V3 - N.03 - MARÇO 2021

REVISTATERRITORIOS.COM.BR

REVISTA TERRITÓRIOS

ISSN 2596-3309
ISSN 2596-3295

ARTIGOS

INSTITUTO EDUCAR
Evolução Funcional

R454

Revista territórios [recurso eletrônico] / [Editora chefe] Adriana Alves Farias – Vol. 3, n. 3 (mar. 2021)- . – São Paulo : Educar Rede, 2021.

429 p. : il. color.

Mensal
Modo de acesso: <http://www.revistaterritorios.com.br/>
ISSN 2596-3309 (Digital). – ISSN 2596-3295 (Impressa)

1. Educação. 2. Ensino e Aprendizagem. 3. Pedagogia. 4. Matemática - Educação. 5. Escolas - Organização e administração. 6. Artes - Educação. 7. Jogos e brincadeiras. 8. Educação ambiental. 9. Música - Educação. 10. Alfabetização e letramento. 11. Jogos e brincadeiras. 12. Educação inclusiva. 13. Língua portuguesa - Educação. 14. Livros e leitura. 15. Neurociências. 16. Incentivo à leitura. 17. Inclusão digital. 18. Contos de fada. I. Farias, Adriana Alves.

CDD: 370

Catalogação: Waldirene Gomes da Silva - Bibliotecária CRB-8/6684

EDITORIAL

QUAL É A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO?

A Educação possui impacto em todas as áreas da vida em sociedade. Nesse sentido, o acesso a uma Educação de qualidade contribui para o progresso individual e coletivo do povo, uma vez que ajuda não só no desenvolvimento do país, como de cada pessoa. A importância da Educação vai além do aumento da renda ou das chances de se obter um bom emprego. Perguntar sobre a importância da Educação é como perguntar qual a importância das relações em sociedade.

É por meio da Educação que nos preparamos para todas as áreas da vida e garantimos nosso desenvolvimento social, econômico e cultural.

Nesse contexto, é imprescindível pontuar Paulo Freire que nos coloca a importância de ser um eterno aprendiz ao afirmar que "não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino", para tanto, a fim de contribuir com a pesquisa na área da Educação, apresentamos mais uma edição da Revista Territórios, onde poderemos ler e analisar as contribuições dos educadores com suas pesquisas.

Boa Leitura!

Profa. Ma. Adriana Alves Farias
Editora Revista Territórios

Conselho Editorial
Adriana de Souza
Alessandra Gonçalves
Alexandre Bernardo da Silva
Andrea Ramos Moreira
Daniela Oliveira Albertin de Amorin
Debora Banhos
Deyse Valverde de Andrade Kimura
Erika de Holanda Limeira
Juliana Mota Fardini Gutierrez
Juliana Petrasso
Marina Oliveira Reis
Priscilla de Toledo Almeida

Editora-Chefe
Adriana Alves Farias

Revisão e Normalização de Textos
Daniela Oliveira Albertin de Amorin

Programação Visual e Diagramação
Heitor Santana

Projeto Gráfico
Minha ME Digital

COPYRIGHT
Revista Territórios, Educar Rede.
Volume 3, Número 3 (Março) - SP
ISSN 2596-3309 (Digital)
ISSN 2596-3295 (Impressa)
SITE: http//www.revistaterritórios.com.br
Rua João Burjakian 203
Lauzane Paulista - SP
CEP: 02442150

Revista sem fins lucrativos. Publicação Mensal e multidisciplinar vinculada ao Educar Rede. Os artigos assinados são de responsabilidade exclusiva dos autores e não expressam, necessariamente, a opinião do Conselho Editorial. É permitida a reprodução total ou parcial dos artigos desta revista, desde que citada a fonte.

SUMÁRIO

TERRITÓRIOS

6 A APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA NA PERSPECTIVA DE PIAGET

ALINE REGINA DA ROCHA

14 INTRODUÇÃO A NEUROCIÊNCIA E NEUROEDUCAÇÃO EM SEUS PROCESSOS PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

ANA LUCIA GONÇALVES RAMOS

22 OS DESAFIOS DA GESTÃO ESCOLAR NAS ESCOLAS PÚBLICAS

ANA MARIA RODRIGUES LIMA DOS SANTOS

29 CIDADE INVISÍVEL: SÉRIE INSERE FOLCLORE BRASILEIRO EM TRAMA DA NETFLIX

ANDREIA CORTEZ DUARTE

37 CONVOCAÇÃO DE CIVIS E MILITARES DA RESERVA PARA O SERVIÇO ATIVO NAS FORÇAS ARMADAS

BEN-HUR LUÍS KAISER CORRÊA

48 FRACASSO ESCOLAR

CAMILLA BORGES DE SOUZA PEREIRA

59 IMPORTÂNCIA DO DESENHO INFANTIL NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

CLAUDETE LOPES DE LIMA

66 PRÁTICAS TEATRAIS AUXILIANDO NO DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGENS DE CRIANÇAS E ALUNOS

DALOISA MARIA BRAGA SESSENTA

76 GESTÃO DEMOCRÁTICA, A NOVA GESTÃO DA EDUCAÇÃO

DANIELE ALVES ESTEVÃO DA SILVA

85 DESENVOLVENDO TEATRO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

DEBORA ALVES DE BARROS GONÇALES

99 JOGOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL I

ELISANGELA VIEIRA LINO

108 O ENSINO DE PRODUÇÃO TEXTUAL NA PERSPECTIVA ENUNCIATIVA-DISCURSIVA DE ACORDO COM A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E A LINGUÍSTICA TEXTUAL

GISELE MARTINS HENRIQUE INÁCIO

126 CONCEITO DE LETRAMENTO E SUA HISTÓRIA NO BRASIL

GRAZIELE SUNIGA GONÇALVES

140 A CONSTRUÇÃO DO PROCESSO DE LETRAMENTO

HELLEM DE ALMEIDA RIOS RODRIGUES

151 REVISTA PESSOAL DURANTE ABORDAGEM POLICIAL: PONDERAÇÃO ENTRE SEGURANÇA PÚBLICA E A INTIMIDADE DA PESSOA

JEAN RODRIGO BIANCHI HEINZEN

161 JOGOS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

JÉSSIKA LANA FONSECA DA SILVA

171 DOCÊNCIA É A PRÁTICA DO PROCESSO ENSINO

KATIA ALVES COUTINHO DA SILVA

181 INCLUSÃO DIGITAL

LUCIANA PEREIRA ALVES CADUDA

189 O FASCÍNIO INFANTIL PELOS CONTOS DE FADA SOB O OLHAR DA PSICOLOGIA ANALÍTICA

MARCIA APARECIDA BÉRGAMO

202 A RELAÇÃO DO VERDE COM A CIDADE
MARIA FERNANDA ANDRADE DA SILVA

213 O ENSINO SUPERIOR NO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO 2014/ 2024
MARIANA MOREIRA DA SILVA

224 A ANÁLISE DE OBSERVAÇÃO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL
MARINÊS APARECIDA GONÇALVES CORDEIRO

237 A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO
MIZA GONÇALVES DE SOUZA POSSIDONIO

247 CONCEPÇÕES DA INFÂNCIA
MÔNICA CAMILLO DO COUTO

256 AS CONTRIBUIÇÕES DA ARTE E DO LÚDICO NA APRENDIZAGEM DO ENSINO FUNDAMENTAL
ORLANI NATAL RIBEIRO

264 A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA NO PROCESSO ENSINO - APRENDIZAGEM
REGIANE MESSIAS DA SILVA

273 A AUSÊNCIA DE LEITURA, GRAMÁTICA E ESCRITA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA
RENATA FEVEREIRO BERENGUER

280 INCENTIVO À LEITURA NO BRASIL
RODRIGO PAVARIN

288 A ARTE E SUAS CONTRIBUIÇÕES NA FASE DA EDUCAÇÃO INFANTIL
ROSANGELA VALERIO DOS SANTOS

299 A IMPORTÂNCIA DO MOVIMENTO PARA O PLENO DESENVOLVIMENTO DE BEBÊS E CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
ROSIMEIRE MARQUES DE CARVALHO

306 LUDOPEDAGOGIA COMO INSTRUMENTO PARA O DESENVOLVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
SILVANA RODRIGUES FARIA

316 A EDUCAÇÃO E A PANDEMIA
SIMONE DA COSTA SANT'ANNA LEITE

323 O LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
SIMONE MARIA DA SILVA

334 MÚSICA COMO INSTRUMENTO NA APRENDIZAGEM
SIMONE VELHO COTRIM FERNANDES

350 A MÚSICA EM DESENVOLVIMENTO INTEGRAL NO ÂMBITO ESCOLAR
SUELI ALVES LACERDA BARBOSA

359 MOVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
TÃNIA APARECIDA DE LIMA

366 OS MATERIAIS NÃO ESTRUTURADOS E A EDUCAÇÃO INFANTIL
TANIA RAMOS DE MORAES

372 O PAPEL DA ÉTICA NA DOCÊNCIA
TATIANA OLIVEIRA DA SILVA

381 A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E O SEU DESENVOLVIMENTO NO ENSINO INTEGRAL
TATIANE INGRID MARQUES CUSTÓDIO DE OLIVEIRA

389 A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA INFANTIL NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PEQUENOS LEITORES
VANESSA REIS RIBEIRO

397 PEDAGOGIA E GESTÃO ESCOLAR: UMA BREVE EXPLANAÇÃO SOBRE A ATUAÇÃO DO PEDAGOGO NA GESTÃO DEMOCRÁTICA DAS ESCOLAS PÚBLICAS
VINICIUS DE ALMEIDA MIRANDA

407 CRIATIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL
VIVIAN FERRANTE

417 A PRÁTICA DA GESTÃO DEMOCRÁTICA NAS ESCOLAS
VIVIANE LIZI

A APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA NA PERSPECTIVA DE PIAGET

ALINE REGINA DA ROCHA
Licenciatura Plena e Bacharel em Matemática pela Universidade Ibirapuera (2005); Especialista em Formação de Docentes para o Ensino Superior pela Universidade Nove de Julho (2010); Professora de Ensino Fundamental II – Matemática – na EMEF Eliza Rachel Macedo Souza, Professora de Educação Básica – Matemática – na EE Roberto Mange.

RESUMO

O presente artigo aborda sobre a aprendizagem dos conceitos matemáticos em uma perspectiva que envolve a compreensão de mundo que o cerca pelo estudante se aportando na teoria defendida por Piaget. Inicialmente, traz como referência o desestímulo de muitos estudantes pela matemática diante de metodologias de ensino que não possibilitam a construção do conhecimento e a atribuição de significados em suas aprendizagens. Em continuidade, aponta para a interação tanto com o meio quanto com o outro como uma potente ferramenta para compreender a matemática no mundo e dar importância a estas aprendizagens. Em sequência, evidencia o olhar dado por Piaget para o ensino da matemática e para apropriação dos conhecimentos elos estudantes, que de forma natural, percebem como esta área de conhecimento está presente em seus cotidianos. Conclui, mostrando que há a necessidade de repensar como a matemática é desenvolvida no contexto educacional no que concerne as metodologias de ensino ofertadas, sendo imprescindível uma reformulação nestas para que os estudantes a compreendam como essenciais para sua vida social. Como objetivo, traz a apresentação de argumentos que favoreçam a reflexão dos professores sobre a relação entre metodologia e processo de ensino-aprendizagem de matemática. Trata-se de uma pesquisa de revisão de literatura.

Palavras-chave: Matemática; Piaget; Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A matemática nem sempre é recebida pelos estudantes como algo atrativo, divertido e prazeroso de se ter contato. Apesar de muito importante para as relações sociais, muitos estudantes acabam criando aversão pelos conteúdos e conceitos matemáticos pelas metodologias ofertadas aparecem como cansativas, complicadas e enfadonhas.

Por longos períodos de anos, a matemática foi desenvolvida em sala de aula de maneira em que os estudantes deveriam memorizar e reproduzir, sem que fossem explicados os caminhos para se chegar à resolução de situações problemas, caminhos estes que podem ser traçados de diversas formas, dependendo do raciocínio que cada estudante tem.

Essa forma de ver e desenvolver a matemática tem impactado na frustração dos estudantes, o que os leva a abandonar estudos mais aprofundados sobre os conceitos matemáticos, tornando apenas um conteúdo que deve ser seguido à risca sem variações, o que, definitivamente, não significa a matemática, a qual precisa de processos de raciocínio que facilitem a vida dos sujeitos nas vivências sociais.

Dessa forma, se torna importante rever como a matemática tem sido ensinada e dar novos andamentos às metodologias de ensino que estão ao seu redor. Trazer Piaget. Um estudioso do raciocínio humano que levava muito em consideração a individualidade dos estudantes, é um ponto de partida importante para repensar a matemática enquanto área de conhecimento da educação formal.

Assim, este artigo traz como objetivo traz a apresentação de argumentos que favoreçam a reflexão dos professores sobre a relação entre metodologia e processo de ensino-aprendizagem de matemática, a fim de possibilitar uma reestruturação nas estratégias metodológicas que a envolvem no cotidiano educacional.

Para compor este artigo, foi utilizada uma metodologia de pesquisa de revisão de literatura com análise crítica e reflexiva de artigos científicos que dissertam parcial ou integralmente sobre o tema**.**

ENSINO DE MATEMÁTICA

O ensino da matemática, por vezes, não é motivo de prazer para muitos estudantes. É comum a visualização de que muitos acabam por ter certa aversão pelos conteúdos matemáticos apesar de serem de extrema importância para o cotidiano social ao qual se encontram inseridos.

Segundo Rosa (2009), essa aversão pode estar atrelada aos insucessos vivenciados pelos estudantes no espaço escolar ou diante de avaliações que solicitam desempenho e rendimento destes. A forma como a matemática muitas vezes é trabalhada sem atenção a construção de um conhecimento significativo pode ser um dos elementos que tendem a trazer o desprazer dos estudantes.

Rosa (2009) evidencia, ainda, que a forma metodológica com que se verifica o ensino de matemática em grande parte das escolas brasileiras está ligada a uma área de conhecimento em que a transmissão do conhecimento é alvo para reproduções e não para entendimento de como ocorrem seus processos e sua importância no dia a dia fora da escola, o que gera o afastamento dos estudantes. Para a autora o decodificar simbólico associado a regras que parecem não ser impossível de serem alteradas inferem na visão de ação e capacidade dos sujeitos de atuarem com suas possibilidades e acabam por não dar muitos subsídios para o desenvolvimento cognitivo dos estudantes.

Nesta perspectiva, Rosa (2009) complementa, afirmando que:

> A matemática ensinada nas escolas se tornou mecânica e repetitiva, gerando assim uma aversão à mesma. Continuamos ensinando conteúdos que jamais serão utilizados, a não ser em sala de aula mesmo. Porque nos perguntamos até hoje se deveríamos deixar o uso da calculadora em sala de aula, enquanto a maioria das escolas brasileiras já possui computadores. Assim estaremos traduzindo nosso ensinamento a um mero treinamento de repetição e memorização, criando como resultados a inquietação e a rebeldia frente aos cálculos matemáticos, e sua consequência pode ser o fracasso escolar, seguido da reprovação e até esmo do abandono dos alunos da escola. (ROSA, 2009, p. 805)

De acordo com Rosa (2009), este tipo de ensino de matemática não tem consequências só nas aprendizagens dos estudantes, mas também nos insucessos apontados pelas escolas, impactando na falta de potência desta instituição na promoção do desenvolvimento matemático dos seus estudantes, o que gera fracassos e repetência, elementos estes que são intervenientes na motivação e no desejo de ter contato com esta área de conhecimento.

Outro ponto relevante que é exposto por Rosa (2009) é que a forma de tratamento dado a matemática, atrelando a esta a função de mensurar os estudantes por meio da realização de avaliações, impacta na separação dos mesmos em grupos. De um lado ficam os estudantes capazes de reproduzir os conteúdos e do outro, aqueles que não conseguiram, não trazendo traços da necessidade e importância de compreender os conceitos para atuarem na sociedade com propriedade de conhecimento sobre as variantes matemáticas que serão utilizadas nas mais variadas situações sociais.

Não diferente, Nogueira (2007) traz uma ótica sobre matemática como uma área desconhecimento que se configura com um processo de ensino aprendizado baseado na transmissibilidade de conteúdos postos e acabados. Com este tipo de perspectiva sobre a matemática, se torna visível que os estudantes são tolhidos da criação de novas possibilidades de ações que possam chegar a resultados satisfatórios e aponta que se eles não decorarem determinadas regras de uso da matemática não terão a capacidade de as utilizarem.

Como crítica sobre este ensino, Batarce et al (2016) colocam que repensar a matemática no contexto educacional é fundamental, mas que isso não quer dizer construir novas metodologias ou utilizar diferentes ferramentas para se chegar ao mesmo objetivo tradicionalista de outrora. Na perspectiva destes autores, é importante pensar a matemática nas esferas de construção de conhecimento tendo os estudantes como sujeitos capazes e autônomos neste movimento para que busquem formas de conseguirem chegar aos objetivos propostas sem imposições dos caminhos a serem seguidos.

Compartilhando deste pensamento, Nogueira (2007) evidencia que:

> O ensino de matemática nessa perspectiva deve, primordialmente, mostrar a relação direta do que se está estudando e a realidade, evitando que o saber matemático continue aparentando estar na contramão do saber da vida. Este tipo de crítica dos sociointeracionistas ao ensino da matemática pode ser minimizado com uma nova tendência que vem crescendo nos últimos anos: a da preocupação com a contextualização do ensino, no que se refere aos aspectos socioculturais. Esta tendência é a Etnomatemática, cujas estratégias proporcionam a continuidade entre o que se aprende na escola e o conhecimento que existe fora dela. Como a interação social é fundamental ao processo de ensino-aprendizagem, a metodologia mais adequada é o estudo em grupos. Esta sistemática de trabalho nas aulas de

> matemática é compatível com as estratégias de “Resolução de Problemas” e “Uso de Jogos” que, além de serem propícias à contextualização, também são ricas em situações que permitem discussões interessantes. (NOGUEIRA, 2007, p. 86)

Para Nogueira (2007), a construção do conhecimento no processo de ensino e aprendizagem de matemática é fundamental para que os estudantes atribuam significado aos conceitos que estão intrínsecos a esta área de conhecimento. O espaço escolar tendo o professor como o mediador deste conhecimento deve se tornar atrativo para os estudantes os envolver em dinâmicas que se percebam como o centro das práticas pedagógicas que são oferecidas. O professor deve estar ciente que o protagonismo infantil no que concerne a levantamento de hipóteses e estudos de possibilidades de ações com autonomia, é o que gera esta aprendizagem significativa e utilizável nas situações- problemas cotidianos dentro e fora da escola.

Na visão de Nogueira (2007), é necessário que o professor dê valorização ao erro, não o visualizando como uma punição, mas sim como um elemento essencial para a prática reflexiva do estudante de qual foram os aspectos que levaram a este errar. A reflexão deve ser do estudante mediado pelo professor e não apontado ou acompanhado de um maldoso “x”. Para isso, uma simples ação como a solicitação de que o estudante mostre os caminhos de forma explicativa que levou para chegar a um determinado resultado errado é fundamental para que o professor perceba o erro ou a dificuldade, buscando novas estratégias de ações.

Dessa forma, foi possível entender que a matemática apesar de muito útil nas situações sociais precisa de um olhar mais sensível para forma com que os estudantes aprendam, sendo necessário buscar novas maneiras de conceber este ensino, primando pela participação ativa dos estudantes no contexto educacional.

IMPORTÂNCIA DAS INTERAÇÕES

A matemática como vista precisa ser remodelada no que concerne sobre a forma como se é ensinada. Se para os estudantes com maiores idades parece ser difícil compreender todos os conceitos matemáticos e utilizá-los no cotidiano devido a maneira com que esta parece ser desenvolvida, imagine para as crianças. Para entender como a criança compreende esta matemática e a visualiza em seu entorno, Piaget mostrou por meio dos seus estudos as possibilidades de visualizar como há a construção do conhecimento por elas.

Segundo Rosa (2009), a construção de um conhecimento matemático para as crianças parte da sua necessidade de entender o mundo que a cerca, mediante processos que são resultados da sua ação mental, os quais permitem a visualização infantil sobre as relações entre os elementos que este mundo lhe oferece. A ação de pensar o mundo e todos os seus atributos fazem com que as crianças exprimem as primeiras relações que são estabelecidas e enxerguem ao seu jeito a matemática que é componente deste meio. Essa forma de estar envolvida constantemente com o mundo, reforça que a criança não aprende pela repetição ou verbalização, abandonando a visão de que a criança é desprovida de conhecimentos.

Dentre as formas de desenvolver a matemática na infância, Rosa (2009) acentua a importância das interações, colocando que:

> A relação com adultos nos primeiros anos de vida das crianças é de fundamental importância, para que a ação infantil desenvolva através do provocar, do desafiar, do solicitar a criança uma atividade, encorajando-a a fazê-la, permitindo que ela manipule os objetos e sustente sua reflexão. Os adultos precisam intervir na atividade da criança, respondendo as suas curiosidades, questionando-as e problematizando-as no sentido de provocar a necessidade de criação de novos relacionamentos, precisa ao mesmo tempo demonstrar confiança e afeto em sua capacidade de aprender. (ROSA, 2009, p. 804)

De acordo com Araújo et al (2014), as aprendizagens infantis dos conceitos matemáticos ocorrem dentro de contextos, contextos estes que não se remetem somente a sala de aula, mas que trazem uma bagagem das vivências que ocorrem dentro dos seus lares e nos espaços que sociais que frequentam. Dentro de suas casas que as crianças vivem as primeiras experiências com a matemática, no dia a dia, no cotidiano, com ações simples de entender este meio, enquanto na escola, a criança tem acesso a novas ferramentas e subsídios que irão potencializar estas aprendizagens.

Sobre isso, Araújo et al (2014) afirma que:

> A criança, na maioria das vezes, aprende os conhecimentos matemáticas em casa e até sem a intervenção de pessoas adultas, de forma espontânea a criança associa objetos diferentes, semelhantes, conforme tamanho e forma, estabelece relações com o objeto e assim vai descobrindo a matemática em sua vida, com isso não se quer apontar que, para a criança aprender operações matemáticas, não sejam necessárias intervenções de outras pessoas, pelo contrário, acredita-se que com o auxílio destas e da instituição escolar, a criança adquire uma variedade de conhecimentos e competências. (ARAUJO et al, 2014, p. 4)

Na perspectiva de Batarce et al (2016), a interação entre pessoas e com o meio, são os principais meios que a criança tem de ter contato com a matemática. Portanto, o professor não deve compreender que ele é o único a ter saberes, visto que as crianças são dotadas de muitos conhecimentos prévios que serão as bases para suas aprendizagens, assim como cheia de interesses particulares que serão responsáveis pelas significações estabelecidas com a matemática.

Para Nogueira (2007), dentro da escola, as interações que ocorrem entre o professor e as crianças implicam na construção e reconstrução de conhecimento matemáticos, possibilitando uma ação na qual as crianças criam e testam hipóteses diante das possibilidades de ações que são organizadas no seu plano mental, dando a função de mediador ao professor que oferece subsídios e situações-problemas que façam com que as crianças reflitam e busquem alternativas de resoluções às situações oferecidas.

Entendendo este contexto e forma de aprendizagem infantil, Araújo et al (2014) apontam que:

> Parte-se da informação de que o conhecimento matemático, assim como o da leitura e a escrita, é fundamental na formação intelectual do ser humano e de que praticamente em todas as atividades que são realizadas em nosso cotidiano estamos sempre utilizando algo relacionado à matemática. É de fundamental importância discutir a aquisição numérica no contexto escolar e social na vida da criança, já que de modo indispensável somos diariamente submetidos a fazer operações que envolvem a adição, subtração, multiplicação e divisão, sejam essas operações para

> calcular preços de algum produto, fazer o uso de algumas medidas, e cálculos que envolvam volume e tempo. (ARAUJO et al, 2014, p. 3)

Dessa forma, é possível compreender que a aprendizagem infantil no que concerne à matemática tem suas raízes na atuação da criança sobre o meio, permeada pelas interações que vivenciam em busca de significar os conhecimentos que são construídos dando valia a todas as suas vivencias e aos seus desejos de compreenderem o meio que a cerca.

APRENDIZAGENS SEGUNDO PIAGET

Uma informação muito importante sobre a aprendizagem da matemática defendida por Piaget na infância, segundo Nogueira (2007), é que ao constituir os estágios de desenvolvimento, ele não tinha a visão de ser uma tabela classificatória, longe disso sua intenção era evidenciar como as crianças aprendem e esta visão de classificação ainda causa desentendimento entre muitos professores que acabam julgando as crianças como pertencentes ou não a um desenvolvimento que está posto.

O ponto chave defendido por Piaget e colocado por Nogueira (2007) é como se dá a construção do conhecimento. As caracterizações evidenciadas em seu estudo estão mais voltadas a características e especificidades semelhantes do desenvolvimento humano e como, dentro desta perspectiva, é possível inferir em práticas pedagógicas que visem a construção do conhecimento. Muito mais que a ótica de classificação que muitos acreditam, as pesquisas de Piaget apontam para uma criança ativa e dão um ponto de partida para que os professores pensem em seu planejamento para dar maiores oportunidades de aquisição de conhecimentos às crianças.

De acordo com Rosa (2009), Piaget ao estudar a construção do conhecimento infantil traz importantes referências sobre a formação do raciocínio, o qual deve estar alicerçado em vivencias que possibilitem compreender o que se aprende e não o memorizar, fazendo uma sutil crítica ao tradicionalismo vigente. A repetição é condenável na visão de Piaget e a criatividade deve ocupar seu lugar, abrindo leques de possibilidades de atuação das crianças. O professor, neste cenário, tem a responsabilidade de dar subsídios para que se desenvolva esta criatividade e proatividade infantil, organizando situações que despertem a curiosidade e interesse das crianças

Refletindo sobre o professor, Palhares (2007) complementando, enfatizando que:

> A concepção teórica que nos dá subsídios tem implicações na forma de ensinar: partir do conhecimento prévio do aluno, fazer propostas abertas onde caibam a invenção e a descoberta, trabalhar o conceito, a noção, antes da representação, deixar que o sujeito aja sobre o objeto de conhecimento, pedir que justifique suas ações, lidar com o erro num contexto de revisão e convite a uma nova tarefa, são alguns dos procedimentos possíveis do mestre que pensa o conhecimento como construção. (PALHARES, 2007, p. 113)

De acordo com Palhares (2007), as crianças passam por muitos momentos em seu desenvolvimento e aos poucos vão conquistando a capacidade de refletir de maneira abstrata, mas isso só pode acontecer com a participação ativa das crianças nas situações que se depararem, sem respostas prontas, sem imposições, pois estas ações limitam a sua forma de pensar como

se colocassem uma forma correta que vai em desencontro ao pensamento das crianças. Ao dar respostas corretas, as crianças tomam os seus pensamentos como errados o que vai limitam sua capacidade de criar possibilidades para as situações-problemas.

Ainda na ótica de Palhares (2007), como evidencia nos estudos de Piaget, a criança vai construindo seu conhecimento e o número se torna uma estrutura mental que dá vazão a outros conceitos matemáticos que vão sendo constituídos como ordem e inclusão, resultado das interações que a criança vivencia com a iniciação aos conteúdos matemáticos que envolvem classificação e seriação e que podem acontecer de forma natural e não escolarizada se o professor realizar uma atuação mediadora de situações convencionais que as crianças encontram ou encontrarão no meio.

Em relação ao fator que diz respeito as aprendizagens matemáticas infantis, Nogueira (2007) coloca que:

> As crianças agem, isto é, operam manualmente, antes de realizarem operações mentais que são ações executadas mentalmente. Ao internalizar suas ações com ajuda das representações mentais ou imagens, as crianças começam a visualizar não só suas ações, como também os seus resultados, começando então, a pensar. Há uma interação da criança com o ambiente físico (incluindo as pessoas), para que se desenvolvam formas de pensar internamente coerentes, permitindo tornar significativo seu ambiente e então, formar conceitos. (NOGUEIRA, 2007, p. 85)

Segundo Palhares (2007), aportado nas pesquisas de Piaget, as crianças inicialmente precisam ter contato com o concreto, ou seja, devem ver na prática ativa de interação com o meio onde a matemática aparece e qual sua função e importância. Neste contexto, o jogo e a brincadeira, se tornam importantes ferramentas que favorecem esta visualização das crianças sobre a matemática no espaço.

