raciocínio lógico e até mesmo problemas emocionais e psicológicos. 59% dos entrevistados (a grande maioria) admitiu ter algum problema de aprendizagem, enquanto que 41% afirmou não ter nenhum problema.

No entanto, é possível que essa informação contribua para esse cenário tão preocupante em nosso país, pois para a psicopedagogia os distúrbios de aprendizagem podem interferir e muito para o desenvolvimento dessas pessoas..

Observe o gráfico abaixo:

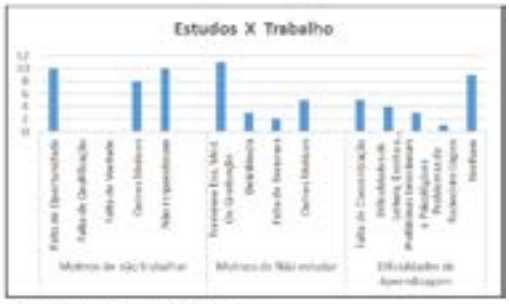


Gráfico 9 .. Fonte: Elaborado pela Pesquisadora.

Enfim, finalizando a pesquisa de campo, que teve como objetivo resumir toda a situação atual, e finalmente obter a informação que mais interessa a esse tão importante tópico do nosso estudo, que diz respeito às expectativas dos nossos jovens para o futuro.

As perspectivas são diversas. Desde trabalhar e formar uma família, até abrir um negócio. Podemos confirmar esses dados no gráfico a seguir:

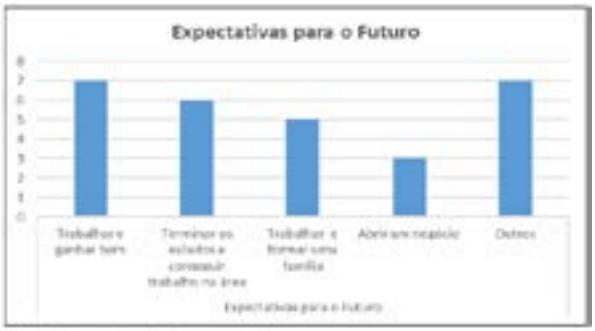


Gráfico 10 .. Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Em se tratando de jovens, quando se fala de expectativas para o futuro, as respostas e as reações podem ser as mais diversas, pois cada um tem um sonho, um pensamento, uma forma de vida. Não existe certo ou errado para as perspectivas desses jovens. Alguns sonham alto, já outros, querem apenas ter uma vida digna. Para eles, isso é o que verdadeiramente importa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa procurou esclarecer algumas lacunas no que diz respeito à problemática que a juventude de hoje chamada de "Geração Nem-nem" vem enfrentando atualmente sem estudo e sem emprego.

Estudos, entrevistas, artigos, gráficos e livros que tratam do assunto, possuem muitos pontos de vistas, cada um com a sua relevância, contudo, muito ainda precisa ser estudado sobre esta realidade.

Alguns autores acreditam que esses jovens não devem ser considerados culpados por essa situação, e isso é bem verdade, todavia se eles são as peças principais desse quebra-cabeça, a tentativa de mudança poderia muito bem partir deles.

As causas que levam jovens a estarem fora da escola, e consequentemente longe do mercado de trabalho estão além dos problemas cognitivos, emocionais ou psicológicos. Muitas vezes é a falta de coragem que acaba travando a trajetória, ou até mesmo a crise econômica extensa em que nosso país vem enfrentando, fazendo com que esses jovens não tenham a oportunidade que precisam para alavancar o seu futuro.

A juventude precisa entender de uma vez por todas que nem tudo "cai do céu", a vida é dura, principalmente para quem é jovem. Em hipótese nenhuma os estudos devem ser deixados de lado. Existe, além da escola básica, diversos cursos de preparo e muito deles gratuitos. A pobreza não é desculpa para ficar fora da escola e nem para cruzar os braços, sem buscar mudanças.

Cada um deve busca o seu lugar ao sol, mas sempre lembrando que se deve começar de baixo. O crescimento acontece, e é gradativo. Se quer ser grande, seja grande, mas tenha a paciência de enfrentar etapa por etapa, até o fim. Dessa forma, a juventude mudará o nosso pais, ou quem sabe, o mundo.

A oportunidade de estudar tal assunto foi muito válida e esclarecedora, porém, ainda são poucos os autores que tratam dele, por isso não é possível dar por concluído o presente estudo, abrindo espaço para que outros pesquisadores se aprofundem no tema, tragam novas descobertas e procurem de alguma forma tentar algo que solucione o problema.

REFERÊNCIAS

ABRANTES, Talita. 5 Jovens relatam por que abandonaram o ensino médio. Exame, 2017. Disponível em: <https://exame.abril.com.br/brasil/4-jovens-relatampor-que-abandonaram-o-ensino-medio/> Acesso em: 14 jan. 2019.

ABRES - ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ESTÁGIOS. Estudantes estagiários no Brasil. Disponível em: <http://www.abres.org.br/v01/dados-estagiarios-estudantesno-brasil> Acesso em: 8 jan. 2019.

BRASIL – MINISTÉRIO DO TRABALHO. Dados Abertos. 2017. Disponível em: <http://trabalho.gov.br/dados-abertos-mtb> Acesso em: 8 jan. 2019.

CAMARANO, Ana Amélia et al. Caminhos para a vida adulta: as múltiplas trajetórias dos jovens brasileiros. Rio de Janeiro, Ipea, 2004, p. 1.

CASTRO, M. G., ABRAMOVAY, M. Por um novo paradigma de fazer políticas públicas — políticas de/para/com juventudes. Revista Brasileira de Estudos Populacionais, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 19-46, jul./dez. 2002.

CERRATI, Mariana Kaipper. Jovens que não estudam nem trabalham: escolha ou falta de opções? Jornal El País, Brasília, 2018. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2018/03/16/economia/1521229056_606414.html> Acesso em: 17 nov. 2018.

CORROCHANO, Maria Carla et al. Jovens e trabalho no Brasil: Desigualdades e desafios para as políticas públicas. São Paulo, Instituto IBI, Ação Educativas, 2008.

FANTINATO, Tania Mara. Formação docente para a diversidade. 1. Ed. – Curitiba, PR: IESD BRASIL S/A, 2014, p.77.

JORNAL NACIONAL. Dificuldades dos jovens em conseguir o primeiro emprego. Rede Globo de Televisão, 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?-v=BKnOFc95Bco> Acesso em: 8 jan. 2019.

LUCAS, Ernani Diniz. Geração Nem-nem: Nem estuda, nem trabalha. Nanihumor, 2013. Disponível em: <http://www.nanihumor.com/search?q=gera%C3%A7%-C3%A3o+nem+nem> Acesso em: 17 jan. 2019.

MENEZES, Maiá. Desinteresse afasta jovem da escola. O Globo Digital, 2007. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/desinteresse-afastajovem-da-escola-4204782> Acesso em: 14 jan. 2019.

NERI, Marcelo et al. Equidade e eficiência na educação: motivações e metas. FGV – FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS, CPS – Centro de Políticas Sociais, 2007,

p.11. Disponível em: <https://www.cps.fgv.br/cps/simulador/site_cps_educacao/> Acesso em: 14 jan. 2019.

NEVES, Dulce Amélia. Ciência da informação e cognição humana: uma abordagem do processamento da informação. Ci. Inf., Brasília, v. 35, n. 1, p. 40 jan./ abr. 2006. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/ci/v35n1/v35n1a05.pdf> Acesso em: 15/01/19.

PRATES, Alexandre. Os 3 “Is” da nova geração. Catho Online, 2013. Disponível em: <https://www.catho.com.br/carreira-sucesso/colunistas/convidados/os-3-is-danova-geracao/> Acesso em: 22 jan. 2019.

SERRA, Dayse Carla. Gênero Teorias e Práticas da Psicopedagogia institucional. 1.ed., rev. – Curitiba, PR: IESDE Brasil, 2012, p. 88.

SIÉCOLA, Marcia. Legislação Educacional. 1. Ed. – Curitiba, PR: IESD Brasil, 2016, p. 47.

ALFABETIZAÇÃO DENTRO DE UMA PROPOSTA SÓCIO INTERACIONISTA

NELITA APARECIDA DOS SANTOS GUILHERMINO

Resumo:

Este artigo tem como finalidade compreender as estratégias realizadas por Vygotsky e seus seguidores para estudarem o desenvolvimento das capacidades intelectuais superiores do homem, acreditando que a linguagem atuaria como o principal fator para que esse desenvolvimento ocorresse.

Analisando a linguagem como um conjunto de símbolos com caráter histórico e social enfatizou a importância da informação e da interação linguística para a construção do conhecimento. Nessa perspectiva enfocamos algumas dicas de estratégias para auxiliar o professor em sala de aula .

Palavras-chave: ler; escrever; dificuldades e sugestões.

INTRODUÇÃO

Esse tema é de grande relevância para todo profissional que deseja obter maiores informações sobre o assunto abordado, e acredito que esse artigo possa sanar as dúvidas de muitos educadores. Desde muito cedo me debruço sobre a área da educação e acredito ser de suma importância a pesquisa de Vygotsky e seus seguidores para estudarem o desenvolvimento das capacidades intelectuais superiores do homem. Assim, o tema abordado – Alfabetização dentro de uma proposta sócio interacionista - tem como objetivo mostrar a importância da leitura no processo de alfabetização para crianças das séries iniciais do ensino fundamental, busca ainda apontar caminhos que possam contribuir com o desenvolvimento da aprendizagem, utilizando a leitura como ferramenta fundamental. Deve-se considerar que é usado a língua em situações comunicativa que a criança termina por descobri-la e reconstruí-la como sistema. Portanto, ela deve ser apresentada de forma contextualizada, para que, por meio de sua utilização, a criança venha a dominá-la, e a perceber sua manifestação, lúdica e simbólica. Segundo Maria Fernandes Cócoo, Aprender a ler e escrever é apropriar-se do código lingüístico, é tornar-se um usuário da leitura e da escrita. Para tanto foi realizada pesquisa bibliográfica e experiências em sala de aula

Ler e escrever num mundo em transição: nos primórdios da educação, percebe-se que a mesma era enfatizada com cópias e decoração, como métodos de aprendizado. No entanto, na década de 1970 com as pesquisas de Ana Teberosky e Emília Ferreiro, a situação começou a mudar. De acordo com as autoras, a criança estabelece muito cedo hipóteses em relação à escrita, (primeiro acha que podemos "ler" desenhos; depois percebe que as letras existem para esse fim; e por último compreendem como usar essas letras para escrever). Dessa forma se faz necessário compreender que é primordial dar espaços para que as idéias dos alunos evoluam e precisam reproduzir e mostrar o que já sabe.

Sabemos que leitura e escrita são instrumentos básicos para o ingresso e participação na sociedade letrada em que vivemos e que por meio dela o homem se torna um ser global, simbólico, social, um cidadão com o domínio dos símbolos da comunicação humana. Dai a preocupação com alfabetização dentro de uma proposta sócio interacionista.

O alfabetizador considera sua tarefa cumprida quando termina o conteúdo. Geralmente, isso ocorre quando se chega ao fim do livro didático, o qual, independentemente de seu método a partir de uma linguagem tradicional (vovô viu a uva) e de um repertório controlado ("bala, bola, bebê..."), representa um processo pedagógico em que ler é sinônimo de decodificar e escrever, de copiar. (sic).

O educando está alfabetizado quando decifra mecanicamente a correspondência entre grafemas e fonemas e executa cópias. Esse tipo de trabalho não oferece condições para que o professor possa questionar os motivos pelos quais alguns alunos conseguiram conquistar a linguagem e outros não. Não há um entendimento sobre como a criança se relaciona com o objeto da aprendizagem, que é a língua.

Essa dificuldade de entender o processo de ensino-aprendizagem faz com que o educador não tenha como avaliar seu trabalho, buscar o porquê, uma maneira de intervir e propor soluções para atingir de forma consciente a reconstrução do código lingüístico.

No entanto, Quando a criança está exposta a um meio global no qual a comunicação através da escrita é funcional, a aprendizagem da leitura e da escrita pode ser considerada como um resultado natural – processos naturais de pensamento e aprendizagem.

Acreditamos que nessa situação, a influência do professor na aprendizagem da escrita e da leitura é primordial, Visto que o papel do professor no processo de construção consiste em facilitar a troca de experiências entre as crianças, responder às perguntas, propor situações concretas de escrita e leitura. Para tanto, se faz necessário ter a convicção de que as crianças podem e sabem escrever; Promover e facilitar as produções sem interferir nas correções ou opiniões a respeito dos possíveis "erros" infantis; Aceitar todas as respostas como válidas, deixando que os membros do grupo-classe resolvam entre diferentes alternativas; Participar dando respostas com o objetivo de esclarecer o que as crianças estavam fazendo ou pensando; "Ressaltar" as opções que permitem fazer avançar as concepções das crianças; Todo tipo de atividade ou atitude deve ser discutida com o grupo-classe: copiar perguntar, ditar, olhar as produções dos outros, corrigir as próprias ou as alheias, ou inclusive declararse inibido para realizá-las.

O professor programará as atividades com a turma, permitindo a troca de experiência, pois com esse instrumento de socialização, poderá perceber o que cada um sabe, contribuindo na construção conjuntiva.

Assim podemos dizer que a construção da escrita pode ser resultado de uma

tarefa coletiva, determinada, por um lado, pelos níveis de conceitualização das crianças e, por outro, pelas informações específicas solicitadas.

A leitura e escrita no processo de ensino- aprendizagem: Aprendizado ou aprendizagem é o processo pelo qual o indivíduo adquire informações, habilidades, atitudes e valores a partir de seu contato com a realidade, com o meio ambiente e com as pessoas. Para Vygotsky, a idéia de aprendizado inclui a interdependência dos indivíduos envolvidos no processo – isto é, a relação entre aquele que aprende e aquele que ensina. Em outras palavras, o aprendizado ocorre na interação social. Ele dá relevante importância ao papel do outro no desenvolvimento dos indivíduos, pois considera que um indivíduo só se desenvolve em relação ao ambiente cultural em que vive com o suporte de seu grupo de iguais. Essa visão vem de encontro com a visão da Emília Ferreiro: Sabemos perfeitamente que o conjunto de conhecimentos que um indivíduo adquire no curso de seu desenvolvimento depende das exigências do meio cultural em que cresce. (Ferreiro, 2001, pg 57)

Dessa forma também acreditamos que a criança que tem contato com materiais pedagógicos e escritos no seu cotidiano, sua bagagem será mais rica em relação a leitura e escrita, podemos contribuir ricamente com esse grupo escolar que está inserida.

Vygotsky aponta para o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal como básico para entender as relações entre desenvolvimento e aprendizado, colocando que é no âmbito dessa zona proximal que pode ocorrer à aprendizagem, referindo-se, principalmente, à construção de um conhecimento que se dá quando um adulto desafia o aprendiz com questionamentos ou pequenos problemas levando o mesmo a um desempenho além do que sua estrutura de pensamento. Salienta também, a importância da linguagem e do "outro" (colega/adulto) para essa construção. Nesse sentido, afirma que o conhecimento é construído pelo sujeito (aprendiz) em interação com o meio social em que vive, desenvolvendo, ao mesmo tempo, sua inteligência. É através de sua bagagem, do seu cotidiano, resolvendo questões, descobrindo, tentando, fazendo inferências, pensando e representando que o sujeito epistemológico (o sujeito que pretende) chega ao conhecimento. Nessa visão de pensamento Vygotsky delega ao educador o papel de interventor, desafiador, mediador e provocador de situações que levem os alunos a aprenderem a aprender.

O trabalho didático deve, portanto, propiciar a construção do conhecimento pelo aluno. Aprender é de certa forma, descobrir com seus próprios instrumentos de pensamentos conhecimentos institucionalizados socialmente.

Vygotsky enfatiza o fato de que, para compreendermos adequadamente o desenvolvimento de um indivíduo, devemos considerar também seu nível de desenvolvimento "Real" e "Potencial". Caracteriza como Zona de Desenvolvimento Real a capacidade que o indivíduo já adquiriu de realizar tarefas independentemente. Esse nível caracteriza o desenvolvimento decorrente de etapas já alcançadas, já conquistadas pelo indivíduo e, no caso das crianças, as funções psicológicas já consolidadas.

É preciso também considerar a Zona de Desenvolvimentos Potencial, que é caracterizada por Vygotsky como sendo a capacidade que o indivíduo tem para desempenhar tarefas ou atividade com a ajuda dos adultos ou colegas mais capazes. Esse nível de capacidade é constituído por aspectos do desenvolvimento que, num determinado momento, está em processo de realização.

É manifestado, na escola, quando o aluno não consegue fazer sozinho as atividades propostas, podendo executá-las com a intervenção do professor ou de um colega.

Existem tarefas que uma criança não é capaz de realizar sem que alguém lhe dê instruções, forneça pistas ou dê assistência durante a realização das mesmas. Com essa intervenção, a criança alcança resultados mais avançados do que aquele que conseguiria se realizasse a atividade sozinha. Essa intervenção é fundamental, na teoria de Vygotsky, para a criança aprender.

Assim, a idéia de desenvolvimento potencial representa um momento no qual não só as etapas já alcançadas se manifestam, mas também as etapas posteriores, sendo que a interferência de outras pessoas irá afetar, significativamente, os resultados da ação do sujeito.

Essa capacidade de beneficiar-se de uma colaboração de outra pessoa só ocorre num certo nível de desenvolvimento, nunca antes.

Assim, uma criança de cinco anos é capaz de construir uma torre de cubos sozinha, uma de três anos só fará com a ajuda e uma criança de um ano não conseguiria construí-la, nem mesmo com a ajuda.

Portanto, não é qualquer indivíduo que pode, a partir da ajuda do outro, realizar qualquer tarefa.

A partir das Zonas de Desenvolvimento Real e Potencial Vygotsky define a zona de Desenvolvimento Proximal como "à distância" ou o caminho que o indivíduo vai percorrer para desenvolver funções que estão em processo de amadurecimento e que, com a ajuda do outro, tornar-se-ão funções consolidadas e estabelecidas no nível de desenvolvimento real. Essas funções, em processo de maturação, são chamadas por Vygotsky de

"brotos" ou "flores" do desenvolvimento, em vez de "frutos".

Fatores de dificuldades na língua escrita: ao longo desse trabalho pudemos perceber e concordar com a citação de (Curi, 2002; Ide, 2002), que as dificuldades de aprendizagem se constituem como uma das áreas mais complexas de se conceituar em decorrência da variedade de teorias, modelos de definições que visam esclarecer esse problema. Logo, a heterogeneidade referida confere, por si só, grande complexidade ao estudo de tais dificuldades que, somada à realidade educacional brasileira, torna-se um grande desafio não só àqueles que fazem parte do sistema educacional, mas à sociedade como um todo. Embora a escrita seja uma habilidade de importância reconhecida, as crianças podem ter uma habilidade específica na escrita e manter salvaguardado o seu potencial cognitivo e, independente deste, lerem bem ou mal, o que dificulta uma avaliação adequada por parte daqueles que convivem com elas cotidianamente.

Independentemente do conteúdo abordado, sabe-se que a escrita é uma das manifestações mais antigas da humanidade. Partindo do pressuposto de que a escrita é um sistema de representação da língua e não uma simples transposição gráfica da linguagem oral. A criança deve passar por um processo complexo de compreensão do código lingüístico, compartilhado pela sociedade na qual se encontra inserida, conhecendo suas regras, especificidades e arbitrariedades, o que torna a compreensão desse processo imprescindível.

As pesquisas de Ferreiro e Teberosky (1985) lançaram uma nova luz sobre as tentativas de se descrever as fases pelas quais as crianças passam durante a aquisição da escrita, ao tentarem compreender a psicogênese da linguagem escrita. Segundo as autoras, as crianças evoluem gradativamente no contato com os sinais gráficos, passando por quatro grandes níveis, pré-silábico; silábico, silábico-alfabético e alfabético.

Esse aspecto evolutivo da aprendizagem da escrita, relatado por Ferreiro e Teberosky (1985), que propõe dois modelos diferentes de explicação da escrita e que se apóiam na distinção entre o desenvolvimento cognitivo como um processo natural (interno) ou como um processo influenciado pelo ambiente e intervenções educativas (externo).

O erro, dentro dessa perspectiva evolutiva da aprendizagem da escrita, é considerado como algo inerente ao seu processo de construção e, portanto, como uma etapa do processo de apropriação do sistema ortográfico, podendo constituir-se como um indício do quanto à criança dominou o sistema ou como um sinal de algum tipo de dificuldade. Deve-se salientar, contudo, que embora os erros sejam parte integrante do processo de aprendizagem, eles não podem ser aceitos indiscriminadamente como algo que será seguramente superado, mas se constituírem como um alerta de que a criança precisa de uma assistência diferenciada (Schiavoni, 2004; 1998).

Este estudo corrobora o fato, já discutido anteriormente, de que o processo de construção da escrita segue uma escala evolutiva que tem seu início na construção da noção de letra e de seu valor, passando pela compreensão do fato das letras escreverem os sons e pelo domínio da posição da letra no espaço gráfico, dentro da palavra, da direção e linearidade da escrita. Posteriormente, a criança alcança a compreensão das diferenças entre os traçados das letras, a segmentação da escrita com exatidão e as correspondências quantitativas precisas entre os fonemas e as letras. Por fim, chega ao domínio da relação fonema-letra e representações múltiplas, que envolve habilidades que vão se desenvolvendo gradativamente.

O meio ambiente é um fator importante não só no processo de composição da escrita, mas para todas as aprendizagens do ser humano, o que demonstra a importância e, especialmente, a necessidade de sua consideração também no que concerne às dificuldades enfrentadas pelas crianças. Dentro dessa perspectiva, vários estudos têm sugerido que as crianças que freqüentam um ambiente familiar, escolar, social e economicamente favorecido apresentam condições mais adequadas ao aprendizado, em detrimento daquelas que não têm os mesmos privilégios. Também a atenção, a percepção e a memória são fatores imprescindíveis para a aprendizagem da escrita, não basta à criança somente perceber os estímulos, mas também que seja capaz de integrar as informações, com base em sua percepção para que, então, a aprendizagem e o armazenamento das informações que recebe na memória sejam possíveis. Assim será possível para a criança evocar os grafemas, fonemas e outras informações necessárias para que a escrita seja colocada em prática.

O que o professor precisa saber para atuar na abordagem sócio-interacionista: Para desenvolver uma proposta de alfabetização de crianças numa perspectiva construtiva sociointeracionista, o professor precisa saber como se processa a aquisição da língua materna pela criança dentro desta perspectiva; quais são os níveis psicogenéticos da escrita e da leitura pelos quais as crianças perpassam nesse processo; as formas de representações utilizadas como instrumentos pelas crianças – a fala, o jogo simbólico e o desenho; o papel do jogo simbólico e do desenho na alfabetização de crianças e o pensamento, as concepções e as implicações pedagógicas das teorias de Luria, Vygotsky e das descobertas de Emilia Ferreiro no processo de alfabetização de crianças.

A alfabetização começa no ventre da mãe, quando os pais nomeiam e conversam com o filho ou a filha ainda em gestação, colocando palavras e letras nesses diálogos informais e afetivos. (Emilia Ferreiro)

Ainda recém-nascida, os pais – os primeiros alfabetizadores – conversam, brincam e envolvem a criança no mundo mágico da linguagem, e logo ela se torna "falante". Como um "andaime", os pais e as pessoas que lidam com crianças pequenas vão lhes proporcionando as bases estruturais para pensar e observar o mundo à sua volta.

A cada dia, a criança vai se alfabetizando, buscando significados e respostas às suas curiosidades nesse processo que se prolonga por toda a vida e não só nos primeiros anos escolares. A alfabetização de uma criança vai além da aquisição da leitura e da escrita. Exige-se do alfabetizando um universo de conhecimentos, uma pluralidade de procedimentos, atitudes e valores que lhe permitam compreender e agir no mundo. O aprender da criança, na postura pedagógica condizente com o construtivismo, dá-se a partir de suas potencialidades, na interação com os outros e com seu meio social. Muitas vezes, o processo psicogenético da criança parece estar reduzido apenas ao campo do aprendizado e aquisição da língua materna. Entretanto, é preciso considerar que na construção do conhecimento existe uma psicogênese dos vários conhecimentos que vai além da aquisição da língua, quais sejam o científico, o matemático e até mesmo o da moral e da socialização. E isso acontecerá em um ambiente que propicie o desenvolvimento cognitivo, afetivoemocional, psicomotor, criativo, através da interação da criança com o seu meio, com as pessoas e com os objetos do conhecimento.

Para que a criança se desenvolva, a escola e o professor deverão proporcionar a ela um farto e variado material que envolva a escrita e a leitura, e permitir que ela produza escritas espontâneas, da maneira que pensa que deve ser escrita, de acordo com suas hipóteses, com a ausência de censura quanto ao "certo" e "errado".Assim, ao escrever espontaneamente, a criança pensa, analisa, descobre contradições e busca novos esquemas interpretativos. Contudo, o professor deve estar atento as suas transformações e desenvolver um método diferenciado para que a criança seja estimulada a aprendizagem.

Toda estratégia pedagógica, por mais adequada que seja se tornará mais eficaz com a ajuda dos pais.

Dicas e orientações cabíveis a serem trabalhadas em sala de aula: Não esquecendo que cada indivíduo é único e tem o seu momento de desenvolvimento e aprendizagem. Dessa forma entendemos que não há uma "receita pronta" de como abordar um conteúdo, sem perder o foco e alcançar o objetivo planejado. Assim salientamos algumas dicas exploradas cotidianamente em sala de aula.

A primeira ação é procurar conhecer cada um de seus alunos, caso suspeite de algum distúrbio cognitivo, o ideal é orientar os responsáveis para que procurem orientações médicas. Assim, o professor se sentirá mais seguro para agir, tendo a certeza de que os pais estão atuando com ele. Independente do diagnostico, é importante que o professor divida esse "problema" com a direção, coordenação e psicólogos da escola, pois estes serão úteis, desde que tenham o conhecimento do assunto abordado, caso o professor precise.

Dar atenção e perguntar para a criança qual é a forma mais fácil dela aprender. É fundamental para desenvolver uma estratégia diferenciada com ela, pois cada aluno é único, isso o torna especial.

Piaget aponta que "é necessário que todos os educadores dominem e tenham conhecimento profundo das teorias que explicam". Assim salientamos que se faz necessário o educador realizar uma pesquisa profunda sobre os pensadores da educação e o método que optou a seguir.

Para Delia Lerner, é função do professor intervir de maneira que " as crianças consigam ler por si mesmas, que progridam no uso de estratégias efetivas, em suas possibilidades de compreender melhor aquilo que lêem".

Ao instruir as crianças com a alfabetização é necessário que o professor se policie quanto ao vocabulário, atenção e persistência, repetir quantas vezes forem necessárias, pois nesse caso, o óbvio tem que ser ressaltado e enfatizado. Pode ser que não seja da primeira ou segunda vez que a criança compreenda os fonemas, as formas de escrita. É muito importante mantê-las sempre ocupadas, de preferência com atividades que lhes dêem prazer. Para tanto, torna-se fundamental que o professor conheça esses alunos, criando um vínculo afetivo, assim ficará mais fácil detectar o interesse de cada um. Dessa forma, enfrentarão um universo desconhecido onde tanto professor quanto aluno explorarão novas atividades e novos conhecimentos juntos. Pois o professor nesse caso será interacionista e terá que adaptar seu plano de aula aos interesses dos alunos, sem fugir da proposta pedagógica da escola.

No desenrolar das atividades é fundamental observar a expressão facial dos alunos, pois muitas vezes a expressão fácil é tudo, é através dela que percebemos se está aderindo ou não a proposta daquela aula. A transmissão da confiança é fundamental nesse processo, assim, torna-se fundamental o olhar nos olhos do aluno, para que o mesmo sinta-se pertencente ao grupo e não desvie

sua atenção da atividade. Alem disso estabeleça regras para que a criança sempre saiba o que fazer e até aonde ir.

.Fase pré-silábica: A criança produz riscos e/ou rabiscos. Esses rabiscos podem ser separados, ou ondulados e linhas retas e curvas. Nesse nível, a criança utiliza as letras convencionais ou outros símbolos quaisquer para escrever o que deseja. A criança identifica os nomes de coisas e pessoas de acordo com o seu tamanho.

Fase hipótese silábica: Nessa fase, se tem um grande avanço e é um dos mais importantes esquemas construídos pela criança, onde ela trabalha com hipótese de que a escrita representa partes sonoras da fala, onde, para ela, cada letra representa uma sílaba.

Hipótese silábica alfabética: É a transição entre a fase silábica e a alfabética. Ante os conflitos da hipótese silábicas alfabética, a criança sente uma necessidade de fazer uma analise que vai alem das silabas. Descobrindo que o esquema de uma letra para cada silaba não funciona, procura acrescentar letras a escrita de fase anterior, grafando algumas silabas completas, embora representem algumas por uma só letra. Ex: BO E CA (BONECA).

Escrita alfabética: É a fase final da evolução da criança. Ela venceu as barreiras do sistema de representação da língua escrita, tornando-se capaz de fazer uma análise sonora dos fonemas das palavras que escreve, mas nem todas as dificuldades foram vencidas.

Surgem então os problemas relativos a ortografias, problemas esses que o código sendo capaz de compreender cada um dos caracteres da escrita, corresponde a valores sonoros menores que a silaba.

A partir de Piaget, Vygotisky e Emilia Ferreiro, é possível compreender como se da o processo de alfabetização.

A aquisição da linguagem escrita pela criança na visão de Luria, Vygotsky, Emilia Ferreiro e colaboradores: É importante para nós educadores percebermos e conhecermos os pontos comuns, as semelhanças teóricas desses pesquisadores para podermos entender o processo de alfabetização das crianças numa perspectiva construtivista sócio-interacionista. Este suporte teórico é necessário para o desenvolvimento de nossa prática pedagógica na sala de aula. Apesar de cada teórico ter sua própria concepção quanto à aquisição da língua escrita, podemos observar que todos são construtivistas; partem de uma abordagem genética da escrita e preocupam-se com o seu processo de aquisição pela criança, que, acreditam, inicia-se muito antes de a criança chegar à escola e estende-se por muitos anos. Podemos, após vários estudos, considerar que esses teóricos somam se completam e se ampliam nas suas teorias.

As descobertas de Emilia Ferreiro e seus colaboradores, anunciadas a partir de 1979, trouxeram uma verdadeira revolução conceitual a respeito da evolução da escrita na criança. Foi quando também surgiu, no Brasil, um estudo mais aprofundado das teorias

psicogenéticas de Piaget, Luria, Vygotsky e Wallon, entre outros teóricos.

Em relação à escrita, Vygotsky , Emilia Ferreiro e Piaget têm muitos pontos em comum entre eles, podemos salientar que consideram a escrita como um sistema de representação da realidade, e o processo de alfabetização como o domínio progressivo desse sistema, que se inicia muito antes da escolarização. Vêem a alfabetização como um processo dinâmico e ativo e não como a mera aquisição de uma habilidade mecânica que permite fazer a correspondência letra-som.

Paulo Freire, (1987) chama a atenção do educador quanto a seu método de trabalho, enfatiza que é necessário relacionar teoria com prática, conhecer para ensinar, e o docente devendo assumir-se “como sujeito também da produção do saber, se convença

definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (Freire, P 1987, p. 24-25).

Já Luria, colaborador de Vygotsky, entre os demais de seu grupo de pesquisas, realizou um estudo experimental sobre o desenvolvimento da escrita. Sua pesquisa partiu de um grupo de crianças que não se encontrava ainda alfabético, propondo-lhes que repetissem uma série de sentenças ditadas por ele, em número maior do que as crianças pudessem memorizar, e repeti-las na ordem em que foram colocadas. Como a dificuldade dessas crianças era visível, Luria propôs-lhes, então, que escrevessem à medida que as falassem, para que pudessem lembrar-se delas posteriormente.

A partir dessa atividade, Luria pôde observar e desenhar o percurso que a criança percorre na aquisição da escrita, o que denominou pré-história da escrita. Descobriu que, primeiro, as crianças imitam os movimentos do adulto de forma mecânica, reproduzindo rabiscos sem nenhuma relação com as sentenças que ele ditava. Os rabiscos feitos pelas crianças não auxiliavam em nada para que as sentenças pudessem ser relembradas.

Com esses rabiscos, as crianças não conseguiam lembrar da seqüência das sentenças e tampouco do seu conteúdo. A esse tipo de grafismo, Luria denominou rabiscos mecânicos.

Num segundo estágio de evolução do grafismo, Luria observou que as crianças fa-

ziam uma espécie de mapeamento que lhes permitia relembrar o conteúdo, deixando marcas ou pistas que orientassem pela posição no espaço, chamadas por ele de marcas topográficas.

Num terceiro momento, as crianças se utilizavam de desenhos estilizados como forma de escrita. Nesse estágio, as crianças começavam a se preocupar com as diferenças de conteúdo das sentenças ditadas pelo pesquisador, atentando para o ritmo da fala; assim, faziam rabiscos ou marcas pequenas que para as frases curtas e rabiscos grandes para frases longas. As crianças preocupavam-se em distinguir, através de rabiscos, o conteúdo dito em relação à quantidade de palavras faladas, o tamanho da sentença, forma e outras características possíveis de se perceber. Assim, as crianças usavam essas diferenciações como suporte para a memorização das sentenças. Neste ponto, as crianças descobriam a natureza instrumental da escrita (registrar, guardar na memória, comunicar), através de suas representações pictográficas – utilização de desenhos como instrumento, como signos mediadores que representam os conteúdos das sentenças e lhes possibilitam a memorização.

Não sendo isso ainda satisfatório, as crianças, um quarto estágio, passaram a inventar formas de representar informações difíceis de serem desenhadas. Criaram, então, a escrita simbólica, ou seja, um círculo escuro para representar a noite, um retângulo azul para representar a piscina etc., chegando, por último, a uma simbólica culturalmente disponível. Aqui, já estavam inseridas no processo de alfabetização e já dominavam os mecanismos da escrita propriamente dita.

Luria ressalta, em seus textos, que esse percurso da criança é comum a todas elas e não um processo individual, e que ele é fruto da interação da criança com a língua escrita, seus usos no dia-a-dia e da comparação que ela faz com a escrita formal do adulto. Coloca, ainda, que as variações sofridas pelas crianças, nesse percurso, são decorrentes das experiências concretas vividas por elas.

Exemplificando: As crianças que têm mais oportunidades de contato com material impresso, livros, revistas, jornais, assimilam mais rápido o que é desenhar e escrever, fazendo distinção do que é texto e do que é gravura, podendo até mesmo pular a fase da representação pictográfica, por entender que desenho não é escrita. Em outras situações, as crianças podem usar apenas uma letra para registrar informações diferentes, como por exemplo: A para sapato, A para porta, e, assim, sucessivamente, a mesma letra para nomes de objetos diferentes. Isso acontece quando a criança ainda não compreende a função instrumental da escrita, usando a mesma letra como "marca" não-diferenciada.

Esse percurso demonstrado por Luria é mais fácil de ser observado em crianças de grupos culturais não-escolarizados (zona rural, periferias das grandes cidades, pais analfabetos, por exemplo), por que nas zonas urbanas as crianças possuem mais acesso aos conhecimentos de leitura e escrita no âmbito familiar ou nas escolas infantis/creches-escolas, além de estarem constantemente estimuladas pelos meios de comunicação, out-doors, faixas, letreiros, rótulos, propagandas, entre outros veículos. As crianças do meio urbano entram muito cedo na escola e estão em permanente contato com computadores, filmes, televisão, entre outros estímulos visuais e sonoros.

CONCLUSÃO

O grande desafio da alfabetização é respeitar o conhecimento que o aluno já possui quando se inicia na vida escolar. Só assim o ato de ler e escrever fará algum sentindo para a criança, pois a escola não é um mundo á parte, isolado do grupo cultural a que o aluno pertence. Muitos estudiosos e pesquisadores têm trabalhado na tentativa de compreender a elaboração do pensamento do ser que aprende como funciona o pensamento da criança e quando está aprendendo a ler e escrever.

Durante esta pesquisa foi possível perceber através das bibliografias consultadas que as idéias dos autores nos elucidam sobre a alfabetização na proposta sociointeracionista. Desta forma, pudemos colher que o aluno consegue se alfabetizar com a intervenção de um professor, pois este percebe que seu educando possui uma bagagem rica em conhecimentos que não deve ser desprezada e sim mediada para que ele chegue a se alfabetizar em um processo de conhecimentos.

A partir dessa proposta, os autores de "decifrar o mundo" apontam caminhos para que o professor e o aluno, juntos, descubram na leitura e na escrita uma maneira de criar e recriar o mundo.

Excelentes situações de Ensino e Aprendizagem de Alfabetização devem levar em conta que na vida cotidiana, as pessoas só escrevem, lêem, ouvem e falam porque tem boas razões para isso. Escreve-se para não esquecer; para comunicar-se com alguém distante; falase para transmitir informações; ouve-se para entender alguma coisa; lê-se para seguir uma instrução ou para aprender algo. O mesmo deve acontecer nas práticas de alfabetização. Por isso, são valiosas as atividades envolvendo anúncios, cartas, receitas, crônicas, poemas, noticias de jornal, estórias, verbetes de enciclopédias, em situações que façam sentido para as crianças. É importante que o trabalho com os textos familiarize os alunos com as diferentes possibilidades de uso e de manifestação da língua escrita e oral. Também é preciso estimular os alunos a usar as estratégias e habilidades de

leitura, expressão oral e produção de textos em situações práticas de comunicação onde elas sejam necessárias

A ajuda dada pelo professor consiste em propor estratégias das quais as crianças irão se apropriando progressivamente e que lhes serão úteis para abordar novos textos que apresentem certo grau de dificuldade.

Com esse estudo foram alcançados os objetivos estipulados no que concerne à reflexão, alfabetização dentro de uma proposta sociointeracionista. As pesquisas foram devidamente consultadas dando total respaldo as informações constantes neste trabalho. No entanto, essa pesquisa sinaliza para a necessidade de mais estudos voltados para esse tema que aborda uma proposta importante dentro da alfabetização, que é pouco utilizada em nossas escolas, vislumbrando assim um novo campo de pesquisa.

REFERÊNCIAS

FERREIRO, Emilia. 1986 – Reflexões sobre alfabetização. São Paulo, Cortez.

KLEIMAN, Ângela B. (org). Os significados do letramento. Uma perspectiva sobre a prática

MICOTTI, M. C. O. 1987 – Piaget e o processo de alfabetização. São Paulo, Proneira cial da escrita. Campinas (SP): Mercado de letras, 1995.

FREIRE, P. Conscientização: Teoria e Prática da Libertação. 3°Ed. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. Educação Como Prática de Liberdade. 15° Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. Pedagogia do Oprimido. 18° Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

ASPOLINI, Ana T. 1995 – Tijolo; leitura e produção escrita. São Paulo, FTD.

.RIBEIRO, Lourdes Eustáquio Pinto 1999 – Proposta didática de alfabetização.

REGO, Teresa Cristina. Vygotky – uma perspectiva histórica – cultural da educação. PETRÓPOLIS, Rio de Janeiro – cultural da educação.

EDUCAÇÃO EM FOCO: A IMPORTÂNCIA DO PLANEJAMENTO SOBRE AS PRÁTICAS

RAFAEL SILVA MATIAS

RESUMO:

A educação pode ser entendida como uma prática social humanizadora que possui a finalidade de transmitir a cultura construída pela humanidade. O homem não nasce humanizado, mas, se pressupõe que se torna humano por seu pertencimento ao mundo histórico-social e pela incorporação do mundo em si. Pensando na Educação em Foco e sobre as diferentes metodologias pedagógicas, o planejamento vêm sendo alvo de discussão não só no âmbito educacional, mas, também das Políticas Públicas, servindo de debate até em relação à qualidade da educação. Ao que se refere as práticas pedagógicas, o planejamento é um referencial em que o docente pode estabelecer onde se quer chegar e quais são as maneiras mais adequadas para tal, visando o presente e o futuro, de modo que a educação atenda ao mesmo tempo o aprendizado dos educandos e as necessidades da sociedade. Sendo assim, o presente artigo teve como objetivo geral discutir sobre a Educação em Foco; e como objetivos específicos o planejamento e as práticas pedagógicas como um norte no processo de ensino e a aprendizagem dos educandos, baseado em pesquisa bibliográfica a respeito do tema. Os resultados demonstraram que a fundamentação do planejamento é de suma importância para garantir uma boa aprendizagem aos educandos. Além disso, é essencial para diminuir distâncias, dificuldades e determinadas resistências entre estes e o cotidiano do trabalho docente.

Palavras-chave: Educação em Foco. Práticas Pedagógicas. Planejamento. História da Educação.

INTRODUÇÃO

A educação pode ser entendida como uma prática social humanizadora e intencional, cuja finalidade é transmitir a cultura construída pela humanidade. O homem não nasce humanizado, mas pressupõe-se que se torna humano por seu pertencimento ao mundo histórico-social e pela incorporação desse mundo em si mesmo.

Quanto a Educação em Foco, o docente sabe que cada aula deve ser bem planejada, deixando claro aos educandos os objetivos alcançados e as formas de avaliação. O

planejamento e as práticas pedagógicas vêm sendo discutidos não só na área educacional, mas, também tem servido de motivo de grandes preocupações inclusive nas Políticas Públicas, principalmente em relação à qualidade da Educação.

O planejamento é uma atividade contínua e uma dinâmica que precisa de reflexão e tomada de decisão. Já o conteúdo é o produto dessa reflexão, vindo a ser evidenciado na forma ou não de registro. Para o autor, o planejamento deve ser permanente, enquanto que o plano pode ser alterado, pois, é provisório.

O planejamento é de extrema relevância uma vez que estimula o docente, fazendo-o ser mais focado nas aprendizagens e nas competências demonstrando a relação que existe entre a atividade proposta e a avaliação final vendo se o educando realmente aprendeu a partir de atividades diversificadas.

Desta forma, o planejamento é o processo pelo qual o professor define qual o caminho irá percorrer para atingir seus objetivos, apoiando-se no presente pensando no futuro, de modo que a educação atenda tanto as necessidades do desenvolvimento da sociedade, quanto as do discente, sendo que isto muitas vezes não acontece, trazendo sérios problemas no processo educacional.

Por isso, é preciso pensar na prática docente do ponto de vista pedagógico e do planejamento para que durante o processo de ensino e aprendizagem sejam respeitados os direitos de aprendizagem.

Assim, o presente artigo teve por objetivo geral discutir sobre a Educação em Foco; e como objetivos específicos, discutir sobre o planejamento e as práticas pedagógicas no processo de ensino e a aprendizagem dos educandos.

DESENVOLVIMENTO

2.1. Cenário atual da educação

Para compreender como é o cenário atual da Educação é preciso retornar brevemente ao passado para acompanhar as mudanças ocorridas ao longo do tempo. Segundo os historiadores e estudiosos, a História da Educação sofreu transformações econômicas, sociais e políticas de acordo com a época e a civilização em que se encontrava. Tais transformações influenciaram também o cenário educacional brasileiro.

No século XVII, Comenius, bispo protestante da Igreja Morávia, reconhecido como o fundador da didática moderna desenvolveu metodologias diferenciadas sobre a Educação, baseando-se em experiências sensoriais. Rosseau, um dos principais filósofos do Iluminismo, desenvolveu suas teorias baseadas no interesse das culturas infantis e no mundo que as cerca (ARANHA, 2006).

Naquela época, esse tipo de concepção era vinculado a uma metodologia tradicional, onde o docente era o único detentor do conhecimento, o que com o passar do tempo e o desenvolvimento da Educação já não se mostrava mais eficaz para atender as necessidades da sociedade.

Ao longo do desenvolvimento da mesma foram criadas novas teorias e novas formas de aprendizagem fazendo-se necessárias e contribuindo para o surgimento de novos sistemas de ensino:

O iluminismo educacional representou o fundamento da pedagogia burguesa, que até hoje insiste, predominantemente na transmissão de conteúdos e na formação social individualista. A burguesia percebeu a necessidade de oferecer instrução mínima, para a massa trabalhadora. Por isso, a educação se dirigiu para a formação do cidadão disciplinado. O surgimento dos sistemas nacionais de educação, no século XIX, é o resultado e a expressão que a burguesia, como classe ascendente, emprestou a educação (GADOTTI, 1995, p.90).

Porém, séculos depois, encontramos um mundo em constante transformação e o advento de novos valores, em disputa com a tradição, influenciaram de forma marcante tanto os modelos de educação, quanto as reflexões pedagógicas. Entre os séculos XVI e XVII, ocorreu o Renascimento e a Reforma Religiosa. Nesse período houve o crescimento do número de colégios por conta do interesse das pessoas pela educação.

Para Pestalozzi (1746-1827), o processo de ensino tinha como função principal ensinar e fazer com que as crianças desenvolvessem suas próprias habilidades naturais. Uma escola ideal seria não só uma extensão da casa da criança, mas, também deveria espelhar o âmbito familiar, oferecendo uma atmosfera segura e afetuosa com muito mais segurança.

De acordo com Aranha (2006), o surgimento dos colégios, do século XVI ao XVIII, foi um fenômeno que acompanhou a nova visão de infância. Na Idade Média as crianças viviam misturadas e faziam praticamente as mesmas coisas que os adultos (ou seja, eram tratados como adultos pequenos). A partir do Renascimento, o cuidado em separá-los e organizá-los por graus de aprendizagem passou a ser compromisso da sociedade.

Nesta concepção, a criança se desenvolve de dentro para fora, diferentemente do que se entende no ensino tradicional. O docente deveria analisar cada estágio do desenvolvimento da criança, orientando-a durante esse processo. Ou seja, seguindo cada ciclo de evolução, necessidades e aptidões, ensinando-as a partir de uma metodologia ade-

quada (NASCIMENTO, 2003).

Herbart, foi o primeiro a entender a pedagogia como uma ciência, compreendo-a de forma organizada e sistemática a partir de objetivos claros e enfáticos. Sua teoria está baseada no funcionamento da mente, pois, além do caráter científico ele adotou a psicologia aplicada como eixo principal da Educação. Esse pensamento está presente até os dias de hoje, pois, já que a pedagogia encontra-se fortemente vinculada às teorias de aprendizagem e à psicologia do desenvolvimento, o que remete a Piaget (HILGENHEGER, 1993).

Com a Revolução Francesa, não só na Franca, mas, o mundo ocidental sofreu transformações profundas seja nos campos econômico, político, social, cultural e religioso. Deve-se destacar em especial a Educação no Brasil, já que a colonização e a relação de domínio de Portugal não favoreceram o desenvolvimento de um sistema de ensino público e popular.

Na época, a população era composta por aproximadamente 2/3 de escravos, de base econômica agrícola, rudimentar, em situação política de dominação onde a cultura e o ensino eram luxo dispensável. A elite por sua vez também não via o ensino como prioritário (ROMANELLI, 2010).

Outra questão que surgiu foram as contribuições de Herbart na Psicologia e na Pedagogia são observadas até hoje, mas, por se tratar de uma concepção do século XIX, se tornou ultrapassada, pelo movimento da escola ativa. Dewey (18591952), principal representante desse movimento fez inúmeras críticas às concepções de Herbart.

A partir da Escola Nova, as metodologias educacionais mudaram não trazendo mais sentido a Escola Tradicional. No caso do Brasil, na década de 1960 a maioria dos conteúdos já não faziam sentido para os educandos. Isso porque a maior parte dos conteúdos estava relacionado à produção de mão de obra para o mercado de trabalho decorrente da Revolução Industrial.

A Escola Nova foi criada para desenvolver a autonomia e a criticidade dos educandos, situação que não ocorria antes. Dentro desse movimento surgiu também a Pedagogia de Projetos. Vários são os representantes desse novo movimento como Montessori, Decroly, Claparède, Ferrière, entre outros (COLL, 1999).

Ou seja, o educando aprende a partir das experiências, pois, quando ele desenvolve o projeto está planejando suas ações, coletando informações, compreendendo suas causas e consequências e desenvolvendo a criticidade e a autonomia.

No âmbito das políticas educacionais e nas escolas, os docentes entram em conflito com duas situações: a Pedagogia Nova e a Pedagogia Tradicional. O autor defende uma educação histórico-crítica, voltada para os conteúdos que envolvam a transmissão de conhecimentos significativos que ajudem para a inclusão social desse discente (ARANHA, 2006).

Além disso, a Pedagogia Crítico-social, traz o desafio de proporcionar aos educandos o desenvolvimento de diferentes competências e habilidades. Assim, este tem a responsabilidade de assumir uma posição de agente ativo para a transformação social, levando-se em conta os interesses da sociedade, atribuindo o domínio dos conteúdos, além de desenvolver o raciocínio lógico e científico (LIBÂNEO, 1994).

Atualmente, as concepções de Educação são bastante variadas, sendo necessário que o docente escolha a metodologia que se encontra mais de acordo com a realidade da escola e da comunidade na qual está inserida.

2.2. Planejamento e Práticas Pedagógicas

O que é ensinar? Nas palavras de Celso Antunes "ensinar quer dizer ajudar e apoiar os alunos a confrontar uma informação significativa e relevante no âmbito da relação que estabelecem com uma dada realidade, capacitando-o para reconstruir os significados atribuídos a essa realidade" (2007, p. 30). Ainda demonstra que:

Recebemos instrução para realizar determinada tarefa e, dessa maneira, somente diante da mesma instrução se faz útil. O aluno aprende a viver melhor e para colher informações, confrontá-las com a realidade. Nesse contexto, não parece ser necessário escolas para passar instruções; basta bom manual e eventual ajuda em sua decodificação; mas a escola é imprescindível para o ensino, não porque o aluno coleta informações, mas porque as usa como ferramenta para pensar, refletir e para atribuir a essa informação uma realidade consciente (ANTUNES, 2007, p. 30)

Historicamente, "o professor era o centro do processo de ensino e o aluno apenas um receptor de saberes que, aula a aula, ia acumulando. Quem não acumulava o suficiente poderia ser corrigido com um castigo ou uma reprovação" (ANTUNES, 2007, p. 15).

Há trinta anos não havia o celular, os computadores não eram o que hoje são e uma simples viagem de São Paulo à Ubatuba não demorava menos que seis horas. Nesses trinta anos o mundo mudou, a medicina evoluiu, a tecnologia avançou, os transportes se aceleraram. Mas ainda existem aulas em que o professor é o centro do processo de aprendizagem (ANTUNES, 2007, p. 16).