Assim, Palhares (2007) enfatiza que:

> Esse diálogo, possível, do jogo e da aprendizagem, cria um espaço onde aprender a pensar é uma necessidade do sujeito na busca de soluções. O jogo promove a ação da criança, propondo desafios que a fazem avançar num processo de construção cognitiva por meio da auto regulação. A auto regulação é uma das três formas de equilibração e ocorre nas integrações e diferenciações entre os subsistemas (as partes) e a totalidade. Isso significa que diante de um desafio a criança possui a estrutura capaz de reconhecer o elemento perturbador e reage à perturbação modificando suas ações. (PALHARES, 2007, p. 111)

Portanto, como mostram Araújo et al (2014) em defesa aos estudos de Piaget, a aprendizagem infantil de matemática e de outros tantos conhecimentos se dá como uma continuação do seu desenvolvimento biológico, o que mostra a importância de articular práticas pedagógicas as especificidades infantis para que se tenha um processo de ensino-aprendizagem adequado e com a maximização de aquisição de aprendizagens significativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao estudar, pesquisar e entender como a matemática é importante para as relações sociais e como ela tem sido tratada na grande maioria das escolas, foi possível perceber que a forma e

metodologias utilizadas nem sempre estão atingindo aos objetivos almejados e que impactam na formação adequada cidadã dos estudantes.

A partir do momento que se tem esta visão, fica notório que a matemática deve ser contextualizada para que os estudantes sejam capazes de estabelecer significados aos conteúdos e conceitos definidos por esta área de conhecimento, inferindo na construção de um conhecimento que o capacite para utilizá-la no seu cotidiano dentro e fora da escola.

Levar em consideração as relações que os estudantes estabelecem com o mundo e mostrar a eles como a matemática faz parte deste cenário, é lhes propiciar que encontrem formas de realizar caminhos para resolução de problemas com autoria, autonomia e protagonismo, o que lhes dará liberdade em vez de solicitar dos mesmos que decorem formas e regras de cálculos.

A matemática está no dia-a-dia e como tal deve se configurar como uma disciplina atraente e que desperte interesse nos estudantes para que ocorra a construção de conhecimento adequado e satisfatório, impactando na sua formação cidadã e atuação social.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, Galba et al. **O desenvolvimento da aprendizagem matemática na criança**. 2014. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2014/Modalidade_4datahora_08_08_2014_09_41_18_idinscrito_168_93f97e8eb95732f6ee4931b74da6e05c.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2021.

BATARCE, Marcelo Salles et al. **Reflexões sobre a influência de Piaget no trabalho com a matemática nos anos iniciais**. *XII Encontro Nacional de Educação Matemática*, São Paulo, 2016.
NOGUEIRA, Clpelia Maria Ignatius. **As teorias de aprendizagem e suas implicações no ensino de Matemática**. *Acta Sci. Human Soc. Sci.,* Maringá, v. 29, n. 1, p. 83-92, 2007

PALHARES, Odana. **O ensino e a aprendizagem da matemática na perspectiva piagetiana.** *Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas – Schème*, v. 1, n.1, 2007.

ROSA, Roseli Scuinsani. **Piaget e a Matemática**. *I Simpósio Nacional de Ensino de Ciência e Tecnologia*, 2009. Disponível em: <http://www.sinect.com.br/anais2009/artigos/9%20Linguagemecognicaonoensinodecienciaetecnologia/Linguagemecognicaonoensinodecienciaetecnologia_Artigo5.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2021.

INTRODUÇÃO A NEUROCIÊNCIA E NEUROEDUCAÇÃO EM SEUS PROCESSOS PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

ANA LUCIA GONÇALVES RAMOS
Graduação em Pedagogia pela Fundação Santo André (**1999**); Especialista em Psicomotricidade pela Faculdade FMU (**2013**); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental na Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

Este trabalho busca introduzir conceitos sobre a neurociência, atrelados à Neuroeducação e a psicomotricidade com fins de aprimoramento do desenvolvimento infantil e ampliação dos conhecimentos dos docentes. A neurociência é uma matéria recente, agrupada com a neurologia, a psicologia e a biologia. O objetivo principal deste artigo é introduzir e elaborar estudos sobre as funções contidas na neurociência, envolvendo aspectos como a função da percepção, emoções, aprendizagem, memória e neurociência cognitiva. Especificamente são esquematizadas implicações educacionais a partir de princípios da neurociência. Por meio de pesquisas bibliográficas de autores referentes na área, espera-se que este trabalho venha a contribuir para a formação docente e auxiliar o professor em suas atividades práticas em sala de aula.

Palavras-chave: Introdução à Neurociência; Neuroeducação; Processos cognitivos; Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Os conhecimentos a respeito da neurociência alavancaram a área de medicina e se estenderam para outras áreas do conhecimento, tais como a Educação. Adentrando às grades da formação pedagógica, a neurociência busca compreender qual a melhor forma de ensinar para que o conhecimento envolva todos os estudantes de uma maneira efetiva e integradora.

Para isto, compreender melhor o funcionamento cerebral permite que professores e pedagogos aprendam como o Sistema Nervoso exerce a capacidade de selecionar, organizar e armazenar informações, processos essenciais para a aprendizagem. Por meio deste diálogo entre neurociência e educação, os docentes poderão atuar de maneira cada vez mais assertiva, compreendendo que cada estudante possui seu tempo e modo único de aprender os conteúdos abordados em aula, e que manter apenas um único método de ensino pode não abranger de modo efetivo todos os alunos.

Além de a neurociência envolver outras áreas dentro da medicina, pode auxiliar a escola e o professor, tendo como ponto de partida os estudos do Sistema Nervoso, para tornar o processo de aprendizado dos alunos cada vez mais eficiente para eles. Assim, a neurociência pode ser compreendida por cinco abordagens, sendo elas: A neurociência molecular, celular, sistêmica, comportamental e cognitiva.

O foco investigativo de nossa pesquisa será a neurociência cognitiva, apresentando experiências da neurociência para o ensino e aprendizagem. O propósito principal gira em torno de conceitos e definições relacionados

com a neurociência no aprendizado e a personalização do ensino, incluindo os tipos de aprendizagem.

No primeiro capítulo buscamos apresentar uma breve introdução à respeito da neurociência, seus processos históricos, sua evolução ao longo dos séculos, bem como o papel do professor em estudar os aportes psicológicos para suas aplicações didáticas.

No segundo capítulo, relacionamos a neurociência e atividades práticas para sua aplicação nas salas de aula, com crianças da fase da educação infantil. Neste mesmo capítulo, apresentaremos como se procede para realizar uma avaliação diagnóstica dos processos cognitivos e como podemos alavancar os resultados obtidos por meio de anamnese psicológica de estudantes.

Busca-se, com isto, auxiliar os professores com propostas de ensino fundamentadas em aspectos da neurociência, a fim de contribuir com a amplificação dos estudos pautados em âmbito científico, na perspectiva de promover a aprendizagem de acordo com os estímulos de cada fase de desenvolvimento infantil.

INTRODUÇÃO À NEUROCIÊNCIA

Este capítulo se destina a uma breve introdução à neurociência, apresentando seu processo histórico, suas principais correspondências com a educação e na formação docente.

De acordo com Dora Ventura (2010), a neurociência expressa-se pelo estudo do sistema nervoso e suas correlações com a fisiologia do organismo, estabelecendo relações entre o cérebro e o comportamento humano. É responsável pelo controle neural, a digestão, funções vegetativas, a circulação sanguínea, respiração, temperatura corporal, funções sensoriais e motoras ligadas à locomoção e alimentação. Seus temas de estudo estão ligados à mecanismos como a atenção, a memória, aprendizagem, às emoções, a estruturação da linguagem e a comunicação.

O estudo científico do sistema nervoso tem por objetivo investigar sua estrutura e funcionamento, seu desenvolvimento, suas funções e alterações. Propõe ainda analisar as doenças pertinentes ao sistema nervoso analisando métodos de diagnóstico, prevenção e tratamento, preocupando-se com as causas diversas dos mecanismos neuronais envolvidos.

Em 1950, a Neurociência estava em sua fase embrionária. Desde o início do século XIX, a psicologia já propunha uma abordagem científica da mente. Os filósofos antigos, tais como René Descartes (1596 – 1650) acreditavam na ideia de dualidade entre corpo e alma, mente e cérebro. Com a descoberta do neurônio como uma unidade fundamental do cérebro, iniciaram-se os primeiros estudos neurocientíficos. Foi em 1960 que o termo Neurociência surgiu, tendo como precursores Vygotsky e Luria. Ao longo da década de 1990, tem-se experimentações na área da biopsiquiatria, como as descobertas sobre a depressão e a neuroimagem. Neste período, da dualidade entre corpo e mente, passamos a ter uma tríade formada entre mente, cérebro e consciência.

De acordo com Marques (2016), a neurociência se desdobra por diversas áreas do conhecimento, sendo considerada uma ciência multidisciplinar, englobando a biomedicina, a bioquímica, fisiologia e farmacologia. Portanto, como esta área se tornou de grande complexidade, seus campos de estudos foram divididos, sendo eles: Neuropsicologia, a neurociência comportamental, a neuroanatomia,

neurofisiologia e a neurociência cognitiva.

A neuropsicologia é destinada ao estudo da interação dos nervos e as estruturas da área psíquica. A neurociência comportamental estuda o indivíduo e seus fatores internos, tais como as emoções e os pensamentos, interligado aos gestos exteriores, jeito de falar, andar e o gestual. A neuroanatomia estuda a formação do sistema nervoso, seu fracionamento entre a coluna vertebral e os nervos periféricos externos, procurando entender cada função para nomeá-la. A neurofisiologia estuda as funções ligadas as diversas áreas do sistema nervoso. Por último, a neurociência cognitiva estuda a capacidade cognitiva do indivíduo, sendo elas o raciocínio, a memória e o aprendizado.

Para fins de correlacionar a educação com a os estudos neurológicos iremos investigar a neurociência cognitiva, apresentando experiências no processo de ensino e aprendizagem, influenciando em diferentes maneiras como o cérebro aprende: por afinidade, significado, por analogias e metáforas.

Aprender não é apenas absorver conteúdo, mas exige uma complexa rede de operações neurofisiológicas e psicológicas. O aprendizado pode ser personalizado de acordo com as necessidades e capacidades de cada indivíduo, tornando o processo educativo eficiente e minimizando as ocorrências de dificuldades escolares.

Em se tratando de neurociência cognitiva e do ponto de vista fisiológico, o cerebelo é a parte do encéfalo responsável pela aprendizagem e memória procedimental ou dos comportamentos cotidianos tais como caminhar, falar, andar de bicicleta e nadar.

De acordo com Bartoszeck (2013) a Neurociência se divide entre a memória e emoções, das quais são interligadas durante o processo de aprendizagem. O cérebro se modifica fisiologicamente e estruturalmente aos poucos por meio da experiência do indivíduo com o meio. O cérebro demonstra períodos sensíveis para certos tipos de aprendizagem, das quais não se esgotam na fase adulta. Mostra também a plasticidade neuronal, porém a densidade sináptica não define a capacidade de o indivíduo aprender. Durante a aprendizagem diversas áreas do córtex cerebral são simultaneamente ativadas, demonstrando as experiências do indivíduo. O cérebro, por sua vez, responde à herança primitiva, às imagens e símbolos que reconhece.

Os educadores, ao entrarem em contato com o conhecimento do funcionamento do sistema nervoso, podem desenvolver melhor o seu trabalho e estabelecer suas práticas diárias de atividades levando em consideração o desempenho e evolução dos estudantes. Os conhecimentos que a Neurociência contribui para o avanço da educação, buscam a melhor qualidade e resultados eficazes para a formação da criança.

No âmbito da aprendizagem, há princípios e padrões comuns que podem ser adequados conjuntamente para uma turma específica, porém existem situações que são individualizadas, resultantes de experiências vividas por cada pessoa e que o educador deve levar em conta para melhor planejar suas atividades. É fundamental que os educadores tenham conhecimento das estruturas cerebrais como interfaces da aprendizagem.

Faz-se necessário compreender que a dificuldade de aprendizado não é um fator isolado,

apresentando muitas vezes a necessidade de uma avaliação diagnóstica de especialista e indicação de tratamento relacionado aos distúrbios de aprendizagem. Cabe ao educador, discernir os sinais que lhe são apresentados decorrentes das dificuldades de aprendizagem.

A aprendizagem se inicia com o processo neuromaturacional e o aprendizado escolar faz parte da evolução do ato de aprender. Os avanços na área de neurociência são de grande importância para o entendimento das funções corticais superiores que englobam a aprendizagem, já que o indivíduo constrói conhecimento por meio de modificações funcionais do sistema nervoso central.

O conhecimento por parte dos educadores a respeito da construção da aprendizagem e como se processam as estruturas no cérebro, permite que o corpo docente proporcione estratégias eficazes para uma aprendizagem satisfatória. É importante, em qualquer etapa da fase de aprendizado que a criança se sinta atraída pelos elementos que necessitam ser assimilados. Há pouco sucesso em metodologias que envolvem apenas a concentração, o estudo e o foco da atenção.

Aprimorar os conhecimentos que envolvem a área de neurociência colabora para aprimorar o entendimento de como se dá a aprendizagem. Salla (2012) afirma que aprender não constitui apenas de memorizar informações, é preciso saber relacioná-las e refletir sobre elas. A tarefa do professor é apresentar os pontos de ancoragem para que os conteúdos vistos em sala de aula sejam aprendidos e retenham na memória. É preciso dar condições para que o aluno construa significados a partir de conteúdos abordados em sala de aula.

Diante disto, a neurociência cognitiva é a área que assume este interesse em desvendar a aprendizagem em todos os seus elementos formadores.

Em se tratando de formação e estruturas neurológicas, o cérebro é responsável por comandar todos os movimentos do corpo humano, do mais simples ao mais complexo. Isto apenas é possível graças à circuitos neuronais situados no cérebro e na medula espinhal, responsáveis também por emoções, tais como o medo, a raiva e a alegria.

O cérebro é composto por neurônios e células glias, responsáveis pela motricidade, a consciência, sensibilidade; sendo as células glias capazes de dar suporte para os neurônios a fim de mantê-los vivos. A seguir ilustramos a estrutura neuronal:

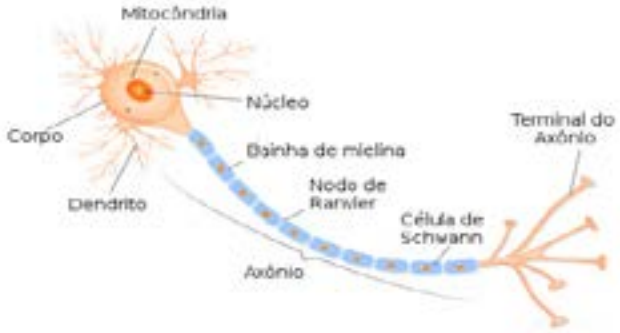


Fig. 1 – Estrutura neuronal. Disponível em: https://www.infoescola.com/sistema-nervoso/neuronios/

Os dendritos são os receptores dos estímulos do ambiente e de outros neurônios. O corpo celular é a região mais volumosa da célula, responsável por agregar dados e informações de

outros neurônios. O axônio é um prolongamento alongado que transmite impulsos nervosos para outras células. A bainha de mielina é uma camada de proteínas e lipídios que envolve o axônio, protegendo informações, transportando-as com rapidez.

As sinapses são responsáveis por conectar e interligar os neurônios de forma que estes recebam os estímulos do ambiente. Elas são o ponto de encontro dos neurônios, ligando um axônio aos dendritos de um segundo neurônio, formando uma rede estrutural, conforme a imagem a seguir, podemos observar as sinapses:

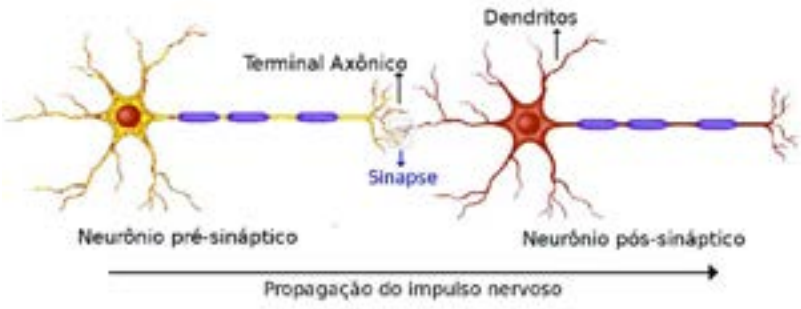


Fig. 2 – Estrutura neuronal das sinapses. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-11172015000200011

O cérebro não é uma estrutura inerte e sim apresenta ramificações maleáveis, capazes de se adaptar a inúmeras situações. Esta capacidade de adaptação denomina-se plasticidade cerebral.

De acordo com Bartoszeck (2013), a fase infantil é a que mais encontra-se em plasticidade cerebral. Nesta perspectiva, possibilita aos educadores estimulem esta plasticidade por meio de estímulos que possibilitem a conexão de novas sinapses, a fim de amplificar o desenvolvimento cognitivo, motor e afetivo dos estudantes. Ao longo da vida, estas plasticidades e intensificações ficam reduzidas, porém não é interrompido.

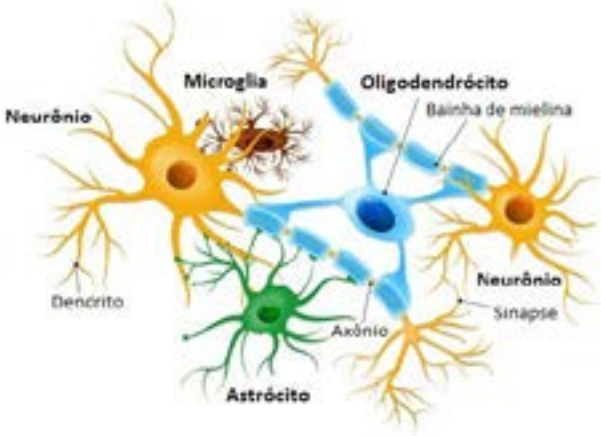


Fig. 3 – Estruturas de redes neuronais. Disponível em: https://www.todamateria.com.br/celulas-nervosas/

Estes aspectos de memória e aprendizagem acontecem dependendo do contexto e do ambiente em que o estudante está inserido. O ambiente que propicia estímulos, favorece as conexões neurais, facilitando a assimilação do conteúdo. Assim, a aprendizagem acontece não apenas com fatores relacionados à memória, mas também à motivação. Nestes casos, o ambiente de aprendizagem necessita ser devidamente planejado para possibilitar a conquista de conhecimentos.

Por meio de constatações científicas, tais como a do pesquisador Fernandes (2015),

por meio de experimentações somatossensoriais (por meio de órgãos que não sejam olhos ou ouvidos), aponta que a relação corpo, mente e atenção não podem ser separadas no processo de aprendizagem. Visto que os estudos realizados por este pesquisador concluem para que o ambiente influencie positivamente ou negativamente na aprendizagem.

Um ambiente que acarrete bons estímulos, melhora a autoestima, desenvolve a capacidade de raciocínio, fortalece as ligações neurais e estruturas de memória de longo prazo. No capítulo a seguir iremos abordar a Neurociência e suas práticas aplicadas à educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho procurou introduzir conhecimentos sobre a Neurociência, atrelados à psicomotricidade, no intuito de aprimorar o conhecimento de educadores sobre o tema e aplicar atividades práticas que trabalham aspectos neurocognitivos com as crianças em sala de aula.

Sem dúvida, os objetivos propostos foram alcançados, por meio de uma revisão teórica sobre o tema proposto, introduzindo e elaborando estudos sobre as funções contidas na neurociência. Reunimos aspectos como a função da percepção, da formação das emoções, aprendizagem, memória, neurocognição e apresentamos também a relação dos estímulos com as dificuldades de aprendizagem.

De um ponto de vista prático, apoiando-se em percepções sobre o tema, pudemos observar o funcionamento do substrato físico no qual ocorrem os processos mentais, tornando-se um elemento facilitador para o entendimento do cérebro como um sistema complexo, plástico e reorganizável, como abordado no primeiro capítulo.

Sugere-se, por meio de abordagens práticas, que as neuroimagens e que o estudo das neurociências faça parte do componente curricular, das quais constituem um recurso inestimável para uma abordagem ampla das relações entre a cognição, emoção e aprendizagem.

Pudemos constatar que o entendimento biológico de estruturas e das bases cognitivas humanas se considera a manifestação comportamental, resultante da interação do indivíduo com o meio e a cultura em que vive. Como exposto no primeiro capítulo, pudemos perceber como os estímulos externos gerados no ambiente afetam as conexões cerebrais, influenciando seu desenvolvimento cognitivo e o funcionamento das estruturas neuronais.

As perspectivas detalhadas ao longo do trabalho podem ser vinculadas às teorias pedagógicas e oferecidas não apenas nas formações de docentes, mas também estendido à suas atuações, contribuindo com diretrizes pedagógicas que pretendem otimizar o ensino e o aprendizado.

No segundo capítulo, abordamos o lado prático da neurociência, atrelados à aspectos psicomotores, apresentando as principais dificuldades de aprendizagem que podem ocorrer no processo de aprendizado de crianças na fase infantil e fundamental. O professor, portanto, torna-se o principal agente nas transformações deste ensino, tentando mediar conflitos e propor resoluções

de problemas.

A pesquisa não se esgota ao evidenciar os estudos da neurociência na aprendizagem, enumerando diversos benefícios de sua aplicação nas instituições de ensino. Com relação às estratégias que se pode adotar e qual a mais correta em sala de aula, desviem os professores de sua meta que deveria ser: entender como o aluno aprende. Não existe nenhuma prática de ensino que possa ser considerada como melhor. O professor em si, não precisa escolher entre uma abordagem e outra, pode utilizar de todas as estratégias a que dispõe, levando em consideração as particularidades de sua classe e seus objetivos curriculares. O docente pode, entretanto, articular aulas expositivas, com exercícios práticos, com meios eletrônicos, a fim de tornar mais dinâmico o ensino para seus alunos.

Desta maneira, é importante dispor as salas de aula de acordo com cada proposta de ensino, prestar atenção ao que é ensinado de acordo a desenvolver habilidades e competências, saber que a avaliação do aluno é essencial para entender se os conteúdos foram aprendidos e não negligencias os espaços da escola para aplicar as atividades curriculares e oportunizar cenários diferentes para o aluno aprender.

A Neurociência acredita que a base deste aprendizado é fortalecer as novas conexões neurais, criando associações, para conhecer não apenas como o cérebro humano aprende, mas também a influência do sono sobre o aprendizado, a plasticidade cerebral, o trabalho dos neurônios, a maturação do córtex, as células gliais e suas funções, o humor, as emoções, a imaginação, a memória, a atenção e entre outros aspectos relacionados com as estruturas cerebrais e o aprendizado.

Por fim, espera-se que este trabalho venha a contribuir para mais estudos da Neurociência atrelados à educação e suas práticas com os estudantes. Que este possa ser um conhecimento de estruturas que levem o educador a pensar nas suas estratégias curriculares e a importância do entendimento de como as estruturas biológicas funcionam, criando conexões para o aprendizado.

REFERÊNCIAS

BARTOSZECK, Amauri Betini. **Neurociência na Educação.** 2003. Disponível em: http://www.geocities.ws/flaviookb/neuroedu.pdf. Acesso em 10/03/2021.

_____. **Neurociência em benefício da Educação: Diferentes olhares que se complementam.** 2013. Disponível em: http://neuropsicopedagogianasaladeaula.blogspot.com.br/2013_07_01_archive.html. Acesso em 11/03/2021.

FERNANDES, C.T. et al. **Possibilidades de aprendizagem: reflexões sobre neurociência do aprendizado, motricidade e dificuldades de aprendizagem em cálculo escolares entre sete e 12 anos.** In Revista Ciência e Educação. Bauru, v.21, n.2, 2015.

MARQUES, J.R. **O que é Neurociência?** 2016. Disponível em: O que é Neurociência? - Portal (ibccoaching.com.br). Acesso em: 12/03/2021.

OLIVEIRA, Gilberto Gonçalves de. **Neurociências e os processos educativos: Um saber necessário na formação dos professores.** Educação Unisinos, v.18, n.1. 2014.

SALLA, F. **Neurociência: como ela ajuda a entender a aprendizagem.** Revista Nova Escola. Edição 253, 2012. Disponível em: Neurociência: como ela ajuda a entender a aprendizagem (novaescola.org.br). Acesso em 12/03/2021.

VENTURA, Dora Fix. **Um retrato da área de Neurociência e comportamento no Brasil.** Psicologia: Teoria e Pesquisa. Brasília, v. 26. 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/ptp/v26nspe/a11v26ns.pdf. Acesso em 12/03/20201.

OS DESAFIOS DA GESTÃO ESCOLAR NAS ESCOLAS PÚBLICAS

ANA MARIA RODRIGUES LIMA DOS SANTOS
Graduação em Química pela Faculdade UNIMES (**2014**); Professor de Ensino Fundamental II – Ciências - Professora de Educação Básica II - na E.E Professor Carlos Lencastre

RESUMO

O artigo vem trazer reflexões a respeito das dificuldades que muitas vezes a gestão encontra com a comunidade em seu entorno. As ações dos gestores educacionais devem ser influenciadas entre si e com a participação de todos no processo, do planejamento à execução, para se alcançar o sucesso. O desenvolvimento de uma cultura democrática participativa nas escolas exige a participação de todos que acercam o trabalho do diretor nas questões políticas, pedagógicas e administrativas da educação, para um propósito de que ele consiga contribuir da melhor maneira para a elaboração e execução de propostas que contemplem a maioria, que por muitas vezes é descriminalizada pela sociedade.

Palavras-chave: Gestão Escolar; Desafios; Gestão Democrática

INTRODUÇÃO

A Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB) exige a redefinição de responsabilidade dos vários sistemas de ensino e novas incumbências da escola: como tarefas, funções ou atribuições para promover o fortalecimento gradativo de sua autonomia, para isso, essa organização, exige dos gestores um planejamento adequado atitudes dinâmicas e empreendedoras para orientar o seu pessoal administrativo, técnico e docente, o humanismo organizacional, a gestão de qualidade e a liderança situacional podem provocar as mudanças necessárias no interior da escola.

Atualmente, as escolas têm percebido a importância de aliar ao trabalho de seus gestores, a mão-de-obra de um profissional qualificado que atenda às demandas educacionais, mas quem tenha perfil gerencial, do tipo administrativo. Propostas governamentais, literatura especializada e até mesmo debates na área de administração escolar têm demonstrado uma evolução no que se refere ao perfil do diretor escolar.

Essas mudanças são identificadas como resultado de constantes mudanças na rotina administrativa e até mesmo pedagógica das escolas, partindo de um pressuposto de que, medidas centralizadoras na gestão educacional estariam sobrecarregando o diretor. Um órgão dirigente

de uma escola poderia ser constituído hipoteticamente da seguinte forma: Diretor eleito sendo este voltado para assuntos pedagógicos, Vice-diretor podendo focar nos assuntos administrativos, os Coordenadores Pedagógicos divididos por níveis escolares ou turnos, Supervisor, Orientador Educacional e um Gestor escolar que cuidaria das demandas que requerem execução administrativa, acompanhado a isto, vem à tona a formação de um Colegiado, algum destes poderiam ocupar o cargo de Presidente do Colegiado, que teria também a presença de um professor representante do corpo docente, um membro representante do campo administrativo, um representante da comunidade escolar, podendo ser este um pai de aluno, um morador do bairro, um ex-estudante, e até mesmo uma força política ou empresarial que seriam escolhidos democraticamente entre seus membros. Porém a hipótese lógica da questão é: para saber administrar bem, tem que ter uma formação e uma experiência gerencial, administrativa; e se separa as funções, ambos os profissionais acerca de uma instituição escolar ganharão com isso, tanto na qualificação profissional quanto no exercício pleno de suas funções.

OS DESAFIOS DA GESTÃO DEMOCRÁTICA

Percebe-se que para sanar as dificuldades que a gestão encontra é fundamental o desenvolvimento de uma consciência crítica coletiva dos gestores educacionais em diferentes níveis, no sentido de trabalharem juntos e de forma organizada para o encaminhamento de novas e significativas mudanças nas escolas e nos processos educativos que lhes compete

De acordo com Ganzeli (2010):

> A educação é um desdobramento da política e implica a compreensão dos projetos educacionais que as classes sociais pretendem conservar ou instaurar, as diversas formas de administrar as instituições educacionais e as suas implicações nos processos de organização, como se pode observar a seguir na visão de Ganzeli (2010, p. 57).

Portanto, a gestão escolar é compreendida de diversas formas para se trabalhar com a administração da educação enquanto instituição social, a escola deve ser um local de alegria e ampliação de vontades e desejos, principalmente do desejo de aprender, pois na escola a criança recebe formação cultural tornando-se membro da sociedade baseado neste contexto a educação, vem sendo discutida com maior ênfase, a necessidade de uma participação efetiva das famílias na instituição escolar.

Tal preocupação pode ser visualizada nas propostas presentes na legislação educacional vigente, a exemplo da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), n° 9.349/96. Em nossa Constituição Federal, Capítulo III sobre a Educação, Cultura e Desporto, Seção I, Artigo 205, consta que: 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.

O Papel do gestor frente à mudança, à transformação e à inovação é saber acompanhar as mudanças da sociedade e ampliar a capacidade de realização da organização

escolar, levando-a atingir o seu potencial pleno e a se tornar uma instituição de gestão democrática, o gestor escolar deve agir como líder, pensando no progresso de todos que fazem parte de sua equipe ,ele deve ter consciência de que sua equipe não se limita a alunos, professores e demais funcionários internos da instituição que é composta também pelos pais dos alunos e por toda a comunidade de forma geral, que deve ser mobilizada para que juntos possam promover o principal objetivo de toda equipe escolar: a aprendizagem dos alunos.

Um gestor líder é capaz de desenvolver o potencial de trabalho de toda sua equipe, fazendo com que está se sinta capaz de transformar e realizar com sucesso todos os projetos desenvolvidos pela instituição de ensino.

Para Saviani (2007, p. 2):

> [...] é tarefa dos pais atender as necessidades dos filhos. Assim, os pais, para ter sucesso no processo de desenvolvimento de seus filhos, precisam ter um eixo direcionador, atitudes que, tomadas sistematicamente, ajudam a criança a crescer, tornar-se independente e equilibrada emocionalmente. Precisam atuar com equilíbrio e segurança para estabelecer as bases para uma adolescência sem maiores problemas.

A partir dos anos 80, a família adquiriu novas formas e hoje deposita na escola grande parte da responsabilidade que antes lhe cabia, a escola tem como função a socialização do saber que a sociedade sistematizou durante todo o percurso da nossa história desta forma, primeiro a família e depois a escola possuem especificidades e se complementam, ambos objetivos distintos, mas compartilham a tarefa de preparar crianças e adolescentes a tornarem-se cidadãos críticos, autônomos e participativos.

O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

É muito importante a elaboração do projeto político pedagógico nas escolas, no passado os professores eram obrigados a colocar em práticas aquilo que os outros planejavam.

No Brasil historicamente, isso é um problema na educação, há pouco planejamento e, ainda, muito planejamento malfeito, ou feito para cumprir tarefas, com a nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB), cada escola, como um todo, dentro de seus contextos, foi convidada a construir seu projeto político pedagógico. O problema ainda é que não existe cultura da sua elaboração e, em especial, da construção coletiva e do papel orientador do gestor escolar principal pedagogo da escola, isto sem dúvida alguma se traduz em resultados fracos no aproveitamento escolar.

O projeto político pedagógico é um fator muito importante no desenvolvimento do curso escolar, o papel do gestor da escola como principal pedagogo no desenvolvimento deve influir de maneira determinante nos resultados académicos positivos da escola, por que consideramos que o trabalho de orientador e de controle do gestor da escola, é fator determinante no desenvolvimento das atividades pedagógicas.

No entanto, cabe ao gestor escolar assegurar que a escola realize sua missão: ser um local

de educação, entendida como elaboração do conhecimento, aquisição de habilidades e formação de valores, articular a comunidade educativa na execução do projeto educacional, incrementando a gestão participativa da ação pedagógico-administrativa, conduzindo a gestão da escola em seus aspectos administrativos, econômicos, jurídicos e sociais o gestor torna-se articulador mediador entre escola e comunidade e deverá incentivar a participação, respeitando as pessoas e suas opiniões, no que chamamos de gestão democrática.

A gestão escolar deverá se conscientizar de que ele, sozinho, não pode administrar todos os problemas da escola ,o caminho é a descentralização, isto é, o compartilhamento de responsabilidades com alunos, pais, professores e funcionários, o que chamamos de gestão democrática onde todos os atores envolvidos no processo participam das decisões, o gestor deve ser capaz de contribuir para formar na escola uma gestão coletiva sendo mais um articulador com os demais participantes do processo educativo.

Segundo Libânio (2001, p. 37) “a tarefa dos gestores educacionais visa dirigir e coordenar o andamento dos trabalhos, o clima do trabalho, a eficácia na utilização dos recursos e os meios, em função dos objetivos da escola”.

A implantação de um projeto de gestão democrática implica na ruptura com modelos tradicionais de gerenciamento e impõe mudanças no âmbito das escolas e dos sistemas de ensino, a proposta de uma política democrática na educação é uma luta antiga que os educadores travam contra os modelos autoritários de gestão.

Entre as décadas de 1960 à 1980 o tema da participação e da democratização da gestão escolar, tomou boa parte das discussões e dos debates pedagógicos, tanto no setor público quanto no setor privado, a democratização da gestão foi muito debatido na luta pela constituinte de 1988, data da promulgação da Constituição Brasileira que consagrou o princípio da “gestão democrática do ensino público”, com essa concepção predominante de autonomia escolar, a saber, a lógica gerencia lista do neoliberalismo, a política de descentralização continuou muito restrita, pois a estrutura do sistema de ensino se manteve inalterada em sua essência e demasiadamente centralizada, ou seja, permaneceu a homogeneização de regras e de normas para todas as escolas e os recursos mantiveram-se escassos.

A GESTÃO E SEU CONHECIMENTO SOBRE A COMUNIDADE AO ENTORNO

O gestor escolar precisa conhecer a Legislação relativa à gestão de pessoal no serviço público e, mais especificamente, aquelas que tratam dos servidores na educação, observa-se a necessidade desse profissional desenvolver além da sua competência pedagógica a sua competência nos aspectos legais para poder programar uma gestão mais eficiente.

Sabemos que a gestão escolar é eficaz quando os dirigentes buscam uma visão global e abrangente do seu trabalho, em que venha a favorecer o desenvolvimento da escola e qualidade de suas ações, as Escolas efetivas são capazes de promover aprendizagem significativa na formação

dos seus alunos e conseguem estabelecer metas para a melhoria objetiva da aprendizagem, do desempenho de seus alunos e das condições para promovê-la, melhoram e aumentam a capacidade de mobilização de pessoas em torno da educação, sejam professores, pais, alunos e comunidade.

Buscar o comprometimento com o desenvolvimento de programas de alcance a médio e longo prazo, melhoram a mobilização e utilização de recursos para a educação e desenvolvem sinergia coletiva e espírito de equipe, a preocupação com a melhoria da qualidade da Educação levantou a necessidade de descentralização, da democratização da gestão escolar e, consequentemente, sua participação tornou-se um conceito nuclear, no ato de planejar que relacionamos o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, a sua Proposta Pedagógica Curricular (PPC) e o Plano de Trabalho Docente.

Ao projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma estabilidade em função de promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente ,o educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas, onde as promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores.

O ato de planejar faz parte da história do ser humano, pois o desejo de transformar sonhos em realidade objetiva é uma preocupação marcante de toda pessoa, em nosso dia-a-dia, sempre estamos enfrentando situações que necessitam de planejamento, mas nem sempre as nossas atividades diárias são delineadas em etapas concretas da ação, uma vez que já pertencem ao contexto de nossa rotina.

Entretanto, para a realização de atividades que não estão inseridas em nosso cotidiano, usamos os processos racionais para alcançar o que desejamos, para oferecer um ensino adequado às necessidades de seus alunos, a escola precisa saber o que quer, envolvendo a equipe pedagógica e a comunidade na definição das metas, por esse motivo, dentro de uma instituição de ensino há os documentos que organizam o processo de ensino e aprendizagem.

Toda escola tem objetivos que deseja alcançar, metas a cumprir e sonhos a realizar o conjunto dessas aspirações, bem como os meios para concretizá-las, é o que dá forma e vida ao chamado Projeto Político Pedagógico (PPP). Como parte integrante do PPP, temos a Proposta Pedagógica Curricular (PPC), que define os conteúdos básicos a serem trabalhados em cada disciplina conforme a legislação vigente.

A finalidade é intervir em tempo hábil no processo ensino aprendizagem e indicar alternativas que busquem sanar as dificuldades e garantir aprendizagem dos alunos, onde a coleta e organização dos dados a serem analisados durante a reunião do colegiado são de responsabilidade da equipe pedagógica.

Segundo Maia e Bogoni (2008, p. 2), a Gestão Escolar compreende o processo político por meio do qual as pessoas integrantes da escola, tendo como princípio básico, o diálogo e a autoridade “discutem, deliberam e planejam, solucionam problemas e os encaminham, acompanham, controlam e avaliam o conjunto das ações voltadas ao desenvolvimento da própria escola”, mediante a “participação efetiva de todos os segmentos da comunidade escolar, o respeito

a normas coletivamente construídas para os processos de tomada de decisões e a garantia de amplo acesso às informações aos sujeitos da escola".

Considerando que a gestão educacional passa por um processo de transição, a escola defronta-se ainda com um sistema contraditório em que forças de tutela ainda estão presentes, ao mesmo tempo em que os espaços são criados, e a escola assume ações para as quais não desenvolveu as competências necessárias.

Nesse contexto, muda a fundamentação teórica e mitológica inerente à orientação e compreensão do trabalho da direção da escola, entendida como um processo de equipe, associado à participação social (SANDER p. 15).

Destaca-se como importante função do gestor educacional, o conhecimento de outras fontes de recursos descentralizados provenientes do Ministério da Educação, além do gerenciamento patrimonial, do conhecimento da rede física da escola e da logística educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para que haja a efetiva organização favorável a uma nova gestão é necessário um equilíbrio tênue entre a ação desenvolvida pelo Estado e a ação desenvolvida pelos membros da sociedade civil organizada, em contraposição ao ocorrido durante o processo de elaboração do Plano Nacional de Educação.

É importante ressaltar, no cenário atual, que a gestão deve ultrapassar os limites da existência de transparência, de impessoalidade e moralidade, tentando sanar as dificuldades encontradas com a comunidade em seu entorno. Ela deve, portanto, ser expressão da vontade de participação que deve ser exercida pela sociedade civil mediante a organização de forma autônoma, uma Gestão escolar deve compreender, portanto, a figura do Diretor como sujeito capaz de promover e motivar a soma de esforços coletivos para alcançar aos fins da escola, aos objetivos da educação, compreendendo também que objeto de trabalho da educação é o sujeito, a emancipação humana e que isso só será possível, ao passo em que houver dentro da escola, a participação real e que se faça presente nos projetos desenvolvidos dentro da escola.

Nesse sentido, a gestão democrática da educação requer mais do que simples mudanças nas estruturas organizacionais; requer mudança de paradigmas que fundamentem a construção de uma proposta educacional e o desenvolvimento de uma gestão diferente da que hoje é vivenciada.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm.

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei 9.394/96. Rio de Janeiro: 1998.

BRASIL, Constituição de 1988 da República Federativa do Brasil, promulgada em 5 de outubro de 1988: atualizada até a Ementa Constitucional n. 20, de 15-12-1988. 21. Ed. São Paulo: Saraíva, 1999. (Acesso 09/02/21)

GANZELI, Pedro; BALDAN, Sueli A. G. **Planejamento participativo na unidade escolar: a democratização do espaço público**. ANPAE, 2010. Disponível em:www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/97.pdf (acesso 09/02/21)

GADOTTI, Moacir. Concepção dialética da educação: um estudo introdutório. São Paulo: Cortez,2001.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da escola: Teoria e Prática**. 5ª Ed., Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

LÜCK, Heloísa. **Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores.** Brasília: Em Aberto, vol. 17, nº 72, 2000.

SAVIANI, Dermeval. Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. 29. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SANDER, Benno. Administração da Educação no Brasil: genealogia do conhecimento. Brasília: Liber Livro, 2007.

FREITAS, Katia Siqueira de; GIRLING, Robert; KEITH, Sherry. **Escola participativa: o trabalho do gestor escolar**. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

MAIA, B. P.; BOGONI, G. D. **Gestão Democrática. Coordenação de Apoio à Direção e Equipe Pedagógica** – CADEP. 2008. Disponível em:http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/portal/cadep/gestão(Acesso em: 02/03/ 2021.)

PARO, Vitor Henrique. Gestão democrática da escola pública. 3 ed. São Paulo: Ática,2006

CIDADE INVISÍVEL: SÉRIE INSERE FOLCLORE BRASILEIRO EM TRAMA DA NETFLIX

ANDREIA CORTEZ DUARTE
Graduada em Pedagogia, pelo Centro Universitário Sant'Anna (2016); Pós-graduada em nível de especialização em Alfabetização e Letramento, pela Faculdade Associada Brasil (2017).

RESUMO

A série brasileira da plataforma de streaming Netflix, Cidade Invisível, assinada por Carlos Saldanha, demonstra como o audiovisual pode valorizar a cultura brasileira, com histórias baseadas em nossas origens e. Neste caso, com foco no Folclore Brasileiro e nos personagens que estudamos ainda nos primeiros anos de escola. Mas, diferentemente do que vemos na infância, a série, que foi aclamada pelo público dentro e fora do Brasil, apresenta personagens como a Cuca, o Saci-Pererê, Boto Cor-de-rosa, Corpo Seco e alguns outros de forma séria e com foco no público adulto, dando espaço para aventura, ação, suspense e até terror. O debate aqui será sobre a importância de vermos temáticas da história e cultura brasileira para além das tramas infantis e sim como possíveis temas de obras de interesse para o público geral, para valorização e aproveitamento da cultura e história brasileira nas produções audiovisuais.

Palavras-chave: Arte; Cidade Invisível; Cinema; Cultura Brasileira; Folclore; Netflix.

INTRODUÇÃO

Em fevereiro de 2021, mais especificamente no dia cinco, foi lançada a série Cidade Invisível, pela plataforma de streaming Netflix. A produção brasileira logo chamou atenção, não apenas por contar com atores conhecidos e por estar na Netflix, mas por contar uma trama baseada no folclore brasileiro.

Em seu desenvolvimento a série demonstra como personagens do Folclore como a Cuca, Saci-Pererê, Iara, Boto-Cor-de-Rosa e Curupira seriam, caso vivessem entre nós. Na trama os personagens são vistos como entidades que andam entre os seres humanos, mas que se escondem por trás de imagens de pessoas comuns como a dona de um bar, uma cantora e até mesmo um morador em situação de rua.

A produção da Netflix é comandada por Carlos Saldanha – já conhecido pela animação Rio – que já apresenta belezas do Brasil como o samba, o Pão-de-Açúcar, além de desbravar os subúrbios do Rio de Janeiro, mas tudo ainda em formato de desenho animado. O filme Rio conta a história de duas araras azuis, uma criada de forma livre, na natureza, outra roubada de seu habitat

natural e levada para o exterior. Aqui o samba e o gingado brasileiro são apresentados como pano de fundo para a trama que conta com o carisma dos personagens inspirados na personalidade dos brasileiros. Apesar de ter cativado os adultos, o filme era dedicado ao público infantil.

Outra trama como Tainá – filme que explora a vida de uma jovem índia e suas aventuras na Amazônia -, trazem a história do Brasil, mas ainda de forma caricata e infantil. Sítio do Pica-Pau Amarelo, outra trama destinada ao público infantil, já aborda o Folclore brasileiro. Na série que é baseada em obra de Monteiro Lobato, uma boneca de pano ganha vida e vive diversas aventuras junto de uma dupla de irmãos: Narizinho e Pedrinho. Nessas aventuras aparecem personagens como o Saci-Pererê, a Cuca – que aparece como uma jacaré, entre outros.

Cidade Invisível conta com nomes de peso no elenco. A trama é protagonizada por Marco Pigosi no papel de Eric – um policial ambiental que tenta desvendar o mistério em torno da morte de sua esposa, Gabriela – interpretada por Julia Conrad. A filha do casal, aparentemente viu a cena, mas na realidade mais para o final da trama é desvendado o mistério e a menina estava mais envolvida do que parecia.

Alessandra Negrini interpreta Inês (a Cuca) -uma poderosa bruxa e dona de um bar onde, trabalham Camila – interpretada por Jéssica Cores (a sereia Iara – que seduz e leva os homens para o fundo do mar), Jimmy London (conhecido por sua passagem pela banda Matanza, interpreta Tutu Marumbá – com aparência bizarra assusta as crianças que não querem dormir. Este trio acredita que Eric tenha sido responsável pela morte de outro personagem do folclore: o Boto Cor-de-rosa, conhecido como Maranhão. A história deste personagem é que ele sairia das águas durante a noite para seduzir as mulheres, mas que na sequência sumia nos rios amazônicos. Isso justificava as mulheres grávidas que não são casadas e a origem desse conto vem da região Norte do Brasil.

Ao final da trama é descoberto que outra entidade do Folclore está a solta e que estaria tomando para si o corpo de algum humano para dar sequência a uma série de assassinatos. Este personagem é conhecido como Corpo Seco: um caçador tão malvado que após ser morto por Curupira, acabou aprisionado na Terra. Um homem de coração tão ruim que nem o céu e nem o inferno querem sua alma e por isto seu corpo se torna seco, sem vida e sua alma sem descanso. Seria ele a tomar conta do corpo da filha de Eric e, posteriormente, dele mesmo, para matar as outras entidades.

Além disto na trama aparecem Fábio Lago, um cidadão em situação de rua que interpreta Iberê - o Curupira – que é quem de fato cuida das matas e consegue lidar com Corpo Seco. E Izaque (o Saci) – interpretado por Wesley Guimarães, que, assim como nas tramas mais infantis, tem um grande apelo com o público infantil e acaba se aproximando bastante da filha de Eric.

Diferentemente das tramas anteriores, a Cidade Invisível apresenta os personagens em uma história que envolve suspense e ação, até uma pitada de terror. Com o decorrer dos episódios nos envolvemos com a aventura de Eric e vivemos as descobertas junto a ele, inclusive quando o protagonista descobre que ele mesmo é filho de Maranhão – o Boto Cor-de-rosa e por isto desde criança tinha sonhos estranhos.

Durante a investigação aparecem fatores de complicação que dão peso a trama. Alguns

deles são a morte de tantos personagens que ficam com os olhos totalmente brancos, sem que se possa dar uma explicação para isto. Ou ainda, após a morte da esposa de Eric, misteriosamente os peixes começam a sumir e ameaça o sustento de famílias que dependem da pesca para viver. Adicione a isto a especulação imobiliária de uma empresa para as terras da comunidade ribeirinha local.

Em seus sete episódios Cidade Invisível apresenta diversão junto a aventura, ação, suspense e terror de forma adulta que não fora produzida em série ainda no Brasil e acaba, por isto, conquistando o público.

Mas, o que torna Cidade Invisível ainda mais interessante não é apenas o apelo que tem com seu público, mas sim a valorização da cultura e histórias brasileiras dentro de uma trama séria. Com a série é possível vislumbrar oportunidades para as lendas brasileiras em histórias cinematográficas.

DESENVOLVIMENTO

Porém, para falarmos sobre a importância da Cultura e História Brasileira quando falamos de Folclore é importante contextualizar o que é Cultura e a importância que isto tem na formação de um povo.

Segundo o livro Cultura: um conceito antropológico, de Roque de Barros Laraia (2008) é fato que “mesmo antes da aceitação do monogenismo, os homens se preocupavam com a diversidade de modos de comportamentos existentes entre os diferentes povos”, então sabemos que, apesar de sermos todos existentes de uma mesma raça, temos diferenças que são traduzidas pela região em que nascemos, a forma como fomos criados, como nos alimentamos, como nos comunicamos.

> O homem adquiriu, ou melhor, produziu cultura a partir do momento em que seu cérebro, modificado pelo processo evolutivo dos primatas, foi capaz de assim proceder. (LARAIA, 2008, p. 53)

O autor ressalta ainda que “desde a antiguidade, foram comuns as tentativas de explicar as diferenças de comportamento entre os homens, a partir das variações dos ambientes físicos”. Para ele, não é necessário recorrer a antiguidade para compararmos a forma com que vivemos e entender que somos, de fato, diversos. Basta olharmos para outro hemisfério do planeta e percebemos, por exemplo a culinária. Laraia (2008) cita como exemplo a ingestão de determinados alimentos que podem ser muito apreciados em uma região e causarem repulsa em moradores de outra região.

Laraia (2008) trabalha diversos conceitos antropológicos para explicar a ligação cultural entre povos, como: biológicos, geográficos, antecedentes históricos. O autor ainda ressalta o dinamismo e a lógica própria da cultura. Mas aqui trataremos, principalmente, dos conceitos geográficos para entender a importância da valorização da cultura local.

Para o autor, “o determinismo geográfico considera as diferenças do ambiente físico condicionam a diversidade cultural”. Seu exemplo se dá com os esquimós, que por uma condição climática imposta a todos os moradores e a falta de diversidade em fauna e flora, faz com que todos

desta região se igualem a uma cultura gastronômica, de moradia e tudo isto é delimitador para a cultura.

No Brasil, por sermos um país com grande flora, as lendas também acabam envolvendo a mata, as florestas. Laraia (2008) frisa isso quando afirma que “o homem é resultado do meio cultural em que foi socializado” e podemos ainda entender que cultura ou ser culto é um processo de socialização determinado ao ser humano. A partir do momento em que ele vive em sociedade e é sociável, ele é inserido em uma cultura.

Laraia (2008) explica este processo dizendo que o homem “é um herdeiro de um longo processo acumulativo, que reflete o conhecimento e a experiência adquirida pelas numerosas gerações que o antecederam”. Este processo ocorre devido ao esforço de toda uma comunidade em criar seus indivíduos. Para entendermos melhor, pense em uma comunidade indígena, por exemplo, onde as crianças são, desde muito cedo, ensinadas a suas tarefas cotidianas e que isto é um processo acumulativo muito antigo que ninguém nem saberia dizer quando começou.

A cultura é, ainda, explicada como o conjunto de crenças, arte, conhecimentos populares, hábitos, costumes, moral, leis próprias de uma comunidade. E existe uma ligação intrínseca entre cultura e comunicação, como explica Virgílio Noya Pinto, no livro Comunicação e Cultura Brasileira (1989).

> A comunicação não é um fenômeno isolado nem contemporâneo. Como atividade humana, é necessário considera-la integrada aos processos culturais e, para estudar sua evolução, não é possível desvinculá-la da cultura. (PINTO, 1989, p. 5)

Para contextualizar, a comunicação faz parte do processo de evolução dos seres humanos, às necessidades dos homens no meio ambiente em que estavam inseridos. E, este ambiente é a cultura em que estão inseridos. Então a comunicação seria o ponto de união entre os homens.

Laraia (2008) frisa ainda que “o homem vê o mundo através de sua cultura” e isso impacta o seu modo de vida. Por essência somos etnocentristas e concentramos interesse naquilo que nos impacta. E nisto chegamos ao debate sobre o folclore.

Novamente, para contextualizar, vamos conceituar o folclore a partir de Marcelo Xavier, que ressalta que o “Folclore é o conjunto de coisas que o povo sabe, sem saber quem ensinou”. No artigo Cultura Popular: do Folclore ao Patrimônio, Gilmar Rocha (2009) apresenta o conceito de William John Thoms para a revista *The Atheneum* em 1848, onde explica a origem da palavra: *Folk-lore*, traduzido como “saber tradicional do povo”.

Ou seja, cultura popular. Um mundo de contos, histórias, lendas que nos são passadas de geração por geração sem que saibamos como começou e muito menos sobre sua veracidade. Seria em essência um provérbio, uma sabedoria popular transmitida a partir da representação de nossa cultura e tradição.

Normalmente observamos que as histórias em que o Folclore se apresenta, apesar de tratarem de personagens fictícios, trazem mensagens de forte cunho ético e moral. Sylvia Garcia analisa a sociologia do Folclore nas obras de Florestan Fernandes e ressalta exatamente o cunho social que o Folclore tem em nossa sociedade. Na educação infantil são apresentadas as histórias

para ensinar também sobre a natureza, a fauna e a flora, incitando sobre a relação do homem com o meio ambiente.

DA SOCIEDADE PARA O CINEMA

Na série Cidade Invisível a história é contada a partir da perspectiva de um personagem que, apesar de ser policial ambiental e ter de trabalhar para preservar a natureza, não é tão envolvido em casos populares como o que ocorre em uma comunidade ribeirinha. Eric é o clássico trabalhador que está envolto em suas tarefas e mesmo morando em uma região rica, não aproveita a cultura popular local. Eric faz lembrar a nós mesmos quando valorizamos histórias de outras culturas e não a nossa.

Em 2016 outra produção brasileira estreava com uma história baseada em lendas regionais. No filme "O Diabo Mora Aqui", um grupo de adolescentes vive aventuras estranhas no porão de casa. Na época o produtor, Marcel Izidoro reclamava da falta de representatividade do folclore e das lendas urbanas brasileiras no universo cinematográfico. Em entrevista ao G1, Izidoro lembrava as referências da mitologia do Reino Unido de Harry Potter e Senhor Dos Anéis e a falta deste mesmo investimento em nosso país.

Acabamos por consumir muito conteúdo, principalmente audiovisual, internacionais, principalmente dos Estados Unidos e da Europa. Isso está intimamente ligado com nossa colonização e a tendência que temos ao Eurocentrismo. Os EUA, por se firmarem como uma potência mundial, entregam seus conteúdos em todas as partes do mundo. O Brasil neste quesito não é diferente e acaba absorvendo este material.

Apesar de sermos grandes produtores de músicas, ainda há certo preconceito quanto as produções cinematográficas. Algo que vem sendo quebrado, trabalhado nos últimos anos, mas ainda é presente. De certo modo, o Brasil acaba sendo um grande produtor musical e de novelas e por isto suas produções no cinema acabam se assemelhando com as novelas. Seja por vermos os mesmos atores ou mesmo por termos os mesmos cenários.

Mas, tanto a Netflix quanto a Globo vem trabalhando nos últimos anos para a construção – ou reconstrução – da imagem do Brasil no audiovisual. Ainda em 2019 a Globo previa um aumento de 50% em sua capacidade de produção, segundo reportagem da Meio & Mensagem. O novo estúdio, MG4, seria responsável em grande medida por este aumento da emissora.

Até mesmo a revista Cláudia, em artigo de Fábio Garcia, observava o grande potencial da emissora, comparando-a com a Netflix. A gigante do streaming, no entanto, tem criado enorme produções com atores que figuravam no elenco da Globo.

Bom ou ruim para o mercado, a verdade é que a disputa por poder na arte de disseminar conteúdo para assinantes faz com que o cinema nacional cresça, se desenvolva e passe a competir diretamente com produções internacionais.

Os padrões internacionais também vem sendo batidos e sendo dissolvidos por vermos atores conhecidos, cenários conhecidos e pela qualidade das produções, tanto quanto a tecnologia empregada, quanto as atuações. Mas o que ainda falta para que o cinema nacional preste atenção nas histórias da nossa cultura¿

Rodrigues e Barros (2017), em seu artigo, defendem o uso do cinema nacional para contar sobre a história e a cultura nacionais em sala de aula. Defendem o audiovisual como aliado do ensino, como reflexo da nossa sociedade, mas encarado como produto da cultura popular.

Isso demonstra o espaço que o cinema e todas as produções audiovisuais tem no Brasil para que seja contada a nossa história, assim como aconteceu em Cidade Invisível, de forma consciente e adulta. Sem a necessidade de infantilizar conteúdos da nossa cultura para que sejam acessíveis e interessantes apenas para o público infantil.

Recorrendo a Laraia (2008) novamente, precisamos lembrar que vivemos uma era da interconectividade, do multitela e por isto as produções que remetem a nossa história são ainda mais importantes. Vivemos uma cultura a partir de símbolos e significados, agora para além do analógico, vivemos uma cultura digital e neste ponto a internet acaba por entregar aos jovens conhecimentos rasos ou muito diversos sobre os temas. Trazer o debate sobre nossas origens para o cinema é também chamar este público a ver a nossa realidade para além do que está a sua frente, apenas.

Como ressaltam Rodrigues e Barros (2017),

> Encarar o cinema enquanto produto cultural de nosso país é liga-lo à questão da identidade nacional, ou seja, é perguntar: Quem somos enquanto brasileiros? (BARROS e RODRIGUES, 2017, p. 76)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do estudo deste artigo, entendemos a importância do cinema nacional para além de produções brasileiras, mas como difusor da história e cultura brasileira. Estudamos e entendemos a importância de ter, dentre nós, empresas focadas em garantir que conteúdos brasileiros sejam criados e compartilhados, até como forma de aprendizado para a população brasileira.