Essa ideia do ensino tradicional, com aulas meramente expositivas, tem sido questionada ao longo dos anos, levando à debate

a forma com que o professor transmite seu conhecimento. O acesso à informação, a interatividade com o mundo e os diversos conteúdos disponíveis com apenas um clique, tornam as aulas, nos moldes tradicionais, desinteressantes e não muito atraentes; por mais que o professor tente se impor, obrigar, ou enrijecer o seu modus operandi, se permanecer irredutível ao seu método, ele notará a queda no rendimento, a apatia e a falta de atenção dos seus alunos.

O sucesso da aula, na atualidade, depende da interação entre todos e da capacidade do professor assumir o papel de mediador do conhecimento e das relações sociais. Logo, o professor não mais assume o papel central do processo de ensino, mas torna-se o professor gestor, que agrega o diálogo, que desperta a percepção crítica e aprimora a relação humana. O professor gestor alarga os horizontes de seus alunos e possibilita uma visão ampliada da realidade. Corrobora com a mesma ideia, a Secretaria de Direitos Humanos da cidade de São Paulo:

Entre professores e alunos, a autoridade é permeada pelo processo de construção de conhecimento, assimilado e transformado pelo aluno com a mediação do professor. Por isso, o respeito que recebe dos alunos e, consequentemente, sua autoridade dependem, em grande parte, de sua dedicação profissional, isto é, do quanto se dedica à formação dos alunos, incluindo aqui não apenas a criação de situações de aprendizagem, mas também suas atitudes no convívio (SÃO PAULO, 2019, pg. 16).

Ainda, a Secretaria salienta que "ter autoridade não é ser autoritário, não é mandar no outro, não é passar por cima dos direitos dos demais. A autoridade se baseia no reconhecimento e no respeito mútuo" (SÃO PAULO, 2019, p. 15 e 16). Esses preceitos não enfraquecem o papel do professor e não diminuem sua figura em sala de aula, pelo contrário, são fortes aliados para que o aluno entenda a importância da escola, do ensino e da própria participação na aprendizagem.

No passado, "ensinar significava difundir o conhecimento, impondo normas e convenções para que os alunos o assimilassem. (...) toda a aprendizagem dependia do ouvido, reforçado pela mão na tarefa de copiar" (ANTUNES, 2007, p. 17). A gestão da sala de aula implica, inclusive, na aplicação de regras e procedimentos coletivos, contudo, para que a ordem seja alcançada com respeito, a fim de favorecer as atividades de ensino-aprendizagem.

Segundo Mariana Aranha, "para interferir neste universo de complexidade, o papel do autoconhecimento é fundamental. À medida que o professor vai se descobrindo enquanto pessoal e profissional, mais seguro se instaura em sua prática, em seu agir" (2014, p. 41).

As práticas pedagógicas devem incentivar o aluno a adquirir estratégias de conhecimento que vão além do saber escolarizado. Para Fernando Hernandez, uma tarefa fundamental da escola – e, consequentemente do professor – é propor questões como:

Como se produziu esse fenômeno? Qual é a origem dessa prática? Sempre foi assim? Como se percebiam as pessoas de outras épocas e lugares? Consideravam-nos tal como nós? Como se explicavam essas mudanças? Por que se considera uma determinada visão como natural? (...) A partir dessa perspectiva, (...) se tenta enfrentar o duplo desafio de ensinar os alunos a compreender as interpretações sobre os fenômenos da realidade, a tratar de compreender os "lugares" desde os quais de constroem a assim "compreender a si mesmos" (HERNANDEZ, 1998, p. 28).

Ademais, salienta Celso Antunes, que existe uma enorme diferença entre o ensino de uma instrução e o ensino que se deseja em uma excelente escola. "A instrução, na maior parte das vezes, exclui a criatividade e as regras sugeridas necessitam de um cumprimento restrito, linear, preciso" (2007, p. 29).

É importante ressaltar que uma gestão democrática redefine o papel do educador; distâncias entre professor e aluno são diminuídas, a interação com o grupo possibilitará o crescimento de todos, o convívio será menos conflituoso pois criar-se-á uma atmosfera de respeito e confiança, o professor passará a ter maior controle das situações e o aluno entenderá que ele faz parte de todo o processo e de toda a jornada estudantil.

E, por fim, não podemos deixar de citar sobre a democracia e sobre sua importância na gestão da sala de aula:

A democracia é um conceito político que se baseia no conjunto de direitos que todos devem ter, o que inclui o compartilhamento do poder, os deveres e as responsabilidades de cada um de acordo com a sai fase na vida e suas funções sociais. (...) é também um "modo de vida" que se orienta pelo respeito mútuo, pelo diálogo e pela participação solidária em prol do bem comum, em todas as relações sociais cotidianas. (...) Entre professores e alunos, a autoridade é permeada pelo processo de construção de conhecimento, assimilado e transformado pelo aluno com a mediação do professor. (...) Por isso, a democracia na escola pede o reconhecimento de autoridade, não só de professores, coordenadores e diretores, mas também dos demais funcionários e dos familiares dos alunos, como educadores que são. (SÃO PAULO, 2019, p. 13 e 14).

2.3. Sobre a pedagogia de Projetos

Uma forma de se trabalhar é a partir da Pedagogia de Projetos. Saviani (2008), dis-

cute que que a mudança de foco partindo-se dos métodos e não mais dos conteúdos gerou certa despreocupação sobre o que se deveria ensinar, partindo para de que forma ser ensinado. Este fato acabou sendo um ponto negativo já que de certa forma descaracterizou os conteúdos, desfavorecendo principalmente o educando que frequenta a escola pública, que muitas vezes ele só tem acesso ao conhecimento através dela.

A Pedagogia de Projetos como prática pedagógica abriu inúmeras possibilidades promovendo uma mudança na maneira de pensar e repensar sobre a escola e o currículo, além da própria prática. Hoje, é possível observar uma pedagogia mais dinâmica em que são favorecidas as atividades lúdicas, buscando a construção do conhecimento pelos próprios educandos e o docente como mediador desse processo conferindo-lhes desenvolvimento e autonomia.

O trabalho em equipe também contempla outras questões como o sujeito cognitivo, pensador, curioso, questionador, carregando conhecimentos prévios consigo sobre diferentes assuntos, mostrando aos educandos conhecimentos do mundo globalizado de forma interdisciplinar e contemporânea.

Por isso, essa prática pedagógica garante uma educação de qualidade através de um currículo rico, dinâmico, flexível e aberto a novas ações educativas direcionadas às necessidades reais dos educandos (QUEIROZ e ROCHA, 2010).

Trazendo para a Educação Básica, o trabalho com projetos traz diferentes possibilidades de se trabalhar através de temas de interesse que surjam das necessidades cotidianas e que sejam interessantes em um contexto de questionamentos, aprendizagens e discussões significativas.

Outro aspecto a se levar em consideração é a interdisciplinaridade. Esta direciona uma aprendizagem reflexiva a fim de compreender a realidade, as mudanças sociais que vem ocorrendo, conscientizando e desenvolvendo uma ampla visão sobre a sociedade em que se vive. Na perspectiva dos projetos, a ideologia não é conduzida para formar os educandos para a vida em um futuro distante, mas, para viver e transformar o mundo que o cerca a partir dos conhecimentos adquiridos no momento presente (GONÇALVES, 2000).

Queiroz e Rocha (2010), discutem que a execução de um projeto deve passar por determinadas etapas como a preparação pedagógica e a seleção de atividades. Na sala de aula, as ações precisam ser organizadas de maneira coletiva e cooperativa, requerendo o envolvimento da realidade física do ambiente. O docente deve utilizar critérios na elaboração e na organização das diferentes atividades, estando atento ao tipo de atividade que se deve realizar com os discentes.

Trabalhar com projetos traz novas perspectivas a esse respeito. O ato de decorar hoje em dia já não possui mais significado. Todo conhecimento ou quase todo ele é construído baseado no contexto em que é utilizado, tornando-se impossível de separar os aspectos cognitivos do indivíduo, suas emoções e a sua socialização ao longo do processo.

O processo é complexo e por isso, o docente deve estar atento a outras questões como contemplar os conhecimentos prévios e a vivência dos educandos. Eles só irão se desenvolver de forma plena participando, sentindo, se envolvendo, solucionando problemas, interagindo, entre outras situações diante de determinados contextos.

Por isso, a Pedagogia de Projetos pode ser utilizada em todas as etapas do ensino, desde que utilizada de forma correta para que os objetivos propostos sejam atingidos:

Os projetos podem ser usados nos diferentes níveis de escolaridade, desde a educação infantil até o ensino médio. O que é importante considerar, a priori, é que cada um desses níveis possui especificidades e características peculiares que os vão distinguir em alguma medida: com relação ao grupo etário, a realidade circundante, às experiências anteriores, dos alunos e professores (BARBOSA e HORN, 2008, p.71).

Ainda, a utilização da realidade do educando envolvendo a especificidade teórica da sala de aula, torna possível um rico processo dialético de trabalho pedagógico.

É importante também a prática social e a relação entre docente e educando: “O ponto de partida do novo método não será a escola nem a sala de aula, mas a realidade social mais ampla. A leitura crítica dessa realidade torna possível apontar um novo pensar e agir pedagógicos” (GASPARIN, 2011, p. 3).

A avaliação do projeto deve ser feito ao longo do percurso de forma a permitir a análise dos resultados, a projeção de possíveis problemas, as devidas correções, as possíveis intervenções e adequações para se atingir os resultados esperados (TURRA, 2011).

Assim, cabe ao docente planejar diferentes atividades que favoreçam uma aprendizagem mais dinâmica sem deixar de lado o peso das competências e habilidades que precisam ser desenvolvidas junto aos educandos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação nos dias atuais possui como preocupação não só os conteúdos, mas, também as diferentes competências e habilidades que implicarão na forma como o docente deverá ensinar os saberes. Pen-

sando nas práticas educativas, sabe-se o quão importante é um bom planejamento e uma prática alinhada com as expectativas de aprendizagem voltadas para o trabalho com os educandos.

Se faz necessário rever a posição em relação a Educação em Foco, discutindo práticas que envolvam de fato a realidade dos educandos e do seu contexto social, buscando desenvolver e aprimorar novas estratégias sem simplificar o que o ensino representa para os mesmos.

Ao longo de toda a Educação Básica é muito importante o planejamento e a fundamentação por trás da prática pedagógica, mesmo havendo documentos oficiais orientadores. Assim, o educando precisa ser observado enquanto indivíduo que se encontra em construção da personalidade, a fim de conhecer o mundo e apresentar curiosidade para aprender.

É preciso também por parte dos docentes ter coragem e enfrentar as mudanças que os tempos atuais tem exigido, percebendo a importância de replanejar suas ações, compreendendo essa necessidade dentro do processo educativo. Assim, novas formas de ensinar surgem e ganham forma e quando colocadas em prática devem ter clareza e funcionar de forma crítica.

O docente deve se atentar ao planejamento e as ações pertinentes diminuindo distâncias, dificuldades e resistências com relação ao planejamento e o cotidiano do trabalho docente.

REFEÊNCIAS

ARANHA, M.L. de A. História da educação e da pedagogia: geral e Brasil. 3ª Ed. São Paulo: Moderna, 2006.

BARBOSA, M.C.S.; HORN, M.G. Projetos Pedagógicos na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2008.

COLL, S.C. (Org). Psicologia da Educação. Porto Alegre: Artmed, 1999.

DELORS, J. Educação um tesouro a descobrir. 5a ed. São Paulo: Cortez, 2001, 288 p.

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974. 184 p.

GADOTTI, M. Histórias das ideias pedagógicas. São Paulo: Ática, 1995.

GASPARIN, J.L. Uma didática para a pedagogia histórico-crítica. 5 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

GONÇALVES, F.S. Um olhar sobre a interdisciplinaridade. Brasília: MEC, Seed, 2000, p.45-50.

HERNÁNDEZ, F.; VENTURA, M. Organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. 199 p.

HILGENHEGER, N. Johann Friedrich Herbart (1776-1841). Tradução de José Carlos

Libâneo. Revue trimestrielle de l'Éducation Comparée, Paris, v. XXIII, n.3-4, 1993. Disponível em: http://professor.ucg.br/SiteDocente/home/disciplina. asp?key=5146&id=3552. Acesso em: 13 jun. 2022.

LIBÂNEO, J.C. Didática. São Paulo: Cortez, 1994. 263 p.

NASCIMENTO, R.O. Comentários sobre as teorias da mente e a psicologia da educação. APRENDER - Cad. de Filosofia e Psic. da Educação Vitória da Conquista Ano I n. 1 p. 41-48, 2003.

PERRENOUD, P. Práticas pedagógicas, profissão docente e formação perspectivas sociológicas. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1993. 201 p.

QUEIROZ, D.C.S.; ROCHA, F.F. Projetos na Educação Infantil. Faculdade Alfredo Nasser. Instituto Superior de Educação. Aparecida de Goiânia, 2010. 52 p.

Disponível em:

http://www.unifan.edu.br/files/pesquisa/PROJETOS%20NA%20EDUCA%-C3%87%C 3%83O%20INFANTIL%20-%20 Dayse%20Cristina.pdf. Acesso em: 12 jun. 2022. ROMANELLI, O.O. História da Educação no Brasil. Petrópolis, Rio de Janeiro Vozes, 2010.

SAVIANI, D. Pedagogia histórico-crítica. 10. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

TORMENA, A.A.; FIGUEIREDO, J.A. Planejamento: a importância do plano de trabalho docente na prática pedagógica. 2010. Disponível em:

http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pd e/2010/2010_fafipa_ped_artigo_ana_aparecida_tormena.pdf. Acesso em: 15 jun. 2022.

TURRA, N.N. Metodologias de pesquisa para o estudo geográfico da sociabilidade juvenil. Raega: O espaço geográfico em análise, Curitiba, v. 23, n. 2177-2738, p.340-375, 2011.

VASCONCELLOS, C.S. Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político pedagógico. 9 ed. São Paulo: Libertad, 2000.

Educação da USP, 1979.

A IMPORTÂNCIA DA ARTE PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

REGIANE DOS SANTOS

RESUMO:

A maioria de nós sabe instintivamente que a arte é importante para as crianças; simplesmente acreditamos que é importante porque vimos as crianças profundamente envolvidos na arte. Mas, além do que sentimos e acreditamos, há muitas informações factuais sobre por que a arte é importante no desenvolvimento das crianças que é interessante e útil de se conhecer. Criar arte expande a capacidade da criança de interagir com o mundo ao seu redor e fornece um novo conjunto de habilidades para a auto-expressão e comunicação. A arte não apenas ajuda a desenvolver o lado direito do cérebro, mas também cultiva habilidades importantes que beneficiam o desenvolvimento de uma criança. Mas a arte vai muito além das estatísticas tangíveis medidas pelos estudos - pode se tornar um modo essencial de auto-expressão desinibida e espanto para uma criança. A arte importa da mesma maneira que a linguagem - ou a respiração importa.

Palavras – chave: Acreditamos; Importante; Sentimos.

INTRODUÇÃO

As artes visuais abrangem uma ampla gama de modos visuais que as crianças utilizam para expressar, comunicar, mediar seu pensamento, participar de exploração e pesquisa estética. O que é definido como artes visuais é moldado por valores culturais e sociais. Alguns exemplos comuns incluem pintura, trabalhos em argila, escultura, colagem, tecelagem, construção, fotografia, arte vestível, escultura, impressão e coisas efêmeras, embora existam muitos outros modos de expressão e exploração visual.

A comunicação entre as pessoas e as leituras de mundo não se dão apenas por meio da palavra. Muito do que se sabemos sobre o pensamento e os sentimentos das mais diversas pessoas, povos, países, épocas são conhecimentos que obtivemos única e exclusivamente por meio de suas músicas, teatro, pintura, dança, cinema, etc. (MARTINS; PICOSQUE; GUERRA, 1998, p.14)

É por meio das artes visuais que as crianças aprendem sobre os sistemas simbólicos de representação e comunicação valorizados por suas comunidades. As artes visuais apoiam o aprendizado das crianças de várias maneiras

Estudos mostram que a educação artística fortalece as habilidades de pensamento crítico e de resolução de problemas em crianças pequenas. O processo de criação de arte oferece às crianças escolhas e as incentiva a tomar decisões no decorrer da criação de sua arte - uma habilidade crucial que se traduz em outras partes da vida. Por exemplo, a exploração através da arte incentivará as crianças a tentar novas ideias em outras áreas da vida. Isso não apenas despertará mais criatividade e imaginação, mas as crianças também poderão usar o pensamento crítico para reagir a novas experiências e resolver problemas quando necessário.

Quando as crianças participam da criação de artes e ofícios, há muitos movimentos envolvidos. De segurar um pincel a colorir com um giz de cera, as habilidades motoras finas de uma criança progridem nessa abordagem prática da educação. Outras ações, como o uso de tesouras, ajudam a desenvolver a destreza que as crianças precisam para escrever.

Muitos arte-educadores passam a trabalhar a partir de três eixos de aprendizagem significativa em arte: fazer artístico do aluno, a apreciação do aluno (dos próprios trabalhos, dos de colegas e dos artistas) e a reflexão sobre a arte como objeto sociocultural e histórico. (IAVELBERG, 2003, p.118)

Além de sujar as mãos fisicamente, criando arte, as crianças têm a oportunidade de expandir seu vocabulário aprendendo palavras para cores, formas e ações diversas. Isso ajuda as crianças a usar palavras descritivas para discutir sua criação e as ajuda a expressar quais sentimentos são provocados pela observação de diferentes tipos de arte no momento em que estão no ensino fundamental.

Expor as crianças a uma variedade de interpretações sobre a sociedade é uma ótima maneira de ajudá-las a entender as nuances de seu ambiente e a abraçar as diferenças que vêem à sua volta na sociedade diversificada em que vivemos hoje. Como a arte emprega algum ou todos os sentidos, como visão, som, paladar e olfato, as sinapses no cérebro de uma criança pequena disparam quando experimentam situações que envolvem seus sentidos e incentivam ainda mais sua criatividade. De fato, um cérebro jovem faz bilhões de novas conexões com todo conhecimento novo a que está exposto. Nas crianças pequenas, as atividades artísticas levam à formação de personalidades completas, bom apego, auto-estima e melhor saúde mental.

O PROFESSOR E SUA MEDIAÇÃO DU-

RANTE APRENDIZAGEM EM ARTES VISUAIS

Para crianças pré-alfabetizadas, as artes visuais são um meio primário pelo qual elas podem explorar e compartilhar suas percepções do mundo. As artes visuais podem ajudar as crianças a comunicar ideias que não podem ser expressas verbalmente, o que é particularmente importante para crianças com inglês como segunda língua. Os significados das obras de arte das crianças nem sempre são óbvios, mas, em alguns casos, o ato de criar arte pode incentivar as crianças a falar enquanto trabalham. Quando isso ocorre, o trabalho artístico e o diálogo que ocorrem ao lado são igualmente importantes para ajudar os professores a entender melhor o pensamento da criança.

As artes visuais também ajudam as crianças a se comunicarem, principalmente quando os professores criam oportunidades para trabalhar em projetos compartilhados ou para explorar interesses comuns juntos. Tais oportunidades incentivam as crianças a trocar ideias, considerar soluções e desenvolver significados compartilhados por meio da colaboração. Essas experiências também podem incentivar as crianças a desenvolver sua linguagem verbal.

O desenho, a pintura e a colagem das crianças são marcas que elas deixam a partir de sua relação com o mundo, em diálogo permanente com seu imaginário. São marcas pessoais. Portanto, é muito importante percebermos 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. Nós professores (as), que lidamos dia-a-dia (sic) com meninos e meninas e suas produções culturais, seremos capazes de reconhecer a produção de cada criança mesmo que não tenha nome escrito se possibilitarmos que os pequenos se expressem com autoria. (BRASIL, 2006, p.48).

Os professores desempenham papéis fundamentais na maneira como as crianças experimentam as artes visuais na primeira infância. Isso ocorre porque são os professores que criam o ambiente da sala de aula, que decidem quais materiais de artes visuais estão disponíveis e quando, e que escolhem onde e quando as crianças se envolverão nas artes visuais. Atualmente, as práticas dos professores nas artes visuais variam muito.

O professor deve ser um constante pesquisador do meio ao qual a criança está envolvida, observando suas brincadeiras, músicas cantadas, conversas, na busca de uma conexão das origens e observação destas no intuito de mediação do desenvolvimento artístico e cultural do aluno.

Segundo Delors (2003):

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)

Freire, (1996, p. 43) destaca que "na formação permanente dos professores, o momento fundamental é a reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática".

Os professores têm que ser antes transformados, buscando a aquisição dos conhecimentos linguísticos da arte, através dos códigos artísticos (música, dança, teatro e artes visuais) passando a ter um novo olhar, não só para o nosso aprendiz, mas para o mundo. Contribuindo com o proposto Picosque e Martins (1998, p.131) dizem:

Nessa perspectiva, uma aprendizagem em Arte só é significativa quando o objeto do conhecimento é a própria Arte, levando o aprendiz, a saber, manejar e conhecer a gramática de cada linguagem que adquire capacidade por meio de diferentes recursos, técnicos e instrumentos que são peculiares.

O professor de arte deve aprofundar seu conhecimento estético, que envolve a compreensão e conhecimento dos legados culturais e artísticos da humanidade, unindo o fazer e o refletir, o pensar o que faz e, conhecimentos artísticos, as vivências das linguagens específicas das artes, desenvolvendo uma prática pedagógica que aproxime o estudante do conhecimento cultural e artístico da sua e das demais culturas existentes.

De acordo com Pereira (2011, p. 69):

A docência, portanto, é uma atividade complexa porque a realidade na qual o professor atua é dinâmica, conflituosa, imprevisível e apresenta problemas singulares que, portanto exigem soluções particulares. Exige mobilizações de saberes para o cumprimento do objetivo de educar que é: o desenvolvimento das diferentes capacidades – cognitivas, afetivas, físicas, éticas, estéticas, de inserção social e de relação interpessoal – dos educandos, que se efetiva pela construção de conhecimentos.

Cabe ao professor trabalhar para alcançar essa aprendizagem, pois a arte ajuda no desenvolvimento emocional, intelectual, físico, social, estético/criador.

Alguns professores acreditam em uma abordagem prática. Os professores que advogam por essa abordagem podem ser informados pela crença de que a criança é naturalmente criativa. Eles acreditam que seu papel é fornecer os materiais e um ambiente favorável, mas que as crianças podem fazer isso sozinhos. Eles percebem que a in-

terferência de adultos afeta negativamente a criatividade da criança. A crítica dessa abordagem argumenta que as teorias socioculturais nos ajudaram a entender que as crianças são de fato influenciadas por tudo, seus relacionamentos, seu ambiente, sua cultura e os materiais com os quais interagem. Essas teorias destacam que o aprendizado é uma experiência social: portanto, criar de forma isolada sem feedback, discussão e interação dificulta o desenvolvimento do artista.

Essas duas abordagens oferecem pouca ou muita orientação dos professores. Quando os professores adotam uma abordagem mais moderadamente orientada para apoiar a arte infantil, eles co-constroem o entendimento com as crianças por meio da mídia visual e apoiam as crianças a desenvolver habilidades e confiança para usar as artes visuais como uma ferramenta para aprender o que também mantém a agência infantil como capaz e confiante alunos .

Existem várias maneiras pelas quais os professores podem construir sua confiança pessoal e conhecimento pedagógico para ensinar artes visuais nos primeiros anos. Um ponto de partida importante é a auto-reflexão. Pode ser uma jornada pessoal ou parte de uma consulta compartilhada em todo o centro. Refletir sobre a história pessoal com as artes visuais pode permitir que os professores identifiquem quando e como sua confiança foi perdida em primeiro lugar. Há um valor real em compartilhar as memórias dessas experiências nas equipes de ensino. Essa pode ser uma estratégia eficaz para a construção de uma filosofia compartilhada das artes visuais, decidindo em conjunto como as artes visuais podem ser valorizadas e inseridas no currículo. Também é importante ter essas discussões com as famílias.

A didática do ensino da Arte manifesta 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 aprendizagem distintas que deixam um legado empobrecido para o efetivo crescimento artístico do aluno. (BRASIL, 2000, p.94)

É vital que os professores tenham conhecimento prático e pedagógico das artes visuais. Há um grande valor em brincar com materiais de artes visuais antes de oferecê-los às crianças. Os professores podem se inscrever para uma aula noturna ou organizar um evento de aprendizado profissional, a fim de desenvolver novas técnicas ou entendimentos de diferentes gêneros artísticos. É muito mais fácil apoiar a criação de arte infantil quando você pode simpatizar com os desafios de trabalhar com diferentes mídias. Os professores podem então se envolver em conversas autênticas com as crianças sobre arte, que muitas crianças apreciam. O mesmo pode ser dito para o conhecimento pedagógico. O desenvolvimento profissional que desenvolve a compreensão teórica dos impactos de diferentes abordagens de ensino é outro veículo através do qual os professores podem examinar e talvez reformular a maneira como veem as crianças como aprendizes. Por sua vez, isso afeta fundamentalmente a maneira como eles respondem como professores.

O professor precisa compreender a diversidade de situações-problemas que podem ocorrer das mais diversas maneiras e se apresentam a cada aluno em particular, segundo seu nível de competência e as determinações internas e externas de um momento de criação, dentro de seu processo de aprender a realizar formas artísticas.

Portanto, é importante que o professor faça as adaptações necessárias, o espaço disponível da escola e os materiais de apoio para a realização das atividades. As artes visuais, a música, a dança e o teatro pedem que as suas particularidades sejam abordadas ao mesmo tempo em que interagem com o currículo, como, por exemplo, desenvolver a criatividade, a sensibilidade e autocontrole. Na prática, os projetos podem envolver ações entre disciplinas, como, Língua Portuguesa e Arte, ou Matemática e Arte e assim por diante, os conteúdos dos temas transversais são favoráveis para o trabalho com projetos em Arte. Sugere-se, que o professor comece desde cedo a integrar as diferentes expressões artísticas.

O CONTATO COM A ARTE NA PRIMEIRA INFÂNCIA

As crianças são naturalmente curiosas. A partir do momento em que obtêm o controle de seus membros, trabalham para se colocar no mundo para ver como tudo funciona. Eles exploram, observam e imitam, tentando descobrir como as coisas funcionam e como se controlar e seus ambientes. Essa exploração irrestrita ajuda as crianças a formar conexões no cérebro, ajuda-as a aprender - e também é divertido.

A arte é uma atividade natural para apoiar esse jogo livre em crianças. A liberdade de manipular diferentes materiais de maneira orgânica e não estruturada permite a exploração e a experimentação. Esses empreendimentos artísticos e explorações auto-dirigidas não são apenas divertidos, mas também educacionais. A arte permite que os jovens pratiquem uma ampla gama de habilidades úteis não apenas para a vida, mas também para o aprendizado.

As habilidades que os jovens praticam ao participar de atividades artísticas incluem:

- Habilidades motoras finas: Agarrar lápis, giz de cera, giz e pincéis ajuda as

crianças a desenvolver seus finos músculos motores. Esse desenvolvimento ajudará seu filho a escrever, abotoar um casaco e outras tarefas que exijam movimentos controlados.

• Desenvolvimento cognitivo: A arte pode ajudar as crianças a aprender e praticar habilidades como modelagem, causa e efeito (ou seja, “se eu forçar muito com um giz de cera, a cor é mais escura”). Eles também podem praticar habilidades de pensamento crítico, fazendo um plano mental ou uma imagem do que pretendem criar e seguir adiante em seu plano.

• Habilidades matemáticas: As crianças podem aprender, criar e começar a entender conceitos como tamanho, forma, fazer comparações, contagem e raciocínio espacial.

• Habilidades de linguagem: À medida que as crianças descrevem e compartilham suas obras de arte, bem como seus processos, elas desenvolvem habilidades de linguagem. Você pode incentivar esse desenvolvimento ouvindo ativamente e fazendo perguntas abertas em troca. Também é uma ótima oportunidade para aprender novas palavras de vocabulário em relação ao seu projeto (ou seja, textura).

Além de ajudar os jovens a desenvolver habilidades importantes, a livre expressão também é boa para a saúde e o bem-estar em geral. Dar à criança uma saída criativa pode ajudar a aliviar o estresse e trabalhar com as coisas que acontecem em suas vidas. Ao incentivar a expressão artística, pode-se ajudar a facilitar o aprendizado.

Ao contrário de crianças e adultos mais velhos, a maioria das crianças e pré- escolares não tem consciência do que está fazendo ou se concentra na criação de um produto acabado.

À medida que as crianças manipulam um pincel, suas habilidades motoras finas melhoram. Contando peças e cores, eles aprendem o básico de matemática. Quando as crianças experimentam materiais, elas se interessam pela ciência. O mais importante talvez, quando as crianças se sentem bem enquanto criam, a arte ajuda a aumentar a autoconfiança. E as crianças que se sentem capazes de experimentar e cometer erros ficam à vontade para inventar novas formas de pensar, que se estendem muito além da sala de artesanato.

Durante a primeira infância, as capacidades sócio emocionais e cognitivas são aumentadas por meio de programas e atividades apropriados para o desenvolvimento, projetados para um desenvolvimento completo e "de todos os lados". Alguns educadores acreditam que isso ocorre através da educação artística. Desenhar, pintar e trabalhar com argila são aspectos da educação artística para crianças pequenas. Não se limitando ao artesanato e ao visual, a música também é um elemento significativo.

Os benefícios da educação artística são universais e os pesquisadores identificaram alguns de seus principais retornos quando incluídos como recurso educacional nos primeiros anos.

(...) a arte não é somente executar, produzir, realizar e o simples ´fazer´ não basta para definir sua essência. A arte é também uma invenção. Ela não é execução de qualquer coisa já ideada, realização de um projeto, produção segundo regras dadas ou predispostas. Ela é um tal fazer, que enquanto faz, inventa o por fazer e o modo de fazer. A arte é uma atividade na qual execução e invenção procedem pari passu, simultâneas e inseparáveis, na qual o incremento de realidade é constituição de um valor original. Nela concebe-se executando, projeta-se fazendo, encontra-se a regra operando, já que a obra existe só quando é acabada, nem é pensável projetá-la antes de fazê-la e, só escrevendo ou pintando, ou contando é que ela é encontrada e é concebida e é inventada (PAREYSON apud FERRAZ; FUSARI, 2009, p. 105).

A incorporação das Artes na primeira infância tem muitos benefícios, e o envolvimento das crianças em programas e atividades infundidas nas Artes desenvolverá suas habilidades cognitivas, criativas, sociais e emocionais, desempenhando um papel importante em seu desenvolvimento ideal.

Criar arte é uma ótima maneira de as crianças fazerem escolhas e resolverem problemas. Cada passo envolve tomar uma decisão: que cor usar, como fazer uma linha, qual o tamanho para fazer alguma coisa. A cada escolha, o objeto se torna cada vez mais seu. Todo mundo tem uma imaginação. A arte dá um passo adiante. Por meio da arte, as crianças criam algo que, até aquele momento, era apenas imaginado. Assim, eles criam manifestações visuais de ideias abstratas. As crianças que podem ter dificuldades em outras partes do currículo escolar podem encontrar uma saída expressiva através da arte. É uma maneira de descobrir talentos que podem não ser vistos de outra maneira. A arte é um meio de comunicar ideias, sentimentos e soluções de uma maneira que não seja verbal ou escrita.

As crianças são artistas naturais. Desde a infância, eles se deliciam com a interação de luz e sombra, forma e cor. Objetos pendurados em um móvel e as formas elementares de bolas e blocos os fascinam. À medida que as crianças se desenvolvem, elas conectam o visual e o tátil: brincar de cereal derramado, esculpir areia em uma praia, pintar com os dedos e rabiscar com giz de cera. Eles criam sombras em manchas de luz solar e distribuem bastões para formar padrões.

No momento em que a maioria das crianças ingressam no ensino formal, pas-

saram de anotações e empilhamento para uma representação mais deliberada de duas e três dimensões. Para crianças menores, as primeiras representações geralmente são de realidades internas. Quando solicitados a descrever suas obras, eles contam histórias detalhadas e imaginativas. Com o passar do tempo, os desenhos e esculturas das crianças começam a refletir suas observações do mundo. Quando a arte é valorizada como assunto central, as obras de arte infantis proliferam nas salas de aula e nos corredores. As obras incorporam temas de outras disciplinas e são criativas e individualistas.

O aprendizado de arte depende de um sistema complexo de funções perceptivas, cognitivas superiores e motoras, sugerindo assim um substrato neural compartilhado e um forte potencial para transferência cognitiva cruzada na aprendizagem e na criatividade. Dentro de poucas semanas, por exemplo, bebês humanos podem imitar e agir como se estender a língua em resposta a alguém mostrando a língua para eles - como a criança sabe exatamente o que a ação motora planeja implementar com base apenas em uma contribuição visual? Os neurônios-espelho podem ser responsáveis por essa capacidade, traduzindo a entrada visual para a saída do motor, subjacente a uma conexão entre as artes visuais e o movimento, e as artes e a música auditivas. Desde os tempos pré- históricos, a arte tem sido uma forma de comunicação profundamente impressa na natureza humana; o ato de experimentar a arte e a apreciação estética no "receptor" também tem o poder do efeito inter-cognitivo a qualquer momento durante o desenvolvimento individual.

A capacidade de tolerar a ambiguidade e a incerteza durante o processo criativo é um importante traço mental. A tolerância à ambiguidade também é um atributo importante no aprendizado da ciência para lidar com as complexidades e ambiguidades do conhecimento científico. Ao contrário de seu estereótipo popular, a ciência está repleta de ambiguidades e contradições que precisam ser resolvidas para que o aprendizado continue.

O aprimoramento da aprendizagem continua sendo um desafio, particularmente no ambiente escolar. Embora a explicação direta pareça a melhor abordagem para o ensino de qualquer assunto específico no currículo, é bem conhecido que a capacidade de absorver fatos e conceitos é grandemente aumentada colocando-os em um contexto mais amplo de relevância para as questões da qualidade cotidiana.

Definir a arte como um sistema comunicativo que transmite ideias e conceitos explicando por que é possível que as mesmas estruturas cerebrais apoiem outras funções cognitivas, como a linguagem humana, envolvidas em artes como a música ou o desenho. Essa caracterização pressupõe milhões de anos de evolução cerebral e estratégias adaptativas biológicas. Como um sistema comunicativo multidisciplinar, as artes fornecem uma plataforma ideal para aprender sobre o prazer de conhecer, que por sua vez fornece a inspiração motivacional para explorar mais, fazer perguntas, analisar e sintetizar, e se envolver em pensamento convergente e divergente.

De acordo com Oliveira (2007):

As habilidades de descrever, analisar e interpretar sejam trabalhadas com vigor em sala de aula, pois serão elas o 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 habilidade 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 desenvolvimento 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.)

Percebe-se que por meio das Artes as crianças descobrem o mundo e organizam-se nele, estando livres para construir e reconstruir, num diálogo entre pensamento e sentimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A sala de aula deve ser um local ao qual se busque constantemente a eficácia no processo educativo por meio de momentos em que as artes possam estar inseridas para auxiliar na construção de conhecimentos de maneira eficaz e contagiante.

Por intermédio da Arte, 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.

A criança é influenciada pelas vivências familiares, assim como pelos valores morais que lhe são repassados. Seu comporta-

mento é diretamente influenciado por aquilo que presencia em casa e pelo que é ensinada como valores éticos e morais.

Os benefícios didáticos da linguagem artística são procedimentos fundamentais, promovendo uma aprendizagem significativa.

Os jogos e as brincadeiras que podem estar interligadas às Artes, 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.

As Artes levam as crianças a contraírem diversas experiências, propiciando a interação com o outro, organizando seu pensamento, tomando decisões, ampliando o pensamento abstrato e procurando maneiras diversificadas de produzir conhecimentos.

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: 15 jul.2020.

Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: arte. Brasília, DF, 2000.

DELORS, J. Educação: um tesouro a descobrir. 8. ed. - São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2003.

IAVELBERG, R. Para gostar de aprender arte: sala de formação de professores. Porto Alegre: Artmed, 2003.

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.

OLIVEIRA, Marilda Oliveira de. Arte, educação e cultura. Santa Maria: UFSM, 2007. PEREIRA, C. J. T. A Formação do Professor Alfabetizador: desafios e possibilidades na construção da prática docente. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Fundação Universidade Federal de Rondônia. Porto Velho, RO. Disponívelem:http://www.mestradoeducacao.unir.br/downloads/1630_dissertacao_ claudia_justos.pdf . Acesso em: 21 Jul 2020.

LETRAMENTO E O PAPEL DO PROFESSOR

REGIANE FAZENDEIRO MARIALVA DE CARVALHO

Resumo:

A alfabetização ocupa uma importante etapa da vida escolar de uma criança, por isso o presente trabalho aborda a temática da prática da professora de alfabetização que irá ser objeto de estudo. A finalidade desse trabalho é analisar as implicações da prática docente. Para o presente artigo contextualizamos a educação na história, a partir da criação das diretrizes que permeiam o nosso ensino. Acreditamos que com este estudo acadêmico, possamos levar o professor alfabetizador, que está atuando nas salas de alfabetização, a refletir sobre sua prática pedagógica; assim como a comunidade acadêmica pode utilizá-lo na formação de novos educadores, principalmente levando a compreensão do processo de alfabetização, que já é tão discutido mais na prática pouco é modificado.

Palavras-chave: Alfabetização. Letramento. Prática docente.

ABSTRACT

Literacy occupies an important stage in a child's school life, so this paper addresses the theme of the literacy teacher's practice that will be the object of study. The purpose of this work is to analyze the implications of teaching practice. For this article, we contextualize education in history, from the creation of the guidelines that permeate our teaching. We believe that with this academic study, we can take the literacy teacher, who is working in the literacy classes, to reflect on his pedagogical practice; just as the academic community can use it in the training of new educators, mainly leading to an understanding of the literacy process, which is already so much discussed but in practice little is changed.

INTRODUÇÃO

Através do ponto de vista histórico, a educação da criança esteve sob responsabilidade exclusiva da família por séculos, pois era no convívio com os adultos e também com outras crianças que ela participava das tradições e também aprendia as regras e normas da sua cultura. Na sociedade contemporânea, por sua vez, a criança já tem a oportunidade de frequentar local de socialização, convivendo e aprendendo sobre sua cultura mediante a diferente interações com seus pares. Dessa forma, o presente trabalho

tem como foco traçar como eram as crianças, educação e as famílias antigamente, e como são atualmente; como a criação da LDB alterou a educação, e também qual a importância da linguagem no desenvolvimento infantil.

Esta pesquisa se justifica pois apesar de tanta tecnologia e a contribuição das ciências ao longo dos anos e o avanço significativo da legislação brasileira no que diz respeito ao direito da criança à educação de qualidade desde o nascimento, a realidade denuncia o descompasso entre o discurso da lei o cotidiano de muitas crianças.

Para tanto é necessário contextualizar historicamente os processos por qual a educação brasileira passou, principalmente na educação infantil.

1. A educação das crianças brasileiras

Indo contra os países europeus, no Brasil, as primeiras tentativas de organização de creches, asilos e orfanatos surgiram com um caráter assistencialista, com o intuito de auxiliar as mulheres que trabalhavam fora de casa e também as viúvas desamparadas.

Outro elemento importante para o surgimento de tais instituições foram as iniciativas de acolhimento aos órfãos abandonados que, apesar do apoio da alta sociedade, tinham primordialmente a finalidade de esconder a vergonha da mãe solteira, já que as crianças "[...] eram sempre filhos de mulheres da corte, pois somente essas tinham do que se envergonhar e motivo para se descartar do filho indesejado" (RIZZO, 2003, p.37).

É importante ressaltar que, ao longo das décadas, arranjos alternativos foram se constituindo no sentido de atender às crianças das classes menos favorecidas. Antes da criação das creches, uma das intituições brasileiras que foi mais duradoura de atendimento à infância, foi a roda dos expostos ou a roda dos excluídos. Esse nome provém do dispositivo onde se colocavam os bebês abandonados e era composto por uma forma cilíndrica, dividida ao meio por uma divisória e fixado na janela da instituição ou das casas de misericórdia.

Por mais de um século a roda dos expostos foi a única instituição de assistência à criança abandonada no Brasil e, apesar dos movimentos contrários a essa instituição por parte de um segmetno da sociedade, foi somente no século XX, que o Brasil efetivamente extiguiu- a, sendo o último país a acabar com esse sistema.

Ainda no final do século XIX, período da abolição da escravatura no país, quando se acentuou a migração para as grandes cidades e o início da República, houve iniciativas isoladas de proteção à infância, no sentido de combater os altos índices de mortalidade infantil. Mesmo com o trabalho desenvolvido nas casas de Misericórdia, por meio da roda dos expostos, um número significativo de creches foi criado não pelo poder público, mas exclusivamente por organizações filantrópicas. Se, por um lado, os programas de baixo custo, voltados para o atendimento às crianças pobres, surgiam no sentido de atender às mães trabalhadoras que não tinham onde deixar seus filhos, a criação dos jardins de infância foi defendida, por alguns setores da sociedade, por acreditarem que os mesmos trariam vantagens para o desenvolvimento infantil, ao mesmo tempo foi criticado por identificá-los com instituições européias.

As tendências que acompanharam a implantação de creches e jardins de infância, no final do século XIX e durante as primeiras décadas do século XX no Brasil, foram: a jurídico-policial, que defendia a infância moralmente abandonada, a médicohigienista e a religiosa, ambas tinham a intenção de combater o alto índice de mortalidade infantil tanto no interior da família como nas instituições de atendimento à infância.

Na realidade, cada instituição "[...] apresentava as suas justificativas para a implantação de creches, asilos e jardins de infância onde seus agentes promoveram a constituição de associações assistenciais privadas" (KUHLMANN Jr., 1998, p. 88).

Nesse período, foi criado o Instituto de Proteção à Infância do Rio de Janeiro pelo médico Arthur Moncorvo Filho, que tinha como objetivos não só atender às mães grávidas pobres, mas dar assistência aos recém-nascidos, distribuição de leite, consulta de lactantes, vacinação e higiene dos bebês. Foi considerada umas das entidades mais importantes, mormente por ter expandido seus serviços por todo o território brasileiro. Outra instituição importante criada nesse ano foi o Instituto de Proteção e Assistência à Infância, este precedeu, em 1919, a criação do Departamento da Criança, que tinha como objetivo não só fiscalizar as instituições de atendimento à criança, mas combater o trabalho das mães voluntárias que cuidavam, de maneira precária, dos filhos das trabalhadoras (KUHLMANN Jr., 1998).

Devido a muitos fatores, como o processo de implantação da industrialização no país, a inserção da mão-de-obra feminina no mercado de trabalho e a chegada dos imigrantes europeus no Brasil, os movimentos operários ganharam força. Eles começaram a se organizar nos centros urbanos mais industrializados e reivindicavam melhores condições de trabalho; dentre estas, a criação de instituições de educação e cuidados para seus filhos.

Os donos das fábricas, por seu lado, procurando diminuir a força dos movimentos operários, foram concedendo certos benefícios sociais e propondo novas formas de disciplinar seus trabalhadores. Eles buscavam o

controle do comportamento dos operários, dentro e fora da fábrica. Para tanto, vão sendo criadas vilas operárias, clubes esportivos e também creches e escolas maternais para os filhos dos operários. O fato dos filhos das operárias estarem sendo atendidos em creches, escolas maternais e jardins de infância, montadas pelas fábricas, passou a ser reconhecido por alguns empresários como vantajoso, pois mais satisfeitas, as mães operárias produziam melhor. (OLIVEIRA, 1992, p. 18).

Ao longo das décadas, as poucas conquistas não se fizeram sem conflitos. Com o avanço da industrialização e o aumento das mulheres da classe média no mercado de trabalho, aumentou a demanda pelo serviço das instituições de atendimento à infância. Para Haddad (1993), os movimentos feministas que partiram dos Estados Unidos tiveram papel especial na revisão do significado das instituições de atendimento à criança, porque as feministas mudaram seu enfoque, defendendo a idéia de que tanto as creches como as préescolas3 deveriam atender a todas as mulheres, independentemente de sua necessidade de trabalho ou condição econômica. O resultado desse movimento culminou no aumento do número de instituições mantidas e geridas pelo poder público.

Essas instituições ganharam enfoque diferente, passando a ser reivindicadas como um direito de todas as mulheres trabalhadoras e era baseado no movimento da teoria da privação cultural. Essa teoria, defendida tanto nos Estados Unidos na década de sessenta como no Brasil já em meados de 1970, considerava que o atendimento à criança pequena fora do lar possibilitaria a superação das precárias condições sociais a que ela estava sujeita. Era a defesa de uma educação compensatória. Kramer (1995, p. 24), ao discutir esse assunto, ressalta que o discurso do poder público, em defesa do atendimento das crianças das classes menos favorecidas, parte de determinada concepção de infância, já que o mesmo reconhece esse período da vida da criança de maneira padronizada e homogênea.

A idéia é a de que as crianças oriundas das classes sociais dominadas são consideradas "[...] carentes, deficientes e inferiores na medida em que não correspondem ao padrão estabelecido; faltariam a essas crianças privadas culturalmente, determinados atributos ou conteúdos que deveriam ser nelas incutidos". Por esse motivo e a fim de superar as deficiências de saúde e nutrição, assim como as deficiências escolares, são oferecidas diferentes propostas no sentido de compensar tais carências. Nessa perspectiva, a pré-escola funcionaria, segundo a autora, como mola propulsora da mudança social, uma vez que possibilitaria a democratização das oportunidades educacionais.

Enquanto as instituições públicas atendiam às crianças das camadas mais populares, as propostas das particulares, de cunho pedagógico, funcionavam em meio turno, dando ênfase à socialização e à preparação para o ensino regular. Nota-se que as crianças das diferentes classes sociais eram submetidas a contextos de desenvolvimento diferentes, já que, enquanto as crianças das classes menos favorecidas eram atendidas com propostas de trabalho que partiam de uma idéia de carência e deficiência, as crianças das classes sociais mais abastadas recebiam uma educação que privilegiava a criatividade e a sociabilidade infantil (KRAMER, 1995). Com a preocupação de atendimento a todas as crianças, independente da sua classe social, iniciou-se um processo de regulamentação desse trabalho no âmbito da legislação.

2. Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96

Com o intuito de oferecer uma educação igualitária como direito de todos foi proposto pelo então Ministro da Educação Clemente Mariani o Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a que resultou na primeira Lei de Diretrizes e Bases nº 4.024/61 sendo sancionada em 20 de dezembro de 1961. Essa então foi modificada por emendas e artigos, sendo reformada pelas leis 5.540/68, 5.692/71 e posteriormente pela LDB 9.394/96.

2.1 Processo histórico da educação no Brasil

A primeira vez que o governo brasileiro estabeleceu o objetivo de criar um sistema nacional de educação foi na década de 1930. Antes disso, a educação era de responsabilidade exclusiva dos estados, que tinham autonomia financeira e pedagógica. Mas depois da Revolução de 1930, o governo criou medidas centralizadoras, que reduziam a autonomia dos estados. Dentre essas, por exemplo, a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, ao qual caberia edificar um sistema nacional de educação, respondendo às demandas de intelectuais e educadores. Isso implicava um conjunto de instituições de ensino integradas em diversos ciclos, que cumprisse alguns objetivos modernizadores: alfabetizar a população, educar o cidadão, fortalecer a capacidade dirigente das elites e qualificar as massas trabalhadoras para funções produtivas mais complexas.

Embora esses objetivos parecessem consensuais, as variadas filosofias, os posicionamentos políticos e os métodos que os orientavam fizeram da década de 1930 um período repleto de polêmicas em torno da educação. Enquanto, por exemplo, os católicos defendiam a presença do ensino religioso nas escolas públicas e empresários buscavam ampliar seu domínio sobre o mercado da educação, um grupo de educadores pro-

gressistas assinou, em 1932, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, defendendo que o Estado desenvolvesse uma escola única, gratuita, laica, na qual meninos e meninas compartilhassem a mesma sala de aula.

Mesmo com toda essa ebulição, foi somente no fim da Era Vargas e começo do governo de Eurico Gaspar Dutra que foram decretadas as primeiras "leis orgânicas" da educação. Formuladas diretamente pelo poder Executivo, tais leis estabeleciam as diretrizes do novo sistema nacional de ensino, seus ciclos, objetivos e currículos. Além disso, dividia-se de maneira nítida o ensino das elites do ensino das massas trabalhadoras, concebendo dois tipos "complementares" de cidadãos, como pregava a ideologia trabalhista de Vargas: de um lado, uma elite industrial, ilustrada e culta e de outro, um trabalhador ordeiro e saudável. Essa "divisão social da educação" foi uma marca deixada por Gustavo Capanema, ministro da Educação e Saúde do Estado Novo, que se estendeu pelas décadas seguintes.

Com a queda do Estado Novo, foi elaborada uma nova Constituição Federal, sancionada pelo presidente Dutra, em 1946. Nela, previa-se a elaboração de uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que reformulasse o sistema nacional de ensino pelo poder Legislativo. Se comparado às leis orgânicas da Era Vargas, a ideia de uma LDB construída mais lentamente pelo Legislativo poderia representar um avanço democrático. A primeira LDB só foi aprovada em 1961, após 13 anos de debates deflagrados nas universidades, nos institutos de pesquisa, nos movimentos sociais e nos corredores do Congresso Nacional.

Antes de 1961, o sistema de ensino brasileiro se compunha de três níveis: primário, médio e superior. O ensino primário era alfabetizador e dividia-se em "fundamental", para crianças de 7 a 12 anos e "supletivo", para jovens e adultos. A Lei Orgânica do Ensino Primário (1946) determinava sua obrigatoriedade e gratuidade. Entretanto, essa determinação não era cumprida, devido ao número insuficiente de escolas, à deficiência do ensino e à pobreza da população brasileira. Sem condições de vestir e alimentar seus filhos e não podendo prescindir do trabalho dos jovens para complementar a renda, muitas famílias não conseguiam evitar a evasão escolar.

Esse quadro era agravado pela carência de professores bem formados para fazer cumprir a lei: somente metade dos professores em exercício nas escolas públicas possuía diploma de ensino superior, além de serem muito mal remunerados.

Na zona rural, estes "leigos" eram maioria.

O ensino médio era bem diferente do ciclo que hoje chamamos com este nome.

Era dividido em dois ramos: o "ensino secundário" (composto por ginasial, de 12 a 15 anos, e colegial, de 15 a 18 anos); e o "ensino técnico-profissionalizante", que poderia ser industrial, agrícola, comercial ou normal (este último para formar professores). Enquanto o secundário era destinado à formação das elites dirigentes e preparação para o ensino superior, o ensino técnico era voltado às classes populares e tinha caráter terminal: o diploma não permitia o acesso às universidades.