Estudamos a obra Cidade Invisível como produção brasileira da Netflix que aborda a temática do Folclore sem infantilizar, mas como pano de fundo para uma trama desenvolvida com suspense, ação e até mesmo terror. Vimos como este tipo de produção, ainda que não esteja sendo feita com a frequência necessária, pode ser bem recebida pelo público, seja ele do nosso país, brasileiros, ou não – já que a produção da empresa de streaming foi muito bem aceita também no exterior.

Como Laraia (2008) nos faz refletir, é necessário entender o que é cultura para nos entendermos como indivíduo na sociedade e assim passar a poder produzir cultura também. Com Cidade Invisível conseguimos resgatar nossas memórias sobre coisas que vimos apenas na infância, no ensino básico ou fundamental, como o Folclore Brasileiro.

Isso fez um resgate a nossas memórias, a nossa cultura, algo muito importante, como Barros e Rodrigues comentam, resgatar esses detalhes no cinema nacional até mesmo para entendermos quem somos, como brasileiros, mas também como pessoas.

Assim como outras produções que vimos, é importante lembrarmos da cultura brasileira tanto quanto outras produções de outros países recorrem a suas origens e a sua história e cultura para construir tramas, não só pela nossa biodiversidade de fauna e flora, mas também a outras partes de nossa cultura.

Cidade Invisível aborda temáticas presentes em nosso cotidiano, como a preservação das matas, dos rios, das comunidades ribeirinhas, ao mesmo tempo que põe em pauta o Folclore e seus personagens. Comenta sobre a exploração imobiliária em torno dessas regiões, mas também resgata as festas regionais.

Para finalizar, estudar Cidade Invisível é entender como nossa história, cultura e regionalidades podem ser aproveitadas e difundidas no cinema e em outras produções audiovisuais sem precisar infantilizar esta produção. Como criar conteúdo destinado ao público adulto, resgatando nossas origens.

REFERÊNCIAS

BARROS, Cristiano Alves. RODRIGUES, Walace. **Cinema e identidade cultural brasileira: possíveis reflexões para uso de filmes em sala de aula.** Arteriais. Revista do PPGArtes. ICA. UFPA. 2017

CENTRO DE REFERÊNCIAS EM EDUCAÇÃO INTEGRAL. **15 filmes nacionais para crianças e adolescentes verem em cada momento do desenvolvimento.** 2015. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/15-filmes-nacionais-para-ver-cada-momento-desenvolvimento-criancas-jovens/>. Acesso em: 15 mar. 2021.

COUTINHO, Flávio Motta. **Cidade Invisível: série brasileira da Netflix (Crítica).** In Tecmundo. Disponível em: <https://www.tecmundo.com.br/minha-serie/210728-cidade-invisivel-serie-brasileira-netflix-critica.htm>. Acesso em 13 mar. 2021.

FOSS, Jean Carlos. **Cidade Invisível: os gringos entenderam o folclore brasileiro¿** In Tecmundo. Disponível em: <https://www.tecmundo.com.br/minha-serie/211138-cidade-invisivel-gringos-entenderam-folclore-brasileiro-confira.htm>. Acesso em: 13 mar. 2021.

GARCIA, Fabio. **O que falta para a Globo competir com a Netflix¿** In Cláudia. Disponível em: https://claudia.abril.com.br/blog/tv-e-afins/o-que-falta-para-a-globo-competir-com-a-netflix/. Acesso em: 15 mar. 2021.

GARCIA, Sylvia Gemignani. **Folclore e a sociologia em Florestan Fernandes.** 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20702001000200008> Acesso

em: 13 mar. 2021.

GOMES, Giovanna. **Corpo-Seco: conheça a lenda que levou o caos para Cidade Invisível, da Netflix.** In Aventuras na História. Disponível em: < https://aventurasnahistoria.uol.com.br/noticias/reportagem/corpo-seco-conheca-lenda-que-levou-o-caos-para-cidade-invisivel-da-netflix.phtml>. Acesso em: 15 mar. 2021.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. 22. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.

LEVIN, Teresa. **Com novo estúdio Globo prevê R$ 4,2 bilhões para conteúdo.** In Meio & Mensagem. Disponível em: https://www.meioemensagem.com.br/home/midia/2019/08/09/o-novo-momento-da-globo-com-o-mg4.html. Acesso em: 15 mar. 2021.

PRADO, Carol. **Lendas do Brasil guiam filme de terror nacional com 'clichês' americanos.** 2016. In G1. Disponível em: http://g1.globo.com/pop-arte/cinema/noticia/2016/07/lendas-do-brasil-guiam-filme-de-terror-nacional-com-chavoes-americanos.html. Acesso em: 13 mar. 2021.

ROCHA, Gilmar. **Cultura Popular: do Folclore ao Patrimônio.** In Mediações. Vol. 14. N. 1. P. 218-236. 2009.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 24. ed. 3. reimp. São Paulo: Cortez, 2016.

SILVA, Matheus Rocha da. **Cidade Invisível: conheça os personagens do folclore brasileiro da série.** 2021. In Tecmundo. Disponível em: <https://www.tecmundo.com.br/minha-serie/210743-cidade-invisivel-conheca-personagens-folclore-brasileiro-serie.htm>. Acesso em: 10 mar. 2021.

CONVOCAÇÃO DE CIVIS E MILITARES DA RESERVA PARA O SERVIÇO ATIVO NAS FORÇAS ARMADAS

BEN-HUR LUÍS KAISER CORRÊA
Graduação Em Tecnologia Em Gestão Pública, No Centro Universitário Maringá-Unicesumar, Conclusão Em 2020; Especialista Em Direito Militar, Pela Faculdade Unina; Ano De Conclusão 2020; Soldado Na Policia Militar Do Paraná.

RESUMO

A história das Forças Armadas do Brasil teve início em 1548 quando Dom João III, rei de Portugal, criou um governo-geral com sede na Bahia, incluindo as primeiras milícias de defesa. As mobilizações de brasileiros para guerra existem desde o Brasil Colônia, sendo considerado como a primeira mobilização o chamado de cidadãos pátrios para defesa do território nacional contra as tentativas de colonização francesa no Brasil, nos anos de 1550 e 1610. Contudo, a formação do Exército Brasileiro teve início oficialmente com o surgimento do Estado Brasileiro com a independência do Brasil. Desde o alvorecer da identidade nacional, as Forças Armadas do país se tornaram essenciais e imprescindíveis à Nação e ao Estado Brasileiro. O objetivo geral deste estudo é discutir a convocação de efetivo das polícias militares para o serviço ativo nas forças armadas como complementaridade para a Defesa Nacional. Como objetivos específicos apresentar o histórico das Forças Armadas, discutir à luz da Constituição Federal a mobilização e convocação de militares da reserva para Defesa Nacional e elencar quais são os cenários desfavoráveis ou de colapso para possível convocação de civis ou de militares da reserva para servir compulsoriamente no serviço ativo nas Forças Armadas. A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica. Os resultados apontam que o Brasil dispõe de vastos recursos naturais, industriais e tecnológicos e, além de cooperar em âmbito global com os Estados Soberanos, o país deve estar preparado para dissuadir e combater as potenciais ameaças à sua soberania e ao seu território, provenientes de qualquer parte do mundo.

Palavras-chave: Direito Constitucional Militar; Forças Armadas; Polícias Estaduais.

INTRODUÇÃO

O Brasil tem consolidado mundialmente sua vocação de país provedor de paz no cenário internacional. Com exceção da Segunda Guerra Mundial, o país está a mais de 150 anos sem se envolver em conflitos bélicos. Todavia, a orientação pacífica brasileira não deve negligenciar a iminência de eventuais cenários hostis, que coloquem em risco a soberania nacional.

Mesmo sendo classificado como uma nação em desenvolvimento, o Brasil é dono de vastos recursos naturais distribuídos ao longo de seu território, além de outras riquezas, tanto industriais,

quanto tecnológicas. Dessa forma, a nação brasileira compreende que, além do seu protagonismo como grande nação no cenário internacional, cooperando com as diferentes nações no âmbito de organismos internacionais como a Organização das Nações Unidas (ONU), o Estado Brasileiro deve estar preparado para neutralizar e dissuadir toda e qualquer potencial ameaça ao seu território ou sua soberania, independentemente de sua proveniência.

As leis federais e os respectivos regulamentos preveem que todo e qualquer brasileiro é submetido à obrigatoriedade do serviço militar, e deve estar disposto para auxiliar na defesa nacional, servindo à nação de acordo com a sua situação, suas capacidades e aptidões. A convocação de cidadãos pátrios pode ser em sua totalidade ou parcialmente, e pode ocorrer em caso de guerra externa ou para prevenir ou reprimir graves perturbações da ordem pública ou ameaça de sua incursão.

As Polícias Militares são consideradas forças auxiliares, reserva do Exército. Diante disto, os efetivos das forças policiais militares de todos os estados brasileiros devem atender à convocação ou mobilização, por parte do Governo Federal quando necessário, subordinadas às Forças Terrestres Nacionais, tendo suas funções de polícia militar atribuídas para defesa interna e defesa do território. Com o objetivo de estudar sobre o assunto “a convocação ou transformação de simples pessoas civis, em soldados ou exércitos armados” a fim de defender uma terra que é de todos, tendo que fazer de forma obrigatória.

O objetivo geral deste estudo é discutir a convocação de efetivo das polícias militares para o serviço ativo nas forças armadas como complementaridade para a Defesa Nacional. Especificamente, apresentar o histórico das Forças Armadas, discutir à luz da Constituição Federal a mobilização e convocação de militares da reserva para Defesa Nacional e elencar quais são os cenários desfavoráveis ou de colapso para possível convocação de civis ou de militares da reserva para servir compulsoriamente no serviço ativo nas Forças Armadas.

REFERENCIAL TEÓRICO

Neste referencial teórico são apresentados os mais importantes conceitos, justificativas e características da convocação de civis e militares da reserva para as diversas áreas das forças armadas, dentro do assunto abordado, do ponto de vista da análise feita por outros autores sobre o assunto, aumentado e enriquecendo a discussão sobre o assunto.

Esta pesquisa foi dividida em capítulos, sequencial a esta introdução. O segundo capítulo apresenta os materiais e métodos empregados no estudo. O terceiro capítulo compõe-se da fundamentação teórica, que serviu de subsidio para o desenvolvimento do estudo. O quarto capítulo aponta os resultados obtidos com a investigação, seguido do capítulo que apresenta as fontes bibliográficas consultadas.

MATERIAIS E MÉTODOS

Este capítulo apresenta os materiais e métodos utilizados na pesquisa e os procedimentos realizados no seu desenvolvimento.

FINALIDADE DA PESQUISA

No que diz respeito a sua finalidade, o estudo é categorizado como pesquisa básica, orientado para o aprofundamento de um conhecimento científico já estudado. Gil (2002) explica que a pesquisa básica é comumente utilizada no ambiente acadêmico, visando orientar aprofundamento de um conhecimento científico que já foi estudado, com a finalidade de complementar determinados aspectos ou particularidade de uma pesquisa anterior. Considerado como pesquisa teórica, exige a realização da revisão da literatura e ideias apresentadas de modo sistematizado.

ABORDAGEM DO ASSUNTO

Considerando sua abordagem, que tem por objetivo compreender fenômenos através da coleta de dados narrativos, o estudo é categorizado como uma pesquisa qualitativa. Gil (2002) explica as pesquisas qualitativas fornecem informações sobre um problema ou auxílio para desenvolver ideias e hipóteses. Os dados coletados das narrativas, entrevistas ou observações são reunidos e codificados sem a necessidade de adoção de um sistema numérico.

OBJETIVO DA PESQUISA

Quanto a sua natureza, foi classificado como pesquisa exploratória, ao explorar um problema desconhecido e tudo que está relacionado com ele. Gil (2002) afirma que uma pesquisa exploratória busca explorar um problema, com o intuito de fornecer informações mais concisas para uma investigação, diminuindo a distância entre o pesquisador e o tema, construídos com base em hipóteses ou intuições.

REFERENCIAL TEÓRICO

A pesquisa bibliográfica auxiliou o levantamento dos dados e informações sobre o tema, coletando material bibliográfico que serviram de base para o desenvolvimento do trabalho. Os bancos de dados utilizados na procura de artigos e livros foram Google Acadêmico, Scielo e Biblioteca de Teses e Dissertações da Universidade de São Paulo.

As buscas foram realizadas a partir da digitação em diferentes combinações e de modo

aleatório de palavras chaves como “direito constitucional militar”, “convocação e mobilização”, “polícia militar” e “defesa nacional”.

HISTÓRICO DAS FORÇAS ARMADAS

As Forças Armadas Brasileiras são constituídas pelo Exército, Marinha e Aeronáutica. Além disto, a defesa nacional conta com o apoio das forças armadas auxiliares e reserva do Exército, que por sua vez constituem-se pelas polícias militares estaduais. As instituições militares brasileiras são organizadas com base nos princípios da hierarquia, configuradas ao longo das constituições brasileiras (BRASIL, 1980).

Os principais fatos que marcaram a história das Forças Armadas Brasileiras, constatados em Senado (2012), são descritos abaixo:

- 1548: Dom João III, rei de Portugal, resolve criar um governo-geral com sede na Bahia, que inclui milícias de defesa;
- 1566: Expulsos os franceses da baía da Guanabara;
- 1707-1720: Forças militares são usadas para reprimir movimentos como as guerras dos Emboabas e dos Mascates e a Inconfidência Mineira;
- 1762: Marquês de Pombal contrata oficiais estrangeiros para reorganizar e profissionalizar o exército português, inclusive nas colônias;
- 1808: Corte portuguesa se transfere para o Rio;
- 1810: Criação da Academia Real Militar, no Rio de Janeiro;
- 1815: Criado o Ministério da Guerra no Brasil. Tropas regulares de Portugal desembarcam no país;
- 1822: Dom Pedro I declara a Independência do Brasil, ao lado de soldados da cavalaria que formavam sua guarda de honra;
- 1824: Decreto do imperador Dom Pedro I determina a organização das forças militares brasileiras (Exército e Marinha);
- 1837: Tentativa de implantação do serviço militar obrigatório no Brasil, que só se consolidaria nas primeiras décadas do século 20;
- 1906: Estabelecido o serviço militar obrigatório, por sorteio (que só valeu, na prática, a partir de 1916);
- 1917: Participação militar na 1ª Guerra Mundial: envio de um grupo de aviadores do Exército e da Marinha, de um corpo médico-militar do Exército e de uma divisão naval;

- 1941: Decreto cria o Ministério da Aeronáutica e funde as forças aéreas do Exército e da Marinha numa só corporação, a atual Força Aérea Brasileira (FAB);
- 1942: Brasil declara guerra ao Eixo (Alemanha, Itália e Japão) e entra na Segunda Guerra Mundial;
- 1957-1967: Primeira experiência das Forças Armadas em missão de paz da ONU. Batalhão de Infantaria de aproximadamente 600 homens é enviado ao Egito;
- 1980: É permitido o ingresso de mulheres na Marinha, em funções administrativas;
- 1988: Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, as Forças Armadas se afastaram do núcleo político brasileiro, voltando-se para suas missões constitucionais.

Os fatos acima elencados demostram como a história das Forças Armadas foi evoluindo com o passar dos anos.

A DEFINIÇÃO CONSTITUCIONAL DAS FORÇAS ARMADAS

O artigo 142 da Constituição de 1988 define que:

> As Forças Armadas, constituídas pela Marinha, Exército e pela Aeronáutica, são instituições nacionais permanentes e regulares, organizadas com base na hierarquia e na disciplina, sob a autoridade suprema do Presidente da República, e destinam-se à defesa da Pátria, a garantia dos poderes constitucionais e, por iniciativa de qualquer destes, da lei e da ordem (BRASIL, 1988).

A missão do Ministério da Defesa é esclarecer e mobilizar a sociedade brasileira em torno da Estratégia Nacional de Defesa, assegurando os interesses e a soberania nacional. De acordo com o Ministério da Defesa (BRASIL, 2013) a segurança pública é dever do Estado, e direito e responsabilidade de todos, e deve ser exercida para manter e preservar a ordem pública e a incolumidade das pessoas e do patrimônio.

Para situar a importância da segurança para a manutenção da ordem pública e da paz social, os objetivos do Estado brasileiro estabelecidos na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 versam o seguinte:

> Art. 3º 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.

Os órgãos responsáveis pela segurança pública são:

- Polícia federal;
- Polícia rodoviária federal;

- Polícia ferroviária federal;
- Polícias civis;
- Polícias militares e corpos de bombeiros militares.

De acordo com Ministério da Defesa (BRASIL, 2013) a Defesa Nacional é o conjunto de medidas e ações do Estado, com ênfase na expressão militar, para a defesa do território, da soberania e dos interesses nacionais contra ameaças preponderantemente externas, potenciais ou manifestas. Seus principais objetivos são:

- Garantir a soberania, o patrimônio nacional e a integridade territorial;
- Defender os interesses nacionais, as pessoas, os bens e os recursos brasileiros no exterior;
- Contribuir para a preservação da coesão e unidade nacionais;
- Contribuir para a estabilidade regional;
- Contribuir para a manutenção da paz e da segurança internacionais;
- Intensificar a projeção do Brasil no concerto das nações e sua maior inserção em processos decisórios internacionais;
- Manter as Forças Armadas aprestadas, modernas e integradas; com crescente profissionalização, operando de forma conjunta e adequadamente desdobrada no território nacional;
- Conscientizar a sociedade brasileira da importância dos assuntos de defesa do país;
- Desenvolver a Base Industrial de Defesa nacional, orientada para o desenvolvimento e consequente autonomia em tecnologias indispensáveis;
- Estruturar as Forças Armadas em torno de capacidades, dotando-as de pessoal e material compatíveis com os planejamentos estratégicos e operacionais;
- Desenvolver o potencial de logística de defesa e de mobilização nacional.

Qualquer cidadão brasileiro, tanto civil, quanto militar, pode ser convocado pelo Poder Público, para defesa da nação. Os militares da reserva, remunerados ou não, podem ser convocados compulsoriamente pelas Forças Armadas.

AS FORÇAS AUXILIARES

Os civis convocados pelo Poder Público para defesa da nação possuem amparo constitucional no Art. 37 da Constituição (BRASIL, 1988).

> Art. 15. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios exercerão, em seu âmbito administrativo, as seguintes atribuições:
> XIII - para atendimento de necessidades coletivas, urgentes e transitórias, decorrentes de situações de perigo iminente, de calamidade pública ou de irrupção de epidemias, a autoridade competente da esfera administrativa correspondente poderá requisitar bens e serviços, tanto de pessoas naturais como de jurídicas, sendo-lhes assegurada justa indenização;
> Art. 3º Para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus, as autoridades poderão adotar, no âmbito de suas competências, dentre outras, as seguintes medidas: (Redação dada pela Medida Provisória nº 926, de 2020).
> VII - requisição de bens e serviços de pessoas naturais e jurídicas, hipótese em que será garantido o pagamento posterior de indenização justa;

As Polícias Militares e os Corpos de Bombeiros Militares podem ser convocados pelo Governo Federal, pois se constituem das forças auxiliares do Exército. Em momentos de crise, ambas as instituições podem ser convocadas pelo Governo Federal para atuarem em casos de calamidade pública.

> Art. 4º - A Polícia Militar poderá ser convocada, total ou parcialmente, nas seguintes hipóteses:
> 2) Para prevenir ou reprimir grave perturbação da ordem ou ameaça de sua irrupção, e nos casos de calamidade pública declarada pelo Governo Federal e no estado de emergência, de acordo com diretrizes especiais baixadas pelo Presidente da República.
> Art. 3º - Instituídas para a manutenção da ordem pública e segurança interna nos Estados, nos Territórios e no Distrito Federal, compete às Polícias Militares, no âmbito de suas respectivas jurisdições: (Redação dada pelo Dec. nº 2010, de 1983).
> d) atender à convocação, inclusive mobilização, do Governo Federal em caso de guerra externa ou para prevenir ou reprimir grave perturbação da ordem ou ameaça de sua irrupção, subordinando-se à Força Terrestre para emprego em suas atribuições específicas de polícia militar e como participante da Defesa Interna e da Defesa Territorial;

Zaverucha (2010), afirma que o fato de forças policiais serem auxiliares do Exército é algo comum durante os regimes autoritários, pois, nas democracias somente em período de guerra é que as forças policiais tornam-se forças auxiliares do Exército. Segundo este autor, em tempo de paz o Exército é quem se torna reserva da polícia, indo a sua ajuda quando esta não consegue debelar gigantescos distúrbios sociais.

Foureaux (2020), afirma que a força auxiliar é uma força que assessora, auxilia, atua subsidiariamente no desempenho das atribuições do Exército. Quanto a força reserva, o autor explica que ela atua supletivamente, em substituição ou em apoio às funções precípuas do Exército. O autor sinaliza ainda que as Polícias Militares e Corpos de Bombeiros Militares podem ser convocados como forças auxiliares do Exército, submetidas ao comando deste, atuando em casos extraordinários.

HIPÓTESES PARA CONVOCAÇÃO DA POLÍCIA MILITAR

O decreto n. 7.257/2010 (BRASIL, 2010) que dispõe sobre o Sistema Nacional de Defesa Civil, art. 2º considera:

> I - defesa civil: conjunto de ações preventivas, de socorro, assistenciais e recuperativas destinadas a evitar desastres e minimizar seus impactos para a população e restabelecer a normalidade social;
> II - desastre: resultado de eventos adversos, naturais ou provocados pelo homem sobre um ecossistema vulnerável, causando danos humanos, materiais ou ambientais e conseqüentes prejuízos econômicos e sociais;
> III - situação de emergência: situação anormal, provocada por desastres, causando danos e prejuízos que impliquem o comprometimento parcial da capacidade de resposta do poder público do ente atingido;
> IV - estado de calamidade pública: situação anormal, provocada por desastres, causando danos e prejuízos que impliquem o comprometimento substancial da capacidade de resposta do poder público do ente atingido;
> V - ações de socorro: ações imediatas de resposta aos desastres com o objetivo de socorrer a população atingida, incluindo a busca e salvamento, os primeiros-socorros, o atendimento pré-hospitalar e o atendimento médico e cirúrgico de urgência, entre outras estabelecidas pelo Ministério da Integração Nacional;
> VI - ações de assistência às vítimas: ações imediatas destinadas a garantir condições de incolumidade e cidadania aos atingidos, incluindo o fornecimento de água potável, a provisão e meios de preparação de alimentos, o suprimento de material de abrigamento, de vestuário, de limpeza e de higiene pessoal, a instalação de lavanderias, banheiros, o apoio logístico às equipes empenhadas no desenvolvimento dessas ações, a atenção integral à saúde, ao manejo de mortos, entre outras estabelecidas pelo Ministério da Integração Nacional;
> VII - ações de restabelecimento de serviços essenciais: ações de caráter emergencial destinadas ao restabelecimento das condições de segurança e habitabilidade da área atingida pelo desastre, incluindo a desmontagem de edificações e de obras-de-arte com estruturas comprometidas, o suprimento e distribuição de energia elétrica, água potável, esgotamento sanitário, limpeza urbana, drenagem das águas pluviais, transporte coletivo, trafegabilidade, comunicações, abastecimento de água potável e desobstrução e remoção de escombros, entre outras estabelecidas pelo Ministério da Integração Nacional;
> VIII - ações de reconstrução: ações de caráter definitivo destinadas a restabelecer o cenário destruído pelo desastre, como a reconstrução ou recuperação de unidades habitacionais, infraestrutura pública, sistema de abastecimento de água, açudes, pequenas barragens, estradas vicinais, prédios públicos e comunitários, cursos d'água, contenção de encostas, entre outras estabelecidas pelo Ministério da Integração Nacional; e
> IX - ações de prevenção: ações destinadas a reduzir a ocorrência e a intensidade de desastres, por meio da identificação, mapeamento e monitoramento de riscos, ameaças e vulnerabilidades locais, incluindo a capacitação da sociedade em atividades de defesa civil, entre outras estabelecidas pelo Ministério da Integração Nacional.

Do decreto n. 7.257/2010 (BRASIL, 2010), destaca-se o reconhecimento de situação de emergência e estado de calamidade pública, pois estabelece que o estado de calamidade pública é uma situação anormal, provocada por desastres, que podem causar danos e prejuízos que impliquem o comprometimento da capacidade de resposta do poder público do ente atingido.

Foureaux (2020), explica que o desastre é resultado decorrente de eventos adversos, naturais ou provocados pelo homem sobre um ecossistema vulnerável, causando, além de danos humanos, danos materiais ou danos ambientais, implicando em prejuízos econômicos e sociais a nação. De acordo com este autor, quando decretado o estado de calamidade pública, acendem-se diversas possibilidades de ações que podem ser adotadas pelo Poder Público que, em situações de normalidade, lhes são vedadas.

Ainda de acordo com Foureaux (2020), em situações de calamidade pública, a Polícia Militar

e o Corpo de Bombeiros Militar possuem especial relevância na preservação da salubridade pública e combate à situação calamitosa. O autor cita como exemplo o atual caso da pandemia do novo coronavírus, enfatizando que a Polícia Militar pode se incumbir da preservação da ordem pública e o Corpo de Bombeiros Militar pode ser designado às atividades de defesa civil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As Forças Armadas receberam o papel constitucional de propiciar a segurança externa do Estado, responsável por assegurar a ordem interna, em casos atípicos de calamidade, atuando como guardiã dos poderes constitucionais da lei e da ordem. As Forças Armadas é uma instituição permanente do Estado Brasileiro e, representadas pelo seu efetivo, deve se distanciar de vínculos na política partidária, pois tanto a instituição militar, quanto seus membros estão acima da política.

Os militares que integram o efetivo das Forças Armadas são comprometidos com o Estado Nacional, dedicando-se permanentemente com os interesses da nação. O mais relevante atributo incutido ao militar das Forças Armadas é sua total fidelidade aos desígnios do Estado Brasileiro.

As Forças Armadas do Brasil desempenham sua missão constitucional comprometida com a segurança e a defesa nacional, com o desenvolvimento do país, na preservação da integração e da integridade nacional e no combate às desigualdades sociais.

As Polícias Militares estaduais são uma das mais importantes instituições da nação brasileira, tendo como principal missão proteger o bem, combater o mal, gerenciar crises, dirimir conflitos, evitar o crime, manter a paz e regular as relações sociais. A Polícia Militar é a guardiã tanto da sociedade, quanto da cidadania.

A sociedade brasileira depende da estabilidade política, social e econômica. Para que isto seja garantido aos brasileiros, a Polícia Militar é uma das instituições governamentais incumbida da missão de preservação, manutenção e restauração da segurança e da ordem pública.

Atuando como força auxiliar das Forças Armadas, os militares integrantes das polícias militares dos estados, seguem à risca a sua função constitucional de manter a ordem e a estabilidade, como instituição a serviço do povo e do Estado brasileiro. Seu efetivo está a disposição do Governo Federal, para se deslocar seus militares por todo o território nacional na Defesa Nacional.

A atual crise pandemia do novo coronavírus (COVID-19), que atingiu quase que a totalidade das nações do mundo, entre elas o Brasil, e que é considerada como uma situação de anormalidade, foi legalmente declarada pelo Poder Público como estado de calamidade pública.

A declaração de estado de calamidade pública caracteriza oportunamente o momento atual para convocação de civis e militares para atuar a serviço da nação na manutenção da ordem pública, no atendimento das necessidades da sociedade, diante desta situação de perigo iminente, para irrupção da epidemia. O cenário atual abre a possibilidade de convocação de civis e de militares da reserva para agirem enquanto persistir esse estado, caso o contingente militar que está no serviço

ativo não seja suficiente para seu enfrentamento.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto Lei n. 667, de 2 de julho de 1969. **Reorganiza as Polícias Militares e os Corpos de Bombeiros Militares dos Estados, dos Territórios e do Distrito Federal, e dá outras providências**. Brasília: Senado Federal, 1969. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del0667.htm.

BRASIL. Lei n. 6.880, de 9 de dezembro de 1980. **Dispõe sobre o Estatuto dos Militares**. Brasília: Senado Federal, 1980. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6880.htm#:~:text=2%C2%BA%20As%20For%C3%A7as%20Armadas%2C%20essenciais,a%20lei%20e%20a%20ordem..

BRASIL. Decreto Lei n. 88.777, de 30 de setembro de 1983. **Aprova o regulamento para as policias militares e corpos de bombeiros militares**. Brasília: Senado Federal, 1983. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D88777.htm#:~:text=O%20PRESIDENTE%20DA%20REP%C3%9ABLICA%20%2C%20usando,)%2C%20que%20com%20este%20baixa.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Decreto n. 7.257, de 4 de agosto de 2010. **Regulamenta a Medida Provisória n. 494 de 2 de julho de 2010, para dispor sobre o Sistema Nacional de Defesa Civil - SINDEC, sobre o reconhecimento de situação de emergência e estado de calamidade pública, sobre as transferências de recursos para ações de socorro, assistência às vítimas, restabelecimento de serviços essenciais e reconstrução nas áreas atingidas por desastre, e dá outras providências**. Brasília: Senado Federal, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7257.htm.

BRASIL. Ministério da Defesa. **Papel da Defesa Nacional**. Política Nacional de Defesa. Ministério da Defesa do Brasil. Brasília: MD, 2013. Disponível em: https://www.gov.br/defesa/pt-br/assuntos/copy_of_estado-e-defesa/papel-da-defesa-nacional#:~:text=%C3%89%20miss%C3%A3o%20do%20Minist%C3%A9rio%20da,e%20a%20soberania%20do%20Brasil. Acesso em: 22. mar. 2021.

FOUREAUX, Rodrigo. **A convocação de civis e militares da reserva para o serviço ativo nas Forças Armadas e nas Instituições Militares Estaduais**. Observatório da Justiça Militar Estadual. Faculdade de Direito. Universidade Federal de Minas Gerais. Escola Judicial Militar do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte: UFMG/EJM, 2020. Disponível em: https://www.observatoriodajusticamilitar.info/single-post/2020/04/09/A-convoca%C3%A7%C3%A3o-de-civis-e-militares-da-reserva-para-o-servi%C3%A7o-ativo-nas-For%C3%A7as-Armadas-e-nas-Institui%C3-%A7%C3%B5es-Militares-Estaduais.

SENADO FEDERAL. Confira fatos marcantes na história das Forças Armadas. **Em Discussão. Revista de audiências públicas do Senado Federal**. Senado Federal. Secretaria Especial de Editoração e Publicações. a. 3, n. 10. mar. 2012. Brasília: Senado/SEEP, 2012. Disponível em: https://www.senado.gov.br/NOTICIAS/JORNAL/EMDISCUSSAO/upload/201201%20-%20marco/pdf/em%20discuss%C3%A3o!_marco_2012_internet.pdf.

ZAVERUCHA, Jorge. **Relações civil-militares: o legado autoritário da Constituição brasileira**

de 1988. In: O que resta da ditadura: a exceção brasileira. Edson Teles. Vladimir Safatle (Orgs). São Paulo: Bomtempo, 2010.

TIFALDI, Thiago. **Ditadura residual**. 2017. Dissertação (Mestrado). Programa de Mestrado em Ciências Sociais. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo: PUC, 2017. Disponível em: https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/19965/2/Thiago%20Tifaldi.pdf.

FRACASSO ESCOLAR

CAMILLA BORGES DE SOUZA PEREIRA
Graduação em Licenciatura em Matemática pelo Centro Universitário Unisant'Anna (**2011**); Graduação em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Metropolitana de Santos (**2015**); Especialista em Psicopedagogia pela Universidade Metropolitana de Santos (**2014**); Especialista em História da África pela Faculdade em Tecnologia Álvares de Azevedo (**2018**); Professora de Ensino Fundamental II - Matemática - na EMEF Raul de Leoni, exercendo a função de Assistente de diretor de escola.

RESUMO

O estudo do processo de ensino-aprendizagem contribui para conhecimento interdisciplinar. Esta pesquisa propôs-se a mostrar a explicação tradicional do fracasso escolar tão comum entre as crianças pertencentes as classes mais empobrecidas da sociedade, diante das diversas dificuldades na educação, dentre os inúmeros fatores correlacionados com o fracasso escolar, aparecem tanto os extra-escolares como os intra-escolares. Os extra-escolares dizem respeito ás más condições de vida e subsistência de grande parte da população escolar brasileira. Assim, as péssimas condições econômicas, responsáveis dentre outros fatores pela fome e desnutrição; a falta de moradias adequadas e de saneamento básico, enfim, todo o conjunto de privações com o qual convivem as classes sociais menos privilegiadas surge como o elemento explicativo fundamental. Na produção deste fracasso estão envolvidos aspectos estruturais e funcionais do sistema educacional, concepções de ensino e de trabalho e preconceitos e estereótipos sobre sua clientela mais pobre. Estes preconceitos, no entanto, longe de serem uma característica apenas dos educadores que se encontram nas escolas, estão disseminados na literatura educacional há muitas décadas, como mostra uma análise crítica desta produção enquanto discurso ideológico que, ao se pretender neutro e objetivo, participa de forma decisiva na produção das dificuldades de escolarização das crianças das classes populares Sendo o processo de ensino- aprendizagem via a valorização dos saberes do aluno e com isso como caráter preventivo a diminuição do fracasso escolar.

Palavras-chave: Diversidade; Criatividade; Fracasso; Sucesso

INTRODUÇÃO

A baixa renda da população contribui para dificultar mais ainda a forma como os alunos chegam à escola nas primeiras séries. Chegam muito carentes cognitivamente (com pouca ou quase nenhuma bagagem de um mundo letrado), o que dificulta o aprendizado da leitura e escrita nas séries iniciais. Uma criança precisa, antes de ingressar na escola, ter momentos e experiências com livros. Mesmo que ela não saiba ainda ler, o simples fato da cultura oral (quando leem para ela), já introduz a criança no mundo letrado. Esse primeiro momento inicia-se na família.

Dificilmente as dificuldades de aprendizado têm origens apenas cognitivas. Responsabilizar o próprio aluno do seu fracasso, considerando que haja algum comprometimento no seu desenvolvimento psicomotor, linguístico, cognitivo ou emocional, sem estrutura familiar, a estrutura da escola e como esse aprendizado é apresentado para o aluno.

Entendemos também como fracasso a evasão escolar, repetência e até mesmo a educação por ciclos, há muitos anos enfrentamos esses problemas, e poucos conseguiram diminuir ou até mesmo alterar.

A psicopedagogia no processo ensino-aprendizagem é muito importante no ambiente escolar, pois temos um aluno com diferentes motivações, características próprias e com fases diferentes de desenvolvimento. Tem saber elaborados em diferentes condições de existência, funciona de forma integrada (cognitiva afetiva e motora).

Partindo do pressuposto de que a realidade social é produzida historicamente e, como tal, traz, no seu interior, contradições que ora acenam para a mudança, ora para a permanência das relações sociais, em qualquer análise que pretendamos fazer em relação à educação, é imprescindível levar em consideração o contexto histórico-social-político-cultural no qual está inserida. Ao se falar em fracasso escolar no interior da escola pública, entendemos que é preciso estudá-la e pesquisar para que possamos, a partir do conhecimento sobre essa realidade, organizar ações que contribuam para sua superação.

No Brasil o fenômeno do fracasso escolar surgiu nas últimas décadas do século XX, quando a maioria da população pertencente às classes populares teve acesso à escola.

O processo de ensino precisa oferecer diferentes atividades e a possibilidade de escolha pelo aluno das atividades que mais chame atenção. O professor deve demonstrar que entende as diferenças dos seus alunos e propor atividades que mostrem essas diferenças, dando oportunidades para que o aluno se expresse.

O grande desafio do educador é enxergar seu aluno em sua totalidade e concretude, respeitando a realidade do aluno. A escola é um meio muito importante para o desenvolvimento do aluno e do professor.

Psicopedagogia estuda o processo de aprendizagem e suas dificuldades, tendo, portanto, um caráter preventivo e terapêutico. Preventivamente deve atuar não só no âmbito escolar, mas alcançar a família e a comunidade, esclarecendo sobre as diferentes etapas do desenvolvimento, para que possam compreender e entender suas características evitando assim cobranças de atitudes ou pensamentos que não são próprios da idade. Ela também deve, terapeuticamente identificar, analisar, planejar, intervir, através das etapas de diagnóstico e tratamento.

O tratamento do psicopedagogo, se procede através do diagnóstico feito e já analisado. Durante o tratamento em instituição escolar, o aluno sem perceber o que está sendo realizado, tem diversas atividades, com o objetivo de identificar a melhor forma de se aprender e o que poderá está causando este bloqueio da aprendizagem. Para isto, claro, o psicopedagogo utiliza vários recursos como: jogos, desenhos, brinquedos, computador e outras situações que puderem ser necessárias

e eficaz, para revelar a causa de sua dificuldade, criando com isto, também, mais maturidade, concentração, maior atenção etc. Ele também pode de forma amigável e descontraída ensinar ao aluno, a melhor forma de como ele pode estudar, se organizar, fazer as tarefas de casa e outros.

O Psicopedagogo pode utilizar de vários recursos na Instituição escolar como: ajudar aos professores, auxiliando-os da melhor forma possível na elaboração de plano de aula, para que os alunos possam identificar melhor as atividades programática dadas; ajudar na elaboração do projeto pedagógico da Instituição Escolar; orientar aos professores da melhor forma possível de ajuda, em sala de aula, aqueles alunos com dificuldades de aprendizagem; realizar um diagnóstico institucional para averiguar possíveis problemas pedagógicos que possam estar prejudicando o processo ensino-aprendizagem; encaminhar o aluno, quando necessário, para um profissional (psicopedagogo, psicólogo, fonoaudiólogo, etc), a partir de suas avaliações psicopedagógicas. Conversar com os pais e/ou responsáveis para que possam fornecer informações necessárias à Instituição Escolar, dando-nos suportes, orientações e outros; auxiliar a direção da escola para que os profissionais da Instituição Escolar possam ter um bom relacionamento entre si; conversar com os alunos, quando necessário de orientação e outros.

O professor tem que ter uma cumplicidade com os alunos, mostrando o conhecimento, buscando com paixão situações de aprendizagens que são realimentadas, ora pelo desejo do professor, ora pelo desejo dos alunos.

O papel intermediário da psicopedagogia ente fraturas do aprender e a aprendizagem encontra neste lugar questões com os quais ele precisa investigar. Porque neste espaço de aprender fica evidenciada a modalidade de aprender de cada aluno. Para cada intervenção que o professor faz a seus alunos, também está por trás, uma posição de ensinar que o revela, inatista, empirista, construtivista etc.

O espaço da psicopedagogia junto aos professores e alunos fica em estudar, analisar como esta rede-modalidade de aprender, modalidade de ensinar, se processa. Isto vale também para o psicopedagogo cuja a intervenção pode esbarrar nas mesmas posições, criando assim, os problemas de aprendizagens escolares ou não.

Reconhecemos, quanto à questão da psicopedagogia, que ainda é um espaço que demanda ser explorado. Mas isto, não marcamos como limite, mas especo de possibilidade de conhecer, saber, aprender.

A questão da psicopedagogia é na verdade, continuar construindo caminhos, mapas, roteiros que nos levem a compreender a “não aprendizagem”. Que haja mais sujeitos aprendendo.

Se a psicopedagogia trata de aprendizagem, então ela vai tratar de destravar o desejo de aprender, libertando a inteligência, o raciocínio ao acesso do conhecimento, na possibilidade de sempre vir-a-ser.

Não há um único motivo para o fracasso escolar e/ou para as dificuldades que os alunos esbarram, mas alguns desses problemas podem sempre ser ajudados. Separar o aluno com suas dificuldades ou simplesmente rotulá-lo é fácil, o difícil é ter a percepção necessária no momento

adequado e correto, para auxiliá-lo a ultrapassar esta fase.

DESENVOLVIMENTO

O desenvolvimento da história da Psicologia bem como da área da Psicologia Escolar e Educacional percorreu um caminho longo até chegar a essa que conhecemos hoje.

Várias foram às transformações no modo como a Psicologia veio a contribuir no ambiente escolar, tornando a mesma cada vez mais preparada para lidar com as demandas do ensino e aprendizagem.

O contexto histórico, as habilidades pessoais e a capacidade de interagir no meio social, são fatores que influenciam na forma do psicopedagogo compartilhar seu saber no ambiente de escolar, ou seja, quando a psicologia entra no ambiente escolar, abre-se um leque de possibilidades em sua atuação. Segundo o dicionário de Psicologia Dorsch (2001) define a Psicologia Escolar como:

"Aplicação de conhecimentos psicológicos, especialmente dos pedagógicos e da psicologia do desenvolvimento às exigências da escola, bem como a pesquisa e prática psicológicas no âmbito da escola, por exemplo, o diagnóstico das causas das dificuldades de aprender e sua eliminação ou a análise psico-organicossocial e a melhoria dos processos entre as pessoas (por exemplo, as relações de estima, cadeias do mundo), dos fatores situacionais (por exemplo, clima da escola, atmosfera do grupo) e das estruturas institucionais (por exemplo, tamanho das instalações e sua distribuição, regulamentos, no tocante à escolha das disciplinas e à avaliação do rendimento)" (p. 763).

De maneira geral o campo de atuação da Psicologia Escolar está em constante construção, em consonância com as demandas escolares e com o que se vive a cada momento da história e com isso devemos nos atentar ao processo de ensino aprendizado.

Organização Escolar

Segundo LIBANEO (2004), "A organização escolar, não pode ser reduzida a concepção de administração, pois isso lembra uma organização empresarial, no qual o lucro se constitui no fim único e maior dessa organização. No caso da escola, a organização se configura de acordo com o autor, numa unidade social que reúne pessoas que interagem entre si e que opera por meio de estruturas e processos organizativos próprios, a fim de alcançar os objetivos da instituição".

E a partir desta interação destacada pelo autor que pautamos nossa intervenção, uma vez que a escola é uma organização que esta direcionada para formação escolar por meio de processos de ensino e aprendizagem. Assim faz-se necessário um ambiente propicio para que isto ocorra.

A concepção de uma escola em ciclos no Brasil incorpora contribuições de autores como

Perrenoud e Coll. Entretanto, a concepção de conhecimento e de papel social da escola presentes nas formulações desses autores, nem sempre avançam na mesma direção que as propostas essencialmente brasileiras.

Podemos dizer que a tentativa de reversão do fracasso escolar torna a experiência brasileira única, no sentido da conceituação dos ciclos e da escola com outra forma de organização.

AMBIENTE CRIATIVO

Além de um ambiente físico favorável, é suma importância que exista neste meio "criatividade" sendo esta considerada por MITJÁNS (2004) como: "um processo complexo da subjetividade humana. Na sua simultânea condição de subjetividade individual e social, que se expressa na produção de ''algo" que é considerado ao mesmo tempo "novo" e "valioso" em um determinado campo da ação humana.

Ainda segundo a autora a criatividade na instituição escolar se expressa em três direções principais: a criatividade no trabalho pedagógico do professor, a criatividade no processo de aprendizagem do aluno e a criatividade da instituição educativa enquanto organização MITJÁNS (2003).

A partir de nossa temática acreditamos que deva existir na escola mais criatividade por parte dos professores, coordenadores e diretores para melhor desempenhar seu papel com a figura destas crianças que hoje passaram a se descobrirem como adolescentes, e assim vivenciando não apenas as transformações corporais como também a transição enfrentada ao sair da 4º série como crianças indo para 5º série como adolescentes. Segundo MUSSEM (1972), "as crianças mudam com a idade e revelam acentuadas diferenças individuais em vários aspectos, quer em manifestações comportamentais resultantes da interação de pessoa para pessoa, quer na expectativa de tal interação em suas experimentações sociais".

Desta maneira consideramos importante que exista interação entre alunos e professor, e entre os próprios professores, proporcionando assim um ambiente mais favorável para se trabalhar, procurando evitar um olhar fatalista da realidade, não apenas numa questão transicional, mas no funcionamento do ambiente escolar num todo, pois o que de fato visamos com tudo isto é a aprendizagem que está acima de qualquer mau comportamento.

Criatividade e autonomia andam de mãos dadas na medida em que alguns pressupostos para o desenvolvimento de ambas são os mesmos. A experiência do mundo, a interação entre sujeitos e a construção ativa do conhecimento podem proporcionar impulso criador e questionador, além de levar a criança a um desenvolvimento do sentido de cooperação e de diálogo.

O tema da autonomia e de seu desenvolvimento nas crianças durante o processo de escolarização é cada vez mais presente entre pesquisadores, sejam estes educadores ou psicólogos, pela sua importância valorativa em uma sociedade em transição e pela necessidade crescente de formação e valorização de homens livres, porém socialmente e moralmente comprometidos.

A autonomia intelectual está caracterizada na teoria piagetiana a partir da articulação dos conceitos de estrutura, gênese e equilibração.

Estrutura, para Piaget, é um "sistema de transformação que comporta leis enquanto sistema (por oposição às propriedades dos elementos) e que se conserva e se enriquece pelo próprio jogo de suas transformações, sem que estas ultrapassem suas fronteiras ou recorram a elementos exteriores". Este é um conceito que se refere à estrutura cognitiva dos indivíduos; é análogo ao conceito biológico referente às estruturas hereditárias (estrutura física, reações comportamentais).

A capacidade imaginativa e criadora é o fato complexo e dependente de diversos fatores, entre eles a experiência anterior do sujeito e seus interesses, assim como a variedade de estímulos que o mesmo está submetido. Sendo assim, a imaginação não pode se manifestar do mesmo modo na criança e no adulto. Mais do que isso, ela se manifesta e atua de modo peculiar em cada fase de desenvolvimento do indivíduo.

Imagina-se, que se por geralmente, que a função imaginativa é mais rica e variada na criança do que no adulto. A criança parece ser mais espontânea (e talvez, de fato, o seja), mais livre para imaginar, mais integrada ao mundo da fantasia que da realidade. Mas isso não significa que sua capacidade imaginativa seja maior ou mais rica que a do adulto, porque sua experiência é muito menor e mais limitada que a do adulto.

A imaginação desenvolve-se com o indivíduo, cresce quase que paralelamente ao crescimento intelectual dele. A relativa independência da imaginação infantil em relação à razão caracteriza, para Vygotsky, a pobreza de sua capacidade imaginativa e não o contrário. Na verdade, a própria ciência e toda a criação científica e cultural não são possíveis apenas com o uso da imaginação. Elas estão em dependência direta do conhecimento e da capacidade de domínio dele.

"Se considerarmos que a criação consiste, em seu verdadeiro sentido psicológico, em fazer algo novo, é fácil chegar à conclusão que todos podemos criar em grau maior ou menor e que a criação é companheira normal e permanente do desenvolvimento infantil" (Vygotsky).

Mais uma vez fica claro a importância de se criar um ambiente adequado e estimulador do desenvolvimento cognitivo e sociocultural da criança. Um aluno apenas sentado em sala de aula, recebendo informações de maneira passiva, não está realizando uma atividade que o permita se desenvolver de modo pleno. Ao contrário, está apenas exercitando a cópia, a repetição e a memória. Quando em interação permanente com seus pares e estimuladas a realizar atividades de pesquisa, a criança desenvolve-se de modo mais rico, utilizando ferramentas que são fundamentais na construção de sua inteligência: observação, questionamento, busca de informações, confrontação de dados, percepção da existência de diferentes fontes de pesquisa, elaboração de hipóteses, testagem de hipóteses, elaborações conclusivas etc.

INDISCIPLINA UM DOS FATORES

O mau comportamento compreendido como indisciplina dos alunos, muitas vezes está

remetido ao protesto que estes inconscientemente fazem para dizer que algo não está indo bem. Muitos alunos não têm perspectivas de futuro, e nesse caso a escolaridade pode não fazer muito sentido. E para modificar esta afirmação precisamos contar com uma motivação que muitas vezes depende o êxito dos outros processos colocados em ação pelo professor, Segundo LIBÂNEO (2001):

"...é preciso despertar no aluno a vontade de crescer, de ir para frente, ter uma esperança no futuro. O trabalho pedagógico não deve restringir-se a métodos, mas deve intervir no nível de aspiração, oferecer modelos de identificação que possam mostrar suas possibilidades. A condução do ensino é responsabilidade do professor e da escola".

Desta maneira entendemos que o professor precisa ser uma figura ativa dentro da escola, voltando seus conhecimentos em sua totalidade a escola e não pensando apenas em adaptar o educando a esta realidade que de acordo com o olhar fatalista não pode ser mudada.

Esta interação a qual acreditamos ser "chave" para que de fato ocorra uma mudança neste contexto escolar tal como os comportamentos dos alunos, e o comportamento dos próprios professores, é a base para o que procuramos desenvolver nesta escola como projeto de intervenção.

Segundo ABERASTURY (1981) "... escutar é o caminho para entender o que está acontecendo..." (p 21). Assim devemos iniciar o trabalho em uma escola com problema de indisciplina realizando observações e dialogando com professores, funcionários e com os alunos, visando resultados favoráveis para nossa intervenção bem como planejar as sugestões que foram repassadas a escola com a finalidade de propiciar resultados satisfatórios para a mesma.

A indisciplina e o desinteresse que para esse professor são dissociados são os maiores problemas da sala de aula atualmente. Também para esse sujeito, a indisciplina leva à falta de concentração do aluno que, por sua vez, provoca mais indisciplina. O professor acredita que a indisciplina aliada a outros fatores que não foram especificados, conduz fatalmente ao fracasso escolar e que para lidar com essa situação é necessário conhecer os alunos com os quais se está trabalhando.

Para muitos educadores, a falta de interesse dos alunos deve-se ao fato da inadequação dos conteúdos e das metodologias às expectativas e necessidades dos alunos. Para D'Ambrósio, por exemplo, "do ponto de vista de motivação contextualizada, a matemática que se ensina hoje nas escolas é morta" (D'AMROSIO, 1996, p. 31). E num outro momento, o mesmo autor acrescenta que salvo raras exceções, a escola vem tentando promover a aquisição de conhecimento através de experiências, situações, vivências padronizadas, desinteressantes e pouco criativas, objetivando a transmissão de um conteúdo congelado, obsoleto, desligado de tudo o que povoa a imaginação de uma criança, e que a criança sabe que de nada lhe servirá, será inútil, na marcha para o futuro, seja como profissional, como cidadão, como indivíduo criativo. (D'AMBROSIO, 1996, p.3)

Percebemos no discurso dos professores, indícios de que eles atribuem também a indisciplina dos alunos a uma crise geral de valores. O aluno não encontra na escola respaldo para os valores que cultiva. Silva (2004) observa que os alunos, ao não encontrarem na escola os valores que julgam prioritários passam a desvalorizá-la, pois, para eles, o conhecimento escolar nada teria

a acrescentar: os fenômenos da indisciplina e da violência nas escolas estão relacionados, dentre outros, à quase absoluta consideração de regras e valores morais privados (fidelidade aos amigos, por exemplo) e ligados à glória (beleza, força física, prestígio social e status financeiro) em detrimento ou pela banalização dos valores morais públicos (justiça, honestidade, respeito mútuo) (SILVA, 2004, p. 19)

A indisciplina seria, então, mais uma manifestação da rejeição dos alunos pela escola. O desinteresse dos alunos pelas atividades escolares tem se constituído frequentemente na literatura numa das hipóteses para explicar o problema da indisciplina.

Aquino (1998) analisa três grandes hipóteses explicativas para a questão da indisciplina na escola: a primeira é a hipótese do aluno “desrespeitador”; a segunda, do aluno “sem limites”; e a última, do aluno “desinteressado”. O autor demonstra que essas versões diagnósticas não se sustentam por três razões; “Estão apoiadas em algumas evidências equivocadas e em alguns pseudosconceitos como: a visão romanceada da educação de antigamente; a moralização deficitária por parte do país; além da ideia do conhecimento escolar como algo ultrapassado e desestimulantes; De uma forma ou outra, elas acabam isolando a indisciplina como um problema individual e anterior do aluno, quando, ao contrário, o ato indisciplinar revela algo sobre as relações institucionais escolares atualmente. As três hipóteses esquivam-se de levar em consideração a sala de aula, a relação professor-aluno e as questões estritamente pedagógicas. “Elas esboçam razões para a indisciplina, mas não apontam caminhos concretos para sua superação ou administração.” (AQUINO, 1998, p.11)

Associar os comportamentos indisciplinados com o desinteresse dos alunos implica em colocar o problema unicamente no aluno. Isso nos remete à segunda categoria que estabelecemos no final da análise que fizemos dos discursos dos professores entrevistados.

Para eles a indisciplina é algo pré-existente, próprio do aluno e independente de suas atuações em sala de aula, da maneira como se relacionam com os alunos e das concepções que eles trazem sobre a escola e sobre os processos de ensino. Para Aquino a indisciplina deve ser compreendida como um indício de que a intervenção docente não está se processando a contento e, desse ponto de vista, ela passa a ser algo salutar e legítimo para o professor, sinalizando que algo na sala de aula não está se processando de acordo com as expectativas dos envolvidos. (AQUINO, 1998, p.12)

Como expressão de crises de sentidos, de objetivos, de limites, ou da autoridade docente, às vezes se confundindo com a violência, os distúrbios disciplinares têm representado um dos maiores entraves ao trabalho pedagógico na atualidade. Embora o tema esteja frequentemente na mídia, seja a tônica das queixas dos professores e objeto de preocupação de uma variada gama de profissionais, tais como psicólogos, psicanalistas, sociólogos, pedagogos e filósofos, trata-se de um assunto ainda pouco investigado e, portanto, pouco frequente na literatura especializada. A já mencionada questão do interesse do aluno e a crise dos objetivos da escolarização nos remetem para a complexidade do tema, que é proporcional à complexidade da escola.

O APOIO FAMÍLIA

A família desempenha um papel primordial no processo de aprendizagem dos alunos, pois muitas vezes os pais não querem enxergar a criança com as suas dificuldades. O vínculo afetivo é primordial para o bom desenvolvimento da criança. A atuação psicopedagógica se propõe a incluir os pais no processo de desenvolvimento dos seus filhos, por intermédio de reuniões e possibilitando o acompanhamento do trabalho realizado junto aos professores.

Segundo Polity (2000), uma criança pode desistir da escola porque aceita uma responsabilidade emocional, encarregando-se do cuidado de algum membro da família. Isso se produz, em resposta à depressão da mãe e da falta de disponibilidade emocional do pai que, de maneira inconsciente, ratifica a necessidade que tem a esposa, que seu filho a cuide.

As crianças que apresentam dificuldades na escola, na compreensão de novas habilidades, estão correndo o risco de terem problemas nas diferentes áreas escolares e na vida em geral, no seu desenvolvimento cognitivo, social e afetivo, como um todo. Tais dificuldades são de grande importância, pois os problemas entre o potencial da criança e a sua execução, devem ser avaliados com cuidado por um profissional especializado em dificuldades de aprendizagem. Se ao papel da família acrescentássemos o papel da escola teríamos a formação de uma rede, pois ambas são responsáveis tanto pela aprendizagem como pela não aprendizagem do sujeito.

Cada ser humano apresenta uma história diferente, uma necessidade diferente, uma expectativa diferente quando se relaciona com o outro, inclusive com o professor. Por sua vez, o professor em sala de aula não vê o aluno com o mesmo olhar de outro professor.

Nesta perspectiva cabe ao psicopedagogo saber como se constitui o sujeito, como este se transforma em suas diversas etapas de vida, quais os recursos de conhecimento de que ele dispõe e a forma pela qual produz conhecimento e aprende. É preciso, também, que o psicopedagogo saiba o que é ensinar e o que é aprender; como interferem os sistemas e métodos educativos; os problemas estruturais que intervêm no surgimento dos transtornos de aprendizagem e no processo escolar.

A PRÁTICA DOCENTE NA VISÃO DO PROFESSOR/ PSICOPEDAGOGO

Cada criança tem o processo de desenvolvimento diferente, algumas aprendem com maior facilidade enquanto outras aprendem mais devagar. E nesse momento que é de fundamental importância que o professor analise individualmente cada criança para poder adequar os conteúdos conforme a necessidade de cada um.

As mudanças de estratégias de ensino podem contribuir para que todos aprendam. Em alguns casos, as estratégias de ensino não estão de acordo com a realidade do aluno.

A prática do professor em sala de aula é decisiva no processo de desenvolvimento dos educandos. Esse talvez seja o momento de o professor rever a metodologia utilizada para ensinar

seu aluno, através de outros métodos ou atividades ele poderá detectar quem realmente está com dificuldade de aprendizagem, evitando os rótulos muitas vezes colocados erroneamente, que prejudicam a criança trazendo-lhe várias consequências, como a baixa-estima e até mesmo o abandono escolar.

"O que é ensinado e aprendido inconscientemente tem mais probabilidade de permanecer". (COELHO, p.12 apud. LINDGREN). Assim, deve-se propiciar um ambiente favorável à aprendizagem, ou seja, em que sejam trabalhadas também a autoestima, a confiança, o respeito mútuo e a valorização do aluno.

Ao entrarmos em contato com a Psicopedagogia, percebemos, a partir das leituras e estudos, principalmente dos escritos de Alícia Fernández, que:

"ser ensinante significa abrir um espaço para aprender. Espaço objetivo e subjetivo em que se realizam dois trabalhos simultâneos: a construção de conhecimentos e a construção de si mesmo, como sujeito criativo e pensante". (FERNÁNDEZ, 2001, p.30).