Por fim, havia o ensino superior. Naquela época, as universidades podiam ser formadas pela junção de três faculdades, de Direito, Engenharia e Medicina, sendo que uma destas poderia ser substituída por Educação, Ciências e Letras. As universidades eram muito restritas aos estudantes ricos, que tinham passado pelo ensino secundário.

Os currículos, os conteúdos e os livros didáticos para os níveis primário e médio eram definidos por decisões governamentais que deveriam ser cumpridas pelas escolas públicas ou privadas. A Constituição de 1946 determinava também o investimento de 10% do orçamento público da União e 20% do orçamento dos estados com educação. Porém, nem a União, nem os estados atingiam essa meta.

3. O papel do professor alfabetizador

O professor deve saber como é construído o conhecimento da criança, saber que para se alfabetizar ela precisa refletir sobre a construção do sistema escrita alfabético. A escola precisa dar condições materiais, e suporte de profissionais que auxiliem o professor em momentos de dificuldades. Porém, o professor hoje não é mais o único responsável pela alfabetizaçãooo dos alunos, mas continua tendo um papel essencial neste processo.

Sabemos que nas salas de aulas das escolas públicas há uma grande concentração de alunos e, portanto, o professor tem muitas dificuldades de atender as necessidades individuais, por isso que é importante o planejamento das aulas, abordando metodologias que proporcione uma melhor interação entre os alunos, para que um aluno auxilie o outro em suas aprendizagens.

Como nos informa Micotti (2009, p.39)

"Para que as interações com a escrita seja bem-sucessidas, a criança precisa contar com a ajuda dos pares, do trabalho organizado pela professora e consultas aos recursos disponíveis, por exemplo, dicionários, escritos reais que se encontram na sala de aula, fichas, ferramentas, anteriormente construídas pelos alunos que ajudam a efetuar as atividades" (MICOTTI 2009, p. 39).

Para realizar um trabalho de qualida-

de, o professor alfabetizador precisa desenvolver algumas práticas essenciais para uma alfabetização efetiva. Entre as atividades que o professor deve realizar ao começar o ano letivo é o de avaliar o nível de leitura e escrita em que chega seu aluno, para partir dessas informações, preparar a intervenção mais adequada para seu aluno. Realizar atividades que os levem a refletir sobre as relações grafo - fônicas e as peculiaridades da nossa escrita; porém a alfabetização não consiste apenas em ensinar a ler e escrever, entre as atividades que poderá ajudar nesse processo, destacaremos duas realizar projetos e sequências didáticas.

"É preciso insistir que tudo quanto fazemos em aula, por menor que seja, incide em maior ou menor grau na formação de nossos alunos. A maneira de organizar a aula, o tipo de incentivos, as expectativas que depositamos, os materiais que utilizamos, cada um destas decisões veicula determinadas experiências educativas, e é possível que nem sempre esteja em consonância com o pensamento que temos a respeito do sentido e do papel que hoje em dia tem a educação." (ZABALA 2010, P.29)

3.1- REALIZAR PROJETOS DIDÁTICOS

Trabalhar com projetos didáticos significa envolver os alunos em uma pesquisa que incluem prática da leitura e escrita de textos reais para destinatários reais com integração entre diversas áreas de conhecimento, no qual, o tema tenha partido do interesse dos alunos, ou que a professora tenha instigado o seu interesse a trabalhar tal tema a partir da necessidade de se trabalhar. Também possui características de organização que auxiliam o professor do 1º ano no atendimento às necessidades das crianças de seis anos de idade, em sua conclusão temos o desfecho da pesquisa, como um produto final concreto, por exemplo, um livro. Geralmente o tema de um projeto parte da necessidade dos alunos, no qual o professor terá que envolver os alunos na pesquisa. Antes de se começar, a professora terá que pensar previamente em todas as etapas e propor para os alunos, que poderão, com o auxilio da professora, modificar algo pensado para as etapas, porque não se pode começar um projeto sem saber por onde e quando finalizar, tendo em vista um objetivo final. Conforme PNAIC (2002),

Os projetos aprofundam conteúdos de estudo que começam com uma ideia e são desenvolvidos durante um período, envolvendo situações concretas que levam a reflexões resultantes destas. Nessa perspectiva, considera-se que um bom projeto é aquele que possibilita às crianças interagirem entre elas, discutindo, decidindo, dialogando, resolvendo conflitos e estabelecendo regras e metas. (PNAIC, 2002, Ano 1 Nº. 06 pág. 13)

Um projeto precisa ser interdisciplinar para poder ter sentido a pesquisa, pois os assuntos das diversas disciplinas andam interligados, e é mais fácil aprenderem e entenderem de forma contextualizada. Seu objeto final precisa ser algo que a criança tenha construído, nem que seja um aprofundamento em determinado assunto, onde ela possa ver a utilidade no seu dia a dia; mais para mim, o mais interessante e ter um produto final, algo construído, como por exemplo, um livro, ou a gravação de um cd. A avaliação tem que ocorrer durante o processo de pesquisa, para se saber como vai caminhando a pesquisa, para poder, por exemplo, mudar alguma etapa, e também a avaliação do produto final, para ver se atendeu as expectativas de todos que construíram o projeto. A sua duração vai depender do objetivo proposto, e como ele vai ser constituído.

3.2- TRABALHAR COM SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS

As sequências didáticas não têm necessariamente um produto final, embora possamos estabelecer, com as crianças produtos a serem criados ao final dos trabalhos, ou mesmo produtos no decorrer das aulas. É importante que as crianças se engajem em situações, sabendo que vão produzir algo a ser socializado com interlocutores variados.

A sequência didática consiste em um procedimento de ensino, em que um conteúdo específico é focalizado em passos ou etapas encadeadas, tornando mais eficiente o processo de aprendizagem. Ao mesmo tempo, a sequência didática permite o estudo nas várias áreas de conhecimento do ensino, de forma interdisciplinar.

Para que o aluno consiga ler e escrever, ele precisa entender o nosso

sistema de escrita alfabética e para que isso aconteça o professor precisa desenvolver atividades que levem os alunos a refletir, conforme Albuquerque, (2007, P.20)

Considerando a importância de o professor partir do que o aluno já conhece, isto é, a partir de seus esquemas de conhecimento, Antunes (2003), nos diz que ele precisa trabalhar em cima desses esquemas de conhecimentos que os alunos possuem, segundo ZABALA (2010 p. 37), "esses esquemas se definem como as representações que uma pessoa possui, num momento dado de sua existência, sobre algum objeto de conhecimento".

Quando falamos em esquemas de conhecimento, Vygostky via Teberosky (2008), nos enfatiza a importância do professor atuar nesses esquemas que o aluno traz formando uma ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal.

Vygostky postula dois níveis: o nível de desenvolvimento real, digamos que é o que

a criança já sabe sobre um determinado assunto, realizando com autonomia uma atividade que tenha relacionada a este, e o seu nível de desenvolvimento potencial ou proximal, seria a capacidade da criança em realizar uma atividade apenas com a colaboração do professor ou um colega, e a Zona de Desenvolvimento Potencial é a distância entre o nível real e o proximal.

Quando o professor atua na ZDP, ela logo se torna um nível de desenvolvimento real, deixando claro que o desenvolvimento do aluno ocorre com o ensino.

Zabala (2010) completa:

Para que esse processo se desencadeie, não basta que os alunos se encontrem frente a conteúdos para aprender, é necessário que diante destes possam atualizar seus esquemas de conhecimento, compará-los com o que é novo, identificar semelhanças e diferenças e integrá-las em seus esquemas de conhecimento, comprovar que o resultado tem certa coerência etc. Quando acontece tudo isso- ou na medida em que acontece- podemos dizer que está acontecendo uma aprendizagem significativa dos conteúdos apresentados.

Na perspectiva construtivista, o ensino da leitura e da escrita parte do que a criança traz; sua zona de desenvolvimento real, por ser um ser social sendo influenciado pelo seu meio, já chegando à escola com conhecimento de como se lê e se escreve.

Para garantir uma aprendizagem significativa e real, o professor pode atuar na Zona de Desenvolvimento Potencial da criança além de dar condições para que novas ZDP sejam criadas. Zabala (2010, p.38), confirma quando diz “concebe-se a intervenção pedagógica como uma ajuda adaptada ao processo de construção do aluno; uma intervenção que vai criando Zonas de Desenvolvimento Proximal (Vygotsky, 1979) e que ajuda os alunos a percorrê-la”.

É de extrema importância o professor trate seus alunos como seres participantes e atuantes em sua própria aprendizagem é uma relação horizontal de tratamento onde o professor respeita o seu aluno que o corresponde. Segundo Moll (2009, p.134), essa “horizontalidade instaurada nos relacionamentos estabelecido em sala de aula erradica os famosos, 'problemas de comportamento', tão comuns no cotidiano da escola. Os problemas, quando existem, são resolvidos em sala de aula”.

O professor tem um importante papel no desenvolvimento do aluno, é ele o responsável principal pela aprendizagem o ou não do aluno, conforme Garcia (1998 P. 141)

[...] quando a professora acredita em seu aluno e reconhece nos resultados que ele apresenta elementos significativos de seu processo de construção de conhecimentos, formula questões ou atividades acreditando em sua capacidade de solucioná-las. Quanto mais à professora perceber que a criança e capaz, mais subsídios lhe fornecerá. O oposto ocorre quando a professora tem uma expectativa negativa em relação a seu aluno; lhe formula questões muito simplificada, não estando atenta à sua possibilidade de compreensão da proposta, uma vez que não espera que a criança seja capaz de uma resposta adequada; reduz a quantidade e qualidade de informações dadas, oferecendo- lhe menores condições de aprendizagem e desenvolvimento.

3.3- A IMPORTÂNCIA DO PROFESSOR COMO ESCRIBA NA SALA DE AULA

Quando o professor escreve para as crianças analisarem a forma de escrever, principalmente se for uma atividade interativa no qual as crianças participem ditando, elas vão relacionando à fala a escrita, ajustando o que já foi dito ao que já foi escrito, aprendendo que, dependendo do objetivo da escrita, que existem normas para a escrita, como adequar a escrita às convenções do gênero que se pretende escrever. Por exemplo, vai aprender que a escrita da estrutura de uma carta e diferente de uma receita.

O aluno aprenderá algumas características básicas da escrita, como considerar um autor ausente que irá receber a mensagem, que precisará está clara, utilizar expressões normativas da linguagem culta, que não se escreve da mesma maneira e ordem que falamos, principalmente utilizando gírias.

O aluno se torna autor de seu texto, vai refletir sobre quais e quantas letras usar, onde e quando, além de colocar em prática conhecimentos adquiridos sobre as estruturas do texto.

3.4- A IMPORTÂNCIA DO PROFESSOR COMO LEITOR NA SALA DE AULA

O professor precisa ler de modo a garantir que as crianças interajam com a leitura, não importando o gênero, pois a leitura do professor auxilia os alunos a diferenciar a leitura dos gêneros, por exemplo, a leitura de um bilhete aos pais e diferente da leitura de um rima, de uma notícia, de uma história com diálogo entre os personagens.

Conforme Teberosky e Colomer (2008, P. 127), “interagir com textos escritos, através da mediação do adulto que lê em voz alta e um processo de aprendizagem novo para a criança e adentrar-se em território desconhecido para explorar as novas formas de linguagem”.

As crianças interagem olhando para as imagens, memorizando a história e repetin-

do o modo no qual a professora leu, respondendo a indagações e interiorizando aspectos linguísticos do discurso. Ao ser modelo de leitor para as crianças, o professor ensina a gostar de ler.

As leituras em voz alta para as crianças pequenas, nas quais elas escutam, olham, perguntam e respondem, são meios para que entendam as funções e a estrutura da linguagem escrita, e podem vir a ser, também, uma ponte entre a linguagem oral e linguagem escrita [...] ela facilitam o conhecimento das funções da escrita ao mesmo tempo que favorecem a aprendizagem das convenções e dos conceitos relativos ao material impresso, e também atuam sobre as motivações para aprender a ler e escrever. (TEBEROSKY E COLOMER, 2008, p.20 e 21).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Hoje sentimos a necessidade de uma alfabetização ligada ao letramento. O que se percebe hoje e a necessidade desde a pré - escola de a criança adquirir o código alfabético para poder aprender a codificar e decodificar para poder utilizar esses conhecimentos em práticas sociais de leitura e escrita, e quando a utilização real desses conhecimentos não acontece, vemos alunos terminando ensino fundamental sem saber atribuir significados a um texto que circula na sociedade e sem saber escrever textos para pessoas alfabetizadas que vivam fora dos muros da escola. Em consequência disso teremos uma sociedade conforme Braggio,

“ controlados professores e alunos- o que não se verifica somente no processo de alfabetização, mas em matérias e anos posteriores de ensino- não resta senão a constatação do obvio: analfabetos funcionais, ou pior, como sugere Freire (1974, 1980) „as massas silenciosas que carentes de consciência criticas mantêm e se eternizam o status quo.” (BRAGGIO,1992 P. 15)

A análise dos dados da pesquisa apontou a necessidade de uma formação profissional específica a respeito dos processos de alfabetização e letramento, A alfabetização assim como o letramento, por serem processos de natureza complexa, exige do docente uma formação profissional que leve em consideração suas especificidades conceituais, teóricas e metodológicas. Para atuar em classes de alfabetização, é indispensável que o professor possuía um conhecimento sistematicamente construído através de cursos de formação inicial e continuada e de qualidade.

O professor alfabetizador deve avaliar constantemente sua prática educativa, pois é por meio da mesma que o docente irá aprender a ensinar. Por essa razão, os saberes da prática docente não são adquiridos somente por meio da formação acadêmica. Esses saberes são e devem ser completados com os conhecimentos apreendidos no exercício da docência. Entretanto, se o professor acreditar que sua formação inicial por si só sustenta sua prática, esse professor não terá uma prática educativa suficientemente adequada para atuar em classes de alfabetização. Além disso, é através do exercício da autorreflexão de seu trabalho que o docente terá a oportunidade de rever sua ação docente para constantemente reorganizá-la. Então, a aprendizagem da leitura e da escrita é fundamentada no ensino mecânico das convenções e na estrutura do código alfabético. Essa aprendizagem é totalmente dissociada do trabalho de conscientização de que a escrita possui uma função social. O que leva a outra constatação: o processo de alfabetização precede o processo de letramento. A prática docente ideal para as classes de alfabetização é aquela que se preocupa em alfabetizar letrando. Essa prática é impedida pela falta de material didático adequado, de apoio pedagógico e de uma formação específica sobre alfabetização e letramento.

Esse trabalho e apenas o inicio de minha pesquisa sobre a importância do professor alfabetizador no processo de alfabetização das crianças voltada para práticas de letramento, principalmente as oriundas de famílias que não convivem com práticas sociais de leitura e escrita, onde as crianças procuram na escola desenvolver esses conhecimentos, e muitos professores não conseguem enxergar essa necessidade, pois desenvolvem sua pratica pedagógica voltada para uma uniformização do saber, como se todos aprendessem do mesmo jeito e ao mesmo tempo.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. Conceituando alfabetização e letramento. In: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia (ORG.) Alfabetização e Letramento: conceito e relações. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

ANTUNES, Celso. Vygotsky quem diria?! Em minha sala de aula. 3 ed.

Petrópolis: Vozes, 2003.

AZEVEDO, Maria Amélia; MARQUES, Maria Lúcia (org.). Alfabetização Hoje.

São Paulo: Cortez, 1994.

GUIMARÃES, Daniela. Relações entre bebês e adultos na creche: o cuidado como ética. São Paulo: Cortez, 2011.

KUHLMANN JR. Moysés, M. A circulação das ideias sobre a educação das crianças; Brasil, início do século XX. In: KUHLMANN JR., M.; FREITAS, M. C. de. (Orgs.). Os intelectuais

na história da infância. São Paulo: Cortez, 2002.

MARQUES, António Manuel; VILAR, Duarte; FORRETA, Fátima. Os afectos e a sexualidade na educação pré- escolar: Um guia para educadores e formadores.

Lisboa: Texto Editores, 2006.

NASIO, J. D. Introdução às obras de Freud, Ferenczi, Groddeck, Klein, Winnicott, Dolto, Lacan. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995

NUNES, César. A educação sexual da criança: subsídios teóricos e propostas práticas para uma abordagem da sexualidade para além da transversalidade. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2000. MARCONDES, Kathy Amorim. Sexualidade infantil: considerações relevantes para o trabalho pedagógico. Texto publicado na Revista Universo Pedagógico, v.05, 1992, p. 22-31. Disponível em: http://www.portas.ufes.br/sites/www.portas.ufes.br/files/Sexualidade%20infantil.pdf.

Acesso em: 18 de janeiro de 2020.

SAMPAIO, Fátima Silva. Linguagem na Educação Infantil. Fortaleza, SEDUC, 2003 pp. 12 – 18.

ROUDINESCO, E. (1944). Conversa com Françoise Dolto. In: Em defesa da psicanálise: ensaios e entrevistas. / Textos reunidos, apresentação e revisão Marco Antônio Coutinho Jorge; tradução André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

ZABALA, Antoni. A prática educativa: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZIMERMAN, D. E. Cap. 33: Psicanálise com Crianças. In: ZIMERMAN, D. E.

Manual de técnica psicanalítica: uma revisão. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 347-356.

MÚSICAS E CANTIGAS PARA BEBÊS

RENATA APARECIDA DE OLIVEIRA GOMES

RESUMO:

Este trabalho discute a importância de oportunizar experiências com músicas e cantigas para bebês. E entender que a música e as cantigas são uma ferramenta importante na educação infantil, haja vista que ela se vincula com os demais eixos do trabalho pedagógico na educação infantil, havendo a interação entre si, e a contribuição para o continuo desenvolvimento dos bebês e crianças, buscando ampliar as socializações, interações e aprendizagens. O objetivo geral da pesquisa foi analisar as contribuições que a música e as cantigas proporcionam para o desenvolvimento dos bebês e crianças. E as formas utilizadas pelos educadores da educação infantil, conhecendo as vivências diárias e essa dinâmica de como trabalhar com bebês que ainda não falam. Este trabalho é resultado do processo desenvolvido com berçários no CEI da zona sul- Jabaquara da Prefeitura de SP no ano de 2019.

Palavras-chave: Educação infantil; músicas e cantigas.

"Na roda do mundo lá vai o menino.

O mundo é tão grande e os homens tão sós.

De pena, o menino começa a cantar. (Cantigas afastam as coisas escuras.)

Mãos dadas aos homens, lá vai o menino, na roda da vida rodando e cantando. Trecho da poesia. "Cantiga quase de roda" – Thiago de Mello.

INTRODUÇÃO

De acordo com o que está disposto nas Diretrizes da Educação, a respeito da modalidade de educação infantil: "A educação infantil é a primeira etapa da educação básica. Ela estabelece as bases da personalidade humana, da socialização. As primeiras experiências da vida são as que marcam mais profundamente as pessoas. (2000, p.49)."

Além de ser uma forma de expressão artística, a música é também um elemento catalisador do desenvolvimento cognitivo infantil.

Na fase da gestação, o som exerce grande influencia na formação da atividade cerebral, como a criança tem o aparelho auditivo formado ainda no começo da gestação, sendo esse o primeiro sentido desenvolvido por ela, pode ser interessante já começar a estimular o bebê com sons e músicas, que é aperfeiçoada durante a primeira infância, à medida que a criança interage com o mundo ao seu redor. Por isso quando nascem, os pequenos já diferenciam a voz da mãe da voz de outras pessoas. Isso acontece por que, a mesma é quem os acalmam nos momentos do choro, dos incontentamentos com algo, entre outras ocorrências. Umas das estratégias usadas e que dá certo na maioria das vezes, são as canções de ninar, que as mães cantam, para os bebês na hora de dormir, é a partir daí que a música (composição, letra, ritmo, harmonia e etc.), começa a fazer parte do universo da criança. A respeito do vinculo da mãe com o filho, STAHLCSHIMIDT, ressalta que:

É interessante que os pequenos ouçam

a voz da mãe desde cedo, inclusive na hora do acalanto (canções de ninar). [...] essas músicas, que embalam o sono dos bebês, tem lugar cativo no repertorio familiar. Elas acalmam, aconchegam e dão segurança para que os bebês durmam. (Revista Nova Escola, p.80).

A música possibilita a interação com o mundo adulto dos pais, avós e outras fontes como: televisão e rádio, que rodeiam o dia a dia das crianças, que vem formar um repertório inicial no seu universo sonoro. Brincando fazem demonstrações espontâneas, quando em família ou por intervenção do professor na escola, possibilitando a familiarização da criança com a música. Em muitas situações do seu convívio social, elas vivem ou entram em contato com a música. Em relação a isso o RCNEI explica que:

"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 rima parlendas, reconhecendo o fascínio que tais jogos exercem". (Brasil, 1998. P.51).

A musica 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 à vários propósitos, como a formação de hábitos, atitudes e comportamentos [...]. (Referencial da Educação Infantil, 1998, p.47).

De acordo com o trecho acima, pode-se compreender que a música no contexto da educação infantil através da sua linguagem, é uma ferramenta capaz de criar hábitos atitudes e comportamentos que serão vivenciados no dia-a-dia por essas crianças.

O caminho para a viabilidade da música nas escolas, aqui especificamente na educação infantil se dá pelo uso de ferramentas para sua reflexão, práticas para que se faça o uso correto da música, trabalhar a diversidade e o contexto do aluno, explorando suas potencialidades. A atividade musical e as demais artes, unidas ao jogo recreativo, são uma base forte na educação infantil. Em relação a estes aspectos, Brito (2003, p.46) explica que,

[...] importa, prioritariamente, a criança, o sujeito da experiência, e não a música, como muitas situações de ensino musical consideram. A educação musical não deve visar à formação de possíveis músicos do amanhã, mas sim a formação das crianças de hoje.

Entende-se que o grande desafio é que a música na educação infantil venha a colaborar com o desenvolvimento do bebê, almejando que essa não seja apenas uma prática descontextualizada, mas um complemento, um meio para o melhor atendimento e trabalho das muitas atividades propostas na educação infantil, que além de desenvolver a sensibilidade musical pode ainda ajudar no desenvolvimento de outras potencialidades do bebê

Na pratica escolar, o ensino de música deve ter atenção prioritária, já que falar em ensinar música ou musicalizar é falar em educar pela música, contribuir na formação do indivíduo, como um todo, lhe dando oportunidade de imergir em um imenso universo cultural, enriquecendo sua inteligência através de sua sensibilidade musical.

O trabalho com música tem como enfoque o desenvolvimento global da criança na educação infantil, respeitando sua individualidade, seu contexto social, econômico, cultural, étnico e religioso, entendendo o bebê e a criança como um ser único com características próprias, que interage nesse meio com outros bebês e crianças e também explora diversas peculiaridades em todos os aspectos.

O ensino e consequentemente, o aprendizado da musica envolve a construção do sujeito musical, a partir da constituição da linguagem da música. O uso dessa linguagem irá transformar esse sujeito, tanto no que se refere a seus modos de perceber, suas formas de ação e pensamento, quanto seus aspectos subjetivos. Em consequência, transformará também o mundo deste sujeito que adquira novos sentidos e significados, modificando também a sua própria linguagem musical.

CONTEXTO HISTÓRICO

A música sempre esteve associada as manifestações humanas. Sendo assim, ela sempre foi uma maneira que os homens encontraram para expressar seus sentimentos. O homem das cavernas utilizava sons para se comunicar, buscando exteriorizar seus pensamentos e emoções. O importante é perceber que os elementos básicos da música já estavam presentes na dança, como o som e o ritmo. Eles fazem parte do próprio homem porque os movimentos do coração e a respiração já são elementos rítmicos, sendo assim como o passo. As batidas de mãos e o movimento corporal complementam as sonoridades naturais.

CULTURA MUSICAL/ Kátia Renner-Curitiba, PR IESDE, 2012, p. 35 e 36.

Já os primeiros habitantes, faziam uso da referida (música) para se comunicarem com os demais companheiros, quando se encontravam em situações de perigos (lutas ou ameaças por predadores) ou momentos de alegrias, como: a celebração de nascimento, casamento, morte, conquistas e/ou perdas vivenciadas no dia-a-dia.

A música é uma linguagem universal, tendo participado da história da humanidade desde as primeiras civilizações. Conforme dados antropológicos, as primeiras músicas seriam usadas em rituais, como: nascimento, casamento, morte, recuperação de doença e fertilidade. (BRESCIA, 2009, P.15).

Para que seja compreendida a presença e a importância da música para o homem atual, é que, podemos destacar as manifestações culturais, que a mesma expressa, explica, denuncia e declara fatos ocorridos na sociedade em forma de letra e canção, de modo que seja divulgada a proporcionar as mensagens às diversas camadas sociais. Sabe-se que a musica é elemento "antigo". Segundo SANTOS:

A palavra musica vem do grego antigo, mousikês. O termo é uma referência às musas, as nove filhas do deus supremo Zeus que eram responsáveis pelas artes. Portanto, é importante percebermos que a origem da palavra música vem da mitologia grega e está relacionada à criação artística. (2008, p.12).

Nota-se, portanto, a presença da música, com e nas manifestações culturais, como é o caso da Grécia, lugar de origem da palavra música. Enquanto ao seu significado "Arte das Musas", nos dá o sentido de beleza marcante, o que de fato pode-se comprar às belezas existentes nas músicas.

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. (WEIGEL, 1988, p. 10).

A MÚSICA NO BRASIL

A música do Brasil se formou a partir de elementos europeus, africanos e indígenas, trazidos respectivamente por colonizadores portugueses, escravos e os padrões jesuítas que a usava em cultos religiosos e para atrair atenção à fé cristã. Os nativos que aqui já habitavam também tinham suas práticas musicais, fato que ajudou a estabelecer uma enorme variedade de estilos musicais, que se solidificaram com o decorrer da história. Em terras brasileiras, as primeiras manifestações musicais, que recebem registros são as dos padres jesuítas, que, naquele momento, queriam mais fiéis para sua igreja do que promover educação ou manifestação artística por meio de sua música. França mostra esse contexto histórico em sua obra. A Música no Brasil (1953, p.7).

O coral Gregoriano mágico instrumento de conversão de que se utilizou o jesuíta José de Anchieta, aquela magnifica 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'.

A ligação dos índios com os jesuítas ficou mais estreita por meio da música que os padres usavam para catequiza-los. Logo após sua chegada, os jesuítas construíram aldeamentos que chamavam Missões ou Reduções, esses locais serviam para levarem sua fé aos índios e para se manter com certa tranquilidade no Brasil Colonial. Davidolf (1994, p.42) caracterizou como eram estruturadas as Reduções jesuítas: "O armazém geral, a casa de hóspedes e a casa das moças eram mais pobres e os alojamentos indígenas consistiam de longos edifícios de pau-a-pique ou adobe, abertos para uma varanda coberta".

Apesar de haver ensino de cantos e apresentação de instrumentos pelos padres jesuítas, não havia conotação educativa nessa prática, esse processo era puramente religioso, usado para espalhar a fé dos padres pela população indígena.

A partir do século XVII, a música popular ganha força no Brasil, principalmente o lundo ou landu, inicialmente uma dança africana, assim descrita por Mario de Andrade (1980). No período colonial e primeiro império chegam ao brasil as valsas, polcas, tangos e outras diversas manifestações musicais estrangeiras, que no Brasil achavam veículo de expressão. Em relação a isso, Renato Almeida expressa em seu livro A História da Música Brasileira (1926, p.108).

Queremos dizer que, na nossa música popular, é fácil distinguir as origens rítmicas, embora não se conservem exatas e essenciais. Um mundo de influencias e interferências, o clima, o caldeamento do sangue, o cultivo e as condições de vida de lugar a lugar, tudo isso, que a arte popular reflete, refrangendo no prisma de suas intenções fez com que os cantares fossem variando dia por dia, contomando-se, modificando-se, mas sem perder o caráter básico e definitivo do ritmo.

Aos africanos trazidos, como escravo ao Brasil, deve-se boa parte da formação da nossa música popular. Foi, certamente, o contato com o povo africanos que enriqueceu aparte rítmica da música feita no Brasil e nos levou a nossa riqueza musical.

Já no fim do século XX, com o fim da escravidão em 1888, são abertas novas fronteiras para a vinda de imigrantes europeus, para o trabalho nas lavouras de café e algodão. Esses chegam com diversos ritmos de sua terra natal, como a mazurca, que acaba sendo abrasileirada (sic) e transformada no maxixe. Essa transformação de ritmo dá origem ao choro. Mas, uma música popular brasileira só se formaria mesmo com o carnaval

carioca e a chegada do gramofone ao brasil na década de 1930 do século XX. Apareceria então o samba urbano, o ritmo mais famoso do Brasil. Depois disse, com o rádio, a televisão e a indústria fonográfica a música popular se consolida e chega à variedade gigantesca que hoje encontramos.

Essa breve história da música no Brasil mostra como ela chega por aqui pelos povos africanos, os padres jesuítas, imigrantes europeus e a que já se fazia presente antes da colonização com os povos indígenas. A música é uma forte presença no povo brasileiro em todas as suas classes sociais, Mário de Andrade (1980, p.163) diz:

"[...] o estudo cientifico da música popular brasileira ainda está por fazer. Não há sobre ela senão sínteses mais ou menos fáceis derivadas da necessidade pedagógica de mostrar aos estudantes a evolução histórica da música brasileira".

A PRÁTICA DA MÚSICA E CANTIGAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O ano começa e com ele os desafios de uma vida escolar... os bebês chegam na escola pela primeira vez e o rompimento com as famílias para esta segunda instituição é as vezes doloroso. Choros fazem parte da adaptação, mas a "música" nos favorece.

À medida que o tempo passa, os bebês apropriam-se dos espaços e das relações.

"é importante a intencionalidade pedagógica, que se expressa na organização dos tempos, espaços, materiais, dos artefatos culturais e das interações que favorecem e ampliem as aprendizagens e o desenvolvimento dos bebês e crianças". CURRICULO DA CIDADE, p. 131.

Delalande (1979) ainda traz que a noção de ritmo também é muito importante e para isso usamos alguns instrumentos musicais, que podem ser adquiridos (comprados) e também construídos, como chocalhos, ocarinas (instrumentos de sopro que emite sons graves e agudos), apitos e pandeiros, o que vai desenvolver na criança sua noção rítmica, alguns vão ter essa noção naturalmente, outros vão desenvolve-la com essas atividades.

A autora Jeandot (1997) apresenta diversas possibilidades na construção de instrumentos como, por exemplo: selecionar chaves velhas que não são mais usadas presas a um suporte de madeira que as deixe suspensas, para as crianças passarem as mãos, tem um som suave, ou, ainda com chaves velhas , coloca-las como o molho de chaves que conhecemos a criança só precisa balança-las ou bater nelas com uma vareta. Também podemos usar várias tampinhas de garrafa de refrigerante, com um barbante passando ao meio delas e amarrado para sacudir isso dá o som de um chocalho, e é só ir passando de uma mão para outra.

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. A autora Jeandot (1997), ainda mostra possibilidades de usar cascas de coco vazias que podem se transformar instrumentos de percussão, cabaças, com sementes de flamboaiã, que dão um ótimo maracá, tubos de papel higiênico vazios, com uma extremidade coberta com papel de seda, quando a criança sopra produz o timbre de instrumentos de sopro e outras diversas possibilidades.

Na educação infantil existem inúmeras possibilidades de se trabalhar a música e os benefícios que ela pode oferecer. Os materiais podem ser diversos, não necessariamente é preciso dispor de materiais caros. Isso evidencia que um trabalho criativo e competente colaborará com os bebes e crianças para desenvolver sua socialização e expressão.

Relato: O CEI da Prefeitura Municipal na periferia da zona sul de SP, no ano de 2019, foi o local onde a professora Renata juntamente com outra professora atribuiu um agrupamento de quatorze bebês sendo duas turmas com idades entre cinco e sete meses de idade. Desde o início do ano o projeto deu-se como tema música e cantigas. A caixa de som foi o apoio no início da adaptação, trabalhou-se com diversos gêneros musicais, fazendo parte da rotina, usando pen-drive com os ritmos: samba, forró, mpb, clássicos, pop, rock, sertanejo entre outros, com o passar dos dias fomos ampliando as propostas buscando outros materiais e possibilidades como mencionado acima, foi possível um trabalho de equipe e realizamos a confecção de diversos chocalhos, móbiles com chaves e um parque sonoro na área externa com panelas tampas, paletes e latas, todas as professoras do CEI contribuíram; os instrumentos musicais comprados também foram uma das propostas, bolas, brinquedos, bonecos, fantoches, tecidos, globo de luzes, livros, vídeos em data show. Além das rodas de músicas cantadas e dançadas, um repertório amplo de cantigas, diversificando a cada dia usando como recurso imagens e bichos de pelúcia. Nosso olhar estava voltado para a expressão corporal dos bebês e todas as brincadeiras que envolvem o corpo, entendendo que é com o corpo inteiro que eles aprendem Haja vista que já estavam interagindo com estes momentos, demonstrando alegria, fazendo gestos, balbucios e movimento com o corpo. Expandimos com os bebês explorando novos ambientes da U.E, no decorrer do ano houve avanços significativos para toda a turma. Então oportunizamos para as famílias um dia de oficina no CEI, onde ofertamos os matérias para criarem chocalhos, foi uma manhã muito produtiva, pois além da interação, houve o lúdico e o brincar. Entre as diversas possibilidades

que podem ser utilizadas com matérias superacessíveis, também mostramos que é possível brincar com os recicláveis. Acreditamos que foi um momento de grande valor para todos nós, houve troca de idéias e o brincar/aprendendo foi mais uma vez vivenciada de forma proveitosa.

A partir do olhar atento e escuta ativa, pudemos ampliar as possibilidades que geravam mais desafios aos bebês e assim contribuíram para a construção de mais aprendizagens.

Os objetivos neste trabalho com os bebês foram: desenvolver a oralidade, estimular a autonomia, adaptação e socialização, brincar, estimular a memória, ampliar o repertório musical, manipular materiais de largo alcance e industrializados, arrastar, andar, dançar e correr. E trazer para a realidade da sala de aula as possibilidades de se trabalhar também com bebês, e acrescentar dia a dia em seu repertório memorias de experiencias que estão formando sinapses desde o início de sua vida, bagagem esta que trará grandes benefícios para o desenvolvimento em todas as áreas do bebê.

"As interações e as brincadeiras devem compor o currículo e possibilitar a realização dos projetos pedagógicos que envolvam diversas linguagens presentes nas experiências, sem separá-las, pois não é de modo fragmentado que bebês e crianças aprendem". CURRICULO DA CIDADE, p. 68.

Entender mais sobre a importância da música para bebês é o objetivo deste estudo, depois de anos como educadora na educação infantil, nas quais presenciei cenas em que o uso da música se apresenta de forma mecânica. Como por exemplo fazer uso das canções repetitivas somente nos momentos de refeições, lanche e almoço. Sendo relevante ressaltar que o ensino da música é uma proposta de socialização, desenvolvimento e aprendizagens e não somente repetição de cantigas decoradas. Brito (2003) critica as apresentações musicais que utilizam gestos repetitivos, pois acredita que esse molde não enriquece a proposta musical dentro da sala de aula, apenas perde-se tempo com repetições e excluem a possibilidade de criação, podando toda e qualquer chance de uma manifestação criativa da criança. Loureiro (2008) explica que o aprendizado de música deve ser um ato de desprendimento prazeroso, que comungue com as experiencias da criança sem ser uma imposição ou que busque a qualquer custo que a criança domine um instrumento, o qual pode minar sua sensibilidade e criatividade.

Outra fonte primordial de interação de bebês e crianças é com as famílias/responsáveis. Por isso, a interação com as famílias/responsáveis deve ocupar um lugar de destaque no Projeto Pedagógico da Unidade Escolar. CURRICULO DA CIDADE. P. 83.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho buscou entender os aspectos favoráveis que a música oportuniza para bebês na educação infantil, bem como trazer a importância do seu aprendizado e sua contribuição na socialização dos bebês e crianças, percebendo as formas de interação desta com os demais eixos de trabalho.

Elencar que a música pode ser trabalhada na educação infantil e entender o significado da música enquanto ferramenta pedagógica também foram destacadas neste estudo. Verificou-se que a música deve ser trabalhada com brincadeiras e canções direcionadas pelos educadores e acompanhadas de forma criativa pelos bebês. O uso de materiais recicláveis foi um instrumento de grande valor na construção dos instrumentos musicais, trazendo para o dia a dia novos sons e possibilidades de criar e brincar. A progressão dos bebes, foi de forma notória observada por toda a equipe escolar, haja vista que ingressaram com meses de vida e ao longo do ano já apropriando-se dos espaços apresentaram avanços significativos de novas aprendizagens inerentes as músicas e aos ritmos. Todo esse processo aproximou as famílias da nossa realidade escolar, onde oportunizamos este olhar lúdico para nossas propostas com os bebês.

A música aliada ao ensino é entendida por muitos autores pesquisadores como importante ferramenta pedagógica. O ensino de música aqui discutido não é o de formação instrumentistas, mas o ato do educador cantar, trabalhar a música ou tocar alguns instrumentos, deve ter como objetivo o desenvolvimento dos bebês aliando a música a elementos pertinentes do currículo da educação infantil.

Que essa pesquisa possa contribuir para que seja repensada a idéia de músicas e cantigas na educação infantil, buscando novos recursos, ressignificando a música diariamente e dando a devida importância que ela tem em todo o processo de desenvolvimento dos bebês.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

ALMEIDA, Renato. A História da Música Brasileira. Universidade do TEXAS, F.

Briguiet: 1926.

ANDRADE, Mario. Pequena História da Música. Martins EDITORA, 1980.

BRÉSCIA, Vera Lúcia Pessagno. 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: Editora Petrópolis, 2003.

Currículo da cidade: Educação Infantil.

Currículo Integrador da Infância Paulistana.

CULTURA MUSICAL/ Katia Renner- Curitiba, PR IESDE, 2012.

DAVIDOFF, Carlos. Bandeirantismo: verso e reverso. São Paulo: Brasiliense 8º ed 1994.

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

LOUREIRO, Alicia Maria Almeida. O ensino de música na escola fundamental.

Campinas, SP: Papirus, 2003.

SANTOS, Joaquim- Telecurso: Música: ensino médio/ [Joaquim Santos]. 1.ed. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2008. 87p.; 28cm.

STAHLSCHMIDT, Ana Paula. Revista Nova Escola, ano XXIV, nº 225, setembro, 2009.

WEIGEL, Ana Maria Gonçalves. Brincando de Música: Experiencias com sons, ritmos, música e movimento na pré-escola. Porto Alegre: Kuarup, 1988.

_____BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais Para Educação Infantil/ Secretaria de Educação Básica- Brasília: MEC, SEB, 2010.

_____BRASIL. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, v. 3.

Conhecimento de Mundo. MEC/SEF 1998.

www.lunetas.com.br >. acesso em: 14 de janeiro de 2020

O ENSINO DA ARTE COMO ESTRATÉGIA PARA A VALORIZAÇÃO DA IDENTIDADE FEMININA

RENATA GOMES LIBÂNIO

RESUMO

Este trabalho é parte integrante das atividades que compõem o curso pós-graduação em práticas criativas educativas, ludicidade e jogos da Faculdade De Educação Paulistana, intitulado “O ensino da arte como estratégia para a valorização da identidade feminina”. O intuito central do artigo foi apresentar o ensino da arte como ferramenta de transgressão ao inconsciente social machista o qual nos envolve durante toda nossa socialização, utilizando referenciais teóricos como o livro O Corpo Educado: Pedagogias Da Sexualidade do autor Guacira Louro, Modernity and the Spaces of Feminity da autora Griselda Pollock e Um Novo Olhar Sobre As Relações Sociais de Gênero: Feminismo e Perspectivas Críticas na Psicologia Social de Conceição Nogueira.

O presente artigo encontra-se dividido em quatro momentos: primeiramente, refletirse-á acerca da importância da cultura visual na arte da educação. Em sequência será abordado o sexo biológico, o gênero e o machismo estrutural como conceitos importantes para a problemática social do machismo tanto na sala de aula quanto na vida social fora da escola. Seguido pela apreciação de artistas mulheres na sala de aula como uma nova apreensão de ensino na busca de superar as desigualdades de gênero. Por fim, a influência de pedagogias visuais do feminino nas etapas básicas da educação.

Palavras-Chave: Artes; Machista; Cultura Visual; Gênero; Mulheres; Educação .

INTRODUÇÃO

O tema do presente artigo deve-se, principalmente, pela necessidade de repensar o ensino da Arte como fator relevante na construção da identidade feminina e, consequentemente, na formação de uma identidade masculina que respeite o gênero oposto como igual. Importante ressaltar que durante os treze anos de docência nas séries iniciais do ensino fundamental pude presenciar diversas situações em que meninas foram colocadas, mesmo que inconscientemente, em lugares considerados mais "adequados" por, simplesmente, serem meninas e , possivelmente, serem mais sensíveis . É necessário afirmar que para algumas meninas, soa como normal ou até mesmo um “elogio”, haja vista já terem interiorizado "as regras" impostas pela padronização comportamental da sociedade. Entretanto, não raramente, escutamos comentários por parte dos meninos que, também pressionados pela mesma

"padronização”, seguem reproduzindo conceitos machistas desde muito cedo, mesmo sem entender ao certo o peso dessa construção.

Muitos podem questionar o fato de tratar "tais assuntos" com crianças pequenas e como tratar. Com isso, acredito que a Arte tenha um poder incrivelmente poético, lúdico e potencialmente reflexivo para promover diversas discussões e desconstruções acerca da identidade feminina e masculina, proporcio-

nando assim, para meninos e meninas, uma educação que os permita viver plenamente e saudavelmente a infância sem as amarras sociais e, consequentemente, vislumbre no futuro homens e mulheres que vivam em harmonia e colaborativamente, sem que haja o predomínio de um gênero sobre o outro. Construção é a palavra! Construir a igualdade de gênero na escola, certamente, é evitar que processos de discriminação ocorram; entretanto é importante que seja praticada desde os primeiros anos da vida escolar. Construir a igualdade de gênero na escola tendo como apoio a Arte é incrível! O professor de Arte e sua potente atuação servirão para que a sala de aula não seja um espaço gerador e reprodutor de uma educação discriminatória, mas sim um espaço de construção de igualdades e de todas as expressões humanas.

Nesse contexto, buscaremos discorrer desde a importância da Cultura Visual na Arte da educação e todas as suas possibilidades para que o professor consiga trabalhar a construção de uma visão positiva do feminino até a "apreciação do feminino", literalmente, na sala de aula e a importância de que se coloque em lugares de destaque o estudo sobre artistas, poetisas, musicistas, filósofas e todas as contribuintes femininas para história da Arte. Em tal vertente, a Arte ganha tons propositais para que haja uma educação libertadora e que possa nos dar a segurança de um futuro onde haja empatia entre todos os seres. Começaremos então pela infância, lugar onde é possível alimentar para o bem comum.

A CULTURA VISUAL NA "ARTE" DA EDUCAÇÃO

Neste contexto, o professor de Artes Visuais será mediador e provocador no processo educativo com o estudo das imagens da cultura visual, ajudando o aluno a adquirir novos conhecimentos, podendo este atribuir novos sentidos e significados. De acordo com o Dicionário Crítico da Fundação Coa Parque(2018), a cultura visual engloba, além das variadas imagens as quais nos cercam, o nosso imaginário e as nossas experiências visuais. Analogamente, o autor Nicholas Mirzoeff (1999) afirma que o estudo da cultura visual não se refere apenas ao estudo de uma história das imagens, nem tão pouco ao estudo das imagens em si mesmas,mas sim da tendência contemporânea em modelar a vida a partir das imagens, para assim visualizar a própria existência. Consecutivo a essas definições, tudo torna-se imprescindível à compreensão da imagem como uma ferramenta social de grande potencial na formação dos indivíduos a partir da disseminação de ideias e conceitos.

Historicamente, a função social da imagem surge já na Antiguidade (.4000 a.C -476 d.), por meio da contemplação e criação dos desenhos pré-históricos- de caráter místico-religioso ou de registro. Atualmente, essa funcionalidade recebe novos contornos, principalmente, por conta dos adventos tecnológicos os quais inseriram os sujeitos contemporâneos em uma sociedade fortemente influenciada pelas imagens compartilhadas nos diversos meios de comunicação, fato que estabelece uma relação estrita entre a reprodução delas e a subjetividade de cada um. Com isso, conforme aponta Baitello Jr. :

"Alimentar-se de imagens significa alimentar imagens, conferindo-lhes substância, emprestando-lhes os corpos. Significa entrar dentro delas e transformar-se em personagem [...]. Ao contrário de uma apropriação, trata-se aqui de uma de si mesmo"(2005, p. 97).

Partindo da cultura visual, surge uma nova possibilidade a respeito da concepção pedagógica da imagem - já que elas produzem sentidos e processos de identificação que influenciam no cotidiano escolar. O fato é que dentro e fora da escola os estudantes e os professores estão expostos as mais variadas formas de visualidades seja pelos programas de TV, internet, vídeo games e\ ou propagandas publicitárias. Ademais, imagens de personagens infantis ou juvenis- que performam diversos estereótipos- apresentam-se estampadas nos materiais escolares e roupas dos estudantes e estes passam a identificar-se com as mesmas sem nenhum processo reflexivo. Estas visualidades acabam influenciando os meninos em geral e as meninas em específico nas suas maneiras de ser e estar no mundo contemporâneo. Segundo Hernández:

"A cultura visual contribui para que os indivíduos fixem as representações sobre si mesmos e sobre o mundo e sobre seus modos de pensar-se. A importância primordial da cultura visual é mediar o processo de como olhamos e como nos olhamos,e contribuir para a produção de

mundos[...]"(2000, p.52)

É neste ponto que a pedagogia exercida em sala de aula interfere, não só na formação das identidades individuais, como também, na transgressão com preconceitos alimentados há séculos nas outras instituições das quais o aluno faz parte- família, igreja, trabalho. O ensinar transcende as quatro paredes da sala de aula com a criação de cidadãos críticos e pensantes.

SEXO BIOLÓGICO, GÊNERO E MACHISMO ESTRUTURAL- ENTENDENDO A PROBLEMÁTICA DENTRO E FORA DA SALA DE AULA

Em primeira instância, para que haja plena compreensão de como o conteúdo ensinado em sala de aula pode ser ferramenta de manutenção ou de transgressão com o

sistema patriarcal no qual os indivíduos são inseridos desde o nascimento urge que saibamos diferenciar conceitos básicos acerca da concepção de sexo biológico, gênero e machismo estrutural.

Em relação ao sexo biológico, Gilbert, Hallet e Elldridge (1994), citados por Nogueira (2001), discorrem que para classificar os indivíduos de acordo com a anatomia humana usa-se o termo sexo. Com isso, um indivíduo é macho ou fêmea de acordo com os cromossomos expressos em seus órgãos genitais. Em contrapartida, Stoller (1993), citado por Oliveira e Knöner (2005), procurou comprovar por meio de investigações que as características de gênero não são garantidas pela biologia, já que muitas pessoas apresentam características femininas ou masculinas de forma independente de sua anatomia. Em termos simplórios, o sexo biológico diz respeito às características biológicas que a pessoa tem ao nascer. Podem incluir cromossomos, genitália, composição hormonal, entre outros. Em primeira análise, isso infere que a pessoa pode nascer macho, fêmea ou intersexual.

O conceito de gênero foi criado em 1970 com profunda influência do movimento feminista. Foi formulado para distinguir a dimensão biológica da dimensão social, baseando-se no raciocínio de que existem machos e fêmeas na espécie humana, mas, levando em consideração que a maneira de ser homem e de ser mulher é realizada pela cultura. Assim, gênero significa que homens e mulheres são produtos da realidade social e não decorrência da anatomia de seus corpos (GÊNERO, 2009, p. 43). A partir de 1975, o termo gênero passou a ser usado nos estudos cujo objetivo era entender as formas de distinção que as diferenças sexuais induzem em uma sociedade. Assim, gênero passou a constituir uma entidade moral, política e cultural, ou seja, uma construção ideológica, em contraposição a sexo, que se mantém como uma especificidade anatômica. (OLIVIERA e KNÖNER, 2005).

A filósofa Simone de Beauvoir é uma figura intrínseca a esse movimento de ideias e, em 1949, escreveu o livro "O Segundo Sexo". A obra deu um novo impulso à reflexão sobre as desigualdades entre homens e mulheres nas sociedades modernas visando o porquê do feminino e das mulheres serem concebidos como inferiores dentro do sistema de relações de poder vigente. É desse trabalho que, frequentemente, é retorada a famosa frase "não se nasce mulher, torna-se mulher".

Com esta formulação, ela buscava descartar qualquer determinação "natural" da conduta feminina. Exemplo de uma concepção atual desse "fardo feminino" é o fato de as mulheres, em razão da reprodução, serem tidas como mais próximas da natureza e, consequentemente, isso ser considerado um símbolo de sua fragilidade ou de sujeição à ordem natural, que as destinaria sempre à maternidade.

O termo gênero colabora para exacerbar a distinção entre sujeitos de sexos divergentes. Essa classificação possibilita a construção de significados sociais e culturais que distinguem cada categoria anatômica sexual e que são ensinados aos indivíduos desde a infância. (NOGUEIRA, 2001).

Assim, o conceito de gênero abrange as "características psicológicas, sociais e culturais que são fortemente associadas com as categorias biológicas de homem e mulher". (DEAUX, 1985, apud NOGUEIRA, 2001, p. 9).

Novamente, Para Gilbert, Hallet e Elldridge (1994), citados por Nogueira (2001, p.9), "gênero é, portanto, o termo usado no contexto social, podendo ser definido como um esquema para a categorização dos indivíduos (na perspectiva da cognição social) esquema esse que utiliza as diferenças biológicas como base para a designação de diferenças sociais". Outro fato importante em relação ao gênero é sua arbitrariedade cultural, ou seja, o fato de o gênero só poder ser compreendido em relação a uma cultura específica, porque ele é capaz de ter sentidos distintos conforme o contexto sociocultural em que se manifesta. Nas palavras de Louro (2010):

"Através dos processos culturais, definimos o que é – ou não – natural; produzimos e transformamos a natureza e a biologia e, consequentemente, as tornamos históricas. Os corpos ganham sentido socialmente. A inscrição dos gêneros – feminino ou masculino – nos corpos é feita, sempre, no contexto de uma determinada cultura e, portanto, com as marcas dessa cultura "(LOURO, 2010, p. 11).