Portanto, ensinar e aprender são processos interligados. Não podemos pensar em um, sem estar em relação ao outro. Ainda segundo Fernandez (2001, p.29), entre o professor e o aluno, abre-se um campo de diferenças onde se situa o prazer de aprender. Professores são os pais, os irmãos, os tios, os avós e demais integrantes da família, como também, os professores e companheiros da escola.

De acordo com Sena (2004), o processo de ressignificação da prática pedagógica se constrói por meio de um processo que se efetiva pela reflexão crítico-reflexiva do professor sobre seu próprio trabalho, isto é, a partir da base do contexto educativo real, nas necessidades reais dos sujeitos, nos problemas e dilemas relativos ao ensino e à aprendizagem.

O professor não apenas transmite os conhecimentos ou faz perguntas, mas também ouve o aluno, deve dar-lhe atenção e cuidar para que ele aprenda a expressar-se, a expor suas opiniões.

Segundo Dembo apud FERMINO et al, (1994, p.57), "Evidências sugerem que um grande número de alunos possui características que requerem atenção educacional diferenciada". Neste sentido, um trabalho psicopedagógico pode contribuir muito, auxiliando educadores a aprofundarem seus conhecimentos sobre as teorias do ensino e aprendizagem e as recentes contribuições de diversas áreas do conhecimento, redefinindo-as e sintetizando-as numa ação educativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O psicopedagogo é extremamente importante na instituição escolar, pois este profissional estimula o desenvolvimento de relações interpessoais, o estabelecimento de vínculos, a utilização de métodos de ensino compatíveis com as mais recentes concepções a respeito desse processo.

Procura envolver a equipe escolar, ajudando-a a ampliar o olhar em torno do aluno e das circunstâncias de produção do conhecimento, ajudando o aluno a superar os obstáculos que se interpõem ao pleno domínio das ferramentas necessárias à leitura do mundo.

Portanto, o profissional da Psicopedagogia propõe e auxilia no desenvolvimento de projetos favoráveis às mudanças educacionais, visando à descoberta e o desenvolvimento das capacidades da criança, bem como pode contribuir para que os alunos sejam capazes de olhar esse mundo em que vive de saber interpretá-lo e de nele ter condições de interferir com segurança e competência.

REFERÊNCIAS

ABERASTURY, A; KNOBEL, M**. Adolescência Normal**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1981.p 21 acesso em 20/01/2020

AQUINO, J. G. **A indisciplina na escola atual. Revista da Faculdade de Educação.** Vol. 24, no. 2.São Paulo. 1998. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010225551998000200011&script=sci_artt.

BOSSA, Nádia. **A Psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.

COELHO, Maria Teresa. **Problemas de Aprendizagem**. Editora Ática, 1999.

DORSCH, Friederich. HACKER, Hartmut & STAPF, Kurt-Hermann**, Dicionário de psicologia**, 2ª Ed. Editora vozes, Petrópolis- RJ, 2001.

FERNÁNDEZ, Alicia. **Os Idiomas do Aprendente: Análise de modalidades ensinantes em famílias, escolas e meios de comunicação.** Porto Alegre: Artmed,2001.

POLITY. **Pensando as dificuldades de aprendizagem à luz das relações**

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão Escola.**Teoria e Prática. 5. Ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **Psicologia Educacional: uma avaliação crítica**. In: Lane, S. T. M. e Codo, W. Psicologia Social: o homem em movimento. São Paulo: Brasiliense, 2001.

MUSSEN, Paul H.**O desenvolvimento Psicológico da Criança**. Ed. Zahar, Rio de Janeiro, 1972.
Vygotsky LS. **Imaginacion y el arte em la infancia**. Mexico: Hispânicas;1987.

IMPORTÂNCIA DO DESENHO INFANTIL NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

CLAUDETE LOPES DE LIMA
Graduação em Pedagogia Licenciatura Plena pela Universidade Cidade de São Paulo – UNICID em 2008; Professora de Ed. Infantil e Ens. Fundamental I na EMEI Mario Graciotti.

RESUMO

Este estudo aborda a importância do desenho da criança em seu desenvolvimento cognitivo, psicomotor e intelectual. O desenho é uma das formas antigas da expressão humana e ele continua presente em todas as idades e em todas as nações. Portanto, o seu valor é essencial para o entendimento da dinâmica do pensamento, sentimento e criatividade. O desenho é uma forma livre de expressão e nos fornece informações sobre o desenvolvimento cognitivo e psicomotor infantil, sua criatividade e interações afetivas e sociais. Quando a criança desenha, cria conexões entre o mundo autêntico e o quimérico, manifestando suas convicções e apreensões do mundo no qual está agregado. Ademais, o desenho proporciona à criança retratar em diferentes extensões, suas sapiências pessoais em busca da sua própria similaridade. Por isso, o desenho é uma das formas usadas pelos psicólogos, psicopedagogos, professores e diversos profissionais que trabalham com crianças.

Palavras-chave: Desenho; Criatividade; Desenvolvimento cognitivo.

INTRODUÇÃO

As crianças desenham há séculos em paredes, papel, lousas, na terra, mas muito poucos desses originais ou suas cópias foram preservados. Uma das exceções é um desenho na lousa que se supõe ser obra de uma criança do período minóico, a cerca de três mil anos atrás.

Outros exemplos relativamente recentes são os desenhos feitos pelas crianças da família Brontë. Emily tinha dez anos quando, em 1829, fez o estudo de um tange-asno. Por que tão poucos exemplos da arte infantil chegaram até nossos dias?

Uma das razões pode ser a de que nossos antepassados consideravam a infância de modo diferente de como a entendemos hoje. Em geral, o modo de pensar e compreender próprio das crianças, assim como suas habilidades, era considerado inferior aos dos adultos, não merecendo ser registrados ou preservados. Naturalmente, os desenhos dos adultos comuns quando faziam algum também foram desprezados. Resistiram obras de artistas famosos e amadores de talento. E são esses trabalhos que têm dado a base acerca da qual todas as obras de arte tendem a

ser julgadas. É de supor que tudo o que não entendesse a esse padrão era tido indigno de ser preservado.

O tema deste estudo é elucidar a importância do desenho infantil no ensino e tem como objetivos gerais e específicos tais como: Analisar o desenho infantil sua importância no desenvolvimento cognitivo, intelectual, emocional da criança no processo ensino-aprendizagem.

- Analisar os primeiros desenhos das crianças.
- Analisar a utilização diagnóstica dos desenhos das crianças.

Naturalmente, pouco se conhecia sobre como as crianças realmente se comportam e se desenvolvem, e alguns autores eminentes começaram a registrar detalhes notados muitas vezes em seus próprios filhos.

Até Charles Darwin descreveu em 1877 um relato sobre o desenvolvimento de seu filho, apelidado de Doddy. Esse tipo de estudo ou biografias de bebês, como era conhecido, permanece a ser valiosa fonte de informação para qualquer interessado no desenvolvimento da criança, e os trabalhos que enfocam o desenho infantil (por exemplo, Major, 1906; Dix 1912; Luquet, 1913; Krótzsch, 1917; Eng, 1954) ainda inspiram tanto psicólogos quanto professores.

A maioria das crianças pequenas mostra interesse e prazer em desenhar e, nas creches e nas escolas, professores tiram partido deste entusiasmo, acreditando que a atividade artística é parte importante do desenvolvimento infantil. Seus desenhos executados de maneira ousada e descontraída enfeitam as paredes das salas de aulas do chão da escola.

Mas, embora se mostrem dispostos e desinibidos em desenhar, as crianças se preocupam extremamente com que os objetos de seus desenhos possam ser identificados. Querem ter a certeza de que o resultado de seu esforço em desenhar uma pessoa, um cão, uma mesa, tenha ficado parecido. Às vezes, elas agrupam esses objetos na página de forma ousada e decorativa, e pouco lhes importa se não deram atenção às proporções anatômicas, aos tamanhos relativos dos objetos, aos ângulos da mesa etc.

Em Passando a roupa, os pais de Amy viram anões ao lado da enorme tábua de passar. A própria é menor ainda. Observe as cabeças desproporcionalmente grandes das figuras. O lado de cima da tábua foi inclinado na direção dos pais dela e o copo d'água, à esquerda, e o ferro de passar, à direita, parecem se equilibrar precariamente sobre a borda superior.

Para chegar a esse estágio, as crianças precisam de pouco ou nenhum ensino formal. A maioria delas adquire ou inventa o seu jeito de desenhar uma variedade de objetos comuns. Na verdade, desenvolvem um tipo de fórmula ou esquema para cada objeto e valendo-se de um repertório grande desse bem-experimentados esquemas, satisfaz-se compondo esses encantadores desenhos que reconhecem com a marca característica da arte infantil.

A falta de interesse pela infância começou a se alterar no século XVIII. Nova tendência psicológica teve como pioneiro entre outros, o filósofo educador Jean Jacques Rousseau (1712-1778) que considerava a infância uma etapa distinta do desenvolvimento em direção à idade adulta.

De acordo com Rousseau, “a criança é uma criança, não um adulto”, dando a compreender que as crianças são diferentes e tem seus próprios modos de pensar e resolver problemas, modos que não necessariamente inferiores aos dos adultos.

DESENHO INFANTIL

Embora haja uma dificuldade em reconhecer os objetos, desenhos e particularmente desenhos e traços são peculiares em diversos aspectos. Para começar, na realidade, as coisas não tem linhas em torno delas, na verdade, muitas não têm em si nenhuma linha. No entanto, apesar dessa falta de correspondência entre os desenhos e o que eles representam, podem facilmente interpretá-los.

Outra curiosidade é que enquanto os objetos normalmente têm substância ocupam lugar no espaço e é tridimensional, a substância de um objeto mostrado num desenho frequentemente é um espaço em branco. Mas, como enfatiza Winner (1982), não vimos uma figura como feita de arame; mentalmente preenchem a matéria sólida englobada pela linha. Outra distinção é que os desenhos a traço não tem a mesma riqueza dos objetos ou mesmo de fotografias desses objetos talvez lhes falte, por exemplo, cor, luz, sombra, ou perspectiva, ainda assim conseguem compreender o que eles se destinam a representar.

Dois pesquisadores Hochherg e Brooks (1962) fizeram acompanhamento de um menino que desde o nascimento não havia tido quase nenhuma oportunidade de ver qualquer desenho ou fotografia. Caso ele às vezes via rapidamente uma ilustração num vidro de alimento infantil não se fez comentário algum sobre ela, nem ele recebia nenhuma informação a respeito. Aos dezenove meses, o menino foi submetido a um teste com alguns desenhos e traços e algumas fotografias de objetos cujos nomes ele sabia, como um carro, um sapato, uma boneca e uma chave.

Em cada caso, o desenho do traço era apresentado antes da fotografia. O êxito de uma criança em dizer o nome dos objetos era semelhante, quer fossem retratados em desenhos, seja em fotografias de objetos cujos nomes ele sabia, como um carro, um sapato, uma boneca e uma chave. Em cada caso, o desenho do traço era mostrado antes da fotografia. Peripécia das crianças em dizer o nome dos objetos era semelhante, quer fossem retratados em desenhos, quer em fotografias.

Segundo indício que mostra que não necessita de experiência prévia com desenhos para poder reconhecer os objetos neles representados, vem de um trabalho comparativo de duas culturas.

John Kennedy e Abraham Rose (1975) pesquisaram uma pequena tribo denominada songe, que vive em Papua-Nova Guiné. Contudo, o povo songe criou padrões geométricos em cascas de árvores usadas em suas danças rituais, não fazia, e nunca tinha visto desenhos a traço usados para representar objetos. Foram mostrados a eles desenhos a traço de objetos conhecidos como um carro, uma vaca, um cavalo. Apesar de sua falta de experiência com desenhos, tiveram pouca

dificuldade em reconhecer o que os desenhos representavam.

REPRESENTAÇÕES DA CRIANÇA

Dennie Wolf e Martha Davies Perry (1988) descreveram como crianças muito pequenas, de 12 ou 14 meses, enrolam um lápis cera com um pedaço de papel e gritam “tchau” ou “cachorro-quente” usando o material de desenho de maneira simbólica.

Nessas representações com base num objeto o lápis cera e o papel destinam-se a representar relações e acontecimentos do mundo real. A ideia de que uma coisa pode representar outra coisa (uma linha pode representar um braço, por exemplo) é essencial para o desenho figurativo, mas as crianças adquirem ao menos um pouco dessa noção muito antes de saber desenhar.

Por volta dos 20 meses de idade, os jovens desenhistas começam a fazer traços para representar um objeto inteiro ou uma pessoa. Alguns deles dão nomes aos rabiscos, seja antes ou depois que os executam, contudo nenhuma semelhança com o objeto real é percebida, seja por adultos, seja pelas crianças se indagadas sobre seu trabalho mais tarde. Quando uma pessoa pediu a Aidan de dois anos e sete meses, que desenhasse uma pessoa, ele fez um rabisco circular definido e disse: “Estou desenhando um homem. “Fez um rabisco espiralado sobrepondo-se ao primeiro e disse: “Essa é a mamãe”, depois outro (“Esse é o papai”) e outro ainda (“Essa é a Ângela”).

Nesse estágio, elas frequentemente complementam seus desenhos e com alguma declaração verbal sobre eles; não é evidente, mas, se elas mesmas percebem que os desenhos não são reconhecíveis sem a informação adicional.

Mesmo sem saber como construir formas dos objetos em si, as crianças captam bastante conhecimento sobre esse negócio de fazer desenhos. Por exemplo, sabem que cada objeto ou cada parte de um objeto pode ter o seu próprio traço ou forma. Adquirem uma boa noção de como as formas devem ser dispostas na página; por exemplo, os olhos lado a lado e acima do nariz, e este, por sua vez, acima da boca.

Com nossos pequeninos desenhistas podem ter dificuldade em organizar esse conhecimento espacial e ao mesmo tempo lembrar que partes devem colocar, podem ajudá-los de diversas maneiras. Bill Ives e seus colegas ditaram os componentes do rosto para crianças de dois e três anos e lhes pediram que desenhassem o rosto e também que o construíssem com pedaços de feltro.

Livres do peso de ter de decidir e lembrar sozinhas as várias partes, muitas dessas crianças pequenas rabiscaram-nas na posição correta, e um número ainda maior delas construiu corretamente o rosto usando os pedaços de feltro, ainda que não soubesse desenhar formas distintas para cada componente facial. Outra técnica que os pesquisadores usaram para explorar o conhecimento latente das crianças é a de pedir-lhes que acrescentem traços faciais a figuras incompletas (por exemplo, Freeman, 1977). Quando sua filha tinha quase dois anos, desenhou uma cabeça e um

corpo para ela e pediu-lhe que terminassem a figura; ela colocou os braços e as pernas em seus devidos lugares.

Às vezes, as crianças notam em seus rabiscos espontâneos uma semelhança casual com algo que elas conhecem. Uma vez pediu-se a Amy, com dois anos e onze meses, que desenhasse uma pessoa, mas após ter feito rabiscos ela exclamou: ”Oh uma árvore! Uma porção de maçãs e um tronco”! Não sabem se ela teve essa intenção de desenhar uma pessoa, mas se teve então reinterpretação do desenho quando este acabou se mostrando um tanto diferente do que ela esperava.

Um dos primeiros estudiosos dos desenhos infantis, Georges Henri Luquet (1913-1927) referiu-se a esse estágio de desenvolvimento como realismo fortuito. Todavia, a criança pode ser também induzida a descobrir uma semelhança entre as formas que produz e os objetos reais por pais ou outros que reconheçam (genuinamente ou não) que o desenho possa representar algo – “Está desenhando o papai?”. Isso é um cachorro?” etc.

O próximo passo é no sentido de que a criança desenhe essa semelhança intencionalmente. Para isso ela precisará exercitar os tipos de linhas e formas que anteriormente tenham produzido com sucesso uma semelhança, e precisará desenvolver um repertório de linhas e de forma que possa ser usado para desenhar novos objetos.

Uma nova forma que a criança desenha não é somente um símbolo arbitrário que representa um objeto do mesmo modo que uma palavra representa um objeto, deve haver uma semelhança entre o desenho e o que ele representa.

É importante assinalar que mesmo quando já começaram a fazer desenhos figurativos, as crianças não abandonam necessariamente os rabiscos. Aos dois anos e dez meses, sua filha fez três desenhos figurativos em três dias consecutivos.

Depois disso, ela não produziu senão rabiscos por cerca de sete ou oito semanas, até fazer seu desenho figurativo seguinte.

Nos meses seguintes caía de novo em períodos de rabiscos, nos quais nenhum desenho figurativo era sequer tentado. Helga Eng (1954) também relatou que sua sobrinha Margaret teve um período de três semanas de rabiscos após ter desenhado sua primeira figura humana e antes de tentar desenhar outra. Às vezes as crianças podem desistir completamente de desenhar períodos bastante longos; diversos dos estudos sobre esse aspectos escritos no começo XX notam que elas muitas vezes fazem uma pausa durante o verão, mas retomam o desenho no outono, não raro com renovada energia.

MATURIDADE INTELECTUAL

Já em 1926, Florence Goodenough criou um teste com base na capacidade da criança de desenhar um homem e considerou como um teste de inteligência. O teste foi revisto por Dale Harris

em 1963. Harris e Goodenough passaram mais tarde a considerar o teste Draw a Man (ou DAM) como medidor de maturidade intelectual e não de inteligência, já que se destina a avaliar o nível real da criança, não o potencial.

Na prática, a maior parte dos professores e psicólogos fala em termos de inteligência ou de QI. Ao desenhista são creditados pontos de acordo com o número de elementos incluídos, suas proporções e o modo como são ligados à figura principal.

Avaliando a menina de cinco anos que fez um desenho de um homem, averiguou-se que ela tinha desenhado uma cabeça contendo olhos, nariz, boca, mas também foram considerados os seguintes detalhes:

- Pupilas dos olhos estão desenhadas e as orelhas têm proporções e posição adequadas à figura;
- A figura tem cabelo;
- Os braços receberam mãos e dedos, além de pernas;
- Tem pés;
- Tanto os braços quanto as pernas estão ligados ao tronco;
- Cabeça tem proporção razoável em relação ao corpo e tem alguma indicação de roupa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que o desenhar parece ser uma atividade natural que talvez não seja de surpreender que tantos professores, pedagogos e psicopedagogos a usarem como um meio de fazer as crianças se expressarem ou falarem sobre as coisas que as afetam.

Através da análise e do estudo do desenho, pode-se compreender melhor a criança, porque ao desenhar, a criança passa para o papel, o que ela pensa e sente sobre os indivíduos de sua convivência, o ambiente ao seu redor, suas experiências, e também um pouco das suas características como indivíduo social.

Muitos autores, educadores e psicólogos têm ido mais longe e encarado os desenhos como fonte potencial de informação sobre a criança como indivíduo.

Eles são muitas vezes tidos como um reflexo direto do estado mental das crianças. Como a figura humana é um dos primeiros temas nos desenhos livres das crianças, ela tem sido a base de diversos testes famosos criados para avaliar a maturidade intelectual, a personalidade ou o ajuste emocional. Mas aqui nesse estudo foi só enfocado a maturidade intelectual.

Por fim, com auxílio de educadores que mediam o desenvolvimento cognitivo, intelecto, emocional, psicomotor por meio do desenho. Através dele, podemos conhecer as características

da personalidade da criança e assim procurá-la com o desenho, para ela aprender a se socializar, relacionar-se bem com os outros e se tornar um cidadão consciente de seu mundo em que vive.

REFERÊNCIAS

ALLAND, A. Playing with Form. Nova York, Columbia University Press, 1983.

BENDER, L. A visual motor Gestalt test and its clinical use. New York American Orthopsychiatric Association Research Monograph, 3, 1938.

COX, MAUREEN. **Desenho da Criança.** 3 ED. SÃO PAULO: MARTINS FONTES, 2007

DIX, K.W. Kirperlich and Gestige Entwicklung Eines Kindes. 2 Die Sinne Léppszig Hasse, 1933.

ENG, H. The Psychology of Children's Drawings. 2 ed. Londres, Routltdge and Kegan Paul.1954.

GARDNER R.A & GARDNER, B.T. Comparative Psychology and Language acquisition. In: SALZINGER, K & DENMARK, F. (eds.). Psychology: The State of the Art Annals of the New York Academy of Science, 309, p.37-76, 1978.

GOLOMB, C. Representation and reality: the origin and determinants of young children's drawings. Review of Research in Visual Arts Education, 14, p.36-48, 1981.

HOCHBERG, J. & BROOKS, V. Pictorial recognition as an un learned ability in a study of one child's performance. American Journal of Psychology, 75, p.8-624, 1962.

KELLOGG, R. Analyzing Children's Art Palo Alto, Calif, Mayfield, 1970.

KOPPITZ, E. Psychological Evaluation of Children's Human Figure Drawings Londres, Grune and Stratton, 1968.

KRÖTZSCH, W. Rhythmus und Form in Der Freien Kinderzeichnung, Leipzig Haase, 1917.

LUQUET, G.H. Les Dessins d'un enfant. Paris, Alcan, 1913.

MAJOR, D.R. First Steps in Mental Growth. Nova York Macmillan, 1906.

KENNEDY, J.M & ROSS, A.S Outline picture perception by the Song of Papua. Perception, 4, p.391-406, 1975.

MILLAR, S. Visual experience or translation rues? Drawing the human figure by blind and sighted children. Perception, 4, p.363-71, 1975.

WINNER, E. Invented Worlds The Psychology of the Arts Cambridge, Mass, Harvard University Press, 1982.

WOLF, D & PERRY, M.D. From edpoints to repertoire: Some new conclusions about drawing development. Journal of Aesthetic Education, 22, p.17-34, 1982.

PRÁTICAS TEATRAIS AUXILIANDO NO DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGENS DE CRIANÇAS E ALUNOS

DALOISA MARIA BRAGA SESSENTA
Graduação de Pedagogia na Universidade Luterana do Brasil (2008); Especialista em Alfabetização pela UNICID Universidade de São Paulo (2017); Professora de Educação Básica- na Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

O presente trabalho visa analisar a aprendizagem a partir do teatro como ferramenta de motivação nas relações professor-aluno na busca pela apreensão de valores éticos, morais e sociais para alunos da educação infantil e ensino fundamental I e II. Busca investigar a prática pedagógica utilizando o lúdico, os jogos teatrais e de interpretação, com ênfase na leitura das regras de jogos, da leitura de roteiros de peças teatrais, da interpretação, interação, da montagem de cenários, da encenação, reflexão e aprendizagem de forma lúdica por intermédio de roteiros pré-estabelecidos ou adaptados e experiências sociointerativista. Busca analisar e compreender as relações entre a educação, as artes, o teatro e os jogos de interpretação para potencializar os aspectos cognitivos, sensoriais, motores e de relações psicossociais.

Palavras-chave: Educação; Interação Social; Ludicidade; Práticas Teatrais; Afetos; Valores; Desenvolvimento Cognitivo.

INTRODUÇÃO

Buscando desenvolver uma pesquisa investigativa da forma lúdica, do brincar como instrumento de construção do processo de ensino e aprendizagem, tanto em educação infantil e ensinos fundamentais, é importante salientar que a criança e adolescente se desenvolvem em diversos aspectos que priorizam a formação integral do ser humano pensante e autônomo dentro do contexto histórico, sociocultural.

A luz desse olhar, o brincar é o principal recurso no que condiz com a essência do aprender significativo e no crescimento do indivíduo. Brincando, a criança/adolescente, que por si só é possuidor da curiosidade, é inserida em um mundo fantasioso proporcionado pelos contos, pela interpretação, pelo ato de cantar e contar histórias através da música, do dançar e do interpretar personagens reais e imaginários. O próprio conhecimento se aprimora através dessas importantes práticas.

A união entre aprendizagem e o brincar é pertinente no que tange a fomentação de dados específicos, que devem ser interpretados de forma a buscar como o indivíduo evolui dentro do contexto do lúdico.

Vale frisar que o ensino através de palavras (linguagem verbal), representações simbólicas e gestos (linguagem não-verbal) é considerado de valor abstrato, entretanto ao se romper com esses paradigmas, compreende-se que o educando também aprende brincando e a partir disso, introduz-se os conteúdos ditos como concretos e os valores morais e éticos, pelos quais o educando se permite realizar as conexões necessárias para a aprendizagem efetiva, amparada nos seus pressupostos empíricos.

No que tange ao desenvolvimento do indivíduo, é importante salientar que a faixa etária entre os cinco e sete infere transformações consideráveis e relevantes no comportamento e entendimento da criança. Transformações essas que serão refletidas e modificadas em sua pré-adolescência, adolescência e posteriormente, em sua fase adulta. O desenvolvimento percebido na criança nessa faixa etária acontece por meio da inserção e interação no ensino fundamental I. Essa fase propicia um caráter de maior responsabilidade e complexidade no que se refere ao processo de ensino e aprendizagem, deveras com menores índices do lúdico no cotidiano pedagógico. O que antes era só brincadeira passa a ser mais diretamente ligado ao aprendizado, o que faz com que a criança, por diversas vezes, perca o interesse no ambiente escolar.

No que se refere aos conceitos cognitivos, é fundamental o acesso que o educando tem às informações de um modo geral, porque é a partir dessas informações que se criam as relações entre elas e a compreensão de mundo.

Bee (2003) fala sobre a importância da participação pedagógica nesse processo e na construção da personalidade da criança e posteriormente, do adolescente. Focando especificamente na faixa etária entre cinco e sete anos, os educandos estarão formando as suas personalidades e atitudes morais e éticas como um todo, sendo fundamental a participação positiva e efetiva dos pais, educadores, responsáveis legais e escola para a evolução dos pequenos buscando a formação de cidadãos plenos de criticidade e autonomia perante à sociedade.

DESENVOLVIMENTO COGNITIVO DO SER HUMANO

A concepção de Bee (2003) sobre o desenvolvimento cognitivo, aponta para a representação expressiva da linguagem por intermédio de desenhos, da brincadeira, que terminam por exprimir uma realidade a partir da ótica infantil.

Perante o conceito de desenvolvimento psicológico infantil, há valores a serem considerados no comportamento da criança, que tende a se relacionar com outras crianças e compreender profundamente suas experiências e relações, o que só confirma que o pensamento da criança é autor da sua própria construção do saber. Segundo Piaget, 2003:

> Na medida em que as coisas se destacam da própria ação e em que esta se situa entre o conjunto das séries de acontecimentos ambientais, o indivíduo é obrigado a construir um sistema de relações para compreender essas séries e para compreender-se em relação com elas. Ora, organizar tais séries é constituir, concomitantemente, uma rede espaço-temporal e um sistema de substâncias e de relações de causa e efeito. (PIAGET,1975, p.105)

Para Piaget, o infante passa por estágios de evolução psicológica. Por intermédio da teoria do desenvolvimento humano, Piaget aponta os aspectos sócio educacionais e biológicos.

Durante o período pré-operatório, ocorre o processo da linguagem ficando este bastante evidente na criança, o que influencia suas atitudes. Ela está sempre buscando informações e explicações para tudo que ela vê. A criança começa um processo de imitação, repete o que ouve sem saber de fato o real significado do que exterioriza.

Já no período pré-operacional, há o surgimento dos símbolos mentais, cujos quais se manifestam por intermédio da capacidade de criação, de imaginação do indivíduo, na qual é praticada nos momentos lúdicos. Quando a criança brinca, ela se utiliza de objetos reais para simbolizar os mais variados objetos de fantasia.

No período operatório concreto, o indivíduo faz interligações a partir das opiniões de outros indivíduos e das mais variadas maneiras de conceituar uma mesma situação. Ele concretiza a aprendizagem através de objetos dos quais vivencia em questão, dando a eles valores concretos. Nessa fase, há o desenvolvimento da habilidade de refletir sobre questões propostas, perante as quais há a consideração cognitiva dos pressupostos para alcançar uma conclusão autônoma, própria e individual. É neste período que se deve iniciar os trabalhos com o teatro, em princípio, com peças que enriquecem o mundo infantil e propiciam um aprendizado profundo e duradouro.

DESENVOLVIMENTO AFETIVO E EMOCIONAL DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE

No que se refere ao desenvolvimento afetivo-emocional, a criança ou adolescente necessita saber que as emoções precisam ser manifestadas de forma contínua. Com foco nos aspectos relevantes de afetividade, destaca-se o período de descoberta da sexualidade, envolvendo fases definidas por Freud que perpassa pela fase fálica à fase de latência.

O campo da sexualidade é amplo tanto no universo infantil quanto adulto. Relaciona-se com a descoberta do próprio corpo, do corpo do sexo oposto e do mesmo sexo, do contato puro com outras pessoas e nesse sentido surge o preconceito com o fato da interação, mesmo que lúdica de meninos e meninas.

Durante a fase fálica, há o descobrimento da sexualidade, na qual se busca conhecimento das diferenças entre os sexos. A partir dos cinco anos, a criança provavelmente vivenciou o complexo de Édipo, que aponta o desejo de serem aceitas pelos pais. Os meninos seguem um modelo paterno para serem aceitos pela mãe e as meninas seguem o modelo das mães para serem aceitas pelos pais. Assim, os valores morais, éticos e emocionais são definidos pelas atitudes dos pais, sendo que a criança busca a aprovação dos seus responsáveis para continuar adotando ideias de atitudes diante de suas próprias necessidades de serem aceitos.

Durante a latência, toda atenção da criança recai sobre seu próprio corpo, abrindo espaço para atividades sexuais. É nessa fase que as crianças mantêm a curiosidade para pesquisar pelo corpo humano, aprender sobre seu funcionamento, entretanto sem a conotação erótica. É também

nesse período que ocorre uma nítida separação entre meninos e meninas e a competitividade entre eles. É um período aberto ao jogo, à dança, às artes cênicas, ao canto.

No que se refere ao conhecimento sobre sexualidade, pode ser explorado de forma pedagógica para que haja a conscientização com relação à riqueza cultural existente no tema, desmistificando o cunho sexual e mostrando que ele se refere a muitos aspectos além da sexualidade. A abordagem a partir do jogo visando ampliar o campo cognitivo do educando pode servir de viés para a entrada de diferentes metodologias como trabalhar contos e montar peças teatrais que apontem esses aspectos menos voltados à procriação e mais voltados às diferenças sexuais e conscientização sobre o respeito.

No sentido emocional, é importante salientar os sentimentos básicos que norteiam as emoções, como o medo, o prazer, a raiva. Cada sentimento determina as diferentes maneiras de expressar e exprimir cada sensação própria da essência humana.

As emoções serão interpretadas e compreendidas pelas crianças e adolescentes de acordo com as experiências individuais e coletivas vividas por eles e situações do cotidiano. Elas podem e devem ser trabalhadas pedagogicamente através das histórias infantis, interpretando uma peça ou até mesmo dançando como forma de se conhecerem a si mesmos. Por meio da aquisição da linguagem, as emoções poderão ser expressas verbalmente e as influências sociais marcam diretamente a mudança do comportamento da criança.

DESENVOLVIMENTO SOCIAL E MORAL DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES

No contexto do desenvolvimento social, os laços de amizade são extremamente importantes, e deve-se considerar a qualidade, não a quantidade de amigos. O indivíduo busca respostas aos questionamentos que surgem sobre o meio que o cerca e aprender a raciocinar de forma lógica sobre as atitudes dos adultos, inclusive do educador.

Entre cinco e sete anos, os educandos tendem a se adaptar às regras e normas impostas, julgando-as como de suma importância para a efetivação das suas próprias ações, entretanto acima dos sete anos, com o raciocínio voltado à justiça, tendem a se contrapor às regras porque se permitem refletir sobre os benefícios de cumpri-las ou não.

Existe uma evolução gradativa no pensamento e no comportamento da criança ao participarem de atividades lúdicas que proporcionem a socialização, da reflexão por meio das brincadeiras, ora livres, ora regradas, em que a natureza infantil possa expressar sua criatividade e associar o mundo adulto ao seu universo.

Torna-se nitidamente essencial a importância das relações sociais à medida que a criança se apropria dos valores que contribuem ao espírito cooperativo, competitivo e reflexivo, de forma a estruturar a formação social dos indivíduos.

No momento da transição da criança, que brinca, para a série inicial enfatiza-se o estágio

no qual ela desenvolve um conceito sobre si mesma e sobre o outro, no qual ela avalia suas atitudes e habilidades diante das mais diversas situações cotidianas; avaliando de forma positiva a competição, onde não existe o conceito de melhor ou pior diante de uma comparação concreta de resultados, ou seja, a criança leva em consideração a participação direta em cada atividade realizada. Diante desse conceito de auto avaliação, o educador é uma ferramenta importante, influenciando e estimulando o desenvolvimento de habilidades específicas, cognitivas e reflexivas.

No contexto do convívio social, as crianças precisam compreender que devem cumprir as normas sociais e morais estabelecidas e nessa perspectiva, há a importância da conduta formada por uma origem cultural, que são as regras convencionais, e o procedimento de conduta com ênfase nos direitos individuais, que são as regras morais. Através desse conceito, seguir as normas para que os educandos manifestem a incorporação de paradigmas que objetivam a conduta convencional e expressam respeito seguindo às regras morais. O processo de desenvolvimento da moralidade no infante é fundamental fator para a constituição da personalidade infantil.

Segundo Piaget, há dois tipos de condições morais, a primeira é a moral da coação que retrata o individualismo como fonte primária e aponta as condutas expressadas dos adultos direcionadas às crianças, ou seja, há o efeito ambiente na formação moral da criança. A segunda é a moral da cooperação que manifesta atitudes de respeito, conduzindo ao objetivo da aquisição da autonomia das questões morais, e há o efeito ambiente conduzido, intencional.

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR

Para a criação de um ambiente propício ao aprendizado utilizando os conceitos artísticos como dança, canto e teatro, é importante salientar as brincadeiras, o lúdico como ferramenta de ensino e aprendizagem. Por meio das brincadeiras, a criança cria a oportunidade de interação com todos ao seu redor, o que contribui para o desenvolvimento das habilidades psicomotoras e cognitivas, o que aumenta a relação de afetividade entre os educandos e o educador, estabelecendo laços de amizade entre si e os fazem adquirir conhecimentos.

> “A educação lúdica, além de contribuir e influenciar na formação da criança e do adolescente, 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. Sua prática exige participação franca, criativa, livre, crítica, promovendo a interação social e tendo em vista o forte compromisso de transformação e modificação do meio.” (ALMEIDA, 2003, p. 57)

A educação de forma lúdica contribui para a formação da criança e possibilita o enriquecimento pedagógico e de valores culturais, sociais e morais, ensinando a respeitar as opiniões dos demais, as regras de convívio e ampliando o conhecimento.

Quando de forma lúdica, a educação permite que o indivíduo perceba seu lugar e seu valor no grupo social, construindo pensamentos, dissolvendo paulatinamente o egocentrismo que ainda pode persistir no comportamento da criança e do adolescente. A educação lúdica contribui para o desenvolvimento e promove a criatividade e interação, valorizando a linguagem oral e corporal.

Os jogos têm um sentido específico dentro de cada cultura. Uma mesma aplicação nos jogos pode ter variáveis e diferentes significados dependendo de como cada cultura interpreta tais jogos. Brincar com arco e flecha, por exemplo, para alguns é um divertimento, enquanto para as comunidades indígenas é tido como forma de preparo para as necessidades de caça das tribos. Em outras culturas, o arco e flecha é tido como esporte de cunho profissional. Se ora o arco e flecha é uma brincadeira, ora pode ser visto como instrumento de ascensão social.

Há inúmeros brinquedos tradicionais com os quais as crianças brincam até hoje, como a pipa, pião, o cavalinho de pau, as bonecas, Inclusive instrumentos musicais são vistos como objetos lúdicos pelas crianças.

As crianças aprendem rapidamente as regras dos jogos, entretanto em momentos de competição, sentem dificuldades em utilizá-las de forma convincente e segura. Se faz necessário que o educador trabalhe com o grupo e em grupo ensinado o respeito ao outro e preparando-os para a vida em sociedade.

Nesse sentido, o jogo surge como uma espécie de auxílio pedagógico, desenvolvendo amplamente o relacionamento grupal e a autonomia individual e coletiva.

Cada tipo de jogo ou brincadeira tem seus objetivos e características próprias e é dever do educador observar qual jogo ou brincadeira é mais propício aplicar naquele grupo para se obter um melhor resultado, de acordo com as necessidades e dificuldades apresentadas por aquele momento educativo.

O jogo ajuda a diminuir a ansiedade, quando seu cunho é auxiliar a criança a perceber a importância do tempo de realização de cada atividade das tarefas do jogo ou quando o professor mostra a importância de participar de um processo, e não a simples busca pelo resultado, seja ele qual for.

O aperfeiçoamento da coordenação motora fina nos jogos auxilia nas atividades de alfabetização e desenvolve outras habilidades importantes para o processo de ensino-aprendizagem por toda a vida do indivíduo.

Ao estimular o educando através de tarefas que exijam estratégias, planejamento e antecipação para solucioná-las, o educador estimula o raciocínio lógico, que é o aspecto mais importante para uma aprendizagem real e significativa.

Para Vygotsky (2007), o brinquedo tem grande influência no desenvolvimento da criança. É através dos brinquedos que a criança cria situações de imaginação, dando espaço para fantasias. Desse modo, o brinquedo pode ter inúmeros significados. Por exemplo, um cabo de vassoura que se torna um cavalinho de pau imaginário ou uma espada de samurai, o que pode gerar complicações se não houver uma atenção e direcionamento por parte do educador.

A criança usa sua própria criatividade para inventar um brinquedo com os poucos instrumentos disponíveis, desenvolvendo e fortalecendo suas potencialidades, soltando a própria imaginação. Para uma criança, o brinquedo terá mais valor quando se aproxima da sua própria realidade, ou seja, quanto mais atraente e sofisticado o brinquedo lhe parecer perto do seu cotidiano, mais valor

terá como instrumento para brincar.

O brinquedo, portanto, pode determinar os mais diversos sentimentos nas crianças. Desse modo, a boneca que num momento lúdico de divertimento pode ser apenas uma boneca, pode se tornar também um instrumento de representação de sentimentos e emoções. Um possível exemplo disso é quando uma criança agride uma boneca com raiva dizendo que essa boneca é alguém que a criança nutre sentimentos de raiva por essa pessoa. Esse é um momento que a criança manifesta suas angustias e alegrias, já que a livre expressão desses sentimentos é normal na idade de cinco a sete anos.

Para Almeida (2003), os jogos de expressão e interpretação, como os de contar histórias e posteriormente encenar peças teatrais, além de enriquecer a linguagem oral e escrita do educando, amplia seu vocabulário através da socialização e interação, auxiliando seu desenvolvimento cognitivo, social e emocional.

Os brinquedos mais tradicionais são bem educativos quando orientados pelo educador, pois os jogos como bolinha de gude, jogo da vara, jogo da cabra cega, lencinho, passa o anel, pega-pega, pique-esconde entre outros ajudam na integração social e afetiva das crianças.

No sentido da construção da aprendizagem significativa, muitos jogos têm o propósito de ajudar a criança no processo de aquisição da aprendizagem como os jogos matemáticos e jogos linguísticos. Em outros momentos, eles auxiliam o desenvolvimento afetivo, físico-motor, social e interacionista dos educandos. É essencial entender o mundo das encenações teatrais como um mundo de jogos. O jogo da interpretação, da socialização, da leitura de mundo, real ou imaginário. O educando tende a entender esses jogos interpretativos em seu favor cognitivo sem se sentir pressionado a competir ou vencer.

Entretanto, é primordial que o educador respeite o processo de cada um, e que o jogo não se torne um momento obrigatório e que seja, sim, um momento de prazer, de ludicidade real e de aprendizado efetivo.

Ao educador incentivar no educando o interesse por pesquisas, pelo desenvolvimento de trabalhos em grupo, pela busca de respostas através do lúdico, do brincar, do prazer em aprender, o aluno finda por aprender de uma forma prazerosa a atividade proposta pelo professor e consequentemente, ao assimilar esses novos conceitos, terá uma aprendizagem cognitiva com êxito e real.

A atividade lúdica resultará em instrumento facilitador da aprendizagem, por meio dessas atividades educacionais. O lúdico como um todo possibilita ao educando a construção do seu próprio conhecimento. A Interação entre várias culturas, valores, costumes que estão à sua volta e o ajudarão a alcançar sua própria autonomia.

O brincar permite à criança mais liberdade para criar, pensar e construir o seu próprio conhecimento por meio de atividades lúdicas, ajudando no processo de desenvolvimento das suas habilidades essenciais à autonomia.

O ensino e a aprendizagem através da ludicidade fazem com que a criança se aproprie

efetivamente do conhecimento e reproduza um mundo, até então desconhecido por ela, o mundo dos adultos, cheio de regras e limites, mas de uma forma descontraída, o que lhe desperta interesse, a curiosidade infantil e proporcionando a constante busca pelo novo.

O uso dos jogos de interpretação na intervenção pedagógica como leitura de roteiros, ensaios e encenação de peças teatrais, em primeira instância, requer um ambiente acolhedor, prazeroso e no qual criança e aluno se sintam à vontade para criar, para desenvolver suas representações simbólicas.

No termo “a terapia do brincar”, o indivíduo constrói sua própria aprendizagem a partir da interação dele com o novo recurso, um novo elemento de criação por meio dessa ação, o professor proporciona a mediação do desenvolvimento cognitivo buscando a evolução pelo prazer em prol da busca de novos saberes. Portanto, há a necessidade de entender como jogo, como brincar, a apropriação de conhecimento através do teatro.

Para Bossa (2007, p.110), as ações de jogar e brincar são o momento de observação nas atitudes infantis para que possa haver a identificação de como a criança efetiva a ação de aprender voltada para a sua realidade, escolar ou familiar.

A atividade lúdica ajuda também no diagnóstico e no tratamento das dificuldades de aprendizagem, pois quando não há o desenvolvimento da habilidade de jogar, de brincar, de interpretar papéis, há uma explicitação do quanto é difícil para essa criança construir o conhecimento, necessitando certos estímulos e tempo para de apropriação dessa prática saudável e importante à aquisição do conhecimento social, afetivo, cognitivo e emocional da criança.

A IMPORTÂNCIA DO TEATRO PARA O PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM

O teatro oportuniza, através das leituras de roteiros, ensaios, apresentações, dramatizações e construções de cenas e cenários, a vivência de fatos relevantes que promovem a observação e reflexão de si do outro e de diferentes culturas e momentos históricos, de forma coletiva na arte de produzir arte.

Para Brasil, buscar soluções criativas e imaginativas na construção de cenas, os alunos afinam percepções de si mesmos e sobre situações do cotidiano.

Pode-se agrupar os conteúdos de teatro em três modalidades. Teatro como comunicação e produção coletiva, como apropriação e como produto histórico-cultural.

No que tange ao teatro como comunicação e produção coletiva, pode-se observar que há uma participação em improvisações, nas quais busca-se ocupar espaços diversificados e diversas vezes não imaginados num primeiro momento. Compreende-se melhor as diferenças na construção dos gêneros (masculino e feminino) e na ação dramática do roteiro.

Enfoca-se a necessidade da utilização das capacidades das expressões corporais para criar significados no plano sensório-corporal da atividade teatral. Atinge-se um exercício constante de

observação do mundo circundante, do mundo físico e cultural, de si próprio e de outrem. Propicia a experimentação, pesquisa e criação com os elementos e recursos da linguagem teatral, como a narrativa, a linguagem corporal, verbal e não-verbal.

Pelo enfoque do teatro enquanto apreciação, temos o reconhecimento das relações de interdependência entre os mais diversos elementos que envolvem a produção de uma cena. Permite reconhecer a relação entre os atuantes do processo de produção teatral, elenco e os demais envolvidos ao público espectador com base nos jogos teatrais e da organização das cenas que embasam essa relação. Provê o exercício constante de observação e análise diante das propostas e cenas interpretadas pelos colegas, por meio das formulações verbais, não-verbais e cenográficas.

No que tange ao teatro como produto histórico-cultural e social, observa-se que a compreensão e aceitação do teatro como atividade de apresentação de contextos e reflexão favorece a identificação com outras realidades socioculturais. Permite rever momentos da história de uma sociedade, dos autores de teatro (dramaturgos), dos estilos, dos atores e atrizes, dos cenógrafos. Permite estudar e reconhecer as mais diversas formas de construção de narrativas como a tragédia, drama, comédia, farsa, melodrama, circo, teatro épico e afins.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Aprender a criar um vínculo por meio da socialização da criança com todo o meio que a cerca facilita o processo de ensino-aprendizagem. O trabalho com jogos, brincadeira contribui para um enriquecimento intelectual e a construção do conhecimento, ampliando e efetivando o processo de cognição do aluno, proporcionando a criação de oportunidades para a criança expressar suas ideias, facilidades e dificuldades, aprendendo a respeitar-se e as opiniões alheias à sua, promovendo assim a autonomia do educando.

Ao brincar, encenar, assistir peças teatrais, ao se relacionar com outras crianças, esses educandos expressam seus sentimentos de medo, desejo, frustração e angústias, alimentando sua imaginação, além de utilizar sua própria criatividade para inventar seus brinquedos, suas artes, expondo o ato de conhecer suas potencialidades, para que haja um auxílio no desenvolvimento da coordenação motora fina e grossa dessas crianças, o que estimula habilidades específicas importantes para todo o processo de ensino-aprendizagem.

O ganho do conhecimento, do desenvolvimento físico-motor, social e moral por meio do lúdico, ampliam o contexto do processo de ensino/aprendizagem, potencializando-o, rumo a uma aprendizagem realmente significativa.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Marcos Teodorico Pinheiro de. Jogos divertidos e brinquedos criativos. 2ª ed. Petrópolis, SP: Vozes, 2004.
BARBOSA, Ana Mae. Arte-educação: conflitos e acertos. São Paulo: Marx Limonad, 1985.
BEE, Hellen. A criança em desenvolvimento. 9ª ed. Rio Grande do Sul, RS: Artmed, p. 209 – 309, 2003.
BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.
BOSSA, Nádia A. A psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática. 3ª ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 2007

CHAMAT, Leila Sara José. Técnicas de diagnóstico psicopedagógico: o diagnóstico clínico na abordagem interacionista. São Paulo, Vetor: 2004.

FONSECA, Vítor da. Introdução às dificuldades de aprendizagem. 2ª ed. Rio Grande do Sul, RS: Artes Médicas, 1995.

HIDALGO, Victoria; PALACIOS, Jésus. Desenvolvimento da personalidade dos seis anos até a adolescência. In: COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jésus. Desenvolvimento psicológico e educação. Rio Grande do Sul, RS: Artmed, p.181, 2004.

KISHIMOTO, Tizuco Morchida. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

KUPFER, Maria Cristina Machado. Freud e a educação. 3ª ed. São Paulo: Scipione, p.39, 2004.

MARTÍ, Eduardo. Processos cognitivos básicos e desenvolvimento intelectual entre os seis anos e a adolescência. In: COLL, César; MARCHESI, Álvaro, PALCIOS, Jésus. Desenvolvimento psicológico e educação. Rio Grande do Sul, RS: Artmed: 2004.

PIAGET, Jean. Como se desarolla la mente del niño. In : PIAGET, Jean et allii. Los años postergados: la primera infancia. Paris : UNICEF, 1975.

VYGOSTKI, L.S. A formação social da mente. 7ª ed. São Paulo, Martins Fontes: 2007.

GESTÃO DEMOCRÁTICA, A NOVA GESTÃO DA EDUCAÇÃO

DANIELE ALVES ESTEVÃO DA SILVA
Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário Ítalo Brasileiro (2012); Pós-Graduada em Musicoterapia pela Faculdade XV de Agosto (2017); Pós-Graduada em Ludopedagogia pela Faculdade Gennari & Peartree (2018); Professora da Educação Infantil, na Rede Municipal de São Paulo; Professora de Educação Básica I, rede Municipal de Embu das Artes.

RESUMO

Esta dissertação nasce do questionamento, que todos nós educadores fazemos, ao perguntar se a escola pode ser diferente. Debate-se a escola e o diretor dentro de uma sociedade democrática, refletindo-se sobre cidadania e a função da escola na formação de indivíduos que tenham consciência de sua realidade histórica e que sejam críticos para as transformações necessárias. Nesse sentido, o objetivo é analisar a importância de uma Gestão Democrática, que cumpre com sua função social, para a consecução de uma escola de sucesso, bem como do papel do diretor numa escola democrática. Buscam-se, na revisão bibliográfica, autores refletindo acerca do tema. Em organizações democraticamente administradas como uma escola, seus integrantes são envolvidos no estabelecimento de objetivos, na solução de problemas, na tomada de decisão, no estabelecimento de padrões de desempenho e na garantia de que a escola está atendendo adequadamente as necessidades do aluno.

Palavras-chave: Gestão Democrática; Função Social; Autonomia.

INTRODUÇÃO

Segundo Freitas, Silva e Santos (2020), uma possível melhora na qualidade da Educação Brasileira tem sido associada ao engajamento de seus profissionais na descentralização administrativa do sistema de ensino e na democratização da gestão escolar. Existe ampla literatura acerca do efeito da democratização da gestão escolar e a mudança da cultura organizacional instalada nas escolas. Alguns teóricos, como é o caso de Girling e Keith (2002), acreditam que o sucesso da escola pode ser impulsionado por meio da prática de uma administração participativa, que possua objetivos claros, determinados de forma coletiva pela comunidade escolar.

Neste sentido, a administração participativa na escola é compreendida como sendo uma alternativa capaz de possibilitar maior envolvimento dos profissionais da educação com o planejamento e a tomada de decisões na prática cotidiana. Dessa forma, amplia-se o foco na escola e no aluno e a probabilidade de autonomia e sucesso da escola. Com esse tipo de administração participativa fica garantida a extensão de espaços para agregar a capacidade criativa e solidária das comunidades escolar e local. Essa prática contribui para o despertar de iniciativas e programas por

meio de interlocuções, diálogos, crítica e reflexão, como resposta aos anseios e às necessidades da escola pública e da sociedade que a financia (FREITAS, SILVA e SANTOS, 2020).

A grande quantidade de publicações e de experiências práticas confirma a importância que a sociedade tem dado, frequentemente, a esse assunto.

Segundo Wittimann (2020), os agentes administrativos dirigem seu foco para concretizar o plano de desenvolvimento da escola e o projeto pedagógico, desenvolvido e implementado de modo coletivo. E para isso, são levados em consideração aspetos humanos, financeiros e materiais. O administrativo precisa incentivar ações que propiciem a integração da escola consigo mesma, com seu sistema de ensino e crie parcerias com outras instituições. O pedagógico precisa se direcionar para a construção e operacionalização do processo ensino-aprendizagem centralizado no aluno e na integração com a comunidade. Já o relacional é responsável por toda emaranhada teia de relações necessárias ao bom desenvolvimento dos trabalhos planejados para atender à obtenção dos objetivos estabelecidos e à missão da escola.

fato que o poder público vem elaborando uma política educacional clara, com objetivos bem definidos. Faz-se necessário agora que a sociedade civil acompanhe, controle e fiscalize as medidas que serão implementadas (SALDANHA; NORONHA, 2020).

Assim sendo, faz-se necessário repensar a escola, reconstruí-la para que possa cumprir com sua função social. Fica evidente que, cada vez mais, a sociedade vem exigindo a construção de uma escola democrática competente, diferente, adequada às necessidades de um novo contexto. Ou seja, uma escola democrática, que cumpra com sua função social.

Neste sentido, o objetivo principal deste trabalho é comprovar a importância de uma Gestão Democrática, que cumpre com sua função social, para a consecução de uma escola de sucesso, bem como do papel do diretor numa escola democrática.

Na elaboração do trabalho, optou-se pela Revisão Bibliográfica, visando identificar o que já foi produzido sobre o assunto até o presente momento.

UMA NOVA ESPERANÇA SURGE COM A DEMOCRATIZAÇÃO

A evolução da humanidade, os avanços da ciência e da tecnologia e o desenvolvimento, que davam esperança, acabaram confirmando que “o que faz rir, também faz chorar”. Porém, as razões das lágrimas são as mesmas dos sorrisos. A globalização e a tecnologia, que instituem e fundamentam a exclusão e o neoliberalismo, também instituem e fundamentam a inclusão e o estatuto da partilha e do companheirismo (WITTMANN, 2020).

Em resumo, vivemos tempos explosivos, com campos minados. De nada adianta brincarmos de ‘democraciazinha’ no interior das escolas. Na visão de Wittman (2020), a gestão compartilhada na escola apenas faz sentido como uma prática social que dá qualidade ao processo educativo na construção da revolução sócio-antropológica emancipadora. Este é o processo histórico em

construção que faz sentido, superando o autoritarismo, instituído na imposição anti-educativa, e evitando a falácia da democratite, criada na irresponsabilidade coletiva.

Existem experiências que representam evoluções significativas tanto no conhecimento quanto na prática da gestão compartilhada, participativa e co-responsável, educação escolar, e, sobretudo, na relação mutuamente fecundante entre o repensar teórico e o inovar na prática. Essa evolução já foi observada em muitas experiências inovadoras, como mostra a pesquisa da ANPAE sobre o tema (BERALDO; PELOZO, 2020).

Assim sendo, a revolta crescente da sociedade civil com a situação da educação brasileira vem acompanhada de uma enorme e legítima esperança, que resgata o próprio e real sentido da educação escolar. A escola é o espaço historicamente construído para a concretização da prática social da educação. Desse modo, ela é a intervenção intencional no processo histórico da produção real da existência humana. Assim, a finalidade maior da escola e de sua prática é a percussão social, o impacto e o significado real dessa intervenção. Num momento histórico de transformações profundas, no qual a dimensão efetivamente humana de todos e de cada uma dos indivíduos está sendo chamada ao palco da história, a intervenção educativa escolar se torna mais decisiva e essencial (BERALDO; PELOZO, 2020):

O SENTIDO SOCIAL DA EDUCAÇÃO

Consoante Santos e Soares (2020), o verdadeiro sentido social da educação inclui:

A) DEMANDAS DO NOVO

No atual contexto, vivencia-se um momento de profundas transformações nas relações de produção. Estão sendo construídas as condições objetivas para a derrubada das relações objetivas, para a derrubada das relações de dominação e subordinação, uma vez que os novos processos de produção exigem, cada vez mais, a parceria co-responsável e o trabalho em equipe, tornando caduca a divisão entre quem manda e quem obedece. As máquinas automáticas substituem com vantagem de tempo e de qualidade o trabalho humano manual. O progressivo descarte do trabalho manual está trazendo o desemprego estrutural, e, com o descarte dos indivíduos, com sua formação reduzida ao trabalho manual, está criando os chamados ‘inempregáveis’. Aumenta a necessidade de indivíduos mais ‘qualificados’ para a nova configuração dos trabalhos no campo, na indústria e nos serviços (BERALDO; PELOZO, 2020).

Para se adequar a este mundo novo do trabalho é imprescindível a capacidade de pensar e de trabalhar em equipe. As aptidões cognitivas e atitudinais exigidas por este novo mundo do trabalho rompem com as aptidões de subordinação política e submissão ideológica. Em consequência, consoante Wittmann (2020), a dimensão sócio-política da escola se torna mais exigente e complexa e exige parceria e co-responsabilidade na sua gestão. A tradicional função de esfriar as aspirações

da maioria para ser obediente e esquentar as aspirações da minoria para dirigir está superada e não faz mais sentido, num mundo em que todos são conclamados a uma competente participação.

B) A NOVA BASE DAS RELAÇÕES SOCIAIS E PESSOAIS

Segundo Beraldo e Pelozo (2020), as relações entre os indivíduos, grupos e povos se instituíam no músculo ou na força, na capacidade de impor sua vontade, pelo seu poder de punição e castigo. Esta base de relação foi substituída pela riqueza, que além de potencializar e engrandecer o poder de impor, podia e pode pelo premiar, pelo poder de recompensa. Tais bases de relação são desgastantes e perigosas porque se esvaem na medida de seu uso. O uso da força ou da riqueza gera redução de sua posse. Quanto mais alguém as usa, menos as terá. Além disso, ninguém é tão forte que pode impor sua vontade a todos que quiser e pelo tempo que quiser; e ninguém tem tanta riqueza que pode comprar tudo o que quiser.

Diante da evolução da humanidade, o conhecimento foi se desenvolvendo como nova base das relações humanas. Atualmente, as “guerras” são guerras complexas pela informação, pelo “know-how” e pelo conhecimento, que potencializa a força e a riqueza. O domínio da tecnologia mais avançada é a garantia da qualidade e quantidade da produção. Assim, o conhecimento é a base mais avançada e superior de relação dos indivíduos com o mundo, com os outros e consigo mesmos. Além disso, esta base não se desgasta com o uso. Quanto mais o conhecimento for utilizado, maior e mais denso e consistente ele pode ficar (WITTMANN, 2020).Contudo, com a evolução do conhecimento na base da produção material, a humanidade está se desenvolvendo a exclusão social de um crescente número de indivíduos. Vem aumentando o desemprego, a miséria, a marginalidade, o sequestro, a droga e a humanidade constrói a barbárie ou seu “suicídio coletivo” (GHANEM, 2011).