A produção de nossa existência tem bases biológicas que implicam a intervenção conjunta dos dois sexos, o macho e a fêmea. A produção social da realidade, em todas as sociedades até então conhecidas, implica por sua vez, na ingerência conjunta dos dois gêneros, o masculino e o feminino. Cada um dos gêneros representa uma particular contribuição na produção e reprodução da existência. Ou seja, a existência de gêneros é a manifestação de uma desigual distribuição de responsabilidade na produção social da existência. A sociedade estabelece uma divisão de responsabilidades que são inerentes às vontades das pessoas, sendo que os critérios desta distribuição são sexistas, classistas e racistas.

Do lugar que é atribuído socialmente a cada um, dependerá a forma como se terá acesso à própria sobrevivência como sexo, classe e raça. Consecutivo a isso,

Marx tece o seguinte comentário:

"Na produção social de sua existência, os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade; estas relações de produção correspondem a um grau determinado de desenvolvimento de suas forças produtivos materiais. O conjunto destas relações de produção constituem a estrutura econômica da sociedade, a base real, sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e a qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. Não é a consciência dos homens o que determina a realidade; ao contrário, a realidade social é a que determina sua consciência" (Marx apud lZQUIERDO, 199).

No contexto educacional, os Parâmetros Curriculares Nacionais, formulados pelo MEC para o 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental no tópico que discute essa temática, dizem:

"O conceito de gênero diz respeito ao conjunto das representações sociais e culturais construídas a partir da diferença biológica dos sexos. Enquanto o sexo diz respeito ao atributo anatômico, no conceito de gênero toma-se o desenvolvimento das noções de 'masculino' e 'feminino' como construção social. O uso desse conceito permite abandonar a explicação da natureza como a responsável pela grande diferença existente entre os comportamentos e os lugares ocupados por homens e mulheres na sociedade. Essa diferença historicamente tem privilegiado os homens, na medida em que a sociedade não tem oferecido as mesmas oportunidades de inserção social e exercício de cidadania a homens e mulheres. Mesmo com a grande transformação dos costumes e dos valores que vêm ocorrendo nas últimas décadas, ainda persistem muitas discriminações, por vezes encobertas, relacionadas ao gênero" (p.321-322).

Por fim, no que diz respeito ao machismo estrutural é necessária a compreensão de que a sociedade em que vivemos é, em sua essência, machista, sendo ele um preconceito expresso por opiniões e atitudes, que se opõe à igualdade de direitos entre os gêneros, favorecendo o gênero masculino em detrimento do gênero feminino.

A priori, o papel que a biologia desempenha na determinação de comportamentos sociais é fraco, já que os humanos são essencialmente dependentes da socialização. Entretanto, de acordo com o senso comum, as condutas de homens e mulheres originam-se de uma dimensão natural (os instintos) inscrita nos corpos com que cada indivíduo nasce. Acredita-se, com frequência, que existe um tipo de personalidade ou padrão de comportamento para cada um dos sexos. Na cultura ocidental, supõe-se que o masculino seja dotado de maior agressividade e o feminino, de maior suavidade e delicadeza. Acerca dessas construções, Minayo salienta que,

[...] a concepção do masculino como sujeito da sexualidade e o feminino como seu objeto é um valor de longa duração da cultura ocidental. Na visão arraigada no patriarcalismo, o masculino é ritualizado como o lugar da ação, da decisão, da chefia da rede de relações familiares e da paternidade como sinônimo de provimento material: é o "impensado" e o "naturalizado" dos valores tradicionais de gênero. (2005, p. 23-24).

Em contrapartida a esse senso discriminatório, no Brasil, a Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988) diz que homens e mulheres devem ser tratados/as de maneira igual.

Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:

I. Construir uma sociedade livre, justa e solidária;

II. Garantir o desenvolvimento nacional;

III. Erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;
IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação" (BRASIL, 1988, art. 3,). Com isso, a nação brasileira deve se esforçar e realizar práticas voltadas ao bem de todos e todas, sem quaisquer formas de preconceito, discriminação ou violações de direitos, haja vista essas situações precisam ser banidas da sociedade.

Além disso, existem leis na educação que voltam sua preocupação ao tratamento igualitário entre os indivíduos, a exemplo disso, foi promulgada em 2014 a lei do Plano Nacional de Educação (PNE) que institui as seguintes diretrizes:

I. Erradicação do analfabetismo;

II. Universalização do atendimento escolar;

III. Superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;

IV. Melhoria da qualidade da educação;

V. Formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e

éticos em que se fundamenta a sociedade;

VI. Promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;

VII. Promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País; VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como pro-

porção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;

IX. Valorização dos (as) profissionais da educação;

X. Promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental" (BRASIL, 2014, art. 2,).

Estas diretrizes apontam para uma prática sem preconceitos e/ou discriminação, assim como assinalam para uma Educação voltada para a pluralidade, livre de qualquer forma de violência. Assim, entende-se que esses parâmetros de equidade devem ser estendidos das instituições escolares à vida fora delas.

As famílias, por exemplo, desempenham um papel fundamental na construção social e sentimental do indivíduo, considerando que é dentro de casa e nas demonstrações -ou não- de afeto as quais ocorrem naquele ambiente que as crianças baseiam-se para suas "construções relacionamentais" futuras. Neste sentido, se nas relações familiares há demonstração de afeto - mesmo não sendo uma regra, é possível que a descendência assuma essa característica, da mesma forma, se existir expressão de machismo, as crianças, frequentemente, assumirão essa postura. Quando o pai de família – em um exemplo de família composta por um casal heterossexual – inferioriza as atitudes ou o papel da mãe, são maiores as possibilidades de os/as filhos/as reproduzirem esses preconceitos. Isso pode acontecer em qualquer arranjo familiar. Em relação à violência de gênero isso também é bem provável.

Ao mesmo passo em que a instituição família pode contribuir- ou não- em uma formação "humanizadora" e igualitária, a escola pode desenvolver esse papel, dependendo dos ensinamentos e aprendizados que são praticados nesta instituição. Em conectivo a isso, Auad (2012, p. 31) escreve que na escola é possível dizer que

"[...] as diferenças entre meninas e meninos são organizadoras do espaço social", isso leva ao ponto que "[...] o fato de as meninas serem consideradas as quietinhas e os meninos serem vistos como os bagunceiros são dados usados na hora de decidir quem vai sentar com quem e em quais lugares na sala [de aula]". Esse tipo de segregação, que tem como parâmetro o gênero, pode ser aprendida e interiorizada pelas crianças, aumentando as práticas machistas, principalmente por caracterizar meninas com um atributo passivo – quietinhas - e os meninos com uma característica ativa - bagunceiros.

No âmbito político, o machismo interfere intensamente na formação integral de um meio político inclusivo e livre de discriminações. Segundo Saffioti (1987, p. 24),

[...] a presença ativa do machismo compromete negativamente o resultado das lutas pela democracia, pois se alcança, no máximo, uma democracia pela metade. Nesta democracia coxa, ainda que o saldo negativo seja maior para as mulheres, também os homens continuarão a ter sua personalidade amputada. E vale a pena atentar para este fenômeno.

Em suma, percebemos que o Machismo Estrutural se fortalece em nosso cotidiano da cultura do patriarcado, sob formas que são atenuadas pela religião, pelas políticas públicas, pela educação, que ainda é precária, pelas formas mais grotescas, como piadas das mais diversas, e pela suposta descontração de homens, justificada pela "natureza biológica" masculina, que afirma ser natural haver essas divergências de gêneros, afinal o "homem sempre será mais forte e temível" e a "mulher sempre mais frágil, delicada e emotiva".

MACHISMO NO AMBIENTE ESCOLAR

Silva (2010) esclarece que atualmente a política educacional está sujeita a um sistema neoliberal que tem como objetivo os valores econômicos profundamente associados à masculinidade: competitividade, desempenho, racionalidade tecnológica, eficácia, produtividade. Tais objetivos são associados às características masculinas e, consequentemente, levam à discriminação da mulher. Esses conceitos demonstram que é necessário modificar as estruturas educacionais e se voltar à discussão de gênero, dentro das salas de aula, preparando os alunos para atuarem na sociedade de forma igualitária e justa.

No contexto social atual, a escola surge como uma das importantes instituições no processo de transformar padrões machistas na sociedade, já que além de ser um dos espaços centrais de formação de cidadãos, ela é um local em que gênero é negociado e (re)formulado o tempo todo. Nas escolas, os adolescentes e jovens interagem com outros adolescentes e jovens, os quais são divergentes deles ou de seu grupo de referência em questão, entre outros aspectos, da cor, da sexualidade, da nacionalidade, do corpo, da classe socioeconômica. Nela essa interação com o diferente, quando não é problematizada, se dá por meio de relações interpessoais pautadas por conflitos, confrontos e violência (SALLES; SILVA, 2002, p.

150). Reconhecer a escola como um espaço "onde os processos de identificação e resistência se desenvolvem e as diferentes identidades relacionam-se produzindo tensões" (Meyer; Soares, 2013, p.70) é o primeiro passo para os professores que aceitam o desafio de acolher e trazer à tona problemas de gênero para sua sala de aula, pois como

Louro (1997) afirma:

"as escolas fabricam sujeitos e produz identidades de gênero de classe e sempre estão produzidas através de relações de desigualdades, no qual não podemos deixar que isso ocorra, esta aí uma das maiores e importantes missões da escola que é a interferência na continuidade das desigualdades dentro e fora do âmbito escolar".

Para isso, surge o questionamento acerca das práticas de construção de gênero no espaço escolar, primeiramente identificando-as, para então desestabilizar a construção diária e, para muitos, invisível do machismo. Nos direitos educacionais citados no PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) é afirmado que deve ser levada às discussões de gênero para dentro do âmbito escolar desde 1997 (BRASIL, 1997, p. 321-322).

A grande questão é que, geralmente, as crianças já ouvem discursos machistas antes mesmo de adentrarem na escola e, também, nos primeiros dias de adaptação ao iniciar sua vida escolar, apesar do choro de muitas e das inseguranças, elas ouvem frases como: "você é uma princesa, pare de chorar, se não fica feia", "pare de chorar, homem não chora". A partir disso, a criança já começa a desenvolver a percepção equivocada de que meninas devem ser delicadas, bonitas e elegantes como princesas, e os meninos devem ser fortes, corajosos, que não devem expressar seus sentimentos ou expressar-se de modo considerado exagerado para a vida em sociedade.

A partir dessas situações, nota-se que desde muito cedo vivenciamos uma sociedade escolar dividida entre o "ser menina" e o "ser menino" e essa reprodução do machismo no ambiente educacional não é prejudicial somente para as meninas, pois constantemente "a manifestação de afetividade entre meninos e homens é alvo de uma vigilância muito mais intensa do que entre as meninas e mulheres. De modo especial, as expressões físicas de amizade e de afeto entre homens são controladas, quase impedidas, em muitas situações sociais." (LOURO, 2000, p.18.).

Dessa forma, ao prosseguir com práticas educacionais que servem como ferramentas de manutenção do machismo, a escola estará contribuindo para a formação de futuros homens instáveis, incapazes de interpretar e expressar seus sentimentos, o que muitas vezes os tornará violentos e insensíveis.

Neste contexto, as brincadeiras e a forma como o educador orienta no que concerne o uso de brinquedos pode ser um meio de reprodução do machismo a partir do momento em que meninos são incentivados a performar sua força e habilidades corporais em jogos de disputa como futebol e afins. As meninas, por sua vez, são incentivadas a participarem de brincadeiras que não precisam de força, como amarelinha, faz de conta ou fingir que é mãe/dona de casa. Nos seus estudos sobre o brincar, Llilian Biazotto afirma que:

"Ao brincar, a criança não apenas expressa e comunica suas experiências, mas a reelabora, reconhecendo-se como sujeito pertencente a um grupo social e a um contexto cultural, aprendendo sobre si mesma e sobre os homens e suas relações no mundo, e também sobre os significados culturais do meio em que está inserida." (Biazotto, 2014, p.10.)

Num um estudo etnográfico feito por Ileana Wenetz (2012), observou-se que durante o recreio escolar, provavelmente por ser um ambiente em que os alunos se sentem "livres" sem a obrigatoriedade de fazer certas atividades, eles tendem a desenvolver e demonstrar com maior facilidade seus desejos e vontades perante suas atitudes, brincadeiras e seus grupos de conversa.

De acordo com as necessidades em abordar esse tema dentro das escolas, formou-se em 2006, o Programa "Gênero e Diversidade na Escola", destinada aos professores de escola pública, com o objetivo de orientá-los acerca da diversidades dentro da sala de aula, bem como intervir em atitudes discriminatórias. Finco (2013) afirma:

"O programa "Gênero e Diversidade na Escola" (GDE) teve como proposta apresentar aos educadores/as da rede pública do Ensino Fundamental no Brasil uma noção de respeito e valorização da diversidade e foi oferecido inicialmente para 1.200 professores/as da rede pública do Ensino Fundamental. A intenção foi de problematizar com os professores a questão dos com comportamentos preconceituosos não só de gênero, mas também de raça e orientação sexual, buscando trabalhar uma visão ampla de direitos humanos. A escolha dos temas específicos a serem trabalhados — gênero, orientação sexual e relações étnico-raciais —, bem como a decisão de seu tratamento conjunto, parte do entendimento de que os fenômenos se relacionam de maneira complexa, e é necessária a formação de profissionais de educação preparados/as para lidar com essa complexidade e com novas formas de confronto". (p.4)

Esse material citado tem como objetivo ajudar na compreensão das demandas relativas à diversidade, como a sexualidade, por exemplo, por ser um tema tratado como tabu para a maioria dos professores e professoras. Porém, segundo Drumond (2010 p. 6):

"As discussões sobre infância e gênero praticamente não são contempladas na formação da professora de educação infantil e, quando estes conceitos são discutidos, não são tratados de forma articulada. Um primeiro mapeamento dos cursos de pedago-

gia mostrou que gênero não se constitui em uma categoria de análise nas disciplinas que compõem os currículos dos cursos de pedagogia, e que não são estabelecidos diálogos e intersecções entre infância, gênero e sexualidade. As disciplinas que discutem gênero e sexualidade tomam por foco a educação sexual das crianças e não consideram as relações de poder entre meninas e meninos e entre crianças e adultos".

Isso posto, Finco (2013), posiciona-se da seguinte forma:

"[...] o que percebemos, ao analisar as pesquisas sobre a formação acadêmica ou sobre a formação de educadores/as em exercício, é que esta não tem respeitado a diversidade, tampouco contemplado o debate sobre a temática de gênero, principalmente no âmbito da Educação Infantil".

Outro ponto que esclarecesse essa lacuna é que o espaço específico para trabalhar a temática machismo em sala de aula, na maioria das vezes, não está explícito no currículo ou é suprimido por falta de tempo ou por ser considerado com menor relevância diante as disciplinas principais.

No entanto, existem diversas formas, ainda que haja extrema dificuldade de abordar o tema gênero em salada de aula, de preparar tanto o professor quanto o aluno para que seja um assunto natural e livre de tabus.

A título de exemplo, na escolha do livro didático para Esplendor (2009 p.41), os professores precisam estar atentos, pois podem estar orientando sobre questões de gênero de forma indireta. Ainda reforça que nessa escolha urge a observação das imagens, se são apenas femininas ou masculinas, para que não haja reforço apenas de um gênero para as crianças. Há também a preocupação no que concerne o mapeamento das carteiras em sala de aula, priorizando a mistura dos meninos e das meninas. Mais: considera-se relevante o policiamento por parte dos professores ao chamar a atenção das meninas em relação à maneira de se sentarem, de falarem e de se portarem.

As atitudes e condutas dos lecionadores perante os alunos devem ser orientadas em respeito à diversidade, considerando que essas condutas são importantes para que não seja enfatizada a desigualdade de gênero, e para que seja visível que os professores estão abertos a dúvidas e questionamentos sobre a questão.

Mas essa preocupação não deve ser apenas do professor, toda a equipe escolar juntamente com os educadores têm um grande papel que Esplendor (2009) chama de "não perpetuação da hierarquia de gênero. Consecutivo a isso, há uma grande necessidade que a equipe gestora converse, traga especialistas para discussão junto aos professores e façam rodas de conversas para que os professores consigam tirar suas dúvidas para que não exista nenhuma situação de constrangimento de ambas as partes dentro do ambiente escolar.

É necessário tentar explicitar novas formas de relação entre os sexos dentro de novas maneiras de relações sociais. E este é o momento de educarmos o indivíduo como sujeito de si, capaz de reconhecer-se como tal diante da responsabilidade de sua existência e dos conflitos sociais de cuja realidade participa sem opção. (NUNES, 2002)

Neste sentido, é se suma importância que as escolas sejam locais onde os estereótipos são transgredidos e não reforçados, o que significa fornecer a alunos e alunas as mesmas oportunidades de acesso ao ensino e a currículos livres de estereótipos, bem como de orientações acadêmicas sem influência de preconceitos. (UNESCO, 2004). Visto que, de acordo com Heller (1989), o preconceito faz parte do grupo do pensamento e do comportamento diário, entretanto, não deve ser deixado de lado e muito menos naturalizado ou aceito: "Quem não se liberta de seus preconceitos artísticos, científicos e políticos acaba fracassando, inclusive pessoalmente" (HELLER, 1989, p. 43). Portanto, observa-se a urgência de atividades que ajudem a excluir o preconceito da mente dos alunos para que dessa forma, os mesmos desconstruam preconceitos enraizados tanto no âmbito escolar quanto no social, para que futuramente não ocorra essa problemática nas áreas acadêmica e profissional.

A APRECIAÇÃO DO FEMININO NA SALA DE AULA: UMA NOVA APREENSÃO

DE ENSINO NA BUSCA DE SUPERAR AS DESIGUALDADES DE GÊNERO:

Neste ponto do artigo, torna-se de extrema notoriedade a inserção da importância que estudar artistas, filósofas, sociólogas e mulheres no geral têm para a criação de indivíduos que não compactuarão com o machismo estrutural vigente.

A presença feminina na cultura e nas artes visuais, infelizmente, não tem recebido destaque, já que em toda história da arte ocidental as mulheres não têm sido vistas como protagonistas dos fazeres artísticos. Logo, o ensino de artistas mulheres, em especial, pode favorecer uma nova apreensão das visualidades contemporâneas, buscando superar as desigualdades de gênero. Além disso, verifica-se a necessidade dos estudos sobre as pedagogias culturais, pretendendo ampliar a compreensão sobre os espaços e as maneiras como a cultura se torna visível e o visível se torna cultura. John Berger (1999), por exemplo, argumenta o quanto a representação das mulheres na arte ocidental solidifica uma imagem feminina de passividade, de submissão a um olhar masculino, tanto do

artista quanto do espectador preferencial – "os homens atuam e as mulheres aparecem".

A mulher é o motivo principal do nu como gênero da pintura a óleo europeia, mesmo quando o tema a ser representado é uma alegoria ou história mítica. Embora o corpo feminino na arte ocidental estivesse em evidência, isso necessariamente não queria dizer que a própria mulher (como um sujeito com vontade própria) e a sua sexualidade também o estivesse. Na verdade, nas representações dos nus femininos, é a sexualidade masculina que está em jogo, tendo muito pouco a ver com a própria sexualidade feminina. As mulheres 'artísticas' por natureza deveriam ser controladas de alguma forma, sendo proibidas de estudar arte fora do contexto estético doméstico (decoração de interiores, arranjos florais, tocar piano etc.).

Quando historiadores e críticos de arte referem-se às mulheres artistas, a alusão a sua sexualidade parece algo inevitável, interferindo no julgamento das obras. É preciso lembrar sempre que, antes de artistas, elas são mulheres. Bea Porqueres nos apresenta alguns exemplos dessas situações: "Sofonisba foi elogiada, já em las Vite de Vasari, por sua beleza e modéstia; Artemisia Gentileschi foi denegrida por seus biógrafos por haver sido violada quando era uma adolescente, o que, se disse, a conduziu ao desenfreio sexual. Elisabetta Sirani foi acusada de falsear sua obra – não pode ser que uma mulher pinte tão bem. Elisabeth Vigée-Lebrun passou à história como uma cortesã – no duplo sentido da palavra. De Valadon se falou que era filha ilegítima, mãe solteira e amante de muitos artistas. Não é necessário seguir; todos estes qualificativos jamais se aplicam aos homens ou, se assim se faz, é para reforçar a idéia de que o artista a que se referem era um gênio".(PORQUERES, 1994, p. 62)

Urge comentar acerca da emblemática interrogação plantada por Linda Nochlin: "Por que não há grandes artistas mulheres?"(Linda NOCHLIN, 1971). Com isso, surgem, a partir desse valioso questionamento, questões tão importantes quanto: "Por que da desvalorização das mulheres artistas no mercado?" "Onde estão as grandes mestras?" "As mulheres têm que estar nuas para entrar nos museus?" "As mulheres não são citadas ou são pouco mencionadas pela história da arte, pela crítica e pelos museus, galerias, coleções e afins porque suas proposições não têm integridades e qualidades artísticas?". Essas foram uma pequena amostra em comparação a diversas dúvidas progressistas que surgiram em meados dos anos 60/70 por meio dos movimentos feministas.

Neste contexto, Griselda Pollock, ao analisar os espaços que a feminidade ocupa na arte moderna, questiona por que apenas homens são considerados como precursores dos principais movimentos modernistas. Na opinião dela, a melhor resposta não seria "porque não havia mulheres envolvidas nos primeiros movimentos modernos" e nem "porque as artistas existentes não eram importantes o suficiente para influir nesses movimentos" . Na sua argumentação, o que a história da arte modernista celebra é uma tradição excludente que normaliza como o único modernismo um conjunto de práticas particulares e generificadas.

"Como professora de artes Plásticas na educação básica, por muito tempo reproduzi nas aulas este modo de ver a história da arte como algo 'dado', imutável, uma mera narrativa de fatos cronologicamente organi- zados nos livros de que dispunha. Para uma leitura desavisada, é mais do que 'natural' que os homens sejam líderes dos movimentos artísticos e que a representação de imagens de mulheres predomine sobre as produções artísticas feitas por elas próprias. É esse modo de ver que prevalece nos livros mais comuns e de mais fácil acesso sobre arte, inclusive aqueles dirigidos às crianças. (POLLOCK, 1998, p. 76)

É de grande relevância salientar que o impacto do feminismo na arte trouxe à tona uma série de enunciados artísticos que tratavam diretamente do universo singular da mulher sob o olhar e a vivência da própria artista, finalmente havendo a representação do mundo feminino por uma mulher. Uma arte feita por mulheres e para mulheres, cheios de política, o que, obviamente, não foi aceito nem compreendido no início do movimento. A título de exemplo, no México, assim como em outros lugares:

[...] as artistas feministas tiveram que criar seus próprios espaços alternativos, mesmo sem o apoio de outras ativistas feministas ou de mulheres artistas. Seus esforços incluíram grupos de discussões informais, a organização de mostras coletivas formais de arte feminista, projetos colaborativos entre duas ou mais artistas feministas, shows com grupos de mulheres artistas e a criação de novas galerias e espaços culturais. (McCAUGHAN, 2003, p.100) Essa mudança na participação artística, social, cultural, política e econômica da mulher, as criações de representações alternativas, plurais e diferenciadas de ser mulher na atualidade, assim como a desestabilização dos modelos deterministas do passado, são algumas das reflexões bases para a produção dos anos 90 em diante.

Assim, os estereótipos femininos na arte, assim como na mídia e nos meios de comunicação, foram reavaliados, sendo questionados por artistas contemporâneas que se atrevem a ironizar posturas e comportamentos padronizados em suas proposições. De algum modo, as proposições artísticas de algumas mulheres apresentam-se como formas de resistência em que as pessoalidades, particularidades e biografias são apresentadas em projetos de transgressão e alerta, como se pode conferir em parte das

novas produções uma nova sensibilidade começa a despontar e alguns sinais já emitidos por outras artistas como Frida Kahlo, Louise Bourgeois, Eva Hesse, Nikki de Saint Phalle, Ana Mendieta, de Louise Bourgeois, Nan Goldin, Lygia Clark, Lygia Pape e Hélio Oiticica (BAUSBAUM, 2007). Infelizmente, a pouca visibilidade feminina recaiu nas escolas e em seus mecanismos educacionais. A partir do momento que se privilegia a produção masculina, os programas para o ensino de arte não admitem ou fazem de forma tímida o discurso politizado das artistas. Essa é uma das contradições que ainda incutem as escolas e colocam-nas em atraso em relação a outros segmentos sociais que apontam, atualmente, maiores avanços no que concerne à atuação efetiva e presença das mulheres. A ausência/lacuna apontada não pode ser minimizada a uma simples coincidência ou a um ato despretensioso, sem intenção, apolítico, ingênuo. Há uma tendenciosa e condicionada hegemonia em torno da expressão masculina que, contagiando por longo tempo várias vertentes de ação, faz-se presente ainda hoje, perpetuando-se sobre docentes e discentes.

A gama de indagações que originam em decorrência desse apagamento histórico-social das mulheres são diversas e podem ser, em parte, representadas pelas duas questões a seguir: Que tipo de arte, de ensino de arte, de escola, de formação docente pode funcionar como dispositivo estratégico e alternativo de desconstrução dessa hegemonia masculina? Que contribuições os estudos sobre as proposições de artistas mulheres podem trazer às crianças (e não somente a elas)?

Para compreender a produção feminina como conhecimento a ser ensinado e propagado, urge pensar num tipo de ensino que contemple uma arte intercambiada com questões sociais próprias. Seria um tipo de ensino que, em suas transitoriedades, fosse capaz de provocar diálogos diversos e ainda pouco instigados, que não esteja só interessado em transmitir informações convencionais, e que, sem negações ou dissimulações, absorva para si um compromisso com o plural, o diferente, o não dito, o interdito, o periférico e, por conta disso, seja capaz de colaborar na rompimento da perpetuação de um único ponto de vista e na reabilitação de outras formas de saber e poder.

A seguir, serão elencados apenas seis caminhos viáveis de um mundo de soluções cabíveis em prol de alcançar essa educação feminista ideal, soluções essas que em suas gêneses são cotidianas. São elas:

1. Dar visibilidade a atividades e conteúdos- imaginéticos ou textuais- que visem à multiplicidade, inspirem as aulas e ampliem o repertório dos estudantes;

2. Transgredir com o pensar a arte como objeto eterno, superior e fixo em um museu ou outra instituição cultural. Pode-se usar a arte contemporânea como a ferramenta para entender o conceito artístico para além das formas tradicionais, deixando-a mais palpável para o aluno e mais cotidiana;

3. Abandonar o estereótipo do artista como uma figura genial, divina, dotada de um dom transcendente, solitária e, principalmente, relacionada ao sexo masculino. Pelo contrário, deve-se comprovar a presença feminina nas artes como produtoras culturais legítimas, talentosas, reconhecidas e qualificadas.

4. Desabituar os olhos estudantis das presenças naturalizadas do feminino apenas nas composições ligadas aos conceitos classicistas e convencionais, apresentando novas representações com temas cotidianos e aproximado da realidade atual, por meio da arte contemporânea e sintonizada com o seu tempo.

5. Usar a arte como porta para diálogos acerca de problemáticas sociais ao dar notoriedade aos conflitos e dilemas que são tratados nas obras, de forma livre de minimizações ou ocultações. Com isso, busca-se enfrentar e encontrar alternativas para a superação do sexismo, do racismo, das exclusões e de outras diversas invisibilidades.

6. Incentivar outras maneiras de ser e pensar para meninos e meninas, professores e professoras, por meio da rejeição e/ou critica as formas de opressão cristalizadas ou mesmo pouco discutidas nas artes visuais.

Por fim, entende-se que as obras contemporâneas produzidas por mulheres, em suas inúmeras divergências e mais amplamente exploradas, podem ser ferramentas de transgressão de processos enraizados e funcionar como elementos desafiadores e desestabilizadores de paradigmas convencionais ainda persistentes em algumas práticas pedagógicas em arte. Conhecer mais sobre a produção artística feminina atrelada aos feminismos também permite a ampliação do repertório docente e, por consequência, do estudantil.

É urgente e necessário se contaminar com a inovação e liberdade que a arte contemporânea proporciona para usar outras maneiras de ensinar, outras proposições e outros desdobramentos didáticos ainda pouco explorados, mas que anunciam, desde já, resultados favoráveis ao ensino de arte, à educação e à vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, objetivou-se a compreensão da arte como ferramenta de trans-

gressão ao machismo estrutural o qual os indivíduos estão expostos no cotidiano e como um caminho para a construção e valorização da identidade feminina dentro do ambiente escolar podendo e devendo ultrapassar as quatro paredes da sala de aula rumo à outras instituições presentes na vida do aluno.

Na primeira seção, compreende-se a notoriedade da cultura visual a partir da compreensão da imagem como instrumento social de grande potencial por conta da disseminação de ideias e conceitos que ela proporciona. A partir disso, a aula de artes ganha contornos ainda mais expressivos, considerando-se que é neste período que o aluno aprenderá a lidar e refletir acerca do mundo imagético e seus impactos na construção da subjetividade.

Na segunda seção, desprende-se que é necessário o pleno entendimento de conceitos básicos como gênero, sexo biológico e machismo estrutural para assimilarmos nossos direitos, nossos deveres e a forma como o ensino-inclusive o da arte- ainda é a principal maneira de ultrapassarmos as barreiras do preconceito de gênero.

Na terceira seção, entende-se que o ambiente escolar é uma das instituições mais importantes tanto na formação intelectual quanto na social dos indivíduos e a presença do machismo neste cenário é um completo desserviço para o progresso de ideias igualitárias entre ambos os gêneros, visto que ainda há muito que se mudar nos discursos discriminatórios pregados por funcionários, nas brincadeiras machistas e nas lacunas presentes tanto na grade curricular quanto na formação dos docentes.

Na quarta e última seção, visa-se apresentar a apreciação de artistas e personalidades femininas na sala de aula como um passo gigantesco em prol da valorização das mulheres desde a educação primária. Tal modo de ensino prevê a criação de cidadãos que se entendem como agentes transgressores às normas misóginas, antiquadas e excludentes que, infelizmente, ainda vigoram na sociedade atual.

Tendo em vista o exposto, concebe-se a problemática do machismo estrutural e do apagamento histórico-cultural das mulheres dentro e fora de sala de aula como resultado do silêncio milenar de instituições e de indivíduos programados a apenas concordar ou não se envolver com as pautas feministas.

Consecutivo a isso, em prol de, finalmente, ver o ensino da arte como estratégia para a valorização da identidade feminina é necessário que ocorra mudanças na grade curricular obrigatória- aulas que abordam as problemáticas que englobam o gênero, por exemplo; inserção de estudos específicos na formação de professores; adoção de novos métodos de ensino; e a transformação da sala de aula em o rompimento da perpetuação de um único ponto de vista e na reabilitação de outras formas de saber e poder.

REFERÊNCIAS

AUAD, Daniela. Educar meninas e meninos: reações de gênero na escola. São Paulo: Contexto, 2012.

BAITELLO, Jr.Norval. A era da iconofagia.Ensaios de comunicação e cultura,São Paulo: Hacker, 2005.

BERGER, John. Modos de ver. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

BIAZOTTO, Llilian. A brincadeira e o desenvolvimento da criança na educação infantil. 2014. 30 f. Monografia de especialização. Especialização em educação: métodos e técnicas de ensino, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2014.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm. Acesso em: 11 dez. 2020.

BRASIL. Plano Nacional de Educação. Lei nº. 13005/2014. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 09 dez. 2020.

CHADWICK, Whitney. Mujer, arte y sociedad. Barcelona: Destino, 1992.

Distância. Ministério da Educação. Proposta Pedagógica. Ano XVIII – Boletim, 26 – Nov. 2008.

DRUMONT, Mary Pimentel. Elementos para uma análise do machismo.

Perspectivas, São Paulo, n. 3, p. 81-85, 1980.

HELLER, A. O cotidiano e a história. 3. ed.. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

HERNÁNDEZ, Fernando. Cultura Visual –Mudança Educativa e projeto de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 2000.

IZQUIERDO, M.J. Bases materiais del sistema sexo/gênero. São Paulo: SOF, [199?]. Mimeografado.

LOURO, G. L. Gênero, Sexualidade e Educação: Uma perspectiva pós- estruturalista. Petróplolis, RJ: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira L. O corpo educado: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LOURO, G. L. (Org.). Pedagogias da Sexualidade. In: _____ (Org). O Corpo Educado: Pedagogias da Sexualidade. 2ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 0734.

MCCAUGHAN, Edward J. Navegando

pelo Labirinto do Silêncio: Artistas Feministas no México. Revista Estudos Feministas, v.11, n.1, jan./jun., pp. 89- 112. Florianópolis, 2003.

MCCAUGHAN, Edward J. "Navegando pelo Labirinto do Silêncio: Artistas Feministas no México". Revista de Estudos Feministas. Vol.11. No.1. Florianópolis: Loyola University. 2003. (ISSN 0104-026X). Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104026X2003000100006&lng=&nrm=iso& tlng

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Laços perigosos entre machismo e violência. Ciências & Saúde Coletiva, v. 1, n. 10, p. 18-34, 2005.

MIRZOEFF, N. O direito a olhar. ETD - Educação Temática Digital, Campinas, SP, v. 18, n. 4, p . 745–768, 2016. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8646472. Acesso em: 21 dez. 2020.

NOCHLIN, L. "Why have there been no great woman artists?". In: NOCHLIN, L.Women, art and power and other essays. EUA. Boulder: Westview Press, 1971. p. 145-178.

NOGUEIRA, Conceição. Um novo olhar sobre as relações sociais de gênero: feminismo e perspectivas críticas na psicologia social. Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

NOGUEIRA, Maria da Conceição de Oliveira Carvalho. Os discursos das mulheres em posição de poder. Cadernos de Psicologia Social do Trabalho, v. 2, n. 9, p. 57-72, 2006.

NUNES, C. A. Desvendando a Sexualidade. Campinas, SP: Papirus, 2002.

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

OLIVEIRA, Márcio de; MAIO, Eliane Rose. Sexualidade: a importância da família e da escola como formadores sexuais. In: CAETANO, Luciana Maria; YAEGASHI, Solange Franci Raimundo (Org.). Relação Escola e Família: diálogos interdisciplinares para a formação da criança. São Paulo: Paulinas, 2014. p. 85-100.

POLLOCK, Griselda. "Modernity and the Spaces of Feminity". In: MIRZOEFF, Nicholas (ed.). Visual Culture Reader.London: Routledge, 1998.

PORQUERES, Bea. "Reconstruir uma tradición: las artistas em el mundo ocidental". Cuadernos Inacabados, n. 13, Horas y Horas, Madrid, 1994.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. O poder do macho. São Paulo: Moderna, 1987.

SILVA, C. Formação Profissional, Estágio e Gênero: Aspectos da Questão. Questões de gênero e educação ST. 58. Disponível em: http://www.fazendogenero7.ufsc.br Acesso em: 29 out. 2020.

SOARES, R. Pedagogias Culturais Produzindo Identidades. In: Educação para a Igualdade de Gênero. TV Escola. Salto para o Futuro. Secretaria de Educação a UNESCO. Educação para Todos: Gênero e Educação para Todos. O salto para a Igualdade. Relatório global de EPT 2003/2004. São Paulo: Moderna, 2004.

MEIO AMBIENTE E CIDADANIA

RENATA NOGUEIRA LOPES MANZANO

Resumo

Tradicionalmente, a questão ambiental tem sido abordada com critérios eminentemente biológicos, seja destacando os riscos de degradação ambiental, seja a necessidade de estabelecer mecanismos políticos e práticos que colaborem para seu uso sustentável. Embora a discussão social e política em torno desta questão seja de longa data, foi apenas há cerca de três décadas que começou a se gerar um debate no qual se concebeu que a participação social no uso e conservação do meio ambiente é de vital importância para avançar no seu uso e conservação de forma responsável e sustentada. No início dos anos 90 do século passado, gerou-se uma intensa discussão em torno do conceito de cidadania e dos processos sociais dos quais ela deriva e se fortalece. A visão conservadora e burguesa faz da cidadania um produto voltado para a garantia da governabilidade, ela é concebida com um "teto" que define e condiciona os espaços de participação social das maiorias. No âmbito da questão ambiental, a participação social vem se aprofundando. Porém, frequentemente se questiona se esses processos de participação estão construindo uma cidadania ou, ao contrário, se estão reforçando mecanismos conservadores de participação social.

Palavras-chave: Meio Ambiente. Direitos Humanos. Cidadania. Participação Social.

INTRODUÇÃO

Em diferentes momentos do século XX, foram vividas experiências interessantes de participação social que se espalharam por todo o planeta. Podemos destacar o surgi-

mento do movimento operário no período da grande depressão após 1928, o movimento juvenil no final dos anos 1960 e início dos anos 1970 e, mais recentemente, os movimentos antiglobalização com uma capacidade de organizacional nunca antes vista.

Uma das características mais relevantes dentro do movimento antiglobalização diz respeito à diversidade de agendas e questões de problematização das organizações que o compõem, gênero, racismo, perdão da dívida externa, colonialismo, proteção ambiental, etc.

...o ambiente se gera e se constrói ao longo do processo histórico de ocupação e transformação do espaço por parte de uma sociedade. Portanto, surge como síntese histórica das relações de intercâmbio entre sociedade e natureza. (...) O homem entrou na história acreditando ser o centro do universo, capaz de transformar a natureza e de utilizar os recursos naturais para si, não somente abrangendo o ecossistema e suas inter-relações. Pensou em sua sobrevivência, progresso e conforto, e deixou de pensar que os recursos são esgotáveis e que se a Terra ficar imprópria para a nossa moradia não teremos para onde fugir. (MEDINA, 1994, p.9)

Embora uma agenda temática tão diversa implique problemas para poder formar um movimento unitário, permite tornar visível que os efeitos negativos da globalização se materializam em vários campos, e que em todos há iniciativas - nem sempre coincidentes - que visam garantindo a participação da sociedade na solução desses problemas.

Desde a revolução industrial até os dias atuais, a deterioração do meio ambiente tem se acentuado progressivamente. A poluição nas suas diferentes manifestações, o uso indiscriminado e a destruição dos recursos florestais ou marinhos, a expansão demográfica e geográfica da humanidade, a desigualdade na distribuição das riquezas são elementos que de uma forma ou de outra colaboram para a destruição progressiva dos recursos naturais e do próprio ambiente.

Os indicadores de destruição ambiental são esclarecedores: ampliação do buraco da camada de ozônio, milhares de hectares de floresta tropical abatidos anualmente, dezenas de espécies animais em risco iminente de desaparecimento, destruição generalizada de culturas com alto grau de integração com o meio ambiente, etc.

As diferentes abordagens para estudar o meio ambiente cobrem dimensões que vão do componente ecológico ao econômico, ou do social ao político.

No passado, insistia-se em circunscrever a questão ambiental ao estudo e proteção dos recursos naturais. Hoje o termo meio ambiente passa a abranger tanto a quantidade e a qualidade dos recursos naturais (renováveis ou não), bem como o meio ambiente (paisagens, água, ar e atmosfera) em que a vida das pessoas e outras criaturas.

"Existe muita gente que ainda acredita que ensinar educação ambiental é uma prática estritamente ecológica, isto é, ensinar as crianças sobre fotossíntese, crescimentos das plantas, etc. que seria função da disciplina de biologia e com isso não abriria espaço para a integração com outras disciplinas." (MINC, 1993, p. 11)

De fato, pode-se falar de uma evolução substantiva na medida em que termos como meio ambiente ou ecologia não fizeram parte das discussões internacionais da década de 1960 (CEDECO, 1997), atualmente as discussões e ações em torno do tema central concentram grande parte das recursos e esforços, sejam eles públicos, privados; comunidade individual, coletiva ou internacional. Por quê?

Em primeiro lugar, destaca-se a enorme preocupação com o nível de degradação experimentado pelo meio ambiente em decorrência das atividades humanas (Panayotou, 1994). Essa degradação está diretamente relacionada à qualidade de vida das pessoas e às expectativas de desenvolvimento humano futuro.

Na opinião de Panayotou, uma característica marcante do problema ambiental está relacionada à sua dimensão global. Nesse sentido, todo o planeta vivencia problemas ambientais numa grande diversidade de aspectos, quer se expressem na degradação ambiental, na formulação ou implementação de políticas neste setor, quer na relação entre os atores e na prevalência dos interesses próprios.

Embora o autor não descarte o crescimento econômico entre as causas da degradação ambiental, é claro ao indicar que o fenômeno deve ser entendido em relação às variáveis vinculadas à deficiente valoração dos recursos naturais, a pobreza nos chamados países do terceiro mundo, padrões de consumo e políticas públicas limitadas e inadequadas que não acabam promovendo um desenvolvimento comprometido com a sustentabilidade.

Em segundo lugar e totalmente relacionado ao ponto anterior, temos a incorporação dessa problemática aos direitos dos povos e à solidariedade (Zepeda,

1997). A partir desta dimensão de estudo, o meio ambiente "não se limita apenas ao conceito de natureza", mas implica um fenômeno sócio - natural que abarca as dimensões econômica, cultural, política e biológica.

Nesse nível, os problemas ambientais respondem por países e até setores sociais

que sofrem repercussões mais graves, seja pelos níveis de pobreza que vivenciam, seja pelas relações precárias com o meio ambiente. As manifestações de degradação ambiental são diferentes entre "países desenvolvidos" e "países subdesenvolvidos". No primeiro caso, talvez a questão dos resíduos acabe sendo mais sensível do que a do desmatamento e da poluição dos rios nos países latinoamericanos.

Compreender os problemas ambientais nesta perspectiva implica reconhecer o direito de participar da busca de soluções não só pelo Estado, mas também por outros atores sociais que tenham interesses na mesma matéria, e que até tenham posições e propostas divergentes com ele.

Um terceiro elemento está associado à capacidade produtiva e de geração de riquezas que deriva da relação meio ambiente-sustentabilidade. No ritmo atual de produção e consumo, as expectativas de sustentabilidade do meio ambiente e da própria produção são cada vez mais reduzidas. Em última análise, a ameaça prevalecente parece ir além do biológico e do social: a capacidade de produção e acumulação pode estar seriamente ameaçada, tanto nas sociedades capitalistas quanto naquelas que não operam sob essa filosofia econômica.

Este último elemento nos obriga a mergulhar em um conceito que já apontamos várias vezes ao longo deste trabalho: sustentabilidade. Em grande medida, a partir de sua incorporação às discussões ambientais, gerou-se um maior grau de complexidade e polêmica, não tanto por seu conteúdo, mas por sua interpretação e pela forma como é operacionalizado na prática.

DIREITOS HUMANOS E MEIO AMBIENTE

Compreender a construção da cidadania a partir dos problemas ambientais requer um paramento na questão dos Direitos Humanos e a consequente incorporação e fortalecimento da discussão ambiental dentro dela. Percebemos a construção e o exercício da cidadania como mais um avanço no campo dos Direitos Humanos.

Embora não tenha sido até 10 de dezembro de 1948 que a Declaração Universal dos Direitos Humanos foi assinada, diferentes preocupações e esforços foram levantados durante séculos para estabelecer mecanismos de coexistência entre pessoas e nações. Com poucas exceções, a preocupação com o meio ambiente esteve ausente dessas discussões.

“Nosso compromisso, enquanto cidadão nesta sociedade globalizada é o de uma visão mais clara e ampla com a qualidade ambiental para um presente e futuro próximo, onde o homem terá oportunidade a sua vez e voz, tendo como vista não o espaço próximo de ação, mas também o horizonte planetário.” (FREIRE, 2000, p. 66-67)

As discussões mais recentes tendem a deixar claro que existe uma relação intrínseca entre o meio ambiente e os Direitos Humanos, e que o desenvolvimento adequado e o uso do primeiro valorizam os Direitos Humanos como tais. Porém, há uma discussão que nos parece mais importante neste momento do que a anterior, e está relacionada à forma como a questão ambiental adquiriu significativa relevância em todo o mundo.

Como expressa Gregorio Peces (citado por Lorena González, 1995), há um enorme “pluralismo de denominações” na definição do conceito de Direitos Humanos e nas implicações sociais, econômicas e políticas que dele podem derivar.

Para Velázquez e Reyes (1992) os Direitos Humanos são um conjunto de condições que garantem “sobretudo o direito à vida e à liberdade”. Mas não para qualquer tipo de vida e liberdade, mas para uma vida digna que permita à pessoa “mostrar suas habilidades, sua inteligência, sua individualidade como um ser único e irrepetível”. Isso, sem distinção de qualquer espécie.

Na proposta defendida pelos autores, combinam-se aspectos jurídicos e ações voltadas à formação de uma cultura de Direitos Humanos, esta última visando incorporar a participação da sociedade nas diferentes instâncias em que Os direitos humanos são protegidos ou violados.

Por sua vez, González (1995) atribuindo maior ênfase aos aspectos jurídicos

(nacionais ou internacionais) que permitem a proteção dos Direitos Humanos, insiste em concebê-los como aqueles que conduzem ao “pleno gozo e desenvolvimento da pessoa”.

Por outro lado, Thompson (1988) distingue várias formas de compreender os Direitos Humanos de acordo com a corrente a que são atribuídos. Se for feito a partir da Justiça Natural, os Direitos Humanos serão entendidos “como garantias que um indivíduo necessita para poder se desenvolver na vida social como pessoa, é como ser dotado de racionalidade e sentido”. Acrescenta que "nenhum homem pode existir sem liberdade, ou sem propriedade, ou sem as mínimas condições econômicas de vida (...) Consequentemente, tem sido afirmado que os direitos do homem são anteriores e superiores a qualquer ação governamental", daí se propõe que não exijam (Direitos Humanos) seus próprios regulamentos para sua vigência.

Por sua vez, a corrente denominada positivismo jurídico mostra que os direitos humanos são fruto da atividade normativa exercida pelo Estado e que não podem ser

reivindicados se antes não existiam "normas positivas" que os contenham.

A verdade é que atualmente as diferentes declarações, pactos e convenções internacionais incorporam essas visões, seja pelo reconhecimento de pertencimento pelo simples fato de ser pessoa, seja porque o instrumento é um meio jurídico que garante e protege os Direitos Humanos.

Outra visão sobre Direitos Humanos é desenvolvida por Pedro Nikken (1994), que argumenta que a noção de Direitos Humanos "corresponde à afirmação da dignidade da pessoa perante o Estado. O poder público deve ser exercido a serviço do ser humano".

Neste contexto, o Estado tem a obrigação e o dever de respeitar e garantir as condições que conduzam ao bom desenvolvimento dos Direitos Humanos e que gerem "condições compatíveis com a dignidade" da pessoa.

Em linhas gerais, destacamos que os Direitos Humanos visam a satisfação do desenvolvimento da pessoa, promovendo uma qualidade de vida digna que englobe todas as dimensões do desenvolvimento da pessoa. Para tanto, recorre-se tanto aos enunciados jurídicos expressos em leis, constituições políticas e acordos internacionais, quanto às experiências desenvolvidas por comunidades e organizações da sociedade civil em torno da construção de uma cultura de Direitos Humanos.

Ao se relacionar com a natureza e com outros homens, o ser humano produz cultura, valores, ser, pensar, perceber, interagir e com outros seres humanos, que constituem o patrimônio cultural construído pela humanidade ao longo de sua história. (IBAMA, 1995, p. 15)

A progressividade dos Direitos Humanos implica que haja uma ampliação das questões dentro da filosofia que sustenta esta categoria. A ênfase que lhes é dada, bem como o contexto em que se desenvolvem, determinará de uma forma muito especial não só a questão específica sobre a qual trabalham, mas também o tratamento que se oferece e o tipo de alianças políticas que se fazem estabelecer para sua proteção, defesa e promoção.

Um elemento relevante diz respeito à limitada positivação que esta geração de direitos possui em relação aos direitos que se inserem nas duas gerações anteriores. No momento, as referências feitas pelas constituições políticas sobre o assunto são breves. No entanto, foi a nível internacional que se desenvolveu um conjunto de instrumentos jurídicos (declarações, convenções, etc.) que regulamentam gradualmente ou tornam mais positiva esta geração de direitos.

Parte da relevância atribuída ao tema se dá na medida em que o meio ambiente está intimamente relacionado aos Direitos Humanos. No entanto, isso não nega que inicialmente o principal gatilho foram as propostas e esforços voltados para a conservação - quase dogmaticamente - dos recursos naturais.

A associação entre Direitos Humanos e meio ambiente não pode ser interpretada apenas como o reconhecimento ou formalização de acordos internacionais e a execução que os governos devem fazer deles, mas também como uma prática cotidiana que constrói a sociedade.

CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA: LIMITES E VIRTUDES

Há um amplo consenso de que foi TH Marshall quem levantou as primeiras bases conceituais sobre o tema "cidadania em meados da década de 1940, porém, atualmente, há um interesse renovado pelo alcance teórico e prático do conceito por ele desenvolvido."

Marshall (in Roberts, 1998a) argumenta que a estrutura global de cidadania é composta de uma cidadania civil, uma cidadania política e uma social, todas as três interdependentes. O primeiro inclui os direitos que garantem a liberdade individual; Cidadania política refere-se ao direito de participar do poder político, seja eleito ou elegendo-se em processos de sufrágio. A cidadania social compreende os "direitos e obrigações que permitem a todos os membros participarem equitativamente dos padrões básicos de vida de sua comunidade".

Cidadão, de um modo geral, é uma pessoa que participa das funções de governo e é governado, embora ele seja diferente segundo cada forma de governo; em relação à melhor forma, cidadão é uma pessoa dotada de capacidade e vontade de ser governada e governar com vistas a uma vida conforme ao mérito de cada um. (ARISTÓTELES, 1997, p. 194).

Seguindo Roberts (1998b), a cidadania pode ser entendida como "o princípio da igualdade de participação no Estado", alcançá-la pressupõe um processo de construção em que os direitos civis e a igualdade de direitos desempenham um papel vital para o seu desenvolvimento.

Abordada a partir do poder hegemônico e do significado que este lhe atribui, a cidadania é um instrumento de reprodução e coesão social, sua finalidade é gerar condições para a manutenção e reprodução das estruturas sociais dominantes. O referido autor indica que uma cidadania fundada gera "opinião política e lealdade à nação", aspecto que, segundo ele, permite a identificação e proximidade com os projetos nacionais que

norteiam o Estado e a sociedade, ao invés de causar descontentamento social e descontentamento 19 que pode se traduzir em conflitos internos. No entanto, consideramos que dados os limites da "cidadania" capitalista, é de se esperar que esforços sejam gerados para reconfigurar novos espaços e práticas da mesma sob outros rumos.

Voltando novamente à abordagem de Roberts às contribuições de Marshall, ele enfatiza uma contradição "fundamental" que preocupava este autor: a igualdade humana básica que leva ao pertencimento a uma comunidade é contrastada com a desigualdade social derivada das diferenças de poder e da operação da economia de mercado. Entre a evolução da cidadania e o desenvolvimento do mercado existe uma estreita contradição que os leva a serem antagônicos.

A educação para a cidadania precisaria empenhar-se em expurgar de cada homem as crenças, as fantasias, as ilusões e, quem sabe, as paixões, que em nada contribuem para o desenvolvimento de uma consciência crítica. Sob esse enfoque, a ingenuidade, para não dizer a ignorância, é profundamente negativa, já que a pessoa ingênua é facilmente enganada pelos detentores do poder. [...] Superar essas ingenuidades – aquela que supera o descontentamento ou aquela que se lança cegamente nos conflitos – é tarefa da educação. (FERREIRA, 1993, p. 220).

O mercado fortalece direitos individuais como o direito ao trabalho ou à propriedade (promoção da cidadania civil) mas ao mesmo tempo gera espaços de desigualdade na distribuição da riqueza ou na mesma solidariedade coletiva. Nesse quadro, a cidadania política (direito de voto, influência na geração de políticas públicas) resolve parcialmente as "contradições que surgem entre a desigualdade gerada pelo mercado e a igualdade de cidadania" (Roberts, 1998a).

O Estado Social ou Estado Providência corresponde ao esforço de construção de uma cidadania social que permita ultrapassar parte deste antagonismo entre a cidadania política e civil. Embora Marshall não vê nas políticas sociais um meio de aumentar a renda ou redistribuir a riqueza, a verdade é que as políticas sociais têm assumido esse papel redistributivo e garantia de melhores condições para o desenvolvimento humano para os sectores sociais que têm contradições experientes do mercado.

A cidadania política na medida em que integra formas de convivência social que requerem a possibilidade de participação política (fazer parte do sistema sociopolítico e ter espaços de poder para influenciar sua estruturação e destino) integra uma dimensão jurídica que se torna prática política no que são necessários espaços de participação com base na igualdade e inclusão.

Exercer a cidadania, realizar-se como cidadão, implica luta permanente, tanto contra um processo de dominação por exploração, quanto, neste momento, pela dominação pela exclusão. Isto é, a lógica da acumulação: apropriação dos bens, apropriação das oportunidades de condições, a sonegação das expectativas sociais de convívio sustentável; a derrocada da ética de vida com dignidade. Nesse contexto os excluídos são aqueles a quem sonegamos o direito à vida com dignidade, e a resposta, além de ser mais política do que jurídica, é de solidariedade. Solidariedade como expressão de um agir político com responsabilidade social. [...] Na solidariedade, usufruto, liberdade igualdade; na competição de mercado capitalista, conquista, acumulação/exclusão e dominação. [...] a cidadania deverá escolher o caminho da autonomia coletiva. (BERTASO, 2002, p 430).

A globalização, como processo capitalista de expansão e liberalização de mercados e fluxos de capitais, privilegia as relações econômicas ao mesmo tempo em que desconstrói o poder tradicional dos Estados-nação para substituí-lo pela influência relativa das empresas transnacionais.

No discurso tecnocrático e na política exercida pelos Organismos Financeiros Internacionais, o Estado é relativizado e enfraquecido, o mercado agora mais do que nunca assume um papel de regulador, mesmo das relações e representações sociais.

O ambientalismo político ou movimento ambientalista, como outros autores o chamam, pode se enquadrar nessa corrente que constrói a cidadania, independentemente de a unidade política existir ou se transformar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cidadania e meio ambiente apresentam-se como dois dos grandes desafios a serem enfrentados no século XXI na área da educação.

Hoje em dia, as pessoas pensam em sua responsabilidade de manter e proteger o meio ambiente e isso é responsabilidade de todos, incluindo governo, setores privados e indivíduos.

Uma educação para a cidadania planetária proporciona uma visão da pólis mundial a partir da escola, da comunidade, dos Estados ... aos quais todos os seres humanos, independentemente de onde estejam no mundo, se sintam parte de um mesmo povo. Seu objetivo é, portanto, em última instância, promover a participação ativa e responsável nas decisões que afetam nosso planeta.

Para que esta mudança seja possível, nas escolas é necessário que os professores estejam preparados para incorporar esta perspectiva planetária tanto na análise dos problemas como na sua intervenção educativa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARISTÓTELES. Política. 3. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1997.

BERTASO, João Martins. A cidadania moderna: a leitura de uma transformação. In: DAL RI JÚNIOR, Arno; OLIVEIRA, Odete Maria de (Org). Cidadania e nacionalidade: efeitos e perspectivas: nacionais, regionais e globais. Ijuí: Ed. Unijuí, 2002. p. 435-462.

CEDECO. "Ambiente: por um futuro comum". In: Revista Aportes. Meio Ambiente e Desenvolvimento. Rumo a um equilíbrio, N ° 115. Costa Rica. 1997.

FERREIRA, Nilda Teves. Cidadania: uma questão para a educação. Rio de Janeiro:

Nova Fronteira, 1993.

FREIRE. Pedagogia da indignação. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

GONZÁLEZ, L. "Direitos humanos, desafios contemporâneos". Apresentação. XV Seminário Latino-Americano de Serviço Social. Guatemala. 1995.

IBAMA. Diretrizes de educação ambiental. Brasília: Divisão de Educação Ambiental (DIED), 1995.

MEDINA, N. Educação ambiental: Uma nova perspectiva. Série Cadernos

Pedagógicos. Cuiabá: Secretaria Municipal de Educação e Universidade Federal do Mato Grosso, 1994.

ARTE E RECICLAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL II

RENATA NOGUEIRA LOPES MANZANO

RESUMO

Esse artigo pretende trazer informações a respeito da arte e da reciclagem no Ensino Fundamental II. As atividades de reciclagem para crianças, adolescentes e jovens nos permitem trabalhar a importância de cuidar do meio ambiente assim que fazemos algo divertido com a família. Além disso, o artesanato para crianças, adolescentes e jovens ajuda a desenvolver a imaginação, criatividade e habilidades motoras. Todos os dias, centenas de milhares de toneladas de objetos diferentes enchem o mundo do lixo. Por isso, é cada vez mais importante as escolas trabalharem com a reciclagem. Reciclar implica em parar a geração de resíduos e reutilizar, algo que, de outra forma, levaria anos e séculos para se degradar. É uma mudança de hábito que devemos fazer e ensinar aos alunos desde o início. A arte por meio da reciclagem tem um papel fundamental para o meio ambiente, pois fazendo arte os alunos estão expressando suas emoções e por meio da reciclagem estão aprendendo a preservar o meio ambiente.

Palavras-chave: Criatividade; Imaginação; Meio Ambiente.

INTRODUÇÃO

Aprender a reciclar é hoje mais fácil e divertido do que nunca. São muitos os jogos e atividades relacionados à reciclagem e pensados para ensinar os alunos a gerar menos lixo, separar o lixo e reaproveitar, reforçando assim seus valores ecológicos e seu compromisso com o meio ambiente.

Uma forma de contribuir para a redução da resíduos é reaproveitá-los para novos usos: repará-los, inventar outros produtos ou utensílios, aplicando diferentes formas de uso. Todo esse dever é uma arte que é aprendida e sustentada em sensibilidade e consciência sobre isso problema ambiental, na necessidade de fornecer soluções, na criatividade de construir e criar coisas úteis ou apenas bonito do lixo, bem como na capacidade inteligente de transformar o velho e inútil em algo novo e útil.

Quando os objetos artísticos são separados das condições de origem e funcionamento na experiência, constrói-se em torno deles um muro que quase o pacifica sua significação geral, com a qual lida a teoria estética. A arte é remetida a um campo separado, onde é isolada da associação com os materiais e objetivos de todas as outras formas de esforço, sujeição e realização humanos. Assim, impõe-se uma tarefa primordial a quem toma a iniciativa de escrever sobre a filosofia das belas-artes. Essa tarefa é restabelecer a continuidade entre, de um lado, as formas refinadas e intensificadas de experiência que são as obras de arte e, de outro, os eventos, atos e sofrimentos do cotidiano universalmente reconhecido como constitutivos da experiência. Os picos das montanhas não flutuam no ar sem sustentação, tampouco apenas se apoia na terra. (DEWEY,1925-1953, p. 60).

Os usos para os objetos não conhecem limites. Uma tampa de caneta, dizem os alunos, pode funcionar perfeitamente bem como o nariz de um cachorro em um projeto de arte. Mais tarde, uma jovem inteligente usa uma coleção de tampas de garrafa de água para construir um encantador jogo de chá de boneca.

Reciclar significa transformar os restos

descartados por residência, fábricas, lojas e escritórios em matéria- prima para a fabricação de outros produtos. Não importa se o papel está rasgado, a lata amassada ou a garrafa quebrada. No final, tudo vai ser dissolvido e preparado para compor novos objetos e embalagens (RODRIGUES E CAVINATTO, 2003).

Para mostrar que arte e cuidado com o meio ambiente não são contraditórios, pessoas que se consideram artistas tomaram a iniciativa de unir o mundo das artes plásticas ao reaproveitamento de resíduos por meio do reaproveitamento de resíduos. Prova, com imaginação e muita atitude, que qualquer tipo de resíduo encontrado na rua pode ser utilizado para desenvolver diversos tipos de objetos de uso prático e decorativo. É importante ter a iniciativa e o desejo de transformar algo "usado" em algo altamente admirável.

A reciclagem artística também poderia ser usada para fazer brinquedos, roupas ou usar materiais úteis para casas que poderiam ser doadas em determinado momento, transformando o “lixo” no presente.

Podemos economizar muito acúmulo de dinheiro, uma porcentagem extra de despesas econômicas, nossa criatividade seria muito útil, nosso tempo de "lazer" seria usado para algo produtivo, e nossa moradia e roupas também seriam melhores. E mais importante, estaríamos contribuindo para o cuidado de nosso mundo que não pode negar que sofreu mais ou o suficiente.

A RECICLAGEM, A ARTE E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O MEIO AMBIENTE

Quando passamos da natureza para a arte, geralmente pensamos em paisagens. Esse gênero pictórico é reverenciado na Ásia desde a antiguidade e subestimado na Europa até que o barroco holandês o valorizou ou o exportou para outros países. Mestres da pintura clássica, como o flamengo Jacob van Ruisdael, ou o britânico John Constable, ou o americano Thomas Cole, ou o holandês Vincent Van Gogh ou os franceses Monet e Cézanne, entre muitos outros, paisagistas de renome.

KRASILCHIK (2005:192), afirma que, a educação ambiental deverá ter um enfoque global e integrado, não podendo ser reduzida a uma disciplina escolar. Deverá ser responsabilidade de toda a escola e permear todo o currículo escolar, visando, em última instância, que a comunidade se estruture e se organize para o desenvolvimento de pesquisas permitindo que, com recursos próprios e tecnologia adequada, sejam resolvidos os problemas prioritários.

A arte ambiental engloba essa perspectiva histórica da natureza junto com uma mais moderna, mais próxima da ética e do ativismo ambiental. Essa nova abordagem artística surgiu no final da década de 1960 e, diferentemente dos clássicos, não se limita a representar uma paisagem ou incluir o meio ambiente em suas criações, mas sim, transforma nosso próprio trabalho para nos conscientizar.

A Arte que envolve criatividade e comunicação através de suas diferentes linguagens, apresenta um viés com a Ecologia que envolve organização sistêmica e possui qualidades relacionadas entre os diversos elementos que a compõem. No século XXI intensifica-se o pensamento ambiental e a reciclagem alia-se a arte com o intuito de reaproveitamento de materiais através de diferentes formas artísticas. Surge então a produção crítica e criativa amparada nas relações de equilíbrio e respeito ao meio ambiente. Artistas famosos estão utilizando materiais recicláveis para produzir obras impressionantes e com isso estão incentivando a reciclagem.

(PALHACI, PALHACI, HELLMEISTER, NICOLA, 2012, p. 553)

Atualmente o mundo enfrenta um grande número de problemas que afetam a qualidade de vida das pessoas e do meio ambiente que as cerca, um desses problemas é a deterioração do meio ambiente. Fato que exige uma reorganização da educação que proporcione harmonia à vida para alcançar melhor proteção social de acordo com as mudanças em todos os níveis que têm surgido nos novos tempos.

De acordo com Mödinger et al.

As artes são fonte de saber cultural e estético que gera significação e formas de organizar o mundo ao seu redor. A ideia de sustentabilidade passa por sermos sensíveis, nós e nossos alunos- à importância e dimensão do ambiente em que vivemos. Isso exige apropriação da informação e postura crítica sobre questões. Ao recorrermos à relação entre artes e sustentabilidade na escola, pretendemos que nossa ação construa novos conhecimentos, invista em ações cotidianas, em posicionamentos críticos e comprometidos no dia a dia e em condutas éticas e solidárias (2012, p. 74).

Daí a exigência de uma cidadania educada e treinada para uma compreensão global dos problemas ecológicos no presente, bem como na sua projeção no futuro, que os estimule a agir de forma efetiva. Consequentemente, a intervenção mais eficaz a longo prazo é aquela que pode ser realizada a partir do campo educacional, pois se apresenta como uma forma de repensar a antiga visão de mundo, oferecendo o caminho para compreender e compreender o meio ambiente sob uma perspectiva abordagem sistêmica, contínua, interdisciplinar, participativa e inclusiva.

Nesse sentido, a educação por meio da arte é um processo fundamental para produzir mudanças de atitudes na população, permitindo a aquisição de conhecimentos, valores, comportamentos e habilidades práticas para participar de forma responsável e efetiva na qualidade do meio ambiente. A reciclagem consiste no processo ao qual um material ou um produto já utilizado é submetido para obter uma nova matéria-prima ou um novo produto.

IMPLEMENTAÇÃO DO MEIO AMBIENTE NO ESPAÇO ESCOLAR

Educação para a Sustentabilidade é uma abordagem educacional que visa desenvolver nossos alunos com valores e motivação para construir consciência e conhecimento sobre questões de sustentabilidade e para agir. A Educação para sustentabilidade busca desenvolver alunos que sejam capazes de pensar criticamente, inovar e fornecer soluções para padrões de vida mais sustentáveis para o século XXI.

Conforme Leff:

Os problemas ambientais são, fundamentalmente, problemas do conhecimento. Daí podem ser derivadas fortes implicações para toda e qualquer política ambiental que deve passar por uma política do conhecimento, e também para a educação. Apreender a complexidade ambiental não constitui um problema de aprendizagens do meio, e sim de compreensão do conhecimento sobre o meio (LEFF, 2002, p. 217).

Muitos professores endossam a incorporação da educação para a sustentabilidade na aprendizagem e no ensino porque é divertida, envolvente e capacitadora para seus alunos.

Cada escola está localizada em um ecossistema; um mundo complexo pronto para ser descoberto, explorado, investigado, documentado, comunicado e compreendido. Aproveitamos uma ampla gama de habilidades e conhecimentos de uma variedade de disciplinas - eles são naturalmente combinados quando a educação para a sustentabilidade é integrada ao currículo.

Na sala de aula, no dia a dia, a sustentabilidade enriquece e fortalece o aprendizado dos alunos.

O escopo da sustentabilidade é frequentemente descrito como incluindo três esferas - social, ambiental e econômica.

Sustentabilidade é ao mesmo tempo uma disciplina integradora e um projeto multidisciplinar; tem dimensões estatísticas, científicas e humanísticas. Com seu foco em problemas específicos e soluções particulares, a sustentabilidade sugere abordagens baseadas em locais e em projetos para o aprendizado dos alunos. Ensinar para a sustentabilidade também lembra que a pedagogia é um projeto cívico; existem laços importantes entre a sala de aula e a comunidade.

[...] a Sustentabilidade se pauta nos objetivos da equidade social, proteção ambiental e participação democrática, integrando o desenvolvimento econômico apenas como um aspecto dependente dos anteriores e jamais aceitando a trilogia do desenvolvimento sustentável, em evidenciar a economia como fator de igual importância à sociedade e à ecologia (SATO, 2003, p. 2).

A retórica de crises ambientais globais e urgentes pode oprimir os alunos quando eles consideram a imensidão dos problemas que a humanidade enfrenta e as dificuldades envolvidas em lidar com eles. Esses sentimentos de sobrecarga cognitiva ou emocional podem fazer com que os alunos se sintam desengajados, impotentes e até ressentidos, o que pode atrapalhar o processo de aprendizagem.

Embora ensinar os alunos sobre os muitos desafios à sustentabilidade ambiental necessariamente introduzirá algum risco de sobrecarga, os professores podem limitar isso tendo a certeza de discutir histórias de sucesso ambiental. Por exemplo, isso pode incluir a discussão de políticas ou movimentos ambientais que tiveram sucesso em mitigar a poluição, conservar recursos ou promover resiliência ecológica. Seja qual for o sucesso, incorporá-los aos cursos pode ajudar os alunos a imaginar um futuro que é moldado por sua agência e evitar qualquer queda em resignação cínica ou reação de medo.

"[...] sustentabilidade é educar para viver no cosmos – educação planetária, cósmica e cosmológica– ampliando nossa compreensão da Terra e do universo. É educar para ter uma perspectiva cósmica. Só assim poderemos entender mais amplamente os problemas da desertificação, do desflorestamento, do aquecimento da Terra e dos problemas que atingem humanos e não-humanos". (GADOTTI, 2008. p. 77).

Os alunos que enfrentam a sobrecarga emocional dos problemas ambientais podem facilmente sentir que todo o seu estilo de vida está ameaçado pelos limites de recursos e pelos ambientalistas que defendem uma vida simples. Os educadores às vezes podem aumentar esse sentimento de ameaça, adotando uma abordagem moralizante, prescritiva e inflexível para estilos de vida mais sustentáveis. Uma abordagem alternativa é envolver os alunos, discutindo suas definições de felicidade e qualidade de vida e se elas estão relacionadas a altos níveis de consumo e uso de recursos.

Uma compreensão crítica e completa das questões relacionadas à sustentabilidade ambiental necessariamente envolve contribuições de uma ampla variedade de disci-

plinas das ciências naturais, ciências sociais e humanas. Isso pode ser assustador para alunos e educadores, pois muitas vezes exige que pensemos fora de nossa experiência intelectual. A interdisciplinaridade pode ser um desafio, mas se torna mais fácil com um uso mais eficaz dos recursos na comunidade e além, como ensino em equipe com um colega de uma disciplina diferente, organização de palestrantes convidados ou trazendo palestrantes convidados da comunidade local.

Se existem inúmeros problemas que dizem respeito ao ambiente, isto se deve em parte ao fato de as pessoas não serem sensibilizadas para a compreensão do frágil equilíbrio da biosfera e dos problemas da gestão dos recursos naturais. Elas não estão e não foram preparadas para entender e resolver de um modo eficaz os problemas concretos do seu ambiente, isto porque, a educação para o ambiente como abordagem didática ou pedagógica, apareceu apenas nos anos 80. Somente a partir de então, os alunos tiveram a possibilidade de tomarem consciência das situações que geraram problemas no seu ambiente próximo ou para a biosfera em geral, refletindo sobre as suas causas e determinarem os meios ou as ações apropriadas na tentativa de resolvê-los.

A Educação Ambiental, como parte essencial no processo de formação e educação permanente, com uma abordagem direcionada para a resolução de problemas, contribuiu para o envolvimento ativo do público, torna o sistema educativo mais relevante e mais realista e estabelece uma maior interdependência entre estes sistemas e o ambiente natural e social, com objetivo de um crescente bem-estar das comunidades humanas. As finalidades desta educação para o ambiente foram determinadas pela UNESCO, logo após a Conferência de Belgrado (1975) e são as seguintes: "Formar uma população mundial consciente e preocupada com o ambiente e com os problemas com ele relacionados, uma população que tenha conhecimento, competências, estado de espírito, motivações e sentido de empenhamento que lhe permitam trabalhar individualmente e coletivamente para resolver os problemas atuais, e para impedir que eles se repitam".

Paro (1997) enfatiza que:

Cabe aos profissionais da educação fazerem valer o seu papel de educador, dando ênfase a um ensino mais democrático, com diálogos abertos, com informações que provoquem reflexões a respeito dos fatos sociais existentes. É importante que se trabalhe sempre com o concreto, assim o educando se sentirá estimulado a criar situações como todo o processo democrático, que é um caminho que se faz ao caminhar, o que não elimina a necessidade de refletir previamente a respeito dos obstáculos e potencialidades que a realidade apresenta para a ação". (PARO.1997, p. 17).

Implementar a Educação Ambiental nas escolas tem se mostrado uma tarefa exaustiva, pois existem grandes dificuldades nas atividades de sensibilização e formação, na implantação de atividades e projetos e, principalmente, na manutenção e continuidade dos já existentes.

"... fatores como o tamanho da escola, número de alunos e de professores, predisposição destes professores em passar por um processo de treinamento, vontade da diretoria de realmente implementar um projeto ambiental que irá alterar a rotina na escola, além de fatores resultantes da integração dos acima citados e ainda outros, podem servir como obstáculos à implementação da Educação Ambiental". (ANDRADE 2000, p. 24).

Ao implementar um projeto de educação para o ambiente, facilita-se aos alunos e à população uma compreensão fundamental da presença humana no ambiente, dos problemas existentes, da sua responsabilidade e do seu papel crítico como cidadãos de um país e de um planeta.

Uma vez que a Educação Ambiental não se dá por atividades pontuais, mas por uma mudança de paradigmas que exige uma contínua reflexão e aprimoramento dos valores que remetem a ela, as dificuldades enfrentadas assumem características ainda mais contundentes. A Conferência de Tbilisi (1977) já demonstrava as preocupações com relação a esse assunto, mencionando, em um dos pontos da recomendação nº. 21, que deveriam ser efetuadas pesquisas sobre os obstáculos, inerentes ao comportamento ambiental, que se opõem às modificações dos conceitos, valores e atitudes das pessoas. (DIAS, 1992, p. 53).

Possuindo a capacidade de tornar os alunos sensibilizados e conscientes a essa nova visão sobre o ambiente, eles mesmos se tornarão educadores ambientais em suas casas e em seus meios de convívio, tornando desta forma, esse processo em uma sequência de ações benéficas, a vida, a natureza ao futuro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O cuidado e a preservação do meio ambiente devem ser considerados como uma ferramenta que leva à construção de uma consciência particular e coletiva, capaz de enfrentar e corrigir os processos ou eventos (naturais ou antrópicos) que desestabilizam o equilíbrio ambiental e, portanto, Sendo humano o maior responsável, o meio ambiente deve ser considerado como uma ferramenta que leva à construção de uma consciência particular, o primeiro beneficiário dos recursos oferecidos pelo meio ambiente é ele e o responsável por garantir e fazer uso controlado deles.

Para contribuir de forma significativa com o meio ambiente, desenvolvendo atividades com a arte e a reciclagem percebe-se que pode haver uma contribuição significativa dos alunos na preservação do meio ambiente.

Levando em conta as considerações acima, a proteção do meio ambiente é atualmente uma questão que vem ganhando grande importância em todo o mundo. A Educação por meio da Arte e da Reciclagem tem um objetivo bem definido que é ajudar as pessoas ou grupos sociais: conscientizar-se sobre o meio ambiente, proporcionando-lhes conhecimentos que os ajudem a ter uma compreensão básica do habitat em sua totalidade, de seus problemas ; adquirindo valores sociais que os façam mudar de atitude e, ao mesmo tempo, fomentando as habilidades necessárias para resolver os problemas ambientais, para o que devem explorar sua capacidade de avaliar medidas e programas de educação ambiental baseados em aspectos ecológicos, políticos, econômicos, sociais, estéticos e institucional, promovendo para isso a participação com sentido de responsabilidade.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, D. F. Implementação da Educação Ambiental em escolas: uma reflexão. In: Fundação Universidade Federal do Rio Grande. Revista do Mestrado em Educação Ambiental, v. 4.out/nov/dez 2000.

DWEYE, J. (1925-1953). Arte como experiência. (V. Ribeiro, Trad.) martins.

DIAS, G. F. Educação Ambiental: princípios e práticas. São Paulo, Gaia, 1992.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários: A prática educativa. São Paulo: Paz da Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir, 2008. Educar para a sustentabilidade. São Paulo: Instituto Paulo Freire.

JACOBI, Pedro. Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade. Cadernos de

Pesquisa. N. 118, p 189-206. 2003. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/cp/n118/16834.pdf > Acesso em: 22 março 2022.
KRASILCHIK, Myriam. Prática de Ensino de Biologia. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2005.

LEFF, E. Saber Ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder. Traduzido por Lúcia Mathilde Endlich Orth. Petrópolis: Vozes, 2001. MÖDINGER, Carlos Roberto et al. Artes visuais, dança, música e teatro: práticas pedagógicas e colaborações docentes. Erechim: Edelbra, 2012.

PALHACI, Maria. C.J.P; PALHACI, Talitha, P; HELLMEISTER, Luis. A; NICOLA, Ricardo. A importância da Arte como meio de reciclagem e como formação de um novo pensamento ambiental. 2012. Disponível em:

https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/134942/ISSN2317-1707-201205-01-553-557.pdf?sequence=1. Acesso em 22 março 2022.

PARO, Vitor Henrique. Gestão Democrática da Escola Pública. São Paulo: Ed. Ática, 1997.

RODRIGUES, Francisco Luiz; CAVINATTO, Vilma Maria. Lixo: de onde vem e para onde vai? 2 ed.São Paulo: Moderna, 2003.

SATO, Michele. Resenhando Esperanças por um Brasil Sustentável e

Democrático. Revista de Educação Pública, Cuiabá, v.12, n.22, p. 189- 197, 2003.

O PODER DA INCLUSÃO ESCOLAR E SEUS DESAFIOS EDUCACIONAIS

ROBERTA RODRIGUES DE PAULA

Resumo:

Para que esta situação seja tratada de forma cada vez mais natural, se fazem necessárias matrículas de pessoas com deficiência no ensino regular. Uma mudança de contexto 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. Nesta nova abordagem, às crianças deficientes ou com dificuldades de aprendizagem, devem ter a garantia de acesso e permanência no âmbito escolar e todos os esforços devem ser dispensados para que a aprendizagem seja efetiva. A educação é um dos segmentos que mais sofre mudanças e adequações ao longo da história. No caso da inclusão de pessoas com deficiência no âmbito escolar regular, a inclusão se tornou, de certa forma, um acolhimento e a entrada destas pessoas na sociedade. No sistema de ensino escolar, com o propósito de socialização dos mesmos e da eliminação de preconceitos sofridos há tempos, até mesmo as leis que regem o país sofrem alterações.

Palavra-chave: Equidade; Inclusão Escolar; Integração Escolar; Aprendizagem.

INTRODUÇÃO:

A primeira preocupação quando pensamos em deficiência, integração e inclusão, é a de integrar os deficientes para que conseguissem permanecer na escola, com o passar dos tempos e com as políticas públicas voltadas à inclusão escolar o foco foi sendo modificado e somente a integração não seria o bastante para que a inclusão se efetivasse. A partir do século XVIII os deficientes passam a ser integrados à sociedade e as preocupações com a educação desta clientela passam a ser discutidas. Ao longo dos anos foram criadas instituições especializadas e escolas especiais que atendiam estes estudantes funcionando como uma forma de degrau para o aluno chegar à escola regular

A legislação brasileira prevê o atendimento educacional dos deficientes nas redes regulares de ensino, e em casos específicos em escolas especiais, a legislação prevê preferencialmente este atendimento em sala regular e somente nos casos que forem inviáveis, garantir um atendimento em outro tipo de instituição. A preocupação em garantir os direitos para o atendimento do deficiente torna-se mais efetiva com a Constituição Federal (1988) quando promulga que o atendimento educacional especializado à estas pessoas devem ser realizadas preferencialmente na rede regular de ensino.

Durante a evolução dos estudos sobre a Educação Especial, as posturas eram voltadas às pessoas e suas individualidades, que apenas atendiam a demanda do cotidiano, até ao ponto de não ser isso mais possível e ser necessária a criação de uma política de Educação Especial, com criação de leis e estratégias para um atendimento globalizado (CARNEIRO, 2008).

Este artigo aborda o tema Inclusão, Equidade e Integração Escolar e busca apresentar os principais conceitos que envolvem os três temas. Para isso temos como objetivos para este estudo abordar as diferentes concepções que surgiram ao longo da história relacionadas as práticas de escolarização voltadas a inclusão escolar, apresentar de que maneira se consolidou os conceitos de inclusão e equidade e apresentar alguns pontos importantes sobre as mudanças ocorridas durante este processo de reconhecimento dos direitos dos estudantes, voltados ao acesso e permanência a escola com qualidade.

Nesse sentido, pretende-se aqui, analisar as oportunidades de inclusão dos educandos no ensino regular, isto é, dos que apresentam deficiência intelectual, conforme determina a legislação e indicar caminhos para melhorar a participação desses sujeitos no desenvolvimento de sua aprendizagem e sua consequente inserção na sociedade.

É significativa a evidência sobre a existência e persistência de desigualdades que afetam as crianças imigrantes e descendentes no contexto escolar, seja no plano de desempenho escolar, seja no plano das relações sociais. Estas desigualdades são contrárias aos valores e princípios (GUERRA, 2019, p. 22).

OS DESAFIOS EDUCACIONAIS

Socialização e inclusão das crianças imigrantes na educação infantil: a falta de inclusão nos dias atuais, quando vivenciamos uma grande massa de imigrantes no Brasil, como desenvolver pedagogicamente um sistema de ensino/aprendizagem, para esses novos imigrantes no sistema de ensino regular.

O dilema enfrentado pelas crianças, e mesmo pelos adultos, é a sua inclusão por meio do aprofundamento na cultura brasileira em relação da sua, logo que não existe uma grande comunidade que vise à manutenção da cultura, ou mesmo escolas direcionadas neste objetivo:

A imigração moldou a cidade de São Paulo. A capital conta com a maior colônia Japonesa do mundo- é o segundo lugar do mundo com mais japoneses, vindo logo após o Japão. Após as ondas migratórias para as lavouras de café, São Paulo continuou recebendo um grande número de imigrantes. Estima-se que haja cerca de 70 nacionalidades formando o município de São Paulo. A cidade conta com muitos bolivianos, haitianos, chineses, coreanos, etc. (FRANÇA, 2018, p. 11).

A situação é traumática desde o momento da chegada em um país com costume totalmente diferente no caso de imigrantes que chegam ao Brasil, que encontram trabalho em oficinas têxteis na cidade homens, mulheres, jovens, crianças, idosos, trabalhando em condições penosas na maioria das vezes, ou seja, além de estarem passando por um processo difícil que é a imigração.

Esses imigrantes sofrem com a perda de seus costumes, por não ter condição de manter uma colônia institucionalizada no Brasil e que vise à preservação da cultura nativa, eles têm que se sujeitar a péssimas condições de vida e de trabalho, assim como sofrer por intolerância étnica.

Nas escolas regulares, as crianças têm que se esforçar para aprender uma nova língua enquanto tentam acompanhar os conteúdos programáticos. Ao mesmo tempo são inibidos ao usarem sua língua materna na sala de aula:

Fora da escola, os pais muitas vezes não têm a capacidade de colocar as crianças em contato com a língua da sociedade de acolhimento, uma vez que os pais das crianças de origem imigrante os apresentam pró-

prios um fraco domínio da língua as crianças enfrentam uma desvantagem adicional, os pais não conseguem proporcionar o exemplo de que todas as crianças necessitam para aprenderem a dominar a língua, nem são capazes de corrigir os seus erros. Na verdade, algumas famílias recorrem até as crianças para evitar o isolamento linguístico, pois estes são muitas vezes capazes de comunicar em ambas as línguas e de atuar como mediadores quando é essencial que se verifique a comunicação, como por exemplo, nas idas a escola (FONSECA, 2005, p. 72).

As atitudes de discriminação por parte de algumas crianças sobre os alunos imigrantes podem demonstrar uma reação frente a uma possível ameaça que os estrangeiros representam a essas crianças, pois em geral o desempenho dos alunos imigrantes na escola é bom, falam outro idioma, causando assim uma possível admiração por parte dos professores e até mesmo uma atenção especial por ser imigrante.

A respeito dos problemas enfrentados pelas famílias de imigrantes que decidiu buscar melhores condições de trabalho, educação e vida em um novo país, deparam com dificuldades na inclusão das crianças na educação infantil. Devido o fato da cultura, idioma e adaptação inicial com a socialização com as demais crianças e professores.

O imigrante preocupado com a manutenção de sua integridade cultural buscou o apoio da criação de escolas. É claro que estes, nas suas primeiras décadas da colonização, não possuíam condições de estruturarem uma rede escolar esplendorosa e ocupada por professores especializados. Faltava-lhes muito mais do que recursos materiais e também apoio humano (Rigo, 2007, p. 46).

A migração, ao contrário do que a lógica nos induz pensar, pode trazer mais perdas do que ganhos para essas famílias. Conforme Topa (20016, p.45) “as mudanças que ocorrem em um processo migratório, tanto a nível social como a nível individual (mudanças físicas, biológicas e políticas) podem acarretar conflitos psicológicos, desintegração social e/ ou mesmo declínio de saúde mental”.

Um grande desafio para educação infantil para as crianças em idade escolar, quando migram acompanhando seus pais, no caso de imigração familiar. Esta criança que vai com sua família para um novo país, buscando cidadania, saúde e educação.

Também precisa abrir mão de muitos de seus costumes culturais em prol de uma nova socialização no país a qual pretende iniciar um novo ciclo de vida, ou seja, isto implica dizer que, mais que seus pais, essa criança precisa incorporar os costumes e as regras sociais para que seja integrado socialmente a um novo e diferente modelo de vida e sistema de ensino e, na maioria das vezes, aprender um novo idioma simultaneamente, se este for diferente de sua língua materna, a qual ainda é falada em casa:

As escolas, principais organizações educativas, são hoje espaços de significativos intercâmbios culturais e como tal, diretamente envolvidos no acolhimento e integração de indivíduos de origens socioculturais diversas. O seu papel é fundamental para a criação e sustentabilidade de uma sociedade multicultural tolerante. Cabe-lhe a responsabilidade de colocar em prática as políticas educativas, mas também promover a integração do indivíduo, de formar para o desenvolvimento de atitudes de cidadania para com os outros e para as instituições e contribuir para a dinâmica interna dos grupos e destes com o meio social. Por conseguinte, coloca requisitos de civilidade à escola desafiando-a a formação de capital social que alimente as relações de confiança e propicie a construção de sociedade mais coesa (HORTAS, 2013, p. 42).

A mudança migratória dessa família e a socialização que se apresenta em todas as individuais da mesma, gera um processo de adaptação aos costumes, valores e crenças, surgindo assim um ambiente contraditório do real contexto vivenciado durante que sabe anos ou décadas.

Segundo Debiaggi (2004, p. 255) “a socialização supõe a noção de um outro generalizado que se característica pela razão e pelo processo de adaptação as necessidades pelas quais passa o indivíduo”:

Quando o mundo social a realidade do processo de socialização se apresenta ao indivíduo, de forma discordante da realidade da socialização primária, este para interiorizar esse novo mundo, passa por um processo chamado de alternação. Caracteriza-se pela anulação do passado, dando novas significações de legitimação à transformação do presente, reinterpretando radicalmente o significado das vivências de ações de vida passada (DEBIAGGI, 2004, p. 256).

EDUCAÇÃO INCLUSIVA

No passado, a sociedade frequentemente colocou obstáculos à integração das pessoas deficientes receios, medos, superstições, frustrações, exclusões, separações estão, lentamente, presentes desde os tempos da antiga Grécia, em Esparta, onde essas pessoas eram jogadas do alto de montanhas, ou em

Atenas, onde elas eram abandonadas nas florestas (GIL; FREITAS, 2005, p. 10).

Além do estigma com os tidos como “não normais, é necessário ressaltar outra forma de discriminação que colocava na macroestrutura da sociedade grega, especificamente o saber (homo sapiens) e daqueles que eram subjugados e viviam num permanente processo de marginalização, os escra-

vos (homo faber). Portanto, neste período da história que se estende do século XII a.C. até mais ou menos o século IV da Era Cristã, as diferenças foram tratadas com divisão, estratificação e porque não dizer, classificação, perpetuando velhos dogmas que ainda hoje permanecem.

Estas ações de considerar as pessoas tidas como não normais ou que não se adequaram aos padrões sociais desejáveis de estarem possuídas pelo demônio não pode ser visto sob o ângulo da condição da humanidade, mas como um fenômeno histórico que aconteceu em determinado período e geograficamente localizado, atendendo aos interesses daquela época. Portanto, talvez não houvesse maldade nas ações que dizimaram ou vitimaram milhares de pessoas

"diferentes", mas a compreensão de que aquilo era necessário para eliminar os que não se enquadraram, o que constituía a lei naquele momento:

O conceito de inclusão, apesar de estar profundamente vinculado às deficiências das crianças, ampliou-se nos debates e nas políticas educacionais. A concepção de diversidade e singularidade das pessoas mostra que cada bebê e cada criança devem ser vistos como uma pessoa diferente das demais, com interesses e necessidades próprias e que precisa de uma intervenção pedagógica construída a partir das suas características e de seu grupo de colegas. Se uma Unidade Escolar consegue incorporar em suas práticas o respeito à alteridade humana, certamente conseguirá atender as necessidades de todos os bebês e crianças (SÃO PAULO, 2019, p. 33)

Mantoan (1988) enfatiza que a proposta de escolarização consistia em todos os alunos, sem exceção, estarem submetidos ao processo de escolarização na classe de ensino regular, recebendo uma educação eficaz, defendendo a necessidade de uma reformulação na educação especial e geral para constituir um recurso de maior alcance para todos os educandos.

Atualmente a educação inclusiva tem sido vista sob outra ótica, que considera que a mesma não é um método pedagógico nem tampouco uma estratégia para barateamento de custos da educação, neste sentido, destaca as novas possibilidades de ensino e intervenções educativas neste novo contexto.

Conforme Gil; Freitas (2005, p.11) a história da humanidade pode ser dividida em cinco fases, pressupondo o modo como os deficientes foram tratados e considerados. São elas:

1- Fase filantrópica em que os deficientes são considerados doentes e portadoras de incapacidades permanentes inerentes à sua natureza, precisam ficar isoladas para tratamento e cuidados de saúde;

2- Fase da assistência pública em que o mesmo estatuto de doentes e inválido e implica a institucionalização da ajuda e da assistência social;

3- Fase dos direitos fundamentais, iguais para todas as pessoas, quaisquer que sejam as suas limitações ou incapacidades. É a época dos direitos e liberdades individuais e universais de que ninguém pode ser privado, como é o caso do direito à educação;

4- Fase da igualdade de oportunidades época em que o desenvolvimento econômico e cultural acarreta a massificação da escola e, ao mesmo tempo, faz surgir o grande contingente de crianças e jovens que, não tendo um rendimento escolar adequado aos objetivos da instituição escolar, passam a engrossar o grupo das crianças e jovens deficientes mentais ou com dificuldades de aprendizagem.

5 Fase do direito à integração se na fase anterior se promovia o aumento das deficiências, uma vez que a ignorância das diferenças, o não respeito pelas diferenças individuais mascarando com defesa dos direitos de igualdade agrava essas diferenças, agora é o conceito de norma ou de normalidade que passa a ser posto em questão (GIL; FREITAS, 2005, p.11).

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A TECNOLOGIA

Primeiramente é preciso ter uma compreensão do que se trata a Educação a Distância para que assim não se cometa equívocos referentes ao seu conceito. A Educação a Distância é uma ferramenta que possui o aluno como sujeito, onde de forma individualizada busca suprir seus questionamentos de acordo com sua realidade espacial e temporal.

Segundo Neves (2002), os meios utilizados pela EaD são as mídias e os ambientes virtuais (AVA), dando assim aos educandos um momento de socialização e principalmente gerando experiências entre os envolvidos na busca da construção de conhecimento.

A EaD rompe de uma vez por todas com os processos tradicionais de ensino, e assim, tornando-se uma ferramenta alternativa de suma importância para os avanços das soluções educacionais, onde busca estabelecer a democratização do acesso à educação.

É um caminho educacional que busca facilitar o acesso à formação do educando para aqueles que não foram incluídos no processo educacional tradicional, seja por motivo geográfico, financeiro ou temporal (NEVES, 2002).

O uso da tecnologia leva os educandos a uma maior autonomia de aprendizagem e com isso, a EaD tem como principal caracte-

rística a oportunidade de se estudar no horário, lugar e tempo mais propício, buscando com isso a apropriação de uma educação com qualidade (NEVES, 2002),

A educação a distância não é um modismo: é parte de um amplo e contínuo processo de mudança, que inclui não só a democratização do acesso a níveis crescente de escolaridade, mas também como uma adoção de novos paradigmas educacionais, em cuja base estão os conceitos de totalidade, de aprendizagem como fenômeno pessoal e social, de formação de sujeitos autônomos, capazes de buscar, de criar, de aprender ao longo de toda a vida e de intervir no mundo em que vivem (NEVES, 2002, p. 137).

A educação a distância tem conquistado seu espaço dentro do contexto educacional e com isso tem deixado de ser apenas algo especulativo e se tornado algo real e estratégico para que assim seja realizada mudanças profundas no sistema educacional brasileiro e na sociedade como um todo.

A educação a distância veio para proporcionar uma opção cada vez mais importante para o educando adquirir conhecimento. Também possui uma proposta de educação mais flexível, além disso, seus conceitos de geração perpassam o contexto tecnológico, pois o processo de acesso a essa tecnologia acontece de forma gradativa em cenários diferentes e possui como base principal a preocupação com o processo de ensino-aprendizagem.

Conforme Moran (2002) "A educação superior a distância vive um período de grandes mudanças. O avanço da Internet está facilitando o acesso a cursos on-line, de graduação e pós-graduação, principalmente de especialização".

A LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), em especial nos seus artigos 80 e 87, reconhece a educação a distância e a partir de aí se intensificam os cursos nos vários níveis. Até então os cursos eram esporádicos e se concentravam mais no seu caráter supletivo (telecursos) e só a Universidade de Brasília vinha oferecendo alguns cursos de especialização e extensão por correspondência. O primeiro curso de graduação a distância criado foi o de Pedagogia de 1a a 4a série pela Universidade Federal do Mato Grosso, em caráter experimental, a partir de 1995 para professores em serviço da rede pública estadual e municipal (MORAN, 2002, p. 272).

A EaD possui uma metodologia de estudo que exige dos educandos uma postura mais firme diante dos estudos, pois o ciclo de aprendizagem acontece de forma autônoma, onde o mediador do diálogo é a tecnologia, sendo assim, o educando é mais exigido na questão disciplinar, empenho, curiosidade e interesse.

EQUIDADE E INCLUSÃO

Na visão de Oliveira (2019), para tratar da inclusão escolar, o primeiro desafio a vencer é a questão da acessibilidade. Acessibilidade implica vencer as barreiras que impedem o aluno com deficiência de ter acesso aos ambientes escolares e apropriação do conhecimento.

As principais barreiras, de acordo com Sassaki (2005), a serem vencidas na escola são:

- Barreiras arquitetônicas: dizem respeito aos obstáculos arquitetônicos (escadas, banheiros não adaptados, mobiliários inadequados, entre outros), nos recintos internos da escola que dificultam ou impedem o livre acesso do aluno com deficiência física.

- Barreiras curriculares: dizem respeito aos métodos e técnicas de estudo, à organização curricular que não se adequam às necessidades específicas do aluno com deficiência intelectual, pois, para que ele se aproprie do conhecimento faz-se necessário a flexibilização curricular.

- Barreiras atitudinais: tais barreiras são as mais difíceis de serem vencidas, pois são invisíveis, uma vez que se tratam de preconceitos, estigmas, estereótipos que as pessoas carregam em relação ao aluno com deficiência intelectual.

Para eliminação das barreiras curriculares e atitudinais, a política educacional brasileira vem enfrentando o desafio de construir uma escola de qualidade para todos, que reconhece e reafirma o direito que todas as pessoas têm à educação.

O processo de inclusão, de acordo com Gotti (2019), pressupõe uma reestruturação do sistema de ensino, que deverá adequar-se às diferentes necessidades dos alunos. Cada escola, por meio do projeto pedagógico, organiza os tipos de apoio ou suportes que pode oferecer e organizar, como as adequações ou adaptações curriculares para que eles tenham acesso ao currículo.

O MEC tem elaborado documentos que explicitam essa política de inclusão escolar, como os Parâmetros Curriculares Nacionais, os Referenciais para a Educação Infantil, os Referenciais para a Formação de Professores e as Adaptações Curriculares, estratégias para a educação de alunos com deficiência (GOTTI, 2019).

A inclusão é um desafio que, na opinião de Fávero (2004), se for efetivado provocará melhorias na qualidade da educação, "pois para que os alunos com e sem deficiência possam exercer o direito à educação em sua plenitude, é indispensável que essa escola aprimore suas práticas, a fim de atender às diferenças" (p. 30). Entende-se, portanto,

que a inclusão escolar é benéfica para todos, é um processo gradativo que caminha para a construção de uma sociedade inclusiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As deficiências não impedem sua participação e contribuição na sociedade. Elas podem ser parte ativa da sociedade e agente participativo em seu próprio desenvolvimento. Foram analisadas com os professores e pais as ações realizadas pelas escolas para incluir os alunos com deficiência intelectual nos projetos desenvolvidos e percebemos que as escolas não estão participando ativamente desse processo, pois, os relatos demonstram apenas a ação dos professores.

É preciso educar os estudantes, as famílias e a comunidade escolar numa perspectiva inclusiva para que todos conheçam os seus direitos e possam contribuir para as aprendizagens significativas na escola. Todos desempenham um papel importante para que a inclusão se efetive nas escolas e para que todos os estudantes exerçam o direito de aprender e conviver com os demais.

Dessa forma, pode-se concluir que as práticas e ações realizadas pelos professores contemplam os preceitos da inclusão, fazendo então, que os alunos com deficiência intelectual sejam incluídos no processo ensino-aprendizagem. Verificou-se, também, que os professores buscam atender às necessidades dos alunos, por meio de adaptações do sistema educativo, com muita força de vontade e carinho, usam jogos, entre outros materiais, para que o aluno com deficiência intelectual tenha acesso ao conhecimento.

A igualdade de condições, em qualquer domínio da vida humana coletiva ou individual, supõe necessariamente igualdade de todos os seres humanos, a fim de que não seja apenas formal ou não esteja apenas nas leis ou resoluções, mas que, pelo princípio de equidade, sejam reconhecidas a diferença e a necessidade de haver condições diferenciadas para que as práticas sociais e, particularmente, o processo educacional contemplem as dificuldades e possibilidades dos alunos em seus vários níveis, sejam elas físicas, sociais ou culturais.

Durante a realização deste estudo, percebeu-se que a inclusão do aluno com deficiência intelectual requer formação e capacitação dos professores, para que possam trabalhar efetivamente de forma inclusiva, atendendo assim, às necessidades de cada aluno.

REFERÊNCIAS

_____. Inclusão é o privilégio de conviver com as diferenças. In: Revista Nova Escola. ed. 182. maio de 2005.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. Educação Especial: Deficiência Mental. Brasília, DF: MEC, 1997.

CARNEIRO, M. A. O acesso de alunos com deficiência à escola e classes comuns: possibilidades e limitações. 2ª. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2008.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca – Espanha, 1994.

EVANGELISTA, L. M. C. As novas abordagens do diagnóstico da deficiência Mental. São Paulo: Vetor, 2009.

FÁVERO, E. A. G. Direitos das pessoas com deficiência: Garantia de igualdade na diversidade. Rio de Janeiro: WVA, 2004.

GIL, D. M; FREITAS, S. N. Inclusão e prática docente no ensino superior. Revista Educação Especial,. Santa Maria, n. 27, 2005.

GOES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. de. (Orgs.). Políticas e Práticas de Educação Inclusiva. Campinas: autores associados, 2004.

GOMES, A. L. L. V.; POULIN, J. R.; FIGUEIREDO, R. V. A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: o atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010.

MANTOAN, M.T.E. Compreendendo a deficiência mental: novos caminhos educacionais. São Paulo: Scipione, 1988.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. Revista Brasileira de Educação, v.11, n. 33, p.387-405. set/dez, 2006.

PESSOTTI, Isaías. Deficiência mental: da superstição à ciência. São Paulo, Edusp, 1984.

SÁNCHEZ, Pilar Arnaiz. A educação inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. In: Revista da Educação Especial – Fascículo 1.

Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, Vol. 1, nº 1, Out/2005.

DIREITO À EDUCAÇÃO

ROSELUCE CRISTINA NASCIMENTO LIMA

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo abordar a importância do direito educacional para todos, além de ressaltar a sua história desde o início do período colonial, na qual é fundamental para que assim saiba como deu surgimento da educação. Desde o período colonial, na qual deu surgimento na educação, de lá pra cá houvera várias mudanças aconteceram. No início da educação, ela era focada somente na catequização, desse modo nasceu então o embrião do ensino no país, no ano de 1549. O padre José de Anchieta é considerado um dos nomes de maior destaque da historia da educação no Brasil. O mesmo ficava responsável pela educação dos índios, de modo especial na tribo curumim. A educação, enquanto for dever do Estado e da realidade social, não foge ao controle do Direito. Pois, mediante a Constituição Federal de 1988 aborda como direito de todos, além de ser dever do Estado e quiçá da família.

Palavras- chave: Educação. Direito à educação. Ensinar.

INTRODUÇÃO

O acesso ao conhecimento é complemento e desenvolve a educação do indivíduo, com isso promove o inserimento tanto na vida profissional quanto social, além do exercício da cidadania, das vontades e do desenvolvimento das suas capacidades.

A educação que era pensada pela Igreja Católica, na qual obtinha um relacionamento estreito com o governo português, tinha como intento a conversão da alma do índio brasileiro para a fé cristã.

A educação, enquanto realidade social e dever do Estado, não correm ao Direito. Segundo a Constituição Federal de 1988 aborda como direito de todos, dever do Estado e também da família, através da tríplice função de levar a garantia da realização plena do indivíduo.

É fundamental que se tenha entendimento das normas que dão regulamento para a educação, pois com a existência de direitos subjetivos que são voltados ao tema, é colocado como fundamental elemento de afirmação dos direitos aos indivíduos quando colocado frente ao Estado.

Desse modo, garante um jeito de conferir a efetivação dos preceitos constitucionais. Está inserido o direito à educação no contexto dos direitos econômicos, sociais e culturais, chamados também de 2º dimensão, dentro dos direitos fundamentais.

O presente artigo tem como intento relatar o direito à educação, mas antes disso será abordada toda a história da educação no Brasil. A educação que era pensada pela Igreja Católica, na qual obtinha um relacionamento estreito com o governo português, tinha como intento a conversão da alma do índio brasileiro para a fé cristã.

DESENVOLVIMENTO

No ano de 1549, quando os primeiros jesuítas chegaram ao Brasil, iniciou-se o embrião do ensino no país, através de uma educação focada de modo exclusivo na catequização.

A educação que era pensada pela Igreja Católica, na qual obtinha um relacionamento estreito com o governo português, tinha como intento a conversão da alma do índio brasileiro para a fé cristã.

Na época, existia uma divisão bastante clara quando se tratava de ensino: para os índios as aulas eram lecionadas em escolas totalmente improvisadas, erguidas por eles próprios, conhecidas e chamadas de missões, enquanto os filhos dos colonos ficavam em colégios.

Ou seja, local mais sofisticado devido o investimento ser mais pesado. Em uma carta enviada para a corte portuguesa, o líder jesuíta, padre Manuel de Nóbrega, no Brasil escreveu que os "índios são papel em branco".

O padre José de Anchieta é considerado um dos nomes de maior destaque da historia da educação no Brasil. O mesmo ficava responsável pela educação dos índios, de modo especial na tribo curumim, desse modo se tornando um dos homens mais atuantes pedagogos da Companhia de Jesus.

O padre Anchieta para que conseguisse educar os indígenas, lançava mão de recursos considerados atuais em algumas escolas no país (poesia, música e teatro). Devido a sua obra preservada, de modo especial em cartas nas quais documentava o dia a dia escolar, o padre é apontado como um dos nomes de maior relevância da história da educação no Brasil.

Do outro lado da educação, tendo atendimento diferenciado, encontravam-se os filhos de portugueses. Vale destacar que os descendentes de europeus quiçá participavam das aulas dos jesuítas, porém recebiam um ensinamento mais profundo, ate de outras matérias.

Naquela época o conhecimento que era repassado aos alunos não somente se restringia à propagação do ensino religioso. Contudo, também tinha envolvimento do conteúdo voltado às letras.

Contudo, com a diferença gigantesca do ensino quando se trata do público privilegiado acontecia através de um pedido que vinha de cima, realizado pela própria elite co-

lonial que residia no Brasil.

Mediante com os registros históricos, quando se tratava da hierarquia familiar dos portugueses, ela funcionava da seguinte forma: o seu primogênito tinha direito sobre todas as propriedades que a família tinha; enquanto o segundo filho seria colocado em colégios e, de modo possível, concluía os seus estudos superiores na Europa; para o terceiro filho, era destinado à Igreja para que servisse a vida religiosa.

No Brasil colonial a educação letrada era voltada apenas aos homens. Ántedita, as mulheres não tinham oportunidade aos colégios e com isso, eram educadas apenas para a vida religiosa e doméstica.

Tal ideologia foi modificada em 1599, através do documento curricular: Ratio Studiorum, contudo, a diretriz curricular era a base curricular do conteúdo na qual era pensada pela Igreja. No documento curricular, era encontrado o ensino da filosofia; da gramática media; superior, da retórica, das humanidades, da teologia e filosofia.

Após o ensino das letras, iniciava-se a se construir no país uma organização da sociedade hierarquizada através do acesso à alfabetização. Ou seja, obteria mais oportunidades de prosperar na colônia aquele que conseguisse aprender ler e escrever.

No ano de 1750, lembrado como o ano da assinatura do Tratado de Madrid que acontecei entre Espanha e Portugal, até o tal momento a situação confortável da Companhia de Jesus no Brasil começou a perder força. Após nove anos, aconteceu então a expulsão de tal ordem religiosa dentro do território brasileiro.

De antemão, a educação jesuíta armazena poucas semelhanças com o que é visto nos dias atuais nas escolas. Para tanto, o legado que os solados de Cristo deixaram, porém, ainda é bastante dialogado dentro da academia escolar. Deixando assim aberto uma lacuna na qual eles foram predadores ou construtores da nossa cultura.

Em 1772, influenciado pelos ideais iluministas, Pombal tinha pela convicção de que era necessário alterar a educação no Brasil e isso acontece com a reforma pombalina. Depois da instauração de tais modificações, o Brasil consegue dar os primeiros passos na criação de um ensino público.

Através da desestruturação da escola jesuíta, deixou os índios sem espaço no sistema de ensino. Porém, pensando de outra maneira, teve a reorganização onde o professor se tornou a figura central do processo educacional.

Dessa maneira, criaram-se as aulas régias, que eram ministradas através dos docentes concursados. As aulas régias acontecem dentro da casa dos próprios professores. Sendo assim, um dos principais desafios encontrados pelo governo português.

Pois, além de não dar conta de formar os professores, deixou muitos jovens sem o acesso às aulas. Um dos momentos mais fundamentais para a história da educação no Brasil acontece com a chegada da família real no país, no ano de 1808.

Chegaram através dos navios que vinham da Europa, 60 mil livros que, posteriormente, dariam surgimento à Biblioteca Nacional, no Rio de Janeiro. Através da presença da coroa portuguesa conseguiu impulsionar alguns investimentos voltados para a educação.

De antemão, foram criados as primeiras escolas de ensino superior. Os locais tinham como intento, de modo exclusivo, preparar o lado acadêmico os filhos da aristocracia brasileira e nobreza portuguesa.

No estado da Bahia, os cursos primários foram voltados para a área da Economia e Medicina. No ano de 1818, na cidade de Salvador, foi iniciado um curso de Desenho Industrial.

Contudo, enquanto no Rio de Janeiro, além do curso de Medicina, foram iniciados ambientes locais nas quais eram ensinadas as práticas de química e agricultura. No ano de 1827, foi sancionada a primeira lei brasileira na qual tratava de modo exclusivo a educação.

No seu artigo 1º abordava que: “em todas as cidades, lugares e vilas mais populosos, existirão as escolas de primeiras letras que assim serem necessárias”. Tal regra foi um marco importantíssimo para as mulheres, pois começaram a se misturar aos homens nas escolas de letras.

No ano de 1834, foi inaugurada a primeira escola de formação de professores no governo monárquico, chamada de Escola Normal de Niterói. No decorrer dos iniciais 50 anos de funcionamento, as escolas normais era praticamente frequentadas por homens.

No decorrer do período regencial, aconteceu uma reforma na Constituição que se perpetua até os dias atuais. Instituído pelo governo, no chamado Ato Adicional, ficou decidido que tanto o ensino elementar, secundário e quiçá a formação de professores ficariam sobre responsabilidade das províncias, enquanto o ensino superior seria sob o guarda-chuva do poder central.

Portanto, através disso, ficou fortalecida a descentralização do ensino, tendo consequências negativas voltadas para a organização da educação do Brasil. No ano de 1920 com a tentativa de transformar a realidade na educação ganhou impulso, através do movimento Escola Nova começava a ganhar forma no ambiente educacional.

No Brasil, a Escola Nova ficou marcada pela tentativa de transformar a educação em um ambiente mais inclusivo e assim então adotar um modelo bem mais moderno de ensino.

Somente na Constituição de 1934, sendo a primeira a incluir no seu texto um capítulo inteiro voltado para a educação. De antemão, era fruto da forte centralização nacional no qual marcou o período varguista, sendo que tal sistema educacional era orientado e seguia das determinações do governo federal.

Porém, apenas apareceu na Constituição como "um direito de todos" após o governo varguista. Para tanto, no término da década de 40, as escolas secundárias consegue ter forte expansão e, de pouco em pouco, perde seu caráter elitista, mesmo que o acesso ainda não alcance a todos.

No artigo 205 da Constituição Federal de 1988 aborda que:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e também da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, sempre tendo em vista ao pleno desenvolvimento do indivíduo, para o seu preparo no exercício da cidadania e também da sua qualificação para o trabalho.

Contudo, na medida em que a sociedade vai evoluindo, os direitos se aliam cada vez mais à política, mediante de proteção e promessas na interminável procura pelo que é justo à sociedade.

Enquanto ao direito à educação, partindo do pressuposto de que é fundamental, de modo inclusivo para a liberdade de cada um, sendo aliada ao seu exercício do trabalho, cidadania e além da felicidade própria.

Atualmente o direito à educação é reconhecimento mundialmente, a sua conquista é válida apenas se for promovido o acesso, permanência e a conclusão. Portanto, a educação não limita somente às crianças e jovens até os 17 anos, é um direito que trata em que as condições de igualdade alcancem a todos e em variadas modalidades e níveis.

Contudo, a educação escolar consegue contemplar o ensino infantil, fundamental, médio, universitário e o técnico profissionalizante. Além do mais a educação é uma conquista de liberdade na qual cada indivíduo exerce quando da sua condição como cidadão.

Partindo dessa linha de pensamento, vale ressaltar que o reconhecimento da Educação na Declaração Universal de Direitos Humanos de 1948, na qual é tratada como desenvolvimento pleno da personalidade do ser humano.

O direito à educação é previsto como um direito de natureza social que e previsto no artigo 6º da CF/1988. Na qual aborda de maneira detalhada o direito à educação no título VIII. Enquanto nos artigos 205 aos 214, no que diz que a educação é um direito de todos, do Estado e quiçá da família, tendo incentivo e

promoção mediante de colaboração da sociedade, voltado para os fins de desenvolvimento da pessoa humana e no seu preparo para o exercício da cidadania, assim como nas suas qualificações para o trabalho.

É pressuposto da própria democracia que se assegure o direito essencial à educação para todos os brasileiros. Pois, tem como fundamento a dignidade do indivíduo. Sendo assim, não podendo o modelo da sociedade democrática se afastar da cidadania.

De antemão, conseguiu assim atribuir ao direito da educação com valoração máxima, deixando determinando a necessidade de legislação por parte infraconstitucional para que se fixem as regras do sistema educacional, permitindo assim a efetivação de fato.

No Brasil a educação se organiza mediante de um sistema de colaboração de ensino dos entes federativos, mediante do sistema de repartição de competência que se expressa na Constituição Federal. É necessário que se tenha entendimento das normas que vão regular a educação.

O direito à educação é previsto na CF/1988 e é ligado ao reconhecimento da dignidade do indivíduo, assim como, os seus intentos que são: a construção de uma sociedade justa, livre, solidária, redução das desigualdades sociais, da marginalização e erradicação da pobreza.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação que era pensada pela Igreja Católica, na qual obtinha um relacionamento estreito com o governo português, tinha como intento a conversão da alma do índio brasileiro para a fé cristã.

O texto constitucional consegue assegurar que a educação seja um direito de todos e além do mais complementa que é um dever do Estado e quiçá da família. Sendo assim uma garantia para a educação gratuita, digna, com qualidade e pública.

Ou seja, é um direito essencial para que se assegure a todos os indivíduos. De antemão, quando se trata do ensino ela tem o dever de ser guiada pelos objetivos, preceitos e princípios que são estabelecidos constitucionalmente.

Mediante Selma Garrido Pimenta, relata que "a educação é um período de humanização no qual acontece na sociedade humana, tendo como intento explicito de tornar

as pessoas participantes ativos do processo responsável e civilizatório".

Através desse pensamento, nota-se que a qualidade da educação quando se trata da sociedade consegue ser premissa indispensável para o desenvolvimento. Portanto, a educação no seu direito tem o dever de ser vislumbrado como um método fundamental para se ter uma vida digna.

REFERÊNCIAS

Art. 6 dos DIreitos Sociais. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm#:~:text=Art.%206 %C2%BA%20S%C3%A3o%20direitos%20sociais,desamparados%2C%20na%20for ma%20desta%20Constitui%C3%A7%C3%A3o> Acesso em: 17/02/2022

Art. 205 da Constituição Federal de 1988. Disponível em: https://www.jusbrasil.com.br/topicos/1241734/artigo-205-da-constituicao-federal-de-1988> Acesso em: 17/02/2022

AZEVEDO, Rodrigo. A História da Educação no Brasil: uma longa jornada rimo à universalização. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/ahistoria-da-educacao-no-brasil-uma-longa-jornada-rumo-a-universalizacao-

84npcihyra8yzs2j8nngn8d91/#:~:text=Uma%20educa%C3%A7%C3%A3o%20focad a%20exclusivamente%20na,primeiros%20jesu%C3%ADtas%20desembarcaram%20 na%20Bahia.&text=Para%20educar%20os%20ind%C3%ADgenas%2C%20Anchieta ,a%20m%C3%BAsica%20e%20a%20poesia> Acesso em: 12/02/2022

GUIMARÃES, Grazielly dos Anjos. Direito à educação e o dever de educar-se. Disponível em: <https://www.migalhas.com.br/depeso/307328/direito-a-educacao-eo-dever-de-educar-se> Acesso em: 13/02/2022

Lei 9.394 – Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 20 de dezembro de 1996

MARTINS, Vicente. Educação na Constituição de 1988: O artigo 205. Disponível em: <https://www.direitonet.com.br/artigos/exibir/479/Educacao-na-Constituicao-de-1988-O-artigo-205> Acesso em: 07/02/2022

NOVO, Benigno Nüñez. Direito à educação. Disponível em: <https://meuartigo.brasilescola.uol.com.br/educacao/direito-educacao.htm> acesso em: 17/02/2022.

A ALFABETIZAÇÃO E O LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

SANDRA GUANDELINI

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo tratar da importância de adequações dos currículos voltados a Educação de Jovens e Adultos (EJA), que atendam as especificidades destes educandos. Os alunos desta modalidade de ensino têm necessidades diferentes dos demais, sendo às vezes submetidos às adequações do currículo do ensino regular. Será demostrado um pouco da trajetória da Educação de Jovens e Adultos dentro de um currículo específico da modalidade. Sendo assim, um currículo adequado a essas necessidades poderá contemplar as singularidades da pessoa jovem, adulta ou idosa, causando a unificação das diversidades presentes no universo desses sujeitos, considerando suas origens, culturas, saberes, conhecimentos e projetos de vida.

Palavras-chave: Alfabetização, Jovens e Adultos, Currículo, Dificuldades de Aprendizagem.

ABSTRACT

This article aims to address the importance of adapting curricula aimed at Youth and Adult Education (EJA), which meet the specificities of these students. Students in this type of education have different needs from others, and are sometimes subjected to adjustments in the regular education curriculum. A little of the trajectory of Youth and Adult Education will be demonstrated within a specific curriculum of the modality. Thus, a curriculum suited to these needs may contemplate the singularities of the young, adult or elderly person, causing the unification of the diversities present in the universe of these subjects, considering their origins, cultures, knowledge, knowledge and life projects.

Keywords: Literacy, Youth and Adults, Curriculum, Learning Difficulties.

INTRODUÇÃO

O artigo apresentado tem como objetivo chamar a atenção acerca da necessidade de adequações dos currículos voltados a Educação de Jovens e Adultos (EJA), compreender que estes educandos por diversos motivos deixaram de concluir os anos de estudos re-

gulares por falta de recursos próprios e/ou por motivos familiares, bem como a necessidade de uma formação específica dos docentes que atendem esse público de ensino.

A EJA representa a probabilidade do resgate social, cessado no tempo em que o indivíduo deveria ter acesso à educação básica, como também o domínio da leitura e da escrita sendo esses bens sociais, como relata as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos (2000).

Esta modalidade de ensino demanda uma visão diferenciada por abordar situações e práticas de reflexão para melhoria do conhecimento e da aprendizagem, referindo à escolarização em seu sentido literal.

Para que haja o desenvolvimento dessa modalidade, o educador se torna o elemento fundamental, podendo ter o privilégio de ser o responsável pelo letramento do jovem e adulto que se encontra defasado na aprendizagem. Ele deve observar o sujeito aprendiz em sua totalidade, levando em consideração sua bagagem de vida e visão de mundo. Compreender que, há entre os discentes, características diversas no modo de assimilação e tempo para que essa aprendizagem aconteça de forma colaborativa e significativa, onde o aluno se torna corresponsável da sua própria aprendizagem.

Sendo assim, um currículo adequado a essas necessidades poderá contemplar as singularidades da pessoa jovem, adulta ou idosa, causando a unificação das diversidades presentes no universo desses sujeitos, considerando suas origens, culturas, saberes, conhecimentos e projetos de vida. Dessa forma, repensar um currículo elaborado e adequado a essa modalidade, ou seja, ao EJA e não uma adaptação do currículo do Ensino Regular.

Torna-se assim, necessária uma reflexão mais profunda de como será o atendimento desse indivíduo no âmbito escolar, pois é a escola a maior responsável por formar seres críticos e criativos, capazes de atuarem ativamente no processo de transformação e construção da nova realidade.

A EJA E SUA HISTÓRIA

A Educação de Jovens e Adultos no Brasil, não foi algo muito simples de ser realizado, na verdade foi um projeto que derivou de grande esforço devido às diversas mudanças que estavam ocorrendo no sistema educacional brasileiro. A falta de propostas sobre a realidade social e a capacidade cognitiva de cada indivíduo envolvido nesse processo, traziam dúvidas a respeito de como seria construído o seu conhecimento.

Baseado no artigo 205 da Constituição Federal, a educação é um direito para todos. Devendo a família e o Estado zelar pela educação dos educandos.

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 (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1998).

É a partir de 1940 que tudo começou na Educação de Jovens e Adultos, é nessa época, que se dá início a Política Educacional Nacional, como aponta Ribeiro (2001, p.59), "se constituiu como política educacional". Em seu texto, ele nos mostra um pouco da história e da importância de se entender quem eram os sujeitos da aprendizagem, como eles deveriam aprender e o que significaria esse aprendizado aos educandos.

Como função do processo de aprendizagem ele nos trás uma abordagem, sócio-construtivista, evidenciando o que ocorria com os indivíduos, em suas relações sociais, construídas individual e coletivamente. Trazendo à lembrança Paulo Freire que, afirmava que a Educação de Jovens e Adultos deveria acontecer de maneira crítica e reflexiva, inserindo o indivíduo em todo o processo, fazendo sua própria autocrítica.

A Educação de Jovens e Adultos passou então a partir desse momento, ou seja, dos anos 40 a ser tratada como um "sistema diferenciado e significativo" para a educação nacional. Desde então, o seu desenvolvimento como sistema educacional vem melhorando diariamente.

Não se tornou uma política educacional que ficou apenas nos bastidores governamentais, mas por conta da defasagem da aprendizagem e a inauguração das indústrias no Brasil durante a gestão de Getúlio Vargas e com a colaboração da própria população brasileira que as políticas públicas a respeito da Educação de Jovens e Adultos tomaram forças e foram implantadas em nosso país.

Além disso, após Getúlio Vargas ser deposto em 1945, ocorre por parte da UNESCO novas cobranças e conforme Haddad (2000, p.111) relata, "denunciava o mundo as profundas desigualdades entre os países e alertava para o papel que deveria desempenhar a educação, em especial a educação de adultos no processo de desenvolvimento das nações" sendo estabelecidas metas para alfabetização, ocasionando um enorme impulso no desenvolvimento da Educação de Jovens e Adultos.

Haddad (2000, p.111) complementa:

(...) a agora a característica do desenvolvimento das potencialidades individuais, e, portanto, como ação de promoção individual, a Educação de Adultos, passa a ser uma condição necessária para que o Brasil se realizasse como nação desenvolvida (...).

Não deixando de fazer referência aos interesses políticos que rodeavam o assunto que tornou-se motivo de especulação de muitos, pois o grau de analfabetismo colocava o país como se fosse subdesenvolvido e não se permitia mais ocultar o pouco esforço empregado pelas autoridades do momento para melhoria da educação nesta modalidade.

Porém, é em 1947 que aparece um movimento que ampara um processo de desenvolvimento para o ensino de Jovens e Adultos no país, este, chamado de Serviço de Educação de Adultos, o SEA, que atuaria interessado na educação do adulto, para isso seria criado junto a ele o Curso Primário para adultos, com profissionais capacitados. "(...) e lançamento fez que houvesse o desejo de atender apelos da UNESCO em favor da educação popular. (...)" (PAIVA, 1987, p.178).

O movimento popular marca intensamente esse período na Educação de Jovens e Adultos, que é fortalecida pelas ações educativas e políticas, através dos programas de interesse inseridos na EJA, segundo o que declara Ribeiro:

(...) A criação do Fundo Nacional do Ensino primário em 1942 do Serviço de Educação de Adultos, da Campanha de Educação de Adultos, ambos de 1947, da Campanha de Educação Rural, iniciada em 1952 e da Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo, em 1958. (RIBEIRO, 2001, p.59).

A supervisão da UNESCO motivou um grande questionamento sobre o analfabetismo no Brasil, fazendo com que todos os órgãos governamentais brasileiros saíssem na busca de entender o processo de Educação de Jovens e Adultos, pois ela estava totalmente ligada ao desenvolvimento do país sendo que, o profissional analfabeto não contribuiria com eficácia na recuperação do atraso econômico e industrial brasileiro.

No período militar, que denota-se 1967 cria-se o Mobral – Movimento Brasileiro de Alfabetização "(...) fruto do trabalho e realizado por grupo interministerial que buscou uma alternativa ao trabalho da cruzada ABC (...)" (HADDAD, 2000, p. 114), embora em partes sido o projeto reestruturado para o conforto do governo militarista, pois o que se esperava era trabalhar a aprendizagem dos indivíduos apenas do lado pedagógico do ler e escrever, porém não capacitando a mão de obra para ser autocritica e autônoma.

Em 1971, cria-se o Supletivo que veio com a expectativa de acrescentar melhorias a escolarização e o analfabetismo, com a ideia de trazer a sala de aula os indivíduos que ainda não haviam conseguido concluir seus estudos no período regular, em idade certa. Este foi instituído pela lei 5.692/ 7, tinha como objetivo atingir aqueles que necessitavam dessa formação e tinham passado do tempo ideal, trazia consigo uma escolarização tardia e amenizava as atividades educativas para suprir as deficiências escolares.

A EJA E SUA FINALIDADE

Com a urgência em criar-se medidas sócio-educacionais e para a diminuição dos problemas gerados pela precariedade de muitas famílias, uma alternativa foi à criação de uma educação que fosse voltada e alcançasse jovens e adultos sem escolaridade ou com defasagem dela.

Muitas campanhas começam a surgir com visões e propostas diferentes com a intenção de transformar a educação de certa maneira numa educação igualitária e para todos. Com isso, há o oferecimento de diversos programas para erradicar o analfabetismo no país, e com essas melhorias buscar a imagem ideal para ele, cria - se também políticas para melhorar as condições de vida do povo brasileiro, tornando-o um pouco mais reflexivo em relação ao que vinha sendo trabalhado. "(...) antes apontado como causa da pobreza e da marginalização, o analfabetismo passou a ser interpretado como efeito da pobreza gerada por uma estrutura social não igualitária (...)" (Cunha, 1999, p.12).

Através dos esforços políticos que ocorreram no Brasil, surgem as campanhas e os movimentos de Educação de Jovens e Adultos e entre os mais conhecidos estão: o Movimento de Educação de Base, o Movimento de Cultura Popular de Recife, "De pé no chão também se aprende a ler", de Natal e o Plano Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura, entre muitos outros.

Todos esses movimentos voltados ao ensino deste público específico passam a valorizar o educando e os conhecimentos que ele trás e assim dá acesso a novas conquistas e conhecimentos.

Essa valorização e conscientização dos indivíduos passam a aumentar sua autoestima, deixando a educação de ser apenas algo assistencialista, e o educando começa a entender que a escola torna-se o lugar onde ele encontrará o preparo intelectual e social, preocupando-se também com as questões físicas de cada um.

Como muitos vinham diretamente de seus trabalhos para estudarem, pensou-se em uma proposta diferenciada para o atendimento deste publico, evitando com isso a evasão escolar, gerando mudanças positivas sociais exclusivas para a EJA.

Essa educação dita popular serviu para atender as muitas reivindicações feitas pela população menos favorecidas e por muitos excluídas em seus direitos. E vale lembrar que antes do aparecimento da Educação de Jovens e Adultos, muitos outros movimentos surgiram para engrossar a luta da sociedade contra o analfabetismo de pessoas que

eram prejudicadas em relação aos estudos, devido o seu baixo poder de aquisição, por se encontrarem em situação de vulnerabilidade e trabalho, sendo importante também a criação de um quadro educacional voltado exclusivamente a esse público adulto.

Brandão (1984, p.52) em sua fala coloca a Educação de Adulto em outro patamar comparando-a com outros grupos sociais:

Durante um período de cerca de 20 anos do mesmo modo como aconteceu em outros domínios de trabalhos sociais com setores populares, a Educação de Adultos passou de uma ênfase na integração de indivíduos na sociedade para a outra, cujo objetivo era atuar sobre grupos e comunidades que educados, organizados e motivados assumissem em seu nível, o seu papel no processo de desenvolvimento.

E foi Paulo Freire que, com o seu pensamento pedagógico e sua proposta de alfabetização de adultos que inspirou os programas de educação popular e alfabetização efetuados no país nas décadas passadas, ou seja, meados dos anos 60. Ele criticou a educação bancária que classificava o analfabeto como pária e ignorante, uma gaveta vazia onde o educador depositava o conhecimento. Com a elaboração da proposta de alfabetização de adultos, acreditava que ela seria uma proposta que conscientizaria o individuo receptor, no caso o aluno a receber a informação e o principio era – "A leitura do mundo precede a leitura da palavra". (FREIRE, 1981, p. 11).

Reconhecer que, a EJA tem Paulo Freire como referência do que mais deu sentido a sua existência, é admitir tempos de lutas que perduram até hoje na busca de qualificar uma educação que pretende ensinar, alfabetizar, dar poder de autocritica, modificar o pensamento, formar cidadãos capacitados e valorizar o ser humano como um todo, com suas experiências de vida e capazes de conhecer e apreciar o novo e não somente conhecer ou reconhecer palavras impostas por cartilhas dentro de uma educação formal, mas dar ênfase as diferenças e saberes trazidos pela vivência dos educandos e entender que somente com a cooperação de todos os envolvidos pode-se construir um currículo que amparará uma educação de qualidade.

A ALFABETIZAÇÃO E O LETRAMENTO NA EJA

O processo de alfabetização consiste no desenvolvimento da habilidade da leitura e da escrita, não somente de palavras como também numérica. É com a alfabetização que o individuo adquiri a capacidade de socialização, já que obtém a troca de bens culturais e sociais.

Quando fala-se do individuo alfabetizado, não confundir esse essencialmente com um indivíduo letrado. O alfabetizado sabe ler e escrever, já o letrado sabe ler e escrever através de um contexto social, ou seja, o que tem vivido em seu cotidiano.

Para Morais e Albuquerque, (2007, p.15):

Alfabetização – processo de aquisição da "tecnologia da escrita", isto é do conjunto de técnicas – procedimentos habilidades - necessárias para a prática de leitura e da escrita: as habilidades de codificação de fonemas em grafemas e de decodificação de grafemas em fonemas, isto é, o domínio do sistema de escrita (alfabético ortográfico).

Nas escolas brasileiras as opiniões entre alfabetização e letramento se misturam e se divergem, pois existe sempre uma barreira entre esses dois conceitos que são para Educação de Jovens e Adultos de total importância já que o individuo que já está defasado em sua escolaridade trás consigo uma grande bagagem de vida que não pode ser ignorada, então junta-se os princípios de alfabetização no desenvolvimento das habilidades da leitura e escrita, às praticas sociais que estão inseridas a língua escrita, que é o letramento.

Na EJA alfabetizar letrando é, doutrinar o ler e escrever na totalidade das práticas sociais da leitura e da escrita, assim o indivíduo será alfabetizado e letrado dentro de uma estrutura formativa e social, visando o grupo onde ele está sendo inserido, ficando então o letramento como processo de admissão à uma cultura letrada.

Paulo Freire em Educação como Prática da Liberdade (1983, p.111), com relação à educação de adultos afirma que:

Implica não em uma memorização visual e mecânica de sentenças, de palavras, de sílabas desgarradas de um universo existencial [...] mas numa atitude de criação e recriação. Implica numa auto-formação de que possa resultar uma postura interferente do homem sobre seu contexto. Dai que o papel do educador seja fundamentalmente dialogar com o analfabeto, sobre situações concretas, oferecendo-lhe simplesmente os instrumentos com que ele se alfabetize.

Para a EJA a escola é o ambiente apropriado para o desenvolvimento de uma consciência critica no educando, pois é através da leitura de mundo e dos códigos escritos que são inseridos a um sentido social e ao processo de alfabetização. A partir desse raciocínio indagam Morais e Brito (2010, p. 01):

A aquisição da leitura e da escrita implica, portanto, uma questão de cidadania, ao tempo que se revela como uma forma de inclusão social, ao possibilitar-nos a capacidade criadora e o posicionamento crítico do mundo no qual estamos inseridos. Desse modo, o domínio da língua oral e escrita am-

plia nossos horizontes, proporcionando-nos, sobretudo o acesso à informação e à produção do conhecimento.

Deve-se entender que todos os indivíduos estão inseridos em uma sociedade letrada e, portanto, participantes do contato com os códigos da língua escrita, partindo dessa perspectiva não deve-se ignorar os saberes que cada educando trás consigo para a sala de aula, reconhecer que não são folhas em branco onde os professores irão inserir as primeiras impressões dos códigos escritos, eles trazem para as salas de aula uma bagagem de conhecimentos e experiências.

É preciso fortalecer a EJA como sendo uma verdadeira modalidade de ensino, oriunda de uma política social, educacional e cultural maior, que visa colocar no centro da reflexão um conjunto de pessoas – de cidadãos específicos – onde todos têm um nome, um endereço, uma vontade política e o desejo de conhecer e praticar a sua verdadeira visão de mundo, num processo de enxergar a si próprio e a todos pelas lentes dos seus próprios olhos, e não pelas lentes dos outros, daqueles que oprimem e estão a serviço da dominação. (SANTOS; AMORIM, 2016, p. 125).

Contudo é com base nas diferentes concepções sobre alfabetização e letramento, que pode-se denotar a necessidade de alfabetizar em uma perspectiva de letramento, ao trazer os conhecimentos prévios desses jovens e adultos faz-se que tornem parte do processo de ensino aprendizagem e não pode-se negar que realmente o são, deixando de infantiliza-lo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo apresenta a trajetória vivenciada por alguns indivíduos em relação à alfabetização e letramento na Educação de Jovens e Adultos (EJA), procurou-se reconhecer a importância de valorizar o educando como um todo, onde ele é a parte integrante dessa educação. Muitos pensadores e autores tiveram uma grande contribuição para a finalização desse estudo. Contudo sempre colocar em primeiro lugar o mais interessado que é o educando.

Cada docente exerce um papel de fundamental importância nessa formação da sociedade, podendo ser um instrumento do processo educacional para a reprodução da cultura interativa e integrada, onde as desigualdades são expostas, trabalhadas e experimentadas como um componente da problemática e reforço para a busca da solução desta, a prática de uma educação emancipatória, crítica e política, traz aos educandos um papel de protagonistas de suas histórias, utilizando o que eles trazem como experiências de vida para promover uma educação libertária, onde os mesmos se utilizem desses conhecimentos agora sistematizados em suas práticas cotidianas. Nessa perspectiva de mudança ou manutenção dos ideais sociais e culturais, no sentido da alfabetização e crescimento pessoal dentro da sociedade.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Educação Popular. São Paulo, Brasiliense, 1984.

CUNHA, Maria Conceição da. Introdução - discutindo conceitos básicos. In SEED-MEC Salto para o futuro – Educação de jovens e adultos. Brasília, 1999.

FREIRE, Paulo, A Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 22ª Ed. 1981 e 1983.

FREIRE, Paulo. Ação cultural para a liberdade e outras escritas. 11ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

HADDAD, Sérgio e DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, mai. / jun./Jul./Agosto 2000, nº 714.

Disponível em: Acesso em: 24/ 11/ 16.

MORAIS, Artur Gomes de; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de.

Alfabetização e letramento. Construir Notícias. Recife, PE, p. 5-29, nov./dez, 2007.

MORAIS, Georgyana Andréa Silva; BRITO, Antônia Edna. Prática Pedagógica Alfabetizadora: questões de letramento. Disponível em:

<http://www.leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/even.

3_GT.4/5_Georgyanna%20Andr%C3%A9a%20Silva%20Morais%20e%20Antonia%2 0Edna%20Brito.pdf> Acesso em 13 ago. 2018.

PAIVA, Vanilda. Educação de popular e educação de adultos. São Paulo, Edições Loyola, 1987.

RIBEIRO, Vera Masagão, JOIA, Orlando, PIERRO, Maria Clara Di. Visões da educação de Jovens e Adultos no Brasil. Cadernos Cedes, ano XXI, nº 55, novembro/2001. Disponível em: www.scielo.be/pdf/cedes/v21n55/5541.pdf>. Acesso em 17/ 11/2016.

SANTOS, Andreia de Santana; AMORIM, Antônio. O currículo e a Educação de Jovens e Adultos: a perspectiva crítica em foco. Revista de Educação PUCCampinas, [s.l.], v. 21, n. 1, p.117-126, 4 maio 2016. Cadernos de Fe e Cultura, Oculum Ensaios, Reflexão, Revista de Ciências Medicas e Revista de Educação da PUC-Campinas. http:/ dx.doi.org/10.24220/2318-0870v21n1a2787.

A IMPORTÂNCIA DA RODA DE CONVERSA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

SILVIA MARIA GESINI ALONSO

Resumo:

A instituição infantil é o local onde cada vez mais ocorrem intervenções direcionadas a estabelecer produções de aprendizagens significativas buscando por ouvir a fala da criança. Para que o desenvolvimento da criança ocorra de forma integral a escuta deve ser uma prática considerada essencial no ambiente escolar. Ponderando que o ser humano é um sujeito que manifestada seus anseios a todo tempo, acredita-se que a escola seja um espaço, por primazia atento a escuta infantil. O presente estudo procura investigar a importância da roda de conversa na educação infantil, busca elucidar de que forma a roda de conversa constrói e ressignifica o conhecimento da criança e compreender como a roda de conversa coopera para formação de relações afetivas. A metodologia utilizada no trabalho é a análise bibliográfica, com fundamentos empregados em autores especialistas no tema, se alicerça também em documentos educacionais. Esta pesquisa é fundamentada em um estudo descritivo, que explana a roda de conversa para constituição de uma educação significativa e sensível a escuta da criança, permitindo o seu protagonismo na elaboração do seu processo de ensino. Partindo da proposição sobre a importância da parceria entre a família, a instituição escolar e docentes auxiliados com fundamentos teóricos que abordem os momentos de conversas como sendo uma ação fundamental para vida da criança seja no ambiente escolar ou cotidiano.

Palavras-chave: Criança. Roda de Conversa. Desenvolvimento. Escuta.

INTRODUÇÃO

Este estudo tem a finalidade de explanar a roda de conversa no ambiente infantil como uma ação transformadora de modo a contribuir para o protagonismo infantil no mundo atual, valorizar seus conhecimentos e ampliar suas relações afetuosas.

[...] a construção de um campo dialógico e democrático, no qual a criança ganha vez e voz, mas que não fala sozinha, já que o adulto, parceiro e sensível às suas necessidades, estão com ela em diferentes momentos. Reconhece-se a criança como sujeito de direitos e ativos na construção de conhecimentos[...]". (BARBOSA;HORN, 2008, p. 33).

À vista disso, pare se obter um processo educativo integral e efetivo, é necessário refletir sobre a construção de um aprendizado pautado na contemporaneidade. Contudo, para que isto ocorra, uma escuta sensível e atenta ao fazer infantil, deve estar presente em todos os ambientes vivenciados pela criança. Sobre isso, Codo (1999) esclarece:

Se os alunos não se envolvem, poderá até ocorrer algum tipo de fixação de conteúdo, mas certamente não ocorrerá nenhum tipo de aprendizagem significativa; nada que contribua para a formação destes no sentido de preparação para a vida futura, deixando o processo ensino-aprendizagem com sérias lacunas. (CODO, 1999, p.50).

O objetivo geral da pesquisa é investigar a importância da roda de conversa na educação infantil, como objetivos específicos: elucidar de que forma a roda de conversa constrói e ressignifica o conhecimento da criança e compreender como a roda de conversa coopera para formação de relações afetivas.

A justificativa desse tema sobreveio, pois, acredita-se que a escuta para a fala de uma criança, significa reconhece-la como sujeito ativo, que detém conhecimentos consideráveis e, é permeada de culturas e necessita ser reconhecida como cidadã que colabora para a formação de uma sociedade mais humana e justa.

Para melhor explanação sobre o tema abordado, o método do estudo será baseado em um conjunto de leis e documentos oficiais, no enfoque relativo à educação e em fundamentos bibliográficos em autores especializados neste assunto.

O primeiro capítulo do estudo ponderará sobre a infância na contemporaneidade tendo a criança como sujeito ativo. O segundo capítulo abordará a roda de conversa na construção e ressignificação do conhecimento. Por fim o último capítulo irá dissertar sobre a construção das relações afetivas por meio das rodas de conversas.

DESENVOLVIMENTO

O segundo capítulo irá elucidar como método de pesquisa, a análise bibliográfica, baseado em uma pesquisa qualitativa. O presente artigo contará com o apoio de dissertações, teses, artigos, livros e/ou documentos legais. No entanto, os sujeitos da pesquisa serão as crianças da educação infantil, que frequentam as escolas públicas e particulares.

Este capítulo discorrerá ponderações importantes sobre o tema escolhido, dentre os quais: A infância na contemporaneidade como sujeitos ativos, a roda de conversa na construção e ressignificação e o conhecimen-

to, a construção das relações afetivas através da roda de conversa.

2.1 A infância na contemporaneidade como sujeitos ativo

A atualidade contemporânea propiciou diversas mudanças na vida do indivíduo, interferindo em muitos aspectos dentre os quais se destacam os aspectos econômicos, sociais e psíquicos. Diante de tal constatação, é possível afirmar que muitas vezes a acessibilidade de adquirir um objeto desejado não é algo considerado difícil.

A tecnologia avançada, permite o acesso ilimitado a qualquer tipo de consumo, para isso basta um aparelho de comunicação ligado à internet.

Meira (2004, p.10), afirma "Os efeitos destas transformações sobre a subjetividade são relevantes na medida em que as formações do inconsciente que se desenham via linguagem são marcadas também pelos contornos do social. " Dessa maneira, a criança por estar no auge de sua maturação psíquica, é "inundada" pela fala da cultura capitalista, determinando uma nova infância no mundo contemporâneo.

Sabe-se que a infância atualmente é decorrência de uma constituição social, edificada por meio da cultura, comportamentos que a sociedade determina, afirmando que o ser humano está em constante busca para realizar seus desejos.

Para Volnovich (1991, p. 24) "a criança lacaniana é essencialmente uma criança inserida na estrutura, efeito da família, "desejo do Outro". Sendo que Lacan propõe em seus estudos que "o desejo inconsciente é o desejo do Outro", não existindo nenhuma possibilidade de poder ser gerado a partir de si mesmo". Assim, a criança é um indivíduo estruturado pelo feito familiar, ou seja, do desejo do outro, ponderado por conotações históricas e sociais. Em conformidade a isso, Dias e Freire mencionam que (2010, p.231):

O bebê, então, mesmo antes de nascer, está situado numa rede de discursos, a qual perpassa gerações e apanha tudo o que circula na família quanto as suas verdades, aos seus preconceitos, hábitos, ideias e ideais. É a mãe, ou quem cumpre com a função materna que sustenta ao infans uma imagem que lhe serve como referência para constituir-se subjetivamente e, consequentemente, produzir sua apreensão corporal. O olhar do Outro (olhar que a mãe sustenta no transcurso dos investimentos libidinais) opera como um espelho – em sua desideração reflexa – com o qual a criança vivencia sua identificação especular.

Desse modo, a criança quando nasce é adotada pela preleção do outro, suas precisões são auferidas pela mãe, como o pedido por cuidados através do choro. Esse processo ocorre por meio do outro, tornando se uma satisfação que não consegue ser satisfatória.

O mundo contemporâneo permeia a infância com modificações sociais ocorridas na sociedade, mediante isso, Koslowski (2009, p. 38), cita:

Falar da infância contemporânea é falar de certas transformações ocorridas nos últimos anos em vários setores, que em combinação com o acesso infantil a informação sobre o mundo adulto, tem mudado drasticamente a infância. Fala–se de "infância perdida", de "crianças que crescem muito rapidamente", do "isolamento de um lar e de uma comunidade fragmentados", de "crianças sendo assassinados por seus pais ou por bandidos", são os temas que dominam as conversas contemporâneas sobre as crianças.

A atualidade contemporânea, apresenta uma infância realçada em uma cultura capitalista e individual, adquirida em modelos que a sociedade fornece. Acredita-se que essa sociedade procura uma felicidade constante, busca por um sujeito vitorioso e que não aceite perder ou fracassar.

Por conseguinte, a infância contemporânea está atrelada pelas concepções da sociedade e pelo papel influenciador das mídias, que juntas interferem em suas relações sociais e domésticas. Koslowiski (2009, p. 43) ainda menciona que:

A subjetividade de um indivíduo diz respeito menos à identidade e mais a singularidade, isto é, à possibilidade de viver a existência de forma única, no entrecruzamento de diversos vetores de subjetivação. Subjetividade que não se situa no campo individual, mas no campo de todos processos de produção social e material, onde o indivíduo apresenta-se como um consumidor subjetividade. Sendo assim, não só a mídia, mas tecnologia na sua totalidade se coloca como os verdadeiros vetores de subjetivação.

Compreende-se que a mídia exerce uma função essencial na sociedade, visto que, é grande influenciadora na conduta humana, tornando a criança o principal foco, já que, a televisão é o meio mais utilizado pelos pequenos.

À vista disso, o que se percebe é uma "inundação" de marketing da felicidade, por meios dos objetos. A mídia produz um jogo onde os responsáveis oferecem as crianças o que elas almejam, em uma expectativa de sanar qualquer dor e garantir satisfação contínua. Sobre isso, Koslowiski (2009, p.44) .

É a mídia, a informação e o consumo invadindo nosso cotidiano. As crianças nascem situadas numa cultura. Cultura da imagem, cultura do consumo, cultura da tecnologia. Sendo assim, a construção da subjetividade das crianças se dá na relação com

os estímulos do mundo material que as circundam. Desse modo, desde muito cedo e com muita rapidez assimilam os valores que manipulam os indicadores sociais, quer dizer, não se consome os objetos em si, mas o que eles representam para as pessoas que os possuem.

Neste contexto, a principal justificativa para o consumo desenfreado, é a busca de satisfação instantânea, por artefatos designados como a tendência do momento, induzindo a criança a querer ou não brincar. Complementando isso Koslowiski (2009, p.81) ressalta:

Os padrões de consumo das crianças são fortemente influenciados pelas alterações culturais. Desde muito cedo se aprende que os objetos têm um valor simbólico, que determinam o seu lugar na sociedade. As culturas do consumo dirigidas diariamente às crianças, através das mídias, estimulam a compra e a posse como fonte de status. As crianças, além de serem influenciadas por seus grupos de pares, podem ser, às vezes, elas próprias influenciadoras. Visto que, é comum, adultos serem apresentados a determinados produtos por intermédios de seus filhos, mesmo quando há interesse direto pelo assunto, por estes permanecerem boa parte de suas vidas em frente à televisão ou outra mídia disponível.

É possível perceber as diversas façanhas das lojas para induzir o consumo das crianças, fazendo com que os responsáveis atendam aos apelos emocionais realizando a todo pedido.

Portanto, entende-se que o brincar e os brinquedos, são fatores essenciais e expressões infantis, todavia, a atualidade está permeada de uma cultura capitalista que utiliza o brincar como principal objeto de consumo.

Neste sentido, é imprescindível que o responsável pela criança, tenha consciência sobre a infância contemporânea e consiga ponderar o que de fato é necessário e o que é puramente consumismo embalado nas mídias sociais, já que, a cultura do consumo está claramente estipulada nas brincadeiras e, por conseguinte nas relações da criança.

2.2 A roda de conversa na construção e ressignificação e o conhecimento

Para que a roda de conversa se torne um artifício ressignificativo, é necessário que o docente observe e escute os interesses e anseios das crianças. Para tanto, subsidiar estímulos e uma diversidade de repertórios, são imprescindíveis para tornar esta ação tão favorável ao processo de ensino. De acordo com Rojas, Souza e Cintra (2008):

Faz-se necessário, no contexto escolar, de um profissional que acredite na mudança, nas possibilidades, nas ambiguidades, que ouse, que invente, que faça, que se refaça no cotidiano, refazendo sua postura ante sua experiência. A educação grita desesperadamente à procura de pessoas comprometidas com seu caminhar e pessoas que se admiram desse processo, que admiram a vida, que admiram o próprio processo de educar, pessoas acima de tudo competentes, coerentes, perseverantes, que acreditam nos sujeitos, nas mudanças, enfim, na educação. (ROJAS, SOUZA, CINTRA, 2008, p. 31).

A atualidade educacional, principalmente a educação infantil, precisa de um olhar aguçado, que protagonize a ação infantil. Para a construção de um processo de aprendizagem que contemple a demanda cotidiana e social dos pequenos, o docente, familiares e a sociedade, devem caminhar juntos, visto que, é a partir das vivências infantis que a criança constrói sua formação.

Conforme Quinteiro (2002, p. 21), "pouco se conhece sobre as culturas infantis, porque pouco se ouve e pouco se pergunta às crianças". Neste sentido, a roda de conversa exerce um papel crucial a comunicação entre o adulto e a criança, já que é neste momento que a troca de conhecimento e as vivências são expostas.

Valorizar o papel ativo da criança, o seu lugar no mundo e o seu contexto vivido, é primordial para que ela desenvolva seus aspectos sociais, históricos e culturais, pois, são fatores predominantes para definir sua posição na sociedade. Dar luz a escuta infantil, significa permitir a criança produzir sua própria cultura e atuar nos diversos ambientes que os cercam. Sobre isso, Sarmento (2007), complementa: "[...] tempo das crianças é um tempo recursivo, continuamente reinvestido de novas possibilidades, um tempo sem medida, capaz de ser sempre reiniciado e repetido[...]" (SARMENTO, 2007, p. 120).

Sabe-se que a criança é produtora de cultura infantil capaz de expressar desejos e anseios e, consequentemente, consegue protagonizar de diversas maneiras, brincadeiras e representações sociais.

Desse modo a roda de conversa, coopera para ampliar a atuação da criança em diferentes tempos e espaços, permitindo a tomada de decisões e até resolução de problemas."[...] as histórias que nos fazem únicos e 'irrepetíveis'. Unicidade incerta, pois se compreendo com palavras que, antes de serem minhas, foram e são também de outro, nunca terei certeza se estou falando ou se algo fala por mim [...]". (GERALDI, 2005, p. 22).

Posto isto, é função do educador adotar uma escuta sensível no âmbito escolar, porquanto, tal prática ajuda a criança a expressar suas opiniões, respeitar o outro e a criar vínculos afetivos por todos que estão a sua volta. Ao protagonizar no ambiente escolar, a criança aprende a respeitar as diferenças e a se colocar no lugar do outro.

A roda de conversa, permite que o professor utilize singular, de modo que analise os atos das crianças, conseguindo traçar percursos que tornem a aula instigante e tendo a criança como protagonista.

Círculos de Cultura, proporcionam momentos de fala e de escuta. Para Freire (1983) os Círculos de Cultura são o diálogo, é a pronúncia do mundo, ou seja, é o processo de ler o mundo, problematizá-lo, compreendê-lo e transformá-lo. É um diálogo, em que o pensar do educador somente ganha autenticidade, na autenticidade do pensar dos educandos, mediatizados ambos pela realidade, portanto, na intercomunicação[...] (FREIRE, 1983, p.64).

Dessa maneira, é possível constatar que uma atuação pedagógica eficaz utilizando a roda de conversa como artifício transformador, permite ao desenvolvimento infantil uma aprendizagem significativa, por conseguinte a criança se torna sujeito do seu processo educacional.

Ao propor a roda de conversa, é imprescindível que o docente especifique o tema, ou até mesmo permita que as crianças sugiram sobre o que desejam discutir. Neste momento a fala e experiências devem ser os principais desígnios da roda de conversa, pois, as dúvidas que surgirem poderão ser sanadas até pelas próprias crianças.

Em conformidade com Sarmento (2007), a roda de conversa possibilita as crianças a interpretação de suas experiências e do convívio social.

A infância é, simultaneamente, uma categoria social, do tipo geracional, e um grupo de sujeitos ativos, que interpretam e agem no mundo. Nessa ação estruturam e estabelecem padrões culturais. As culturas infantis constituem, com efeito, o mais importante aspecto na diferenciação da infância" (SARMENTO, 2007, p. 36).

A definição de infância e de mundo, sofre muitas interferências do adulto, que por muitas vezes não se atenta as expressões infantis e estabelece os próprios padrões, deixando de lado os desejos e necessidades dos pequenos.

À vista disso, é fundamental ter uma escuta atenta a fala da criança, pois, dessa forma, ela poderá se tornar um indivíduo crítico capaz de realizar ponderações concisas de seu mundo.

Diante desse contexto, considerar a criança como sujeito de direitos e buscar por momentos protagonistas em seu processo de aprendizagem, é dar relevância ao lugar da infância na atualidade.

No Círculo de Cultura trabalha-se com relações entre pares, em círculo, olho no olho, partilhando e contrapondo entendimentos, compreensões diferentes numa construção coletiva de soluções. Superam-se e evitam-se as relações de "ensinação", que fazem com que no grupo um fale e os outros ouçam submissamente. No Círculo de Cultura todos aprendem e ensinam. Esta metodologia exige respeito e reconhecimento da contribuição do outro e dialogicidade (BRASIL, 2006, p.39).

Um ensino baseado em atividades que enfatizam a troca, a constituição coletiva do conhecimento, significa criar caminhos para uma educação justa e capaz de modificar a sociedade tornado-a mais coerente e justa. Arendt (2003), elucida: "[...] além do papel de agentes no nível micro social, as crianças também são importantes no nível macro histórico, nos modos como sua participação e ação contribuem para trazer a novidade para as sociedades[...]". (ARENDT, 2003, p. 65). Logo, práticas pedagógicas pautadas em uma comunicação clara e sensível, irá permitir que a criança constitua valores como o respeito as diferenças, participação ativa no processo de ensino e a construção de relações mais equilibradas. Posto isto, é função da família, sociedade e escola, possibilitar as novas gerações a criação de um mundo mais igualitário e humano.

2.3 A construção das relações afetivas através da roda de conversa

A criança é um ser social que nasce com capacidades afetivas, emocionais e cognitivas, tem desejos de estarem próximas as pessoas e é capaz de interagir e aprender com elas de forma que possa compreender e influenciar seu ambiente, ampliando dessa forma suas relações sociais e a comunicação. Sendo assim as crianças, se sentem cada vez mais seguras para se expressar, podendo aprender, nas trocas sociais, com diferentes crianças e adultos, cujas compreensões da realidade são diversas (BRASIL, 1998, p. 21).

Conforme vai crescendo, a criança amplia suas habilidades emocionais e intelectuais, e isso a ajuda expandir cada vez mais suas relações, mediante a isso, inseri-la em um ambiente afetivo, significa criar uma ponte para construção do seu desenvolvimento, experiências sociais e compreensão do mundo em que vive. Para Saltini (2008, p. 69).

O educador não pode ser aquele que fala horas a fio a seus alunos, mas aquele que estabelece uma relação e um diálogo intima com ele, bem co mo uma afetividade que busca mobilizar sua energia interna. É aquele que acredita que o aluno tem essa capacidade de gerar ideias e coloca-las ao serviço de sua própria vida.

A relação construída entre o docente e a criança, deve ocorrer em toda sua inteireza, ou seja, de forma integral de modo que permita ao aluno reconhecer suas emoções, por conseguinte, os laços afetivos se estenderão

para os demais colegas de sala e suas relações cotidianas.

Nesse contexto, Freire (2010, p. 12) corrobora:

É uma tarefa que requer de quem com ela se compromete um gosto especial de querer bem não só aos outros, mas ao próprio processo que ela implica. É impossível ensinar sem essa coragem de querer bem [...], sem a capacidade, forjada, inventada, bem cuidada de amar. É preciso ousar para dizer, cientificamente e não bla-bla-blamente, que estudamos, ensinamos conhecemos com nosso corpo inteiro. Com sentimentos, com emoções, com desejos, com os medos, com as dúvidas, com a paixão e também a razão crítica. Jamais com esta apenas. É preciso ousar para jamais dicotomizar o cognitivo do emocional.

Um processo de ensino transformador, pode ser analisado como uma ação complexa, visto que é uma conexão de ordens sociais, políticas e econômicas, por conseguinte, se torna uma missão a ser vencida, nesta subsequência o olhar sensível do educador é essencial para constituir relações afáveis, fator imperativo a vida do educando. Segundo Luckesi (1984, p. 213):

O desenvolvimento do educando pressupõe o desenvolvimento de diversas facetas do ser humano: a cognição, a afetividade, a psicomotricidade e o modo de viver. Educação tem que ser não o que pensar, mas sim como pensar. Para que isso ocorra com nossas crianças devemos propiciar um ambiente alegre, feliz e que possui um espaço para dialogar, discutir, questionar e compartilhar saberes. Onde a espaço para construção de conhecimento significativo.

Interações sociais estão carregadas de afeição e isto deve estar apoiado com os métodos de aprendizagens. A relação entre professor/aluno necessita estar ajustada em técnicas afáveis, visto que, humanizar a educação, contribui para uma sociedade reflexiva e igualitária.

Segundo Rossini (2001, p.16) "se o ser humano não está bem afetivamente, sua ação como ser social estará comprometido, sem expressão, sem força, sem vitalidade. Isto vale para qualquer área da atividade humana, independentemente da idade, sexo e cultura.". Assim, acredita-se que o afeto é crucial na vida de todo sujeito, independentemente de sua idade ou cultura.

A roda de conversa contribui nas relações afetivas de modo a cooperar para que a criança se desenvolva continuamente e adquira autoconfiança. Neste contexto é essencial que o docente estabeleça uma junção entre o ensino e a afabilidade, pois, são conexões fundamentais para o processo de construção do aluno.

Conforme Galvão (1995, p. 64) "As emoções, assim como os sentimentos e os desejos, são manifestações da vida afetiva. Na linguagem comum costumase substituir emoção por afetividade, tratando os termos como sinônimos.

Todavia, não o são. " Em conformidade com o autor, o afeto é um aspecto mais completo, onde diversas manifestações se agregam.

Para Mahoney e Almeida (2007) fundamentadas em Wallon, a afetividade: "refere-se à capacidade, à disposição do ser humano de ser afetado pelo mundo exterior e interno por meio de sensações ligadas a tonalidades agradáveis ou desagradáveis" (2007, p.17). A afetividade está presente em todo tipo de relação, ocasionando uma forte influência na vida do indivíduo, dentro desse ponto de vista a afabilidade se torna indispensável as intenções pedagógicas.

Sabendo que o sujeito inicia sua vida desde de muito cedo ao mundo escolar, acredita-se que é função categórica do docente constituir o processo de ensino engajado de amorosidade, ou seja, a relação entre professor/aluno, assume posição pertinente ao ambiente escolar, de quem ensina e de quem aprende, tornam-se indivíduos cotidianos.

Gadotti (2003, p. 13) elucida"[...] ajudem seus alunos a tornarem-se humanos. E conclui: ler, escrever e aritmética só são importantes para fazer nossas crianças mais humanas". Diante disso, é notório alegar que o conteúdo unicamente disciplinar, não suficiente para a constituição do sujeito para o seu desenvolvimento e consequentemente inseri-lo na sociedade, o que de fato modifica a vida de um indivíduo, são relações completas. No que se refere à educação, essa mediação deve ser reflita e planejada pelo educador.

Para Vygotsky (1996), quando se compreende embasamentos afetivos, é possível obter a percepção humana. Partindo desse contexto, o desempenho docente precisa estar em constante reflexão, já que sua ação mediadora vai além de conduzir conteúdo. Contudo, mediar relações "é processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação: a relação deixa então de ser direta e passa ser mediada por esse elemento" (OLIVEIRA, 1997, p.26).

Segundo Freire (1982, p. 95) "[...] a educação, não importando o grau em que se dá, é sempre uma certa teoria do conhecimento que se põe em prática. " Assim, ao praticar uma educação afetuosa, o fazer docente torna-se indispensável, já que é nesta ocasião que se consolida os vínculos sociais, tornando o ensino mais humano e prazeroso.

De acordo com Piaget (1978), o indivíduo aprende por meio de experimentos vividos com objetos em distintas circunstâncias, mediante a isso, diversificar o repertório pe-

dagógico torna a ação docente perspicaz a vida educacional.

Vygotsky (2003, p. 121) elucida "As reações emocionais exercem uma influência essencial e absoluta em todas as formas de nosso comportamento e em todos os momentos do processo educativo. " O ato de educar não pode se limitar a transmitir conteúdo, mas auxiliar o indivíduo a se conscientizar sobre si e o outro. Subsidiar múltiplos instrumentos para que o aluno consiga eleger sua trajetória, corroborada com seus ideais e possíveis anseios que fazem parte da existência humana.

Para Tassoni (2008, p. 227) "o trabalho que o professor realiza concretamente como ele interage, como trata o conteúdo, que tipo de atividades utiliza como corrige como avalia etc. Influenciará a construção dessa relação". A ação docente, deve contemplar os diversos aspectos humanos, visto que, sua atuação poderá influenciar todo o processo de aprendizagem do aluno

Wallon (1999, p. 90) "considera essencial a influência social, pois, ela estabelece um vínculo maior entre os indivíduos a fim de suprir a articulação cognitiva nos anos iniciais de vida de cada indivíduo".

Portanto, é fundamental que o ambiente escolar promova interações favoráveis ao desenvolvimento do aluno e, a roda de conversa mediada pelo olhar sensibilizador docente, é uma ferramenta pedagógica crucial para as relações sociais da criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa foi realizada através de um estudo bibliográfico, onde enfatizou a importância da roda de conversa na educação infantil para o desenvolvimento da criança como um ser completo.

Este trabalho teve a finalidade de assinalar as várias formas que este tema coopera a espera educacional, ressalta a valor de um olhar sensível na atuação em sala de aula e de como a roda de conversa propícia as crianças um processo de aprendizagem significativo apropriado para ser levado ao longo de suas vidas. A problemática dissertada neste estudo foi compreender sobre as contribuições da roda de conversa para o ambiente escolar, de modo a contribuir para o ensino e a fortalecer as relações afetuosas.

Após pesquisar o estudar o tema elucidado nos autores referidos, pode se abranger que o aspecto comunicativo que a roda de conversa representa, está proferido a elementos imprescindíveis em todas as relações, sendo profissionais, pessoais ou familiar, além de se legitimar a todo momento da vida do sujeito, independentemente de sua idade, classe cultural e social.

Por decorrência, a roda de conversa possui grande valor para a concepção cognitiva e intelectual do indivíduo, que é permeada por diversas sensações e, por meio desses sentimentos, ocorrem o autoconhecimento, a relação com o outro, ampliação da memória, linguagem, fantasias e novas experiências.

Promover a roda de conversa no âmbito escolar, consente ao sujeito enfrentar desafios, lidar com situações atípicas e a compreensão de regras com mais facilidade.

Por consecutivo, está pesquisa ocasionou o entendimento a roda de conversa como sendo um tema importante para ser inserido nos conteúdos aplicados a educação.

Com este estudo, pode se concluir que a roda de conversa é um valioso utensílio no que se menciona à obtenção de novos saberes na esfera escolar, sendo considerada muito efetiva para o crescimento cognitivo, social, emocional da criança.

Espera-se que o estudo venha a cooperar para a orientação de todos os profissionais que almejam trabalhar de forma transformadora na educação.

REFERÊNCIAS

ARENDT, Hannah. Entre o passado e o futuro. 5 ed. São Paulo: Perspectiva, 2003.

BRASIL, Ministério da Educação. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Caderno 6. Programa nacional de fortalecimento dos conselhos escolares: conselho escolar como espaço de formação humana: círculo de cultura e qualidade da educação. Brasília, 2006.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. Projetos pedagógicos na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2008.

CODO, W; GAZZOTTI, A. A. Trabalho e afetividade. In: CODO, W. (coord.) Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

DIAS, A. M. S.; FREIRE, K. S. O corpo marcado pela palavra. In: DRUGG, A. M. S.; FREIRE, K. S.; CAMPOS, I. F. A. (orgs.). Escritos da clínica. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2010. DOR, J. Introdução à leitura de Lacan: o inconsciente estruturado como linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

FREIRE, Paulo. Educação: o sonho possível. In. BRANDÃO, C. R. (org.) O educador: vida e morte. Rio de Janeiro: Graal, 1982.

_____. Pedagogia do Oprimido. 18 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, K. S. À procura de um sujeito. In: DRUGG, A. M. S.; FREIRE, K. S.; CAMPOS, I. F. A. (orgs.). Escritos da clínica. Ijuí: Ed. UNIJUÍ,

2010.

GADOTTI, M. Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido. Novo Hamburgo, RS: Feevale, 2003.

GERALDI, João Wanderley. A linguagem nos processos sociais de construção da subjetividade. In: VAL, Maria Graça Costa (org.). Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto – o sujeito-autor. São Paulo: Autêntica, 2005. QUINTEIRO, Jucirema. Infância e Educação no Brasil: Um campo de estudos em construção. In: FARIA, Ana Lúcia de; DEMARTINI, Zeila de Brito; PRADO, Patrícia Dias. Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças. Campinas, SP: Autores Associados, 2002, p. 19-47. ROJAS, Jucimara; SOUZA, Regina Aparecida Marques de; CINTRA, Rosana Carla Gonçalves Gomes. Dinâmica do trabalho e a organização do espaço na educação infantil. Cuiabá: EDUFEMAT, 2008.SARMENTO, Manuel Jacinto. Visibilidade social e estudo da infância. In:

VASCONCELOS, Vera; SARMENTO, Manuel Jacinto. (Org.). Infância (in)visível.

Araraquara: Junqueira & Marin, 2007.

GALVÃO, Izabel. Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil/Izabel Galvão. Petrópolis: Vozes, 1995.

KOSLOWSKI, S. R. Muito além do jardim da infância, infância, mídia e consumo.

Dissertação de Mestrado em Educação nas Ciências, Universidade Regional do

Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUÍ, Ijuí, 2009. Disponível em:

Acesso em: 25 de maio de 2021.

LUCKESI, C. C. Avaliação educacional escolar: para além do autoritarismo. Tecnologia Educacional, Rio de Janeiro, n. 61, 1984.

MEIRA, A. M. (org.). A cultura do brincar: a infância contemporânea, o brincar e a cultura no espaço da cidade. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio

Grande do Sul, Porto Alegre, 2004. Disponível em: Acesso em: 25 de maio de 2021. MAHONEY, Abigail; ALMEIDA, Laurinda. A dimensão afetiva e o processo ensino aprendizagem: Afetividade e aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. São Paulo: Loyola, 2007.

OLIVEIRA, M. D. Aprendizado e Desenvolvimento. Um processo sócio histórico. São Paulo: Scipione, 1997.

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança, imitação, jogo e sonho, imagem e representações. Rio de Janeiro: Koogan, 1978.

ROJAS, Jucimara; SOUZA, Regina Aparecida Marques de; CINTRA, Rosana Carla Gonçalves Gomes. Dinâmica do trabalho e a organização do espaço na educação infantil. Cuiabá: EDUFEMAT, 2008.

ROSSINI, Maria Augusta Sanches. Pedagogia Afetiva. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. SALTINI. Claudio J.P. Afetividade e Inteligência. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2008. TASSONI, Elvira Cristina Martins. A afetividade e o processo de apropriação da linguagem escrita. In: LEITE, Sérgio Antônio da Silva (Org.); Molina Alexandre da Silva. Alfabetização e Letramento: Contribuições para as práticas pedagógicas. 4. ed. Campinas, SP: Komedi, 2008.

VOLNOVICH, J. A psicanálise de crianças hoje. In: Lições introdutórias à psicanálise de crianças. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1991.

VYGOTSKY, L. S. Teoria e Método em psicologia. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

_____. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

WALLON, H. A evolução psicológica da criança. Lisboa: Edições 70, 1999.

FELICIDADE

SISLEI NATALE

RESUMO

A teoria da Psicologia Positiva busca estudar os aspectos positivos do ser humano com o objetivo de tornar a vida das pessoas mais gratificante e prevenir doenças bem como promover a saúde. De acordo com seu principal autor, Martin Seligman, a experiência dos principais aspectos dessa teoria pode levar ao estado de bem-estar que todos buscam alcançar. Sabe-se que a felicidade é um sentimento subjetivo e por isso é tão difícil de ser definida. O objetivo desse artigo é investigar como os principais aspectos estudados por esta abordagem psicológica, tais como: emoção positiva, engajamento, sentido, relacionamentos positivos, realização positiva, resiliência e otimismo, aparecem no relato de experiências e vivências das pessoas e como estas definem a felicidade. Como resultados, encontrou-se que os aspectos da psicologia positiva estudados estão muito presentes no desenvolvimento da pesquisa, indicando a importância deles para a promoção de felicidade e bem-estar. Foi possível também estudar o termo felicidade através da história e ver como as sociedades atuais receberam influência dos pensadores do passado e como o conceito foi sendo mudado até chegar à definição que se usa atualmente, que recebeu grande influência dos pensamentos iluminis-

tas do século XVIII.

Palavras-chave: Felicidade, saúde e psicologia positiva.

INTRODUÇÃO

Mais do que um sentimento, ou uma sensação, felicidade é uma ciência. Uma das descobertas mais importantes da psicologia positiva – feita pela cientista Sonja Lyubomirsky, da University of California – revelou que a felicidade é a causa do sucesso. Isso significa que, quando as pessoas estão felizes, elas alcançam seus objetivos com mais facilidade. Outra comprovação da ciência é o fato de que a felicidade libera hormônios, como a ocitocina, que aumentam a capacidade cognitiva.

Até a segunda guerra mundial, a psicologia tinha como missão primeiramente a cura da doença mental, depois tornar a vida das pessoas mais produtiva e gratificante e, finalmente, identificar e nutrir o talento. No entanto, após a segunda guerra mundial, o foco principal da psicologia foi todo voltado para a cura da doença mental e estudo dos aspectos patológicos do ser humano. Isso ocorreu devido à necessidade de cuidar dos soldados que lutaram na guerra e, dessa forma, as pesquisas em patologia ganharam destaque e a atenção de diversos autores, o que trouxe muitos benefícios, como a descoberta da cura ou tratamento de pelo menos 14 patologias, mas fez com que os outros focos fossem esquecidos. (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000).

Porém, é importante lembrar que a psicologia não discute apenas essas questões, mas retomar outros objetivos que foram deixados de lado por muitos anos e que segundo o casal Pérez-Ramos (2004) "a psicologia não se limita apenas ao estudo, interpretação e superação das patologias, deficiências e transtornos comportamentais, mas sim a uma fusão desses aspectos com os que caracterizam as virtudes, o vigor e as potencialidades (p.59)".

Essa ideia já vinha sendo discutida pela Psicologia Humanista, por autores como Carl Jung (1936/1969), Roberto Assagioli (1926), Abraham Maslow (1954) e Carl Rogers (1959), que se mostraram comprometidos com os aspectos positivos do desenvolvimento humano e com esse novo olhar e perspectiva sobre o comportamento humano. No entanto, suas ideias não pareceram ter sido suficientemente atrativas nessa época o que levou a uma produção muito escassa de dados empíricos para dar força a uma visão mais positiva do ser humano (Paludo & Koller, 2007).

A teoria de Seligman e Csikszentmihaly (2000) recebeu o nome de Psicologia Positiva e dedica-se a estudar os estados afetivos e as virtudes positivas, como a felicidade, a resiliência, o otimismo e a gratidão. Foi desenvolvida a partir da década de 1990 e investiga os sentimentos, as emoções, as instituições (como a família, escolas, comunidades e a sociedade em geral) e os comportamentos positivos que têm como finalidade a felicidade humana. (Seligman, 2000).

Acredita-se que o foco nas experiências positivas pode contribuir para a prevenção e promoção de saúde, ajudando também nos mecanismos de enfrentamento das doenças (Calvetti et al., 2007). Pode também trazer elementos para a compreensão do bem-estar subjetivo, que é definido pela ausência de depressão e presença de estados cognitivos e emoções positivas (Seligman, 2011).

O conceito de bem-estar subjetivo, nesta teoria, vai de acordo com o conceito de saúde da Organização Mundial de Saúde (1946): "o completo estado de bem-estar físico, mental e social, e não simplesmente a ausência de enfermidade" (Preâmbulo da Constituição da OMS) e isso mostra mais uma importância do estudo dos aspectos positivos do ser humano.

O QUE É A FELICIDADE

Há muitas definições para o termo felicidade. No dicionário Houaiss (2009) da língua portuguesa encontramos a definição: "1. Qualidade ou estado de feliz, estado de uma consciência plenamente satisfeita, satisfação, contentamento, bem-estar; 2. Boa fortuna, sorte; 3. Bom êxito, acerto, sucesso" (p. 884).

Já se acreditou que a felicidade dependia dos desígnios dos deuses, e que uma vida de felicidade seria "superior ao nível humano", equivalente ao divino. Essa visão pode ser aplicada tanto ao sábio socrático como ao filósofo platônico, ao asceta estoico como ao sábio epicurista, ao santo católico como ao eleito predestinado de Calvino. Em todas estas visões, o homem feliz era idealizado como alguém que se aproximava dos deuses, que ultrapassara o meramente humano, que alcançara uma forma de transcendência (McMahon, 2009).

Durante grande parte da história ocidental, a felicidade funcionou como um indicador da perfeição humana, um ideal imaginado de um ser completo, sem mais carências, desejos ou necessidades. Até o surgimento da filosofia socrática quando se inaugurou um paradigma que propõe que buscar ser feliz seria uma tarefa de responsabilidade pessoal. Com o Iluminismo, apareceu a ideia de que todo ser humano tem o direito de atingir a felicidade e que o objetivo da sociedade deve ser a obtenção deste sentimento dos seus cidadãos (Ferraz, Tavares & Zilberman, 2007). Atualmente, a felicidade é considerada um valor extremamente importante, tanto que foi proposto, em 2010, uma emenda ao artigo 6º da Constituição Federal brasileira para incluir o direito à busca da

felicidade por cada indivíduo e pela sociedade, colocado junto com o direito à educação, saúde, previdência social, proteção, maternidade e infância (Senado Federal, 2010).

A Psicologia Positiva é baseada em três principais conceitos: (1) o estudo das emoções positivas; (2) o estudo dos traços positivos (forças, virtudes, inteligência, capacidade atlética) e (3) o estudo das instituições positivas (democracia, família, liberdade) (Seligman, 2004).

De acordo com Seligman (2004), esse movimento propõe que o bem estar subjetivo pode ser medido em 5 fatores:

1. Emoção positiva;

2. Engajamento;

3. Sentido na vida;

4. Realização positiva;

5. Relacionamentos positivos (relação com outros indivíduos).

A emoção positiva é uma variável subjetiva, definida pelo o que se pensa e sente. Engajamento também é uma variável subjetiva, enquanto o sentido, os relacionamentos e a realização têm componentes subjetivos e objetivos e o bem-estar não pode existir somente no pensamento: é uma combinação de todos esses fatores que fundamentam o movimento, e o modo como escolhemos viver deve levar em conta maximizar todos esses cinco elementos.

De acordo com esses autores, a literatura aponta que tanto para nações quanto para indivíduos, quando se supera o necessário para sobreviver com dignidade (água, comida e saneamento básico), o aumento do poder aquisitivo não tem correlação com um aumento significativo nos níveis de felicidade (Csikszentmihaly, 1999; Veenhoven, 1991 apud Ferraz, Tavares & Zilberman, 2007).

Outros aspectos que já foram estudados são idade e gênero. Inglehart (1990) analisou seis faixas etárias diferentes e obteve níveis de satisfação com a vida virtualmente idêntica. Stock et al. (1983) conduziram uma meta-análise investigando a correlação entre idade e bem estar e concluíram que é praticamente nula (apud Ferraz, Tavares & Zilberman, 2007).

Com relação ao gênero, Haring et al. (1984), através de uma metaanálise composta por 146 estudos, descobriram que o gênero contribuiu com menos de 1% para a variação dos índices de bem-estar reportados. Além deles, Inglehart (1990) entrevistou mais de 150 mil pessoas ao longo de 16 países e obteve índices equivalentes de satisfação com a vida entre os dois gêneros (apud Ferraz, Tavares & Zilberman, 2007). As pessoas reagem a eventos bons ou ruins de modo intenso, mas que tendem a se adaptar rapidamente a estes eventos, voltando para o nível de felicidade relativamente estável e semelhante ao que era anteriormente (Brickman et al, 1978).

Outros estudos sobre a felicidade e os aspectos da Psicologia Positiva também chegaram a conclusões importantes. Mihaly Csikszentmihaly criou o conceito de flow (experiência de fluxo) que vai de encontro ao conceito de engajamento, um dos cinco fatores usados no estudo da Psicologia Positiva. De acordo com Csikszentmihaly (1990), são atividades desafiantes que exigem grandes competências de realização e compromisso, em que a pessoa apresenta total envolvimento e satisfação. Csikszentmihaly (1990) aponta que todos passam por essa experiência de fluxo várias vezes durante a vida e reconhecem facilmente suas características: as pessoas se sentem fortes, alertas, no controle da situação sem necessitar de esforço, parecem perder a consciência do self e sentem estar no auge de suas capacidades. O senso de tempo e os problemas emocionais parecem desaparecer e há uma forte sensação de transcendência.

Outro aspecto estudado pela Psicologia Positiva é a resiliência. Definida como contextos de mudanças significativas repletas de situações de risco e adversidades, o estudo desse aspecto ajuda no entendimento das forças humanas. Quando passamos por uma situação de adversidade, torna-se possível conhecer as forças e virtudes pessoais e isso produz efeitos importantes na vida das pessoas, já que favorece suas potencialidades, tornando-as mais fortes e produtivas (Paludo & Koller, 2007).

Diener e Seligman (2002) realizaram um estudo com 222 estudantes universitários, divididos em 3 grupos: muito felizes, felicidade "média" e infelizes, que tinha como objetivos:

(1) Examinar alguns fatores que parecem susceptíveis de influenciar alta felicidade;

(2) Examinar os padrões de necessidade e suficiência, ou seja, para uma variável ser suficiente para a felicidade, todas as pessoas com aquela variável devem ser felizes e nenhuma pessoa infeliz deve ter essa variável (se X, sempre feliz). E para uma variável ser necessária à felicidade, todas as pessoas felizes devem ter essa variável (se feliz, então X). Foi possível analisar também a existência de variáveis necessárias e suficientes para a felicidade;

(3) Examinar os humores e as emoções das pessoas felizes.

Como resultados, encontraram que o grupo de pessoas muito felizes podia lembrar muito mais eventos bons em suas vidas do que eventos ruins relataram mais emoções positivas do que negativas em seu dia-a-dia e nunca tinham pensado sobre suicídio.

Também observaram que as pessoas desse grupo passam muito pouco tempo sozinhas, e a maior parte do tempo socializando.

Não encontraram nenhuma variável suficiente para a felicidade: algumas pessoas do grupo de indivíduos infelizes reportaram ter bons relacionamentos com a família, interpessoais e românticos. No entanto, bons relacionamentos sociais pode ser uma condição necessária à felicidade, pois todas as pessoas do grupo muito felizes reportaram ter relações sociais de boa qualidade.

Encontraram também que as pessoas do grupo muito felizes não se diferem significativamente do grupo de felicidade "média" nos fatores: sua percepção da quantidade de dinheiro que têm comparado com outros estudantes, a quantidade de eventos positivos e negativos vividos, notas médias escolares, atratividade física objetiva, uso de tabaco e álcool e tempo gasto dormindo, assistindo à televisão, se exercitando e participando de atividades religiosas.

Outro resultado importante encontrado foi que as pessoas mais felizes sentem emoções desagradáveis com certa frequência, mas raramente sentem euforia ou êxtase. Elas sentem emoções agradáveis médias ou moderadas a maior parte do tempo. Conclui-se então que pessoas muito felizes têm a capacidade de sentir o humor mais alto quando boas situações se apresentam, e de reagir com humor negativo quando ocorre algo ruim, se adaptando bem.

COMO SURGIU A PSICOLOGIA DA FELICIDADE?

Por volta de 1998 deu-se início a um novo movimento na Psicologia focada na felicidade do Ser humano. A Psicologia Positiva foi uma nova proposta científica com a promessa de melhorar a qualidade de vida dos indivíduos e prevenir as patologias psíquicas.

Este novo movimento mundial, foi dado a partir do psicólogo Martin Seligman quando assumiu a presidência da American Psychological Association (APA) que, ao lado de renomados cientistas como Mihaly Csikszentmihalyi, Ray Fowler, Chris Peterson, George Vaillant, Ed Diener dentre outros, começou a desenvolver Pesquisas utilizando o método científico quantitativo, a fim de promover uma mudança de foco na Psicologia atual – do estudo de algumas das piores coisas da vida para o estudo do que faz com que a vida valha a pena (Seligman, 2004). A Psicologia Positiva utiliza os termos "positivo" e "negativo" para descrever as emoções. Para Fredrickson (2001), devemos entender as chamadas "emoções positivas" como sendo aquelas que favorecem a aproximação, e consequentemente, a convivência com o outro, enquanto que as "emoções negativas" fazem o contrário.

Inúmeros estudos têm apontado a importância das emoções positivas dentro do processo evolutivo do ser humano. A autora Fredrickson (2001), diz ainda que as emoções positivas fortalecem nossos repertórios físicos, sociais e intelectuais, criando recursos dos quais podemos lançar mão quando uma oportunidade ou dificuldades se apresentam e isto e evidenciado no dia a dia através da comunicação entre as pessoas. Sendo que o estado de espírito positivo desperta a afetividade do outro, como se contaminasse o ambiente de felicidade, contribuindo inclusive com que poderia definir de resiliência, ou seja, a capacidade para tolerar frustrações, sem desvirtuar do foco e dos objetivos, desencadeando um processo ascendente na busca da melhoria do bem-estar emocional. A felicidade é a grande chave para dar significado à vida. "Como ganhar, manter e recuperar a felicidade é de fato o motivo secreto pelo qual a maior parte dos homens faz o que faz" (JAMES, 1902, p.76 apud MYERS, 2006, p. 379).

Cortella (2014), diz em uma das passagens de seu livro Qual é a Tua Obra? (Inquietações Propositivas sobre Gestão, Liderança e Ética): "Cuidado, a vida é muito curta para ser pequena. É preciso engrandecêla". Pensando desta forma, é preciso tomar cuidado em dois pontos importantes, sugeridos pelo filosofo: a primeira é que tem muita gente que cuida demais do urgente e deixa de lado o importante. Cuida da carreira, do dinheiro, do patrimônio, mas deixa à saúde, os amigos, a família, enfim, aquilo que dá sentido à vida, de lado. E esquece que o depois, pode ser muito tarde! A segunda grande questão são as pessoas que se preocupam muito com o fundamental e deixa o essencial de lado. A lógica do seu pensamento está concisa na ideia de que não podemos cair na liquidez deste mundo e viver somente e exclusivamente perseguindo coisas, bens materiais, vivenciar somente o momento de "Estar". O dinheiro é importante, sim, ele faz parte do sistema e com ele é possível fazer muitas "coisas", principalmente permitir conseguir criar novas escolhas, entretanto, dinheiro e felicidade são incongruentes. Deve-se quebrar a crença de achar que o essencial é o fundamental, por exemplo, dinheiro não essencial, ele é sim fundamental, pois ele é necessário para um equilíbrio sistêmico, mas ele não é a base da felicidade, não é essencial, porque você não compra o amor, amizade, por exemplo.

Dinheiro não compra a sexualidade, compra o sexo, não compra a amizade, compra interesse, não compra fidelidade, você compra reciprocidade, por isto tem que saber separar o essencial do fundamental, dinheiro não é desprezível, mas não é suficiente para nossa realização. Erros são cometidos, porque muitas vezes busca-se tudo aquilo que distância do essencial, aquilo que distancia da autenticidade do ser. Cada vez mais as pessoas vivem em buscas de respostas es-

quecendo-se de primeiro saber quais são as perguntas. O mundo hoje está repleto de respostas prontas, dualistas, como a economia, religião, notícias, etc. e a felicidade tem a ver com buscar as perguntas, para que o todo faça sentido.

As pessoas mais felizes não estão nos lugares mais ricos, e sim na simplicidade de viver a vida, fazendo o que ama com pessoas que amam. Pense nisso como a síndrome da casa maior. Você quer uma casa maior. Você precisa de uma casa maior. Então você compra. A vida é boa, até que alguns meses mais tarde, quando a sua casa maior se torna apenas a sua casa. O novo desejado sempre se torna o novo normal, quando alcançado. Coisas só fornecem explosões momentâneas de felicidade. Como dizia um velho sábio: Para ser mais feliz, não persiga muitas coisas. Em vez disso, persiga o essencial primeiro.

Na história, entre seus diversos eventos de buscas e conquistas, dentro do processo de evolução humana, física e material, apenas uma única coisa se manteve como verdade: a busca constante por uma vida melhor.

Quando se busca na história humana, a filosofia mostra inúmeros caminhos na preocupação humana com a felicidade, desde ARISTÓTELES (384 a 322 a.c) dizia que era o objetivo de todo homem, e que seria alcançado através do exercício das virtudes, em sintonia com a vida em sociedade, ou então EPICURO (341a.C. a 270 a.C.) que dizia que lhe é possível levar uma existência feliz através da recusa dos excessos, medos e compromissos que podem levar a sofrimentos inúteis. SÊNECA (ano 2 a.C. a 65 d.C.), nas sabias palavras filosóficas, observando sua sociedade bastante infeliz, recusava-a como padrão de referência, dizendo que para ser feliz, a primeira coisa que o indivíduo deveria fazer seria recusar-se seguir a multidão.

Já no século XX filósofos como Russel (2003) dizia que a felicidade era um bem a ser conquistado, porém não como uma dádiva divina, dizia que a importância de o homem era integrar-se r interagir com a sociedade, buscando a felicidade de outrem na mesma medida em que busca a sua própria. Da mesma forma, nomes fundamentais da Psicologia – Abraham Maslow, Carl Rogers, Carl Jung, Albert Bandura, Gordon Allport e outros – se dedicaram a investigação das emoções positivas. Portanto, a grande contribuição da Psicologia Positiva não é ter inventado o estudo da Felicidade, mas tê-lo desenvolvido em bases científicas.

A felicidade não é um estado continuo, não é permanente, são instantes, episódios que fazem com que os sentimentos da vida cheguem ao ápice. Tem que se viver a vida em sua própria protuberância criativa, isto não significa enchê-la de adrenalina, viver emoções singulares dos extremos como pular de paraquedas, etc., a felicidade é poder ser muito mais simples; ser uma pessoa feliz não é sorrir todos os minutos do dia, mas saber saborear a presença na hora do sorriso verdadeiro, da alegria presente na potência da vida. A felicidade também é estar presente ao saber vivenciar os momentos não tão felizes que fazem parte da vida. Seligman (2004) faz uma distinção entre o que chama de "felicidade momentânea" e os níveis constantes de felicidade do indivíduo, como Diener, Lucas &Oishi (2002) que fala no bem-estar subjetivo momentâneo e de longo-prazo para diferenciar os momentos de felicidade episódicos dos níveis mais constantes de felicidade que se pode experimentar.

Diferente de euforia, sem adornos de excesso, sem lucros da vida, de vivenciar o estado de estar, a felicidade é dar sentido à vida, no próprio legado.

Se a felicidade faz parte intrínseca da natureza, pode-se dizer que a Psicologia Positiva também trabalha com o conceito de bem-estar subjetivo tanto cognitivo quanto afetiva, incluindo experiências emocionais agradáveis, baixos níveis de humores negativos e alta satisfação em relação à vida.

De acordo com diversas literaturas, pode-se dizer que na psicologia positiva também está incluso psicologia cognitiva, no qual contribui como fator fundamental a felicidade, fazendo com que todos os demais fatores, tenham ou não relevância e um significado para a percepção de felicidade.

Para Graziano (2005) a felicidade e a qualidade de vida estão intimamente relacionadas com a capacidade de controlar a consciência, como o florescimento definido por Keyes & Haidt (2003), como sendo uma condição que permite o desenvolvimento pleno, saudável e positivo dos aspectos psicológicos, biológicos e sociais dos seres humanos. Lyubomirsky (2001 apud GRAZIANO, 2005) afirma que ao estudar a felicidade humana, notou-se a importância dos múltiplos processos cognitivos e motivacionais que moderam o impacto que o ambiente externo pode exercer no bem-estar subjetivo. Além do que, ao compreende-la, percebera na sua essência a capacidade que cada pessoa possui de mudar o estado emocional, contribuindo a felicidade, afinal os pensamentos, sentimentos e estados mentais afetam fisicamente, e o oposto também ocorre, por este motivo a Psicologia vista de forma Positiva torna-se um aliado extraordinário para o processo de transformação das pessoas.

Seligman (2004) acredita que existem forças humanas que desempenham um papel importante na proteção contra a doença mental: coragem, foco no futuro, optimismo, competências interpessoais, fé, trabalho ético, esperança, honestidade, perseverança, a capacidade de "flow" e de compreensão. Para Seligman (2004) apenas conhecer os danos e

as fraquezas pessoais não é suficiente para promover a prevenção. É necessário desenvolver as pesquisas sobre competências e as habilidades dos indivíduos e sobre as suas forças, e ao fazê-lo estaremos a dar um grande passo no sentido da prevenção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vale dizer que a Psicologia Positiva (PP) está saindo da adolescência, isto é, ela foi fundada em 1998 e, portanto, é um corpus de estudo científico relativamente novo.

Conclui-se que a felicidade é um fenômeno predominantemente subjetivo, estando subordinada mais a traços de temperamento e postura perante a vida do que a fatores externamente determinados. Isto coloca a questão da felicidade dentro dos campos da Psiquiatria e da Psicologia, os quais vêm ampliando seus horizontes para além do mero alívio dos sintomas mentais. Porém, essa expansão ainda é incipiente, particularmente no que se refere a estudos em nosso meio, até o momento inexistente. Resultados nesse sentido podem vir a orientar estratégias de promoção da saúde mental que sejam específicas à nossa população.

BIBLIOGRAFIA

CORTELLA, Mario Sergio. Qual é a tua obra?: inquietações propositivas sobre gestão, liderança e ética. Petropolis/RJ: Editoria Vozes, 2014. DIENER, Ed, LUCAS, Richard E. & OISHI, Shigehiro. Subjetive well-being: The science of happiness and life satisfaction. In: SNYDER, C. R. & LOPEZ, S. orgs. Handbook of Positive Psychology. New York, Oxford,p. 63-73. 2002.

GRAZIANO, L. D. A Felicidade Revisitada: Um estudo sobre o bem-estar subjetivo na visão da Psicologia Positiva. Tese de Doutorado do Instituto de Psicologia da USP. São Paulo, 2005. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-23052006164724/pt-br.php> Acesso em: 10 de nov. de 2014. SELIGMAN, Martin E. P. Felicidade Autêntica: Usando a nova Psicologia Positiva para a realização permanente. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

SELIGMAN, M. E. P., STEEN, T. A., PARK, N., & PETERSON, C. Positive Psychology Progress; empirical validation of Intervention. American Psychological Association, n. 5, vol. 60, p. 410-421, 2005

Inouye K, Pedrazzani ES. Nível de instrução, status socioeconômico e avaliação de algumas dimensões da qualidade de vida de octogenários. Rev. Latino-Am. Enfermagem. 2007; 15(n.spe):742-7. Schmidt DRC, Dantas RAS. Qualidade de vida no trabalho de profissionais de enfermagem, atuantes em unidades do bloco cirúrgico, sob a ótica da satisfação. Rev. Latino-Am. Enfermagem. 2006; 14(1):54-60. Milano: Franco Angeli; 2006. 8. Pereira CAA. Um panorama históricoconceitual acerca das subdimensões de qualidade de vida e do bem-estar subjetivo. Arq Bras Psicol. 1997; 49(4):32-48. 9. Lykken D, Tellegen A.

Happiness is a stochastic phenomenon. Psychol Sci. 1996; 7:186-9.

LETRAMENTO INFANTIL E AS MÚLTIPLAS LINGUAGENS

SOLANGE FERNANDES DE ANDRADE LORENZETTO

RESUMO

A Constituição aponta para o atendimento em creches e pré-escolas como direito social das crianças e reconhece a Educação Infantil como dever do Estado. Desde então a educação de crianças muito pequenas está em constante processo de reformulação, discussão, estudo e pesquisa acerca da mediação da aprendizagem de crianças em espaços coletivos e, sobretudo sua função social e preparação para a cidadania. Por esse processo passa a discussão sobre a alfabetização na educação infantil, que vivencia dúvidas relacionadas à linguagem escrita e a mediação do trabalho pedagógico a ser desenvolvido que deve observar em sua prática normas, diretrizes e legislações. OBJETIVO: Nesta perspectiva, este trabalho pretende perceber a necessidade de se reconhecer as múltiplas linguagens como fundamentais à aprendizagem. METODO: Pesquisa bibliográfica com base nos principais autores sobre o tema em questão. CONSIDERAÇÕES FINAIS: O desafio do educador é criar situações para a sua vivencia, em se tratando de educação infantil o olhar precisa aprimorar-se em fazê-lo de forma lúdica que resultem em sentimentos de prazer em relação a aprendizagem na etapa da educação.

Palavras-chave: Educação Infantil; Pedagogia; Letramento; Aprendizagem.

ABSTRACT

The Constitution points to care in day care centers and preschools as a social right for children and recognizes Early Childhood Education as a duty of the State. Since then, the education of very young children has been in a constant process of reformulation, discussion, study and research about the mediation of children's learning in collective spa-

ces and, above all, its social function and preparation for citizenship. The discussion about literacy in early childhood education passes through this process, which experiences doubts related to written language and the mediation of the pedagogical work to be developed that must observe norms, guidelines and legislation in its practice. OBJECTIVE: In this perspective, this work intends to perceive the need to recognize multiple languages as fundamental to learning. METHOD: Bibliographic research based on the main authors on the topic in question. FINAL CONSIDERATIONS: The educator's challenge is to create situations for their experience, in the case of early childhood education, the look needs to improve in doing it in a playful way that result in feelings of pleasure in relation to learning in the education stage.

Keywords: Early Childhood Education; Pedagogy; literacy; Learning.

INTRODUÇÃO

A prática de ensino, ainda hoje, não diferente do que ocorreu durante muito tempo, consiste, essencialmente, no modelo de aula em que o professor transmite um conteúdo com breve momento de discussão e atividades as quais o aluno, após memorizar as informações, tem de responder. Algumas estratégias metodológicas de ensino diferenciadas vêm sendo desenvolvidas por professores, que acreditam ser possível promover mudanças em suas práticas pedagógicas, tendo em vista uma aprendizagem significativa.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil articulam-se às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos e orientam as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil.

Por algum tempo a alfabetização foi entendida como a aquisição de um código e nele seus fonemas e grafemas se relacionam, atualmente se compreende como um processo complexo que se dá na aquisição da linguagem, a ser compreendida e escrita pelas crianças em todas as áreas de conhecimento.

Alcançar uma prática educadora, libertadora e humana parece apontar para a construção de uma sociedade também mais humana e libertadora, tecer tais princípios na sala de aula preocupada com a apropriação do letramento e seu uso social indica um esforço coletivo gigantesco, mediado por ideias, pensamentos e teorias acerca do letramento na Educação Infantil numa sociedade em transformação.

Sabe-se que o ensino e a aprendizagem são práticas demasiadamente dinâmicas e complexas e que um único método de ensino não produz os resultados esperados na aprendizagem para o exercício profissional.

O desenvolvimento rápido do conhecimento científico e tecnológico, as modificações e alterações nos sistemas econômicos, sociais, políticos e no meio ambiente exigem dos profissionais, nas mais diferentes áreas, uma visão multidimensional da realidade em que estão inseridos. Nesse sentido, o processo educacional precisa avançar na introdução de métodos inovadores de ensino e aprendizagem que acompanhem a evolução do conhecimento na formação de profissionais que saibam transferir os conhecimentos teóricos para a prática.

A pedagogia compreendida como ciência objetiva estudar a Educação, o processo de ensino e aprendizagens percorrido pelo humano. A qualidade da educação é uma construção histórica, nessa sua constante reconstrução aprimoram-se saberes já consolidados e as novas reflexões advindas de constantes desafios e problemáticas com os quais se depara em sua prática.

DESENVOLVIMENTO

Segundo Campos (2006) a qualidade social da educação dá qualidade à vida e vice-versa, a pedagogia abordada nesse trabalho foca a mediação de aprendizagens desde a educação infantil. O autor vai ao encontro do que aponta Freire ao evidenciar a relação entre educação e desenvolvimento humano:

Como processo de conhecimento, formação política, manifestação ética, procura da boniteza capacitação científica e técnica, a educação é prática indispensável aos seres humanos e deles especifica na História como movimento, como luta. A História como possibilidade não prescinde da controvérsia, dos conflitos que, em si mesmos, já engendrariam a necessidade da educação. (FREIRE, 2001, P.10).

Dessa forma, estudar as atuais demandas relacionadas entre educação, letramento e sociedade implica em refletir acerca do compromisso da educação para com a contemporaneidade, e mediar essas construções de forma lúdica, onde o aluno possa protagonizar a aprendizagem das linguagens em todas áreas, e compreender seu uso social torna-se o desafio a ser enfrentado na prática docente. (BAGNO, 2005).

O letramento na educação infantil precisa basear-se na pedagogia da infância, de modo a articular os conhecimentos trazidos pelas crianças para com os saberes já constituídos pela sociedade, de modo a se respeitar os diferentes ritmos, condições sociais, cognitivas e também afetivas.

A meta nessa etapa é, portanto, inserir a criança num universo letrado e proporcio-

nar à ela uma inclusão nesse universo considerando suas potencialidades, seus diferentes modos de aprender e seus diferentes ritmos.

Portanto, esse período de inúmeras possibilidades se constitui numa experiência multifacetada para seus protagonistas: o aluno e o professor, um precisa ter seus direitos de aprendizagens assegurados

Dessa forma, o letramento considera a concepção de alfabetização como uma aprendizagem do sistema de escrita, mas acima de tudo uma experiência sobre suas práticas, usos e funções da leitura e da escrita, o que implica em tecer uma vivência de aprender a aprender envolvendo vivências culturais mais amplas. (FERREIRO, 2000).

Para atender as expectativas da alfabetização na perspectiva do letramento é preciso que se construa uma prática de todos os envolvidos, seus stakeholders , em uma grande relação onde os alunos se beneficiem do direito de ser alfabetizado em todas as áreas e se inserir num universo letrado.

Nas Diretrizes Curriculares para Educação Infantil (D. C. N. E. I.), após ser considera como um direito da criança, a educação infantil vive um intenso processo de revisão de concepções sobre educação de crianças em espaços coletivos, e de seleção e fortalecimento de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens e do desenvolvimento das crianças. (D. C. N. E. I, 2013).

A educação infantil é a primeira etapa da educação básica, onde o convívio em espaço público em jornada integral ou parcial e deve zelar pelo cuidar e educar. É nessa etapa que a criança, considerada um sujeito histórico e de direitos que, vai experimentar em suas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, a oportunidade de iniciar sua construção de identidade pessoal e coletiva.

Ao brincar, imaginar, fantasiar, desejar, observar, experimentar, narrar e questionar a criança pode aprender, pode construir sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura da criança ou como considera alguns estudos: a cultura da infância.

Deste modo, compreende-se que a escola deve-se voltar especialmente aos seus educadores, dando-lhes a dignidade e ousadia perante ao ato de educar, que com estas mudanças voltará a educação de qualidade, devido à quebra de paradigmas internos, valores e crenças ligados ao ato de ensinar, de forma também que ao perceber essas mudanças os professores irão dar seus primeiros passos para a mudança.

Isto posto, o ato de Educar refere-se a um processo educativo, que é permanente e construtivo na vida das pessoas, que vai da vida escolar para a vida corriqueira. De maneira que essa perspectiva a aprendizagem ensinada nas escolas serve como uma construção de capacidades e competências por intermédio da reelaboração pessoal de elementos sociais. Assim sendo, a relação do professor com o trabalho realizado por estes são de extrema importância para o processo de promoção da qualidade na educação.

Por fim, o profissional de educação deve estar comprometido e atento para a sua prática que é repassar o conhecimento, onde eles devem trabalhar com inovações, não deixando de lado o planejar de suas ações, uma vez que o processo de educação necessita de uma organização sistemática, não abandonando os princípios de liberdade, e das oportunidades para todos em formar cidadãos.

Como preconizado em D. C. N. E. I (2013), as propostas pedagógicas de Educação Infantil devem respeitar os seguintes princípios: éticos, políticos e estéticos.

Ainda da observância das Diretrizes a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças.

Propor experimentos e vivencias zelando pelas aprendizagens propostas em espaços públicos de Educação Infantil e, preocupando-se com a prática do letramento é o que se identificou no presente estudo.

Bagno (2004) diz que a língua é um rio caudaloso, longo e largo, que nunca se detém em seu curso, o autor ainda aponta para uma regra linguística que diz: “só existe língua se houver seres humanos que a falem”. (BAGNO, 2004, P. 9).

Portanto além de propor essa inserção no mundo lido e escrito, o processo de letramento precisa compreender e reconhecer a diversidade linguística existente em uma determinada cultura.

O que estou tentando dizer é que o domínio da norma culta de nada vai adiantar a uma pessoa que não tenha todos os dentes, que não tenha casa decente para morar, água encanada, luz elétrica e rede de esgoto. O domínio da norma culta de nada vai adiantar a uma pessoa que não tenha acesso às tecnologias modernas, aos avanços da medicina, aos empregos bem remunerados, à participação ativa e consciente nas decisões políticas que afetam sua vida e a de seus concidadãos. O domínio da norma culta de nada vai adiantar a uma pessoa que não tenha seus direitos de cidadão reconhecidos plenamente, a uma pessoa que viva numa zona rural onde um punhado de senhores feudais

controlam extensões gigantescas de terra fértil, enquanto milhões de famílias onde lavradores sem terras não tem o que comer. Achar que basta ensinar a norma culta a uma criança pobre para que ela "suba na vida" é o mesmo que achar que é preciso aumentar o número de policiais na rua e de vagas nas penitenciárias para resolver o problema da violência urbana." (BAGNO, 2004, P.70).

Ao que é pertinente a prática do letramento, encontram-se então alguns princípios norteadores à Educação Infantil: é preciso, dentre outras necessidades, que criem espaços e tempos para que exista 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; que se possibilite às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos; que se favoreçam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura, etc.

Para Bagno:

A língua materna [...] é adquirida pela criança desde o útero, é absorvida junto com o leite materno. Por isso qualquer criança de 3 e 4 anos de idade (se não menos) já domina plenamente a gramática de sua língua. [...] Nós sim professores, temos que conhecer o hardware da língua, a mecânica do idioma, porque nós somos os instrutores, os especialistas, os técnicos. Mas não nossos alunos. Precisamos, portanto, redirecionar todos os nossos esforços, volta-los para a descoberta de novas maneiras que nos permitam fazer de nossos alunos bons motoristas da língua, bons usuários de seus programas. (BAGNO, 2004, P.120, 124).

Ainda para o autor, fazendo a crítica ativa da nossa prática diária em sala de aula podemos ensinar deixando bem claro que isso ou aquilo não é tudo o que se pode aprender a respeito da língua, que há uma infinidade de coisas interessantes e gostosas para se descobrir no universo da linguagem. (FERREIRO,1985).

Ao encontro dessas ideias, uma criança não pode ser avaliada a partir das dicotomias "sabe ou não sabe", "pode ou não pode", "se equivoca ou acerta".

O importante é perceber a evolução que a criança apresenta, ainda que ela cometa erros em relação à escrita adulta.

Assim sendo, segundo a autora, o professor deve avaliar a criança com mais sensibilidade e sempre interpretar a produção gráfica das crianças de maneira positiva.

Os estudos da psicogênese da língua a partir do pensamento de Piaget vão ao encontro do pensamento Freire que, sem dúvida, denotam o compromisso político de ambos acerca da defesa ao direito de uma alfabetização de qualidade.

Contudo a teoria que não se apresenta como método de alfabetização, gerou muitos problemas de interpretação: por um lado, pode ter aberto espaço para a emergência de alternativas didáticas dentro do marco conceitual da psicogênese da língua escrita.

Por outro lado, levou à derivação de estágios para classificar crianças, ou a provas de diagnóstico com o mesmo fim.

O Letramento é o termo que vem sendo utilizado para indicar a inserção dos indivíduos nesses diversos espaços sociais. Cada pessoa, ao ter que interagir em situações em que a escrita se faz presente, torna-se letrada. Não há indivíduos iletrados em uma sociedade em que a escrita está presente nas relações sociais, pois de forma autônoma ou mediada por outras pessoas, todos participam dessas situações". Mesmo que tenha havido a suposição de uma inovação, o que é proposto, além de não ser explicativo o suficiente, não apresenta nenhuma conexão com o conceito de alfabetização. Se letramento se aplica a crianças em idade pré-escolar e a analfabetos adultos, como sugere o documento, não há razão lógica para associá-lo à alfabetização, muito menos para condicionar o processo de alfabetização a um período de três anos. Do ponto de vista conceitual, portanto, o texto e a proposta dele decorrente são indefensáveis do ponto de vista lógico, psicológico e pedagógico. (BRASIL, 2013, p. 26 e 27).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo trouxe um breve relato do caminho percorrido pela educação, educação infantil e o letramento e, aponta que novos passos precisam e podem ser dados ruma à construção de uma sociedade menos segregatória e empoderada da ideia de ler, ler o mundo, ler os diferentes textos e contextos.

Através das considerações expostas, é possível afirmar que para a realização deste é imprescindível seguir por caminhos não aleatórios, de estudos, pesquisas, parcerias e tentativas de tornar a convivência de diferentes pessoas, com diferentes histórias, diferentes habilidades e diferentes potencialidade, dentre elas a de leitores e protagonistas.

Assim, o estudo aponta que mais práticas e literatura podem contribuir para avanços nessa área e se propõem a contribuir nesse sentido, na construção de conhecimentos e saberes que possam contribuir para o desenvolvimento e ampliação do universo leitor na educação infantil como um todo.

Ao longo do levantamento e da pesquisa bibliográfica foi considerado a prática

pedagógica na educação, nesse breve percurso foi possível compreender que, a educação teve diferentes momentos e atendeu a diferentes esferas e demandas de poder e sociedade e que esse percurso histórico cultural, por ela percorrido, trouxe impactos no fazer pedagógico e no modo de como se concebeu a ideia de letrar, ler, escrever e expressar histórias.

O levantamento desse histórico deixou evidente que o aspecto político do fazer pedagógico se moldou com as demandas advindas da sociedade e se transformou assim a educação numa concepção de construção de uma sociedade para todos e composta por todos.

Assim, pode-se constatar que a questão da educação de crianças de 0 a 6 anos e seus direitos, a política de educação infantil, as práticas com as crianças e as alternativas de formação percorreram os debates educacionais e a ação de movimentos sociais no Brasil nas últimas décadas.

Dentre esses estudos, as discussões e reflexões geraram a nova concepção de construção de sujeito leitor e escritor, numa perspectiva de ler enquanto se significa e é significado o mundo, a si mesmo e as intervenções feitas no mundo.

Entretanto muito se discute sobre métodos, adequações e direitos e deveres acerca do tema. Isso aponta como que numa consequência para a formação de professores e as políticas que, têm investido na educação infantil brasileira, na luta pela inclusão do conceito sobre ensinar, aprender, ler e escrever o mundo e a construção de si e do mundo e, de todos dentro do sistema educacional.

Assim, nesse estudo, se constata a educação infantil como instância indissociável do processo de democratização da educação brasileira e da construção de sujeitos leitores e escritores atuantes no mundo enquanto protagonistas de suas histórias e de toda a construção de uma história de todos.

REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos. Português ou brasileiro? Um convite à pesquisa. 4.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BAGNO, Marcos. A norma oculta. Língua e poder na sociedade brasileira. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica : diversidade e inclusão / Organizado por Clélia Brandão Alvarenga Craveiro e Simone Medeiros. – Brasília : Conselho Nacional de Educação : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2013.

CAMPOS, M.M. (2006) Educação infantil: o debate e a pesquisa. Cadernos de Pesquisa, São Paulo.

FERREIRO, Emilia & TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da Língua escrita. Tradução de Diana M. Linchestein e outros. Porte Alegre: Artes Médicas, 1985.

FREIRE, Paulo. Política e educação: ensaios. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

A MOTRICIDADE INFANTIL E O DESENVOLVIMENTO DA EXPRESSÃO

SUSETTE MOURA DE ALMEIDA

RESUMO

Nesse artigo procurou-se entender o desempenho do professor, usando algumas práticas pedagógicas usando a motricidade para desenvolver as expressões das crianças. A metodologia foi referências bibliográficas para entender o conceito de motricidade e o seu uso na infância e observações feitas junto com a professora da sala do terceiro ano, para entender como é na prática ensinar a motricidade e desenvolver as expressões. Percebe-se que com o uso do conhecimento da motricidade, as crianças se desenvolvem e tem competência mais rápida. A criança deve se desenvolver desde cedo para criar movimentos e ter percepção com o meio em que vive. As habilidades e as competências serão desenvolvidas para poder melhor aprender. Cabe ressaltar que as brincadeiras e jogos não são apenas atividades de lazer e passar tempo. Através de motivações corretas e explicando a motricidade, os hábitos mudam, deixando o sedentarismo. Pela motricidade, há um desenvolvimento melhor para a sociedade e conseguir expressar-se através da arte. Pode-se expressar de diversas maneiras, em cada linguagem corporal e em cada expressão corporal. A expressividade pode ser enxergada a partir da intenção. Ao colocar jogos e atividades para a criança, quando é colocado de forma a aprender a importância dos movimentos, a criança adquire hábitos mais saudáveis. O artigo irá refletir a motricidade, as atividades, o professor e a saúde. Dessa forma veremos como os educadores podem usar a motricidade e como ela será útil para o aprendizado de vida saudável. O trabalho mostrará que quando a criança usa a motricidade, ela é autônoma e consegue fazer as suas tarefas sozinhas. O artigo também mostrará que a motricidade trará equi-

líbrio para o corpo e a mente. Hoje, a escola pensa sobre a motricidade e como agir diante de novas práticas pedagógicas, porém há muito que precisa ser feito e há muitos desafios para unir o desenvolvimento do motor com a afetividade. E tentará buscar várias estratégias para buscar o melhor caminho para desenvolver a motricidade da criança.

Palavras-chave: Movimentos, Desempenho, Expressão, Competências e Motricidade.

ABSTRACT

In this article we tried to understand the performance of the teacher, using some pedagogical practices using motor skills to develop children's expressions. The methodology was bibliographic references to understand the concept of motor skills and its use in childhood and observations made with the teacher of the third year class, to understand how it is in practice to teach motor skills and develop expressions. It is noticed that with the use of knowledge of motor skills, children develop and have faster competence. The child must develop from an early age to create movements and gain insight into the environment in which he lives. Skills and competences will be developed to be able to learn better. It should be noted that playing and games are not just leisure activities and spending time. Through correct motivations and explaining motricity, habits change, leaving sedentary lifestyle. Due to motor skills, there is a better development for society and being able to express itself through art. It can be expressed in different ways, in each body language and in each body expression. Expressiveness can be seen from the intention. When placing games and activities for the child, when it is placed in order to learn the importance of movements, the child acquires healthier habits. The article will reflect motor skills, activities, the teacher and health. In this way we will see how educators can use motor skills and how it will be useful for learning a healthy life. The work will show that when the child uses motor skills, he is autonomous and can do his tasks alone. The article will also show that motor skills will bring balance to the body and mind. Today, the school thinks about motricity and how to act in the face of new pedagogical practices, but there is much that needs to be done and there are many challenges to unite the development of the motor with affectivity. And it will try to seek various strategies to seek the best way to develop the child's motor skills.

Keywords: MMovements, Performance, Expression, Skills and Motor Skills.

INTRODUÇÃO

O tema proposto para esse artigo mostrou-se certo interesse, pois a motricidade faz parte do desenvolvimento infantil e passa-se despercebido para os educadores. A motricidade está ligada com o cognitivo, e por isso o artigo falará sobre expressões. Através dela, a criança sente mais liberdade e criatividade em suas atitudes.

Quando o educador se preocupa com a motricidade, estará fazendo com que a criança tenha mais liberdade. O desenvolvimento das práticas pedagógicas dá-se em entender o processo de desenvolvimento motor na criança. As atividades mostradas também são importantes para o desenvolvimento e expressões.

Os principais objetivos do trabalho será entender por que é importante o bem-estar da criança, como os professores podem melhorar a expressividade através da motricidade e entender qual o papel do educando para o desenvolvimento da motricidade.

Melhorando o desenvolvimento com as atividades e com uso da motricidade beneficiará para a criança ter uma vida mais saudável e uma qualidade de saúde melhor. Aprendendo a usar a motricidade, além de estimular o desenvolvimento cognitivo, melhorará o aprendizado que requer disciplina e equilíbrio, por isso está ligada também ao desenvolvimento da mente.

Segundo Samulski (2003):

"Por educação do movimento entende-se a formação da personalidade através de processos de aprendizagem motora". (cit. in. Neto, 2003, pág 227).

De acordo com o autor, quando a criança conhece seu corpo e sua capacidade para criar movimentos, desenvolverá mais expressividade. É nessa fase que a criança aprende a correr, andar, saltar e terá experiências com outras crianças e adultos que juntos poderá desenvolver o desenvolvimento motor.

Na sociedade de hoje, pouco se perdeu a cultura, a importância dos jogos, as crianças não brincam na rua e até mesmo os jogos tradicionais e as espontâneas. Os hábitos precisam ser mudados para a criança criar movimento, explorar o seu corpo e conhecer as diversas situações que possam acontecer.

2 - A MOTRICIDADE E USO DAS BRINCADEIRAS PARA REALIZAÇÃO DE TAREFAS

A motricidade irá ajudar no aprendizado da criança. Alguns movimentos ajudam nas habilidades básicas como andar ou engatinhar, porém, a motricidade ajudará nos próximos movimentos. Por exemplo, quando uma criança quiser chegar perto de algum objeto, logo ela fará vários movimentos para chegar perto até ele, ou seja, poderá engatinhar ou rastejar.

Com o tempo, as atividades serão mais difíceis, pois já saberá se situar-se no seu espaço. A criança não consegue pegar algum objeto, ela usa algum meio que faz com que pegue, porém com o passar do tempo, ela aprende a se movimentar e a dominar o seu corpo.

Então, reafirma-se que todas as atividades começam com mais simples até o mais complexo, e a motricidade ajuda no equilíbrio e na locomoção. A motricidade ligada com outros conhecimentos ajudará a criança a realizar todos os movimentos. De acordo com Papalaia (2009):

"A escola é a maior experiência de formação e afeta todos os aspetos do desenvolvimento humano. Na escola, as crianças adquirem conhecimentos, habilidades e competência social, desenvolvem seus corpos e mentes se preparam para a vida adulta." (Papalaia, Olds & Feldman, 2009, p. 339).

É necessário conhecer o desenvolvimento motor de cada fase da criança para poder então, dominar o seu corpo. Assim, desenvolverá atividades como correr e pular com facilidade. O professor poderá utilizar espaços mais abertos e vários materiais que ajudam a criança a se movimentar-se.

Cada movimento, um novo aprendizado e a criança poderão sentir mais o seu corpo. A criança poderá ter vários ritmos, direções, saber quando inicia e quando termina um movimento e conhecer suas limitações. O trabalho da motricidade na escola é importante para o seu bemestar, pois no dia a dia, vemos o desempenho da criança em suas atividades.

Quando a criança começa a desenvolver a escrita, logo ela aprenderá como usar um lápis, e como agarra de uma forma forte o lápis. Ao fazer repetidas vezes esse movimento, a criança fará mecanicamente. O educador observará como ele inicia esses gestos e como desenvolverá o desenvolvimento motor.

Outra situação, quando uma criança imita alguém, como brincar de médico e receitar um remédio para um cliente, de ser professor: ensinando a alguém, significa que eles observam os adultos que estão em sua volta e tem um ponto de referência, tentando conhecer suas competências.

Por isso, a brincadeira envolve todo o desenvolvimento humano. Quando usa de maneira correta, as crianças desenvolvem suas competências. A cada fase, as habilidades aprendidas são importantes para o próximo aprendizado, pois se aperfeiçoará nos movimentos e se tornarão cada vez mais complexos.

Os professores devem fazer as atividades de acordo com as características de cada um e desenvolver a coordenação motora e o bem-estar da criança, pois aos poucos está descobrindo o que seu corpo é capaz de fazer.

3 - A MOTRICIDADE E APRENDENDO AS EXPRESSÕES

A criança conforme vai aprendendo os movimentos, ela aprenderá a usar as expressões faciais, as quais, ela aprenderá a usá-la na sua comunicação. Através dessas expressões, os adultos poderão perceber as suas vontades ou se está sentido dor. O movimento se tornará espontâneo, e nos gestos, perceberá a sua intenção.

Conforme a criança vai crescendo, ela presta mais atenção nas pessoas, nos objetos, aprenderá a linguagem e descobrirão sensações, sentimentos, emoções. Por essas razões, as expressões serão a maneira de se comunicar.

Através de apresentação de teatro, ser uma pessoa que não é, descobrir o que outra pessoa é, pode trazer a criança a imaginação e o conhecer da outra pessoa, desenvolvendo interação social e usando a comunicação. Ela poderá trazer situações que são reais e lembrar se de alguma situação que já viveu. Nessa forma de expressar, a criança busca a sua imaginação, expressa seus medos e sentimentos e são capazes de criar situações.

A criança aprende a socializar com o outro e tenta resolver conflitos. Algumas crianças podem não gostar de representar outra pessoa, pois ficam confusas com o texto e sua expressão corporal, porém a criança poderá improvisar sobre aquilo que está imaginando. Isso leva a criança a desenvolver sua voz, corpo e emoção, que através dos gestos e movimentos, conseguirá a ter controles de suas atitudes.

O professor poderá estimular a criança dentre diversas atividades que ela já faz, como por exemplo: desenvolver uma corrida com diferentes ritmos, trazer atividades que lhe dá equilíbrio, pois o ajudarão nas atividades físicas, como andar de patins e bicicleta e exercícios que dão resistência, pois ajudarão a respirar melhor. Assim, fará também que as crianças cresçam de forma saudável.

Para aprender a matemática, podem-se usar os jogos de bola. Existem muitas maneiras de se organizarem as bolas. Elas podem enumerá-las e colocá-las em ordem crescente, por tamanho ou por cor. Podem trabalhar com vários tipos de material e cores. Logo, ela perceberá quais movimentos fazer e que tipo de imaginação irá ter para fazer a atividade.

A música é outra atividade que poderá auxiliar no desenvolvimento motor da criança, pois descobrirá coordenação, ouvir e sentir a música. A criança irá desenvolver ritmos e sons. A criança aprenderá não somente alguns elementos básicos de música como identificar altura, intensidade, mas saberá vi-

venciar a música para dentro de si, podendo cantar, tocar e até mesmo criar.

"De facto, a música é um importante aspecto da infância precoce, pelo facto das crianças mais novas estarem tão abertas a ouvir e a fazer música, e a moverem-se ao seu som" (Weikart, 1997, p.658)

Como o autor descreve, é importante utilizar a música desde pequeno. O professor poderá usar alguns instrumentos, fazer atividade de roda e cantar alguma canção, pois aprenderam a dominar o seu corpo e até mesmo aprender sobre a música.

4 - A IMPORTÂNCIA DO EDUCADOR PARA A MOTRICIDADE DA CRIANÇA

Irá ser explorada a importância do educador no aprendizado pré-escolar e no aprendizado básico que corresponde ao primeiro ciclo do ensino fundamental. Os conceitos abordados estarão relacionados com as ações dos docentes que colocaram em prática tudo o que tem visto na teoria.

Com essas novas metodologias, segue-se um avanço na pedagogia, pois é voltado para o aprendizado das crianças que estão na escola. O professor deverá ter estratégias para atuar com a sua turma, pois a intencionalidade de cada atividade fará com que os alunos aprendam.

O professor organizará o tempo e o espaço para incorporar essa nova visão.

A proposta de ensino apresentada é desde a fase pré-escolar até o término do ensino fundamental do primeiro ciclo.

De acordo com Weikart (1997):

"O poder para aprender reside na criança, o que justifica o foco nas práticas de aprendizagem através da ação". (Weikart, 1997, página 01).

De acordo com autor, o papel do educando é guiar os seus passos através de sua ação. A sala de aula não será tradicional onde só o professor fala. As crianças também serão ativas mostrando o seu interesse em aprender, em buscar novas curiosidade e buscar respostas para as suas dúvidas.

As crianças vão construindo conhecimento a partir do sentido em que ela começa a olhar para o mundo. O professor fará com que as crianças interagem entre si e desenvolva o físico e o intelectual.

Nessa abordagem do aprendizado através da ação, a criança terá mais segurança para encontrar suas respostas, pois o professor o encorajará. A interação irá construir novos acontecimentos e novos entendimentos.

Além de o aprendizado ser baseado em ação, também não pode deixar de lado os conceitos da motricidade, pois através dela que as crianças irão fazer suas observações e organizar a sala para a realização das atividades.

A aula deverá ser bem planejada. O professor deverá ver o espaço que possui, deverá saber como distribuir a tarefa e os materiais que estão disponíveis. Para o crescimento do desenvolvimento motor e das expressões, os materiais e objetos que os professores deixaram servirão para ser manipulados pelos alunos.

O professor deverá deixar a criança livre para criar estratégias para realizar a atividade para poder conhecer mais o seu corpo. Diante de tudo isso, resumidamente, o professor organizará o seu espaço, sua rotina, encorajará os alunos, tentará solucionar os problemas, criará experiência e um bom relacionamento interpessoal e deixará a criança ter suas ações para o seu desenvolvimento motor.

A aprendizagem ativa dependerá do espaço e do tempo, pois as crianças precisaram sentir o material para poder agir, e do tempo, para se redescobrir.

Existe uma diversidade de material que podem ser usados pela criança e o professor poderá dar o tempo de os alunos pensarem no que fazer em cada situação, permitindo auxiliarem no seu mecanismo.

Através do tempo e do espaço, a criança terá iniciativas no seu aprendizado, terá crescimento no seu desenvolvimento motor e saberá controlará suas atividades sabendo o seu limite, até onde pode chegar e mostrará suas potencialidades.

Os professores deverão criar espaço para que os alunos se movimentem e criem seus movimentos sozinhos. Através das atividades, a criança conseguirá desenvolver todo o seu aspecto motor.

5 - COOPERAÇÃO DOS DOCENTES

É necessário falar que é importante a colaboração de todos os docentes, pois quando há uma relação entre o corpo docente de diversas áreas significa cooperar e auxiliar a equipe. Tendo interação entre os docentes será mais fácil criar atividades, terá bom funcionamento das aulas e a aula será muito mais significativa.

Planejar uma aula em equipe deverá ter condições para ter uma aula de qualidade. Algumas ideias poderão não agradar a todos, pois fugirá do modelo tradicional de aula e alguns docentes poderão querer ficar dentro de sala sem que ninguém os interferisse.

Então, podemos concluir dizendo que a cooperação das equipes é importante para garantir a qualidade de ensino e ter um bom desenvolvimento na sua vida profissional.

No caso de se trabalhar em equipe, os conhecimentos poderão ser compartilhados e o professor da sala poderá assumir os comandos, os outros professores serão coadjuvantes. Nas escolas existem muito em trabalhar com outros docentes quando é feita uma atividade em conjunto.

As atividades em conjunto mostram mais interesse pelos alunos em descobrir como é feita a atividade e capaz de descobrir sozinho o conhecimento.

6 - REFLEXÕES SOBRE NOVO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Todo o desenvolvimento motor e expressões da criança devem-se ao fato de como é feito a prática de ensino, pois como dissemos, além de toda a equipe trabalhar junto, também poderá envolver a família.

Antigamente, a função do professor era somente ensinar e passar os seus conhecimentos, porém hoje, aumentou sua responsabilidade e com a mudança da sociedade, a sua função foi ampliada.

As responsabilidades são amplas, o professor pode ser psicopedagogo, pode entender da motricidade, do desenvolvimento motor, entender das expressões que dos alunos, entender o seu psicológico e o seu lado afetivo.

O professor será o responsável por educar as crianças e eles se tornarão um dia um cidadão. Não bastará lecionar as disciplinas, mas transmitirá tudo o que é necessário para motivar seus alunos.

De acordo com Alarcão (2002):

"Ser professor não é apenas uma ciência; é também uma arte que pressupõe amor, dedicação, entusiasmo, alegria, vida. Ser professor é ajudar ao educando a crescer, a desenvolver-se, a sair de si mesmo de um modo global, harmónico e progressivo". (Alarcão, 2002, página 131)

O perfil do profissional será juntar as competências instruir os alunos nos seus movimentos e influenciá-los de uma maneira correta em seu aprendizado. Assim a escola terá responsabilidade de mostrar aos alunos a sua expressão motora através das diversas atividades.

Segundo Le Boulch (2001):

"O professor assume um papel relevante na prática interligada de saberes: ser, sentir, estar e dizer, com o intuito do desenvolvimento global destas crianças". (Le Boulch, 2001, página 157)

7 CARACTERIZANDO A SALA PARA ENTEDER AS EXPRESSÕES DOS ALUNOS

Normalmente as salas de aula das escolas são arejadas, possuem uma boa iluminação e as disposições das cadeiras são divididas em fileiras. Pode-se sugerir aos alunos para virarem a mesa para o painel e fixar os trabalhos realizados para o aluno.

Isso fará com que eles veem o trabalho e mostrem sua expressão facial, podendo ser de espanto, de alegria, de emoção, ou seja, cada um terá a sua reação. Nas salas de aula também existem os armários onde são guardados os materiais do aluno.

O professor poderá pedir qualquer atividade que se relacione com arrumação dos livros, pois cada arrumação do livro, o aluno também terá uma expressão e uma atitude diferente.

Uns ficarão surpresos com as matérias expressando alegria, outros desinteresse podendo expressar nenhum sentimento, outros não querem ajudar a professora, expressando pouco caso.

Algumas escolas possuem acesso ao computador e a internet, porém quando o professor passa a atividade, muitos poderão expressar que estão prestando atenção, e muitos dispersos com jogos e outros tipos de busca pela internet.

Existe a biblioteca onde possuem muitos livros, coleção de dicionários, livros de histórias e literaturas. Também existem jogos que incentivam os alunos na matemática, como o ábaco e o tangram os quais auxiliam na coordenação motora da criança.

Ao sair da sala, apenas o espaço para lavar as mãos, tomar água e voltar para sala. São poucas atividades que pode realizar na sala trabalhando com expressões, e por isso a mudança e fazer com que as salas sejam adaptadas para as realizações das tarefas.

Essas pequenas atividades que citei, foi para desenvolver expressões e coordenação motora da criança, porém para desenvolver mais habilidades, é necessário abrir mais espaço e conforto para as crianças sentirem mais vontade.

8 - ENTENDENDO AS EXPRESSÔES DA TURMA

Para observar a turma, foi feita observações mais direta e concreta. Foi feita a observação em três dias de duas semanas. A turma a qual observei, tinha em média de 30 alunos, sendo 18 meninas e 12 meninos. A faixa etária correspondia aos alunos do terceiro ano.

Notavam-se nessa turma, muitas competências e habilidades já desenvolvidas pelo aluno, porém muitos sentiam dificuldade para entender alguns conteúdos. Muitos alunos ficavam dispersos e tinham preguiça de

buscar o raciocínio.

Quando a professora explicava a matéria, alguns ficavam atentos e outros conversavam durante a explicação. Antes da iniciação da explicação da matéria, os alunos discutiam entre eles de como seria o desenrolar da história apresentada pela professora.

Alguns queriam identificar erros, ou tirar suas próprias conclusões. Percebe-se que se tem mais curiosidade quando estava na disciplina de português, e menos interesse em disciplina como a matemática.

A matemática é uma ciência que requer muito raciocínio, e muitos alunos sentem dificuldades nessa competência e faziam expressões de pouco entendimento ao ouvir a disciplina.

A professora fazia com que os seus alunos participassem da aula e deixar a aula mais dinâmica, tendo gosto de trabalhar com as matérias. Logo, via-se nos alunos, que quando não havia interesse pelo conteúdo explicado, a turma se tornava mais barulhenta e impaciente.

O que se pode observar que muitos tinham facilidades em entender alguma disciplina e tinham iniciativa de realizar as suas tarefas sozinhas. Quando não sentiam segurança na atividade, demonstravam desinteresse.

Foi separado dois grupos para entender as expressões de cada um. O primeiro grupo que tinha muita dificuldade em entender a disciplina.

Alguns desses alunos tinham dificuldade na fala e fazer alguns movimentos, tendo pouco desenvolvimento motor e pouca expressão. Para aqueles que tinham mais facilidade na compreensão da matéria, tinham mais liberdade em integrar e fazer atividades em conjunto.

Contudo, observa-se muita competividade dentro da sala, e principalmente em atividades que evidenciam as expressões e a professora sempre conversando com seus alunos a importância de sempre ajudar um ao outro, pois é melhor forma para se desenvolver as expressões e o desenvolvimento motor.

9 - OBSERVAÇÕES DA ATIVIDADE MOSTRANDO O DESENVOLVIMENTO DA MOTRICIDADE

Nessas observações, pude transcrever algumas práticas pedagógicas, ou seja, algumas atividades que foram realizadas nesse período. Descreverei uma atividade que foi realizada durante a semana em que terá também a reflexão da mesma, tendo como objetivo analisar o envolvimento do aluno e o seu comportamento.

A atividade foi observada nessa mesma sala do terceiro ano. A proposta dada aos alunos foi deixar a sala por algumas horas e ir para a quadra. A professora de educação física fez aquecimento, gincana e relaxamento. A professora foi explicando a atividade e tinham vários materiais para o uso dessa atividade como: bolas, colher e batata.

O objetivo da atividade era fazer com que os alunos fizessem caminhos diferentes, manter equilíbrio e acertar o alvo. Além das habilidades desenvolvidas, o aluno conseguiu trabalhar em equipe e respeitar o colega.

Para desenvolver a motricidade, as equipes se organizaram em filas e tendo a iniciativa de qual ponto começar a corrida e qual ponto deve parar a corrida.

A gincana começava, quando nesse ponto marcado, a criança corria, depois saltava de um pé, se equilibrava num banco e segurando uma bata com uma colher. A atividade termina quando a criança completa todo o circuito feito na quadra.

O professor pensou nessa atividade com intuito de desenvolver o aspecto motor e a expressão da criança, pois desenvolve equilíbrio, força, coordenação e conseguir expressar com os integrantes de sua equipe através das expressões faciais.

A observação foi ver que os alunos estavam mostrando entusiasmo e cada um seguia o seu ritmo. A professora orientava cada movimento mostrando a importância dos movimentos e como os alunos se desenvolveriam fazendo esse circuito completo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a fase em que a criança vai aprendendo os movimentos, pode-se perceber que há um trabalho importante para o professor para o desenvolvimento da criança. Conhecendo as práticas pedagógicas, o ajudarão no ensino e na diferenciando a teoria e a prática. Os educadores deverão ter estratégias para poder instruir as crianças para melhorar o seu desenvolvimento motor e sua forma de expressar.

Ensinar a criança mostrando suas ações, a criança desenvolverá novas habilidades e competências. Com as atividades direcionadas pelo professor, o aluno passará a ter novas experiências para pensarem de forma criativa e ter crescimento físico e intelectual.

Observando os conceitos de motricidade, o interesse deve ser voltado para a criança, ou seja, observará as atividades a serem a realizadas, organizará os materiais necessários, o ambiente e fará com que a criança se desenvolva da melhor forma.

Dará tempo para as crianças se desco-

brirem como fazer as atividades, mesmo que a atividade pode ser mais difícil de realizar e não interferir na solução do resultado. As atividades junto com a motricidade fazem com que a criança desenvolva criatividade e imaginação, e não sejam movimentos simples como desenhar ou pintar.

Partindo dos objetivos desse artigo podemos perceber que a motricidade ajuda no bemestar da criança e na sua expressividade. O professor deve entender o desenvolvimento motor de cada fase da criança e assim aplicar a atividade correta para cada faixa etária da criança.

A criança poderá aprender a expressar-se através de movimentos que se tornarão espontâneos, como teatro, desenho, música, jogos, dentre outras. Por fim, a motricidade ajuda no desenvolvimento de uma criança de uma forma saudável e para crescimento de suas habilidades.

REFERÊNCIAS

BRIKMAN, Lola. A linguagem do movimento corporal. São Paulo: Sumus, 1989.

CAUDURO, Maria Teresa. O corpo, sua expressão corporal e a comunicação não verbal. Porto Alegre: PUC/RS, [?]. Monografia de Mestrado.

CASTELLS, Manoel. Novas perspectivas críticas em educação. In: GIROUX. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

CUNHA, Manuel Sério Vieira e. Ciência da motricidade humana: uma investigação epistemologia. Coleção de Ciência da E.F. e Desportos. 1a ed., v. 1. Rio de Janeiro: Produção palestra Edições Desportivas, 1985.

FIGUEIRDO, Mario Xavier Borino. Corporeidade na escola: análise de brincadeiras, jogos e desenhos de crianças de Porto Alegre, n. 3. Caderno de Educação e realidade. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1991.

Gallahue DL, Ozmun CJ. Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos. São Paulo: Phorte; 2003.

GONÇALVES, Maria Augusta Salin. Sentir, pensar, agir corporeidade e educação. Campinas: Papirus, 1994.

MALDINEY, Henry. Programa básico de treinamento e expressão corporal. São Paulo: Angelotti.

Rosa Neto F. Manual da Avaliação Motora. Porto Alegre: Artmed; 2002.

SÁ, Adísia C. Fundamentos científicos da comunicação. In: MENEZES, Diatay B de,; TELES, Expedito etal. 3a ed. Petrópolis: Vozes, 1973.

SANTIN, Silvino. Corporeidade e motricidade humana. II Congresso Latino Americano de Esporte, Educação e Saúde no Movimento Humano. 30 de junho a 05 julho. Foz do Iguaço: Universitária Unioeste, 1996, p. 76; 84.

Santos MM, Corsi C, Marques LAP, Rocha NACF. Comparação do desempenho motor e cognitivo de crianças frequentadoras de creches públicas e particulares. Braz J Phys Ther 2013;12(6):579-87.

SAYÃO, Deborah. Cabeças e corpos, adultos e crianças: cadê o movimento e quem separou tudo isso? Revista Eletrônica de Educação, São Carlos/SP: UFSCar, v. 2, n. 2, p. 92-105, nov. 2008.

WEIL, Piere. O corpo fala a linguagem silenciosa da comunicação não verbal. Petrópolis: Vozes, 1973.

REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE ARTE NA FASE INICIAL DA EDUCAÇÃO BÁSICA E SEUS DOCUMENTOS BASILADORES

VANESSA VOLPI MACHADO

RESUMO

este artigo tem como objetivo discutir a prática docente do professor de arte na educação básica, sobretudo nos anos iniciais, tendo como referência um conjunto de documentos educacionais oficiais, dentre os quais destacam-se os Parâmetros Curriculares Nacionais, a Base Nacional Comum Curricular e o Currículo da Cidade do Município de São Paulo. Tais arquivos possibilitam enxergar um avanço na compreensão sobre como ofertar um ensino de educação artística com qualidade, além de constituírem grandes referências para o trabalho pedagógico de diversos docentes, especialmente na capital paulista. Logo, conhecê-los com profundidade é essencial para uma prática alinhada às instâncias governamentais.

Palavras-chave: Arte; Docência; Educação Básica.

INTRODUÇÃO

A palavra “educar” vem do latim educare, por sua vez ligado a educere, verbo composto do prefixo ex (fora) + ducere (conduzir, levar), e significa literalmente 'conduzir para fora', nesse sentido definimos a palavra

educação como toda ação promovida para preparar o indivíduo para o mundo. No Brasil, atualmente, a educação é regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação n. 9394/96, pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério.

Já "pedagogo" é a nomenclatura dada ao profissional que atua na área da educação, sendo este o ser que conduz o indivíduo para o mundo. No decorrer da história dessa formação, o atuar do pedagogo sofreu modificações, abrangendo atualmente várias funções, como por exemplo, administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional, que antes eram tratadas individualmente; ressalta-se que tais modificações foram determinadas pela LDB n° 9394/96:

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. (BRASIL, 1996, p.23).

Segundo o Documento Norteador Para Comissões De Autorização e Reconhecimento De Curso De Pedagogia (2001), o curso tem por objetivo a formação do profissional para atuar nas áreas: magistério da educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental e da formação pedagógicas do profissional docente; gestão do trabalho pedagógico e educação formal e não-formal. Quando o pedagogo concluir sua formação, ele deverá estar capacitado para atuar na docência e na gestão do trabalho pedagógico, que envolve o planejamento, a execução e a avaliação de sistemas, unidades e projetos educacionais.

Se o trabalho pedagógico será o principal articulador dessa formação, quais documentos legais devem sustentar a atual prática docente? Conforme determinado na LDB n° 9394/96, a formação do currículo para os cursos de educação superior fica a critério das instituições, porém existe uma estrutura que norteia o desenvolvimento desse currículo:

Art. 53º. No exercício de sua autonomia, são asseguradas às universidades, sem prejuízo de outras, as seguintes atribuições: I - criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior previstos nesta Lei, obedecendo às normas gerais da União e, quando for o caso, do respectivo sistema de ensino. (BRASIL, 1996, p.19).

Sendo assim, neste artigo apresentar-se-á um conjunto de norteadores oficiais que embasam a prática pedagógica do professor de arte, com enfoque na Base Nacional Comum Curricular e o no Currículo da Cidade do Município de São Paulo.

FUNDAMENTOS LEGAIS DO ENSINO DE ARTE

Atualmente, a disciplina arte é obrigatória nas escolas brasileiras de educação infantil e no ensino fundamental há pouco mais de duas décadas. Tal realidade tem a ver com a Lei Federal n. 5692, estabelecedoras das famosas "Diretrizes e Bases da Educação".

Diante deste aparato legal, a educação tornou-se tecnicamente profissionalizante com o objetivo de formar mão de obra barata para suprir a necessidade da economia da época, que vivia em pleno regime militar, como relata BARBOSA (2009, s/p) :

[...] a ditadura deixou marcas no ensino das artes nas escolas. Principalmente no ensino primário, essa disciplina foi dominada pela sugestão de temas e por desenhos alusivos à comemorações cívicas, religiosas e outras festas. Nas escolas sem orientação de um especialista, os professores continuam repetindo aqueles modelos horrorosos em Xerox. São coelhinhos da Páscoa, índios que fazem alusão ao Dia do Índio, imagens de péssima qualidade estética. Além disso, no final da década de 90, houve um esforço contínuo do Ministério da Educação para retirar a disciplina da grade curricular, sem sucesso. E as escolas não cumprem o que diz a lei. A lei diz que arte é obrigatória em todo ensino básico. Mas, em muitas escolas, a arte aparece somente em alguns anos, pois os diretores alegam que não está especificado na lei que o ensino é obrigatório para todas as séries. (BARBOSA, 2009, s/p).

Durante o período ditatorial, a arte era aparentemente a única disciplina que poderia mostrar alguma abertura em relação às humanidades e ao trabalho criativo, uma vez que outras matérias como filosofia e história foram eliminadas do currículo. E nesse período não existiam cursos para as artes, somente formações que preparavam professores de desenhos. Com a nova Lei Federal n. 5692, tornou-se obrigatório arte no currículo. Mas como professores incapacitados poderiam ministrar uma aula de arte se estes não foram preparados para tanto?

Diante dessa realidade o Governo Federal decidiu criar um curso universitário para formar professores para a disciplina Educação Artística. Os cursos de arteeducação nas universidades foram criados a partir de 1973, com um currículo básico que poderia ser aplicado em todo o país.

A FORMAÇÃO EM ARTE DO PROFESSOR POLIVALENTE

Partindo do pressuposto que a história da arte no Brasil influencia o contexto sociopolítico-educacional, questiona-se como é tratada essa influência na formação

do professor da educação infantil e do ensino fundamental I, visto que segundo a LDB n° 9394/96 é obrigatório o ensino da arte na formação do docente, embora, muitas vezes, tal ensino não seja executado de maneira significativa.

A organização curricular da Pedagogia fundamentada nos princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética, aponta a arte como componente indispensável para a formação do professor. Assim, torna-se relevante a seguinte questão: existe um real compromisso com o desenvolvimento da sensibilidade estética nos cursos de Pedagogia? Se a arte é a ligação do eu para o outro e da própria sociedade, qual é a concepção de arte que está explícita ou implícita nos currículos dos cursos que formam professores polivalentes?

Considerando que o valor cultural é um objeto de estudo da filosofia, da psicologia e da sociologia, e concordando com Kluckhon (1970), quando o antropólogo americano explica que valor cultural é uma concepção do desejável de forma explícita e implícita, característica de um indivíduo ou grupo, e que influencia a seleção dos modos, meios e fins da ação, podemos considerar que os valores culturais na disciplina de arte não são desenvolvidos em plenitude para alcançar o objetivo de formar professores com senso crítico, estético e criativo, em prol de mediar futuros educandos.

Considerando que a arte é componente obrigatório do currículo do ensino básico brasileiro, é válido refletir sobre como é feita a formação inicial e continuada do docente que irá lecionar nos anos iniciais. Sabe-se que nos cursos de Pedagogia existe grande espaço para a discussão sobre teorias de aprendizagem, mas como fica as especificidades do componente de Arte?

Assim, ressai-se que a arte deveria estar presente como um membro básico e obrigatório nos currículos da Pedagogia, tal como as disciplinas de filosofia, história, sociologia e psicologia, conforme determinado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, presentes nos Pareceres CNE/CP número 05/2005, 01/2006 e na Resolução CNE/CP número 01/2006 no que dizer respeito à formação profissional da educação básica.

A ATUAL BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Muito se fala sobre a Base Nacional Comum Curricular devido a sua importância enquanto documento normatizador da educação brasileira. Porém, antes de avançar, é válido fazer uma breve contextualização acerca deste documento, pensando na razão de sua existência, já que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), anteriores à BNCC, existem desde 1997. Nessa perspectiva, Gonçalves e Deitos (2020) explicam que ambos os documentos se relacionam a adequação do Brasil às reformas educacionais que estavam ocorrendo em países do exterior, com a intenção de formar "um Estado global, que atenda às necessidades de eficácia e produtividade a partir de indeterminações e mudanças incessantes, resultado de um modo de produção orgânico que visa a flexibilidade produtiva" (Gonçalves; Deitos, 2020, p. 3).

Sendo assim, é possível dizer que a Base Nacional Comum Curricular é um documento recente, homologado em 2017, com vigência em todo o Brasil. Trata-se de um compilado de competências propostas para toda as etapas da educação básica, visando o garantir o desenvolvimento pleno dos estudantes em território nacional. Nesse sentido, na BNCC constam diversas competências referentes a cada grupo de disciplinas. Contudo, há também dez competências essenciais, referentes a todas as áreas do conhecimento, que necessitam ser observadas. A seguir, comenta-se uma a uma:

1) Conhecimento: esta competência diz respeito à valorização e a utilização dos conhecimentos historicamente construídos a respeito do mundo do mundo físico, social e cultural. Assim, poderemos compreender e intervir na realidade, visando a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

2) Pensamento científico, crítico e criativo: já a número dois desta lista tem a ver com exercitar a curiosidade intelectual, a reflexão crítica, a imaginação e a criatividade. Desta forma, seremos capazes de investigar causas, elaborar e testar hipóteses, além de problematizar e criar soluções partindo dos conhecimentos multidisciplinares.

3) Repertório cultural & senso estético: competência chave deste trabalho, se relaciona com a possibilidade de valorizar e fruir diversas manifestações artísticas-culturais, das locais às internacionais, pois deste modo será viável participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.

4) Comunicação: esta competência, por sua vez, objetiva utilizar e aprimorar os conhecimentos da linguagem verbal, verbo-visual, corporal, multimodal, matemática, artística, científica, tecnológica e digital. Diante de tantas possibilidades, poderemos melhor expressar e partilhar informações, ideias e sentimentos, para assim produzir uma compressão mútua.

5) Cultura digital: o intuito desta competência de número cinco é compreender e utilizar as TIC, tecnologias da informação e da comunicação, de forma crítica, ética e significativa, para então disseminar informações, produzir conhecimentos e resolver problemas.

6) Autogestão: esta competência visa valorizar e compreender a diversidade de saberes, entender o mundo do trabalho e construir um projeto de vida pessoal, social e profissional, para então fazer melhores escolhas com liberdade autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

7) Argumentação: esta competência, por sua vez, propõe argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, sendo então viável formular, negociar e defender ideias que respeitem e promovam a os direitos humanos, a consciência socioambiental, com posicionamento ético no com cuidado consigo, com os outros e com o planeta.

8) Autoconhecimento e Autocuidado: esta competência intenciona conhecer-se, apreciar-se, reconhecer as próprias emoções, bem como as dos outros, e desenvolver autocrítica, para então cuidar da saúde física, mental e lidar melhor com as emoções e pressões sociais.

9) Empatia e cooperação: tal competência dispõe exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação. Logo, será exequível respeitar-se e promover o respeito ao outro, além de acolher e valorizar a diversidade sem preconceitos, reconhecendo-se como parte de uma coletividade.

10) Autonomia: propende habilitar os estudantes a agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, determinação e resiliência. Desta maneira, conseguirão tomar decisões seguindo princípios éticos, democráticos, inclusivos, solidários e sustentáveis.

Tais competências constituem uma formação essencial para os estudantes de todo o Brasil, daí o caráter normatizador da BNCC. Porém, é válido comentar que os Estados e os munícipios têm autonomia para criar seus próprios currículos enxergando as especificidades de cada território, para trabalhá-las em conluio com o conteúdo da BNCC. Isto posto, lembremos que a BNCC determina os conhecimentos e as habilidades essenciais que todos os alunos e alunas têm o direito de aprender. logo, intui-se que independentemente da região, raça ou classe socioeconômica, todos os estudantes do Brasil aprenderiam as mesmas habilidades e competências ao longo da sua vida escolar.

Como não poderia deixar de numa sociedade democrática, um documento desta magnitude foi amplamente discutido antes de sua aprovação, havendo consulta pública em 2015 e mais uma discussão geral em 2016. Sua homologação final se deu em 20 de dezembro de 2017 pelo então ministro da Educação Mendonça Filho, durante o governo de Michel Temer. Em 2018, a parte referente ao Ensino Médio foi homologada e em 2019 começou a sua reelaboração curricular, já sob a gestão de Rossieli Soares enquanto Ministro da Educação.

BREVE INTRODUÇÃO AO "CURRÍCULO DA CIDADE"

O documento citado em aspas foi elaborado pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo em meados de 2018, sendo enviado às escolas no ano seguinte. Trata-se de um conjunto de conteúdos, habilidades e orientações didáticas destinadas aos professores que atuam no município. Tal arquivo está dividido por disciplinas e possui versões específicas referentes aos povos indígenas, muito presentes na capital, e ao público com necessidades educacionais especiais.

É importante comentar que o currículo da capital paulista se divide em três partes: a destinada ao ciclo de alfabetização: do 1° ao 3° ano - quando as crianças estão em fase de compreensão inicial do sistema escrito e dos números. O do ciclo interdisciplinar: do 4° ao 7°ano, quando as especificidades das disciplinas já aparecem com mais evidência almejando a formação de um cidadão crítico; e o ciclo autoral, do 7° ao 9° ano, quando todo este percurso é capaz de fornecer aos estudantes subsídios para uma intervenção local.

Neste arquivo do município ressalta-se o que é peculiar a cada linguagem artística, como literatura, cinema, artes plásticas etc., mas também o que é comum a todas, na tentativa de acolher as necessidades do profissional de arte na Rede Municipal de Ensino. Desta maneira, é possível haver a iniciação, o desenvolvimento e o aprofundamento artístico nas quatro linguagens. Outro ponto importante é a autonomia da arte como componente curricular, visto que tal disciplina não é vista como tema transversal ou um acessório de outras áreas. A arte é assumida como área do conhecimento que tem suas especificidades e que precisa ser desenvolvida como tal.

O ensino de Arte na sua diversidade de linguagens na Educação Básica é fundamental para o desenvolvimento de potências e para exercitar a imaginação e a capacidade de se fazer associações subjetivas. Ademais, permite que alunos descubram possibilidades de jornadas profissionais, afinal, nem todos os alunos desejam ser biólogos, físicos, matemáticos, historiadores e por aí vai. Para se educar em arte nas unidades educacionais, deve-se compreender que ela não se limita às aulas de pintura e de desenho. Há música, cinema, teatro, performance, circo, arquitetura e muito mais. Todas estas áreas podem ser exploradas com criatividade pelo professor no processo de construção do conhecimento

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do que fora discutido neste artigo, é possível afirmar que tanto a Base Nacional Comum Curricular quanto o Currículo da Cidade, ambos de 2017, constituem grandes referências para prática pedagógica de diversos professores em São Paulo e em todo o Brasil, tendo em vista o caráter regulador destes arquivos. No que diz respeito ao ensino de arte, algo interessante de pontuar é o fato de que professores e alunos foram chamados para colabora com a construção dos dois documentos, por meio de escuta pública online no âmbito municipal e federal. Tal ocorrência permitiu que alunos e professores expressassem melhor seus anseios e suas necessidades.

Neste sentido, avulta-se que ambos os documentos se inserem no processo educacional que está em permanente criação e reconstrução. Docentes e discentes têm em comum o desejo de vivenciarem coletivamente proposições lúdicas.

Nesse sentido, partindo do pressuposto que o educador enxerga apenas o que ele escolhe ver, durante sua atuação no âmbito escolar, é necessário que os órgãos responsáveis ampliem a visão da construção de grades curriculares na formação de professores, enfatizando o curso de pedagogia nos anos iniciais na educação infantil. E se de fato o educador enxerga o que ele escolhe ver, durante sua formação é necessário na grade curricular a arte enquanto disciplina e suas representações como linguagem artística, para o próprio educador ter opções do que escolher e de como agir com eficiência, mediando o desenvolvimento do aluno enquanto sujeito de cultura, lembrando que estas linguagens são conteúdos determinados pela LDB 9394/96 e pelo Documento Norteador Para Comissões De Autorização e Reconhecimento De Curso De Pedagogia de 2001.

Antes do educador estar como educador, se deve lembrar que ele é um indivíduo que já foi criança e que sua infância foi alimentada, em maior ou menor grau, por símbolos culturais e de caráter fantasioso, que podem e devem ser resgatados em busca da formalização de um ambiente mais lúdico nas aulas de artes. O sistema educacional brasileiro, ao definir a grade curricular da formação de professores, colocou a criança, e tudo o que compõe a infância como primordial, justamente para alcançar o desenvolvimento cognitivo, social e emocional deste pequeno cidadão. Desta forma, temos ferramentas para atuar. Vygotsky ainda discute que a familiaridade da criança com os sistemas convencionais de representação de cada uma das linguagens artísticas deveria ser parte indispensável da educação escolar: "o sentimento estético tem, que se tornar um assunto da educação como são todos os outros assuntos, e receber atenção especial" (VYGOTSKY, 1998, p. 259).

Diante do quadro que se apresenta na grade curricular da formação de professores em pedagogia no Brasil, fica evidente a função, a importância e o impacto conferidos à arte na formação cultural do educando e do educador no qual envolve a sua práxis.

O ensino de arte requer do educador intervenções pedagógicas precisas, com o objetivo de proporcionar resultados positivos perante sua práxis para que o educando se posicione dentro da sociedade com autonomia, consciência e criticidade, durante seu desenvolvimento, desde a infância até a fase adulta. Nesse contexto, exercer a arte na polivalência do educador na sala de aula, estimula a criatividade, a criação e a apreciação artística do aluno, no qual este comportamento tipicamente humano auxiliará no entendimento da condição sociocultural, historicamente determinada, que está em construção. Somos seres que possuem características de natureza criadora e cultural, sendo impossível educar com esmero descartando o exercício de criar e de "artistar".

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. Leitura Complementar: Entrevista com Ana Mae Barbosa.

Site Uniasselvi. Disponível em:

<https://livrodigital.uniasselvi.com.br/ART19_metodologia_do_ensino_da_arte/unida de2.html?topico=1>. Acesso em 30 mai. 2022.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº. 5, de 13 de dezembro de 2005.

_____, Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno. Parecer CNE/CP nº.

3, de 21 de fevereiro de 2006a.

_____, Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº.1, de 15 de maio de 2006b.

_____. Documento Norteador para Comissões de Autorização e Reconhecimento de Curso de Pedagogia. CEEP/ CEEFP. Reunião de 31 de janeiro e 1 e 2 de fevereiro, Brasília, 2001.

_____. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e

Bases da educação nacional. Brasília: DF, dez. 1996. Disponível em: <http:// www.mec.gov.br/sef/fundef/Ftp/leg/lein9394.doc>. Acesso em: 30 maio. 2022.

_____. Ministério da Educação. Base nacional comum curricular. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em:

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documento/BNCC-APRESENTACAO.pdf>. Acesso em: 30 mai. 2022.

_____. Ministério da Educação. Base

nacional comum curricular. Ensino Médio.

Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em:

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documento/BNCC-APRESENTACAO.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2021.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEE, 1997.

GONÇALVES, A. M; DEITOS, R. A. Competências Gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Análise Teórica e Ideológica da Proposição Socioemocional.

Revista Inter-ação, v. 45, n. 2, 2020.

KLUCKHON, C. Introdução à Antropologia. São Paulo: Cultrix, 1970.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Currículo da Cidade: Arte. São Paulo: SME/COPED, 2017. Disponível em: https://www.sinesp.org.br/ images/2017/BaseCurricular-2018-Artes.pdf. Acesso em: 30 mai. 2022.

VYGOTSKY, L.S. Psicologia da arte. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

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, sendo optativo;

3. Palavras-chaves: até cinco, separadas por ponto e vírgula;

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 referências 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 Editoria, com o aval da diretoria;

13. Informações sobre o periódico podem ser solicitadas aos editores, no Centro de Projetos e de Atividades Pedagógicas da Faculdade ITEQ Escolas - fone: 2074-5110. Os artigos para publicação deverão ser encaminhados em PDF via área do aluno. Deverão ser utilizados os botões próprios situados ao lado esquerdo da referida área;

14. Atenção: Observe o calendário abaixo para recebimento dos artigos que deverá ser rigorosamente seguido; caso contrário os artigos serão agendados para a publicação do próximo mês.

MÊS PARA PUBLICAÇÃO - EDIÇÕES 2022	DATA LIMITE PARA ENVIO
JANEIRO	05/12/2021
FEVEREIRO	05/01/2022
MARÇO	05/02/2022
ABRIL	05/03/2022
MAIO	05/04/2022
JUNHO	05/05/2022
JULHO	05/06/2022
AGOSTO	05/07/2022
SETEMBRO	05/08/2022
OUTUBRO	05/09/2022
NOVEMBRO	05/10/2022
DEZEMBRO	05/11/2022

*Os artigos deverão ser encaminhados em PDF via área do aluno, dia 5 do mês anterior a publicação, conforme tabela acima.
**Respeitar as datas para publicação. Caso contrário, não será possível a publicação no mês de referência.

COMISSÃO EDITORIAL