De outro lado, o conhecimento, como base das relações, constitui uma real e objetiva oportunidade para a construção de uma nova sociedade, baseada num estatuto de parceria, visto que não traz consigo o risco de diminuição com seu uso. Esta alternativa requer a transformação estrutural da sociedade e a produção histórica de indivíduos não demitidos de si mesmos ou alienados aos interesses objetivos da acumulação capitalista (GHANEM, 2011).

A escola é o espaço privilegiado para a construção e o exercício da parceria e companheirismo oportunizados pelo conhecimento como base das relações humanas. O objetivo específico do trabalho escolar é o próprio conhecimento. Assim sendo, a função sócio-política da escola está diretamente associada à base da relação no mundo novo que desponta. Na atualidade, a função sócio-política da escola é trabalhar competentemente com seu próprio objeto de trabalho. É papel da administração compartilhada da escola acompanhar, vigiar, e orquestrar esta competência. Como educadores de apoio, os responsáveis pela administração precisam garantir as condições e os apoios necessários para que, no ato pedagógico, na relação Professor-Aluno, os educandos ampliem seu conhecimento e, simultaneamente, sejam produzidas, em todos e em cada um, as

aptidões cognitivas e atitudinais necessárias neste mundo novo, humanamente cada vez mais exigente.

C) O DESAFIO DO TEMPO LIVRE

A evolução da tecnologia está garantindo melhor qualidade e maior quantidade na produção de bens materiais. Essa evolução vem reduzindo a necessidade de que os indivíduos se intoxiquem no cumprimento de tarefas do trabalho manual. Tais processos de substituição do trabalho humano manual por máquinas estão liberando as pessoas da ocupação desgastante, o que leva ao aumento do desemprego e do 'tempo livre' (BERALDO; PELOZO, 2020).

Está sendo produzida a possibilidade ou a exigência de as pessoas se envolverem sempre mais com aquilo que as máquinas não podem fazer. Porém, até pouco tempo atrás, a maioria das pessoas 'tinha que ser' reduzida ao trabalho manual, para garantir a produção. Consequentemente, não desenvolveram as aptidões necessárias para este novo mundo que desponta. Não conseguem se entender sem estarem ocupadas (GHANEM, 2011).

Essa 'ocupação' que consome todos os minutos da vida é um recurso estratégico essencial para assegurar a alienação das pessoas. Sem tempo para pensar, conviver e curtir, elas estavam 'condenadas' a servir o deus capital. Na sofreguidão do acúmulo de capital, eliminou-se a base da subordinação das pessoas, substituindo-as por máquinas, reunificando o trabalho intelectual e manual na máquina, o que levou à exclusão dos descartáveis (GHANEM, 2011).

Em suma, com tempo livre, os indivíduos e a sociedade se deparam com o desafio da alternativa entre o suicídio e a mudança. Assim, esse tempo livre pode ser utilizado para que as pessoas se tornem sujeitos e não predicados, de serem livres, pensantes e com sentido para viver, e não objetos, como mercadorias do capital. Esta mudança requer a ruptura com a mediocridade dos autoritarismos e democratites, porque exige a competência da gestão compartilhada e co-responsável.

O PAPEL DO DIRETOR NA GESTÃO DEMOCRÁTICA

O diretor da escola ocupa uma posição importante na estrutura organizacional da educação.

Ele é o pino de ligação mesmo que não queira. É preciso analisar uma organização no sentido burocrático, ver o todo e verificar sua localização para compreender seu contexto organizacional maior. A organização moderna é do tipo burocrática, na qual, segundo Oliveira (2020), evidenciam-se 2 dimensões: a hierarquia vertical – também chamada de Administração de linhas que é a de cargos, onde o diretor é subordinado a uma hierarquia partindo dos alunos até chegar no Secretário da Educação, e acima do Secretário está o Governador. Esta hierarquia é para se manter o controle.

Em segundo lugar, vem a hierarquia horizontal – a nível de especialização funcional, onde é

necessário haver conhecimento tanto científico como tecnológico por parte do diretor. Isso reforça a estrutura na pirâmide de poder e nas operações técnicas possibilitando nas decisões fundamentais com referências às regras, normas, recurso e, ao mesmo tempo, descentraliza a parte executiva (operacionais). Isso quer dizer que as decisões são tomadas em diferentes níveis de hierarquia, mas as decisões sociais (políticas), fundamentais de interesse do grupo, são tomadas no topo da organização de modo centralizado; em síntese, centralizam-se as normas e recursos e descentraliza-se a execução (OLIVEIRA, 2020).

O diretor está numa posição chave e dele depende o desempenho na execução das tarefas. Sua coordenação e integração irão influenciar para que se alcance os objetivos maiores da educação.

De acordo com Silva (2020), o diretor passa por tensões de conflito e desafios, dos quais podem-se citar três:

O **1º conflito** diz respeito à condição estrutural da administração pública de caráter burocrático centralizado. Falta autonomia no sentido financeiro e econômico à escola, pois, esta não tem fonte de renda a não ser as verbas destinadas àquela U.E. No entanto, a escola precisa de coisas que não estão incluídas nas verbas governamentais, além disso, um diretor não pode aumentar o salário de um professor. Ele não tem autonomia para isso, isto depende de outros órgãos.

O **2º conflito** diz respeito à inserção do diretor na estrutura de poder. Ele é parte integrante de uma administração de linha, possui poder legítimo e de composição; nele está a autoridade de ordenar, integrar, estruturar e buscar o processo e não só de dirigir. É ele que pode delegar poder e, para isso, é preciso que tenha competência técnica e habilidade e, é através disso, que ele irá conquistar sua autoridade e resolver problemas.

O **3º conflito** diz respeito às tensões possíveis entre a função administrativa e função técnica. O diretor deve ter consciência do que é lidar com pessoas, ele precisa ter uma boa relação e combinar esta relação com a parte técnica burocrática que pertence à parte administrativa.

Ele precisa entender sobre as metodologias e técnicas pedagógicas do processo ensino-aprendizagem enquanto formação do cidadão. Iniciar um trabalho de equipe dentro da escola é uma tarefa difícil e deve partir do diretor.

O modo de escolha de gestores escolares talvez seja o assunto que mais tem motivado estudiosos a respeito da gestão democrática da educação, particularmente o processo de eleições e das experiências vivenciadas em alguns sistemas de ensino. A relevância desse aspecto se dá em função do vínculo do processo eleitoral com a democracia e pelo espaço que esse mecanismo ocupou na luta dos movimentos sociais (MENDONÇA, 2020).

Consoante Mendonça (2020), é possível identificar quatro formas de escolha do cargo. A escolha por *indicação*, que consiste na livre indicação por autoridade do Estado, inclusive por pressões político-partidárias. O *concurso*, que abrange os procedimentos que aplicam o concurso público de provas e títulos para escolha e nomeação. Escolha por *eleição*, que se trata da escolha dos segmentos da comunidade escolar, realizada pelo voto. E por último, há a *Seleção* e *eleição,*

que consiste na eleição de candidatos previamente selecionados em provas escritas.

Informações encontradas em Mendonça (2020) permitiram constatar que o mecanismo de escolha do cargo de diretor mais adotado no país é o da eleição (53%). A indicação é o segundo mais utilizado (44%). O processo de seleção seguida de eleição é realizado em apenas 10% dos sistemas de ensino. O concurso público, com apenas duas ocorrências em todo o país, está restrito ao estado de São Paulo e sua capital. O percentual de 34% relativo à ocorrência do processo de indicação por escolha da autoridade revela, também, que, após mais de dez anos da promulgação da Constituição Federal, dezoito sistemas de ensino ainda não lograram estabelecer qualquer tipo de procedimento mais democrático para a escolha de seus diretores.

Segundo Oliveira (2020), os **mecanismos de escolha do cargo de diretor escolar** revelam as concepções de gestão democrática adotadas pelos sistemas de ensino. Nas escolas públicas brasileiras, tradicionalmente seus diretores eram nomeados pelo governador ou pelo prefeito, a partir de indicações realizadas pelos titulares das Secretarias de Educação ou das lideranças político-partidárias das respectivas regiões. A interferência política no ambiente escolar permitiu o crescimento do clientelismo político na escola. Para o político, ter o diretor escolar como aliado é poder indiretamente controlar uma instituição pública que atende uma boa parte da população. Já para o diretor, desfrutar da confiança do político é ter a possibilidade de usufruir do cargo público. Desse modo, são estabelecidas as condições de troca de favores que caracterizam o patrimonialismo na ocupação do emprego público.

A crítica ao processo de indicação política de diretores escolares levou à procura por mecanismos alternativos como o concurso público e as eleições. Embora seja inegável a evolução do concurso em relação aos procedimentos de indicação política, esse mecanismo ainda tem alguns problemas, como: a escola não pode opinar sobre quem considera mais capacitado para dirigi-la; e o concurso não consegue medir a capacidade prática dos candidatos ou a sua liderança para conduzir os processos político-pedagógicos que existem numa escola (OLIVEIRA, 2020).

Conforme Mendonça (2020), a eleição de diretores foi adotada por diversos sistemas de ensino como iniciativa de democratização da gestão. No entanto, qualquer que seja o processo de escolha, o diretor permanece sendo uma figura central no esquema de poder que envolve o funcionamento da instituição escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluindo, pode-se dizer que a construção de uma escola competente, democrática e de qualidade é uma exigência social. Se de um lado somos responsáveis por sua construção, por outro lado, quando se trata da escola pública, não dá pra pensar que será possível concretizar esse projeto de escola sem a decisão política dos órgãos governamentais de implementar medidas adequadas. Sozinha, a escola não pode cumprir com sua tarefa social, até porque ela não existe isolada do contexto. Efetivamente, o poder público vem elaborando uma política educacional clara, com objetivos bem definidos, cujo foco central é o atendimento escolar de boa qualidade.

Faz-se agora necessário que a sociedade civil acompanhe, controle e fiscalize as medidas que implementadas, exigindo do Estado o cumprimento dos dispositivos legais, pressionando para que seja garantida a infraestrutura indispensável ao bom funcionamento das instituições de ensino e o investimento na formação, valorização e motivação dos professores.

O aprendizado vindo da participação de todos na administração do processo educativo, possibilita a cada um dos sujeitos, individualmente e a todos coletivamente, o crescimento da pessoa humana em todos os seus aspectos: dignidade, atuação, criticidade, capacidade de decisão e ação, devendo ser respeitada a individualidade e sociabilidade.

Para a comunidade, participar da gestão de uma escola significa todo um aprendizado político no sentido de opinar, fiscalizar e cumprir decisões. Significa também mudar sua visão de direção de escola, passando a não esperar decisões prontas para serem seguidas. Paralelo a isso se desenvolveu a concepção de que a escola não é mecanismo governamental externo e alheio, e sim, como um órgão público que deve ser cuidado e dirigido pela comunidade e seus usuários. Uma das características apontadas pela comunidade refere-se à questão da liderança que deve ter o **diretor da escola**, como elemento fundamental na elaboração do processo participativo dentro da escola e junto à comunidade.

Outro elemento apontado é o conhecimento crítico da realidade comunitária onde está inserida, como elementos que lhe dá condições de adotar práticas ao processo de democratização. Além disso, é imprescindível por parte da direção a coerência entre o discurso e a prática, as relações interpessoais e a competência técnica no desenvolvimento das práticas participativas.

Dessa forma, constatou-se que um dos aspectos fundamentais de uma boa escola é o que toma a comunidade como sujeito histórico, político e social. O processo participativo dessa construção é uma aprendizagem contínua para todos os envolvidos.

A gestão democrática dos sistemas de ensino e das escolas públicas se coloca hoje como um dos fundamentos da qualidade da educação, como exercício efetivo da cidadania. E aqui se situa um dos maiores desafios dos educadores: a democracia; assim como a cidadania se fundamenta na autonomia. Uma educação emancipadora é condição essencial para a gestão democrática. Escolas e cidadãos privados da autonomia não terão condições de exercer uma gestão democrática, de educar para a cidadania. A abordagem da gestão democrática do ensino público passa pela sala de aula, pelo projeto político-pedagógico, pela autonomia da escola.

Neste sentido, este texto é um testemunho de esperança, anunciando o impulso do novo, que está em construção.

Portanto, a democracia é um processo inacabado, em permanente construção, assim como o próprio ser humano. Concebê-la como um desejo que se renova a cada dia, como uma pulsão que garante a sobrevivência do grupo, que a cada dia define seu contorno é essencial para a própria sobrevivência da democracia, que certamente morrerá se concretizada em uma verdade única.

REFERÊNCIAS

BERALDO, F.; PELOZO, R. C. B. A Gestão Participativa na Escola Pública: tendências e perspectivas. **Revista Científica Eletrônica de Pedagogia**, Ano V, n. 10, julho de 2007. Disponível em: <http://xa.yimg.com/kq/groups/24344376/1236840104/name/UNKNOWN_PARAMETER_VALUE>. Acesso em: 08 mai. 2020.

FREITAS, K. S.; SILVA, M. F.; SANTOS, M. S. **Gestão Participativa na Escola Pública:** Legislação e Prática. Disponível em: <http://www.ufpe.br/daepe/ n2_4.htm>. Acesso em: 08 mai. 2020.

GHANEM, E. **Gestão Escolar Democrática:** Alternativas de Apoio à Melhoria de Educação Pública. Guia para Equipes Técnicas. São Paulo: Ação Educativa. Assessoria, Pesquisa e Informações, 2011.

GIRLING, R. H.; KEITH, S. **Gestão Participativa**. Salvador: UFBa, 2002.

MENDONÇA, E. **A Gestão Democrática nos Sistemas de Ensino Brasileiros:** a intenção e o gestor. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0521t.PDF>. Acesso em: 08 mai. 2020.

OLIVEIRA, E. **O Papel do Diretor na Gestão Democrática**. Disponível em: <http://www.infoescola.com/pedagogia/o-papel-do-diretor-na-gestao-democratica/>. Acesso em: 08 mai. 2020.

SALDANHA, L. M. L.; NORONHA, E. M. **Escola Pública Democrática:** funções e compromissos. Disponível em: <http://www.mp.go.gov.br/ancb/documentos/ Educacao/Textos_diversos/ESCOLA%20P%C3%9ABLICA%20DEMOCR%C3%8 1TICA.doc>. Acesso em: 08 mai. 2020.

SANTOS, A. A.; SOARES, V. M. **Gestão Democrática e Participativa:** condições para gerar a qualidade do ensino. Disponível em: <moodle3.mec.gov.br/uft/file.php/1/moddata/data/850/1115/2190/Artigo_Antonia_ Valdene_-_Vesao_final_.doc>. Acesso em: 08 mai. 2020.

SILVA, R. P. **O Papel do Gestão na Gestão Democrática**. Disponível em: <http://www.revista.ulbrajp.edu.br/seer/inicia/ojs/include/getdoc.php?id=236&articl e=86&mode=pdf>. Acesso em: 08 mai. 2020.

WITTMANN, L. C. **A Gestão Compartilhada na Escola Pública** – subsídios para debate. Disponível em: <http://www.ufpe.br/daepe/revista.html>. Acesso em: 08 mai. 2020.

DESENVOLVENDO TEATRO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

DEBORA ALVES DE BARROS GONÇALES
Graduação em Educação Infantil, Alfabetização e Letramento pela Faculdade IMPEMIG - Instituto Pedagógico de Minas Gerais (2020); Professora de Ensino Fundamental I na EMEF Joaquim Bento Alves de Lima Neto, Professora de Educação Infantil no CEI C.E.U. Três Lagos.

RESUMO

Este artigo foca a prática da dramatização, suas principais funções e sua aplicabilidade no ambiente escolar, sendo a utilização desse método uma importante ferramenta de ensino. O objetivo do artigo é analisar a importância do teatro na formação e no desenvolvimento da criança, tratando-a como um ser que pensa, sente e age, seja no aspecto pedagógico ou artístico, assistido ou encenado, o teatro auxilia a criança no seu desenvolvimento cultural e formação individual. A escola é um espaço de conhecimento e aprendizagem, portanto a arte - música, literatura, pintura, escultura, teatro - passa a ser a base do desenvolvimento perceptivo da criança. Esse tema, tem como objetivo de analisar a importância da hipótese e do drama para a formação e desenvolvimento das crianças, e tratá-los como existência de pensamento, imaginação, interpretação, sentimento e comportamento. Seja no ensino ou na arte, pode ser assistido ou encenado por meio da fé ou do drama para fazer as crianças acreditarem em sua própria cultura, desenvolvimento e crescimento pessoal. A escola é um espaço de conhecimento, aprendizagem e arte: a música, a literatura, a pintura, a escultura, o teatro, a dança, etc. tornam-se a base para o desenvolvimento da capacidade de percepção e reflexão das crianças. A utilização do Teatro, como recurso pedagógico, tem sido e é bastante utilizado pelos docentes, dentro e fora da sala de aula, principalmente na Educação Infantil, e a elaboração de cada atividade proposta, a fim de produzir conhecimentos com o autoconhecimento através do Teatro, no cotidiano escolar aluno e do professor. Sabe-se que os jogos teatrais com objetivos didáticos são um grande aliado para o desenvolvimento, afetivo, cognitivo e psicossocial da criança.

Palavras-chave: Desenvolvimento; Educação; Escola; Criança; Teatro;

INTRODUÇÃO

Em primeiro lugar, o teatro é uma arte. Mas esta é uma arte relacionada à história humana e à história da comunicação humana, porque é uma literatura mista envolvendo literatura e palco. Ao longo dos tempos, sempre acreditamos que a sua existência se deu no período da descoberta e da propaganda feita pelos missionários jesuítas e missionários jesuítas até aos dias de hoje. Percebe-se que mesmo com o advento da tecnologia, o teatro ainda vai despertar a embriaguez

das pessoas, por isso, aprende de uma forma única, seja ela rica em conteúdo ou cultural.

No entanto, percebemos que quando o professor sugeriu o uso dessa tecnologia em sala de aula, ele se deparou com algumas questões que devem ser respondidas com antecedência para evitar que a atividade se torne equivocadamente um meio de opressão e supressão.

De acordo com NAZARETH (2009), desde então, a arte foi liberal, e o drama sem dúvida é arte, e os liberais tiveram um bom desempenho. A possibilidade de "reviver" sem obstáculos no tempo e no espaço, e a possibilidade de presenciar fatos reais que ocorrem na imaginação do autor ou só existem na imaginação do autor, podem salvar indivíduos e a sociedade.

Isso significa que, como primeiro passo neste tipo de trabalho, os educadores devem ter uma definição clara dos princípios básicos que regem a prática do teatro.

O estudo, objetiva refletir e analisar sobre a influência do Teatro, no processo de desenvolvimento cognitivo da criança, verificando suas contribuições para o processo ensino-aprendizagem.

A pesquisa foi realizada um resgate, sobre Teatro na Escola e sua crescente valorização dentro da Educação Infantil, como um recurso que contribui para a formação global da criança, desmistificando a ideia de usar o faz de conta ou fazer Teatro apenas como entretenimento nas horas vagas.

A escolha deste tema, foi realizada através dos olhares voltados para o direito da criança, a ter uma educação que promova a construção do conhecimento.

Contudo, pode-se enfatizar a Dramaturgia, como atividade inerente e essencial ao ser humano, principalmente na infância, estando presente nas ações e em tudo que a criança faz, desde seu nascimento, estabelecendo uma relação lúdica com tudo que o cerca.

Dessa forma, esta pesquisa propõe verificar, de que forma o Teatro interfere positivamente na aprendizagem, e qual a sua contribuição no desenvolvimento de habilidades, desenvolvimento social, político, moral, emocional, físico e cognitivo da criança.

A CRIANÇA E O TEATRO NA ESCOLA

Sabemos que as crianças estão em constante desenvolvimento e a dramatização proporciona-lhes uma forma de melhorar a sua criatividade e aptidões, razão pela qual existem algumas pesquisas e apoios teóricos para a utilização da dramatização nas escolas.

Pode-se dizer que se a arte dramática não for cultivada, a criança não conseguirá se desenvolver plenamente, de certa forma, a criança representa muitas de suas aventuras no teatro, desenvolvendo assim seus conhecimentos e habilidades. É por isso que "Desde Platão, a arte tem sido proposta como um método educacional básico, desempenhando diferentes papéis na história" (PCN, 1993, p. 83).

De visitar museus e ouvir concertos de música a atividades artísticas como dança, teatro e pintura, a arte aparecerá em todos os eventos. Tudo isso vai moldar o que chamamos de experiência artística. Nesse caso, o teatro tem a função de integrar e socializar ideias e, o mais importante, desenvolve seu conhecimento de forma interessante. Também desenvolve indução e racionalidade ao expressar emoções, e também pode ajudá-lo a compreender a si mesmo e o mundo ao seu redor.

> "A importância da diversão justifica-se porque imitar a realidade brincando aprofunda a descoberta e é uma das primeiras atividades, rica e necessária, no auxílio do processo de eclosão da personalidade e do imaginário que constitui um meio de expressão privilegiado da criança" (CAVASSIM, 2008, p 41).

Portanto, o teatro educativo visa estabelecer a comunicação entre os participantes. A comunicação dependerá do formato do conteúdo e do texto, envolvendo todos os aspectos, mas sempre visa transmitir algo através da expressão física e sonora para visualização. É por isso que as crianças são levadas a gostar do que fazem para torná-las muito espontâneas, porque quanto mais livre e espontâneo for o processo criativo das aulas de teatro, mais convincentes serão os resultados.

Outra forma de explorar efetivamente o drama na educação é a dramatização, considerada um recurso didático para o ensino de outras disciplinas. Mesmo que o enredo histórico relatado pelo professor seja enriquecido por uma variedade de meios audiovisuais dramáticos, isso não fará os alunos perceberem e absorverem o enredo histórico tão profundamente quanto por meio do drama dramático dos próprios alunos.

História parece ser uma disciplina claramente predestinada a usar esse tipo de meio teatral, mas com um pouco de imaginação, eles também podem ser usados muito bem para ensinar praticamente todas as disciplinas. A expressão é um direito de todo ser humano, sabe-se também que não é um dom de Deus, mas uma forma de contato interpessoal.

Ao observar uma criança em suas primeiras manifestações dramatizadas, um jogo simbólico, percebe-se a necessidade de organizar seu conhecimento sobre o mundo de forma integrativa.

A dramatização acompanha o desenvolvimento da criança como manifestação espontânea que assume várias feições e funções, nunca perdendo seu caráter interpretativo e promovendo um equilíbrio entre ela e seu entorno. A dramatização não é apenas a realização de uma necessidade individual na interação simbólica com a realidade, proporcionando condições para o desenvolvimento pessoal, mas uma ação coletiva em que a expressão individual é escolhida.

Uma criança, ao ingressar na escola, tem a capacidade para a teatralidade como prática potencial e espontânea vivenciada em jogos fictícios. Cabe à escola desenvolver um jogo dramatizado que ofereça condições para uma prática consciente e efetiva, para a gradual assimilação e ordenação da linguagem dramática.

As crianças brincam desde tenra idade. Mas, passo a passo, o jogo, principalmente simbólico, dá lugar a um jogo de regras. Na escola, esse jogo torna-se coletivo se até agora foi realizado sem uma finalidade específica, por mero prazer, o que não significa que na escola o jogo não tenha a função de agradar a criança, mas agora tem a finalidade de desde que o professor planeje sua ação

e espere o resultado.

Desta forma, o jogo na escola ou na sala de aula torna-se coletivo, nada mais é do que um exercício em que as regras são seguidas e forma a base de um contrato moral.

> ” O Teatro, assim, pode ser a brecha que se abre na nova perspectiva da ciência e ensino-aprendizagem, pois envolve essencialmente o que o soberanismo da lógica clássica e do modelo racional excluía; o ilógico, as possibilidades (o “vir a ser”), a intuição, a intersubjetivação, a criatividade... enfim, elementos existentes nas relações dessa manifestação artística e que são princípios para a concepção de Inteligência na Complexidade e vice-versa “(CAVASSIN. 2008 p 48).

Todos nós sabemos que quando o conteúdo escolar é apresentado de forma divertida, a criança aprende com verdade e com mais facilidade. E quando o professor promove o trabalho coletivo, a cooperação na comunicação e a socialização, os jogos têm um significado positivo e são muito úteis no processo de leitura e escrita. Tanto é verdade que Piaget e Vygotsky, em suas diferentes teorias, ao falarem do jogo simbólico, reforçam seu valor no desenvolvimento da criança e na construção da personalidade, abrangendo aspectos cognitivos e afetivos.

A criança, ao entrar na escola, está em idade de vivenciar o companheirismo como processo de socialização, de fazer amizades. Compartilhar atividades divertidas e criativas baseadas na experimentação e compreensão estimula o aprendizado. Um teatro educativo não só tem uma função integradora, mas também lhes dá a oportunidade de adotar de forma crítica e construtiva o conteúdo sociocultural de sua comunidade por meio do intercâmbio com seus grupos.

O teatro está em constante mudança, orientado por novas exigências e necessidades humanas. É uma representação, daí a sua importância para a educação. O espaço do teatro é tudo: rua, pátio, sala de aula, sala de teatro tradicional. Por meio da dramatização, a criança desenvolve suas ideias, a consciência do outro e de si mesma, a comunicação verbal e não verbal. Por meio da dramatização, a criança vivencia o mundo, amplia suas concepções de caráter e ações, aprofunda a percepção e desenvolve a sensibilidade.

Assim, por meio do ensino do teatro, revela-se a importância do desenvolvimento da educação progressiva para o desenvolvimento do pensamento complexo em termos da capacidade de viver, relacionando as partes com o todo; pensar sobre o próprio pensamento e consciência e autonomia que melhorem as perspectivas individuais e coletivas é uma necessidade urgente no contexto atual que nega o conhecimento irracional e sensível e valoriza a cultura como produto (CAVASSIN, 2008, p. 51).

Segundo PCN (1998, p. 85), quando as crianças brincam para retratar as atitudes dos adultos ao seu redor, elas passam a inventar suas próprias histórias. Assim, aprendem a se relacionar com seu grupo e com as pessoas em geral. Também podemos improvisar situações e agir usando nossa imaginação, criando novos personagens e situações.

Quando o teatro é encenado em palco, os atores devem falar e gesticular para que todo o público possa entender o espetáculo. Eles precisam se concentrar para não esquecer o texto ou os movimentos que devem fazer e que foram ensaiados.

O corpo e a voz são os principais instrumentos de trabalho, para fazer teatro devemos

estudar e praticar os nossos movimentos e a nossa voz.

Para começar a improvisar e a brincar, é sempre bom fazer um aquecimento primeiro, depois pode fazer passo a passo, começando com passos simples que memorizam os movimentos de determinados animais. (BRASIL, 1998, p. 86).

É importante não esquecer que o rosto também faz parte da expressão do nosso corpo. Também precisamos praticar nossos movimentos faciais, que terminam em diversão, e então podemos fazer uma careta.

Quando improvisamos ou representamos um personagem no palco, devemos nos empenhar em falar de forma que todos entendam cada palavra que dizemos, pois a apresentação não pode ser interrompida para explicar o que foi dito. (BRASIL, 1998, p. 87).

Para praticar nossa voz, podemos tocar cantando nossas canções favoritas bem baixo e alto. Quando um ator fala com clareza, pronuncia bem as palavras e controla a voz, dizemos que ele tem uma boa dicção.

Para Almeida,

> "Dar vida a qualquer elemento da realidade no palco ou na sala de aula, temos que usar nosso corpo representando uma árvore, um guarda-roupa, a água de um rio, uma montanha em movimento, um aparelho de TV ligado. Além de ser um bom exercício, pode ajudá-lo a compor cenas de teatro. (ALMEIDA, 2003, p. 48)".
> "Os jogos da infância são espetáculos que dispensam espectadores, é puro teatro, que tem fim em si mesmo. Pouco importa para a criança que alguém a veja brincar. (2003, p 49)".

O teatro é uma atividade coletiva por excelência porque o aluno pode aprender a ler através de jogos dramáticos, porque toda peça faz parte do mundo infantil. A integração de todos os meios de expressão pode ser percebida na própria atividade global e dinâmica que uma criança realiza espontaneamente no seu dia a dia: quando brinca, canta, brinca, conta histórias, se movimenta, enfim, quando expressa seu potencial no cotidiano. vida. de muitas maneiras diferentes.

Brincar é próprio da criança; que brincando aprende cada vez melhor, pois encontra equilíbrio com o mundo e se desenvolve plenamente, e no brincar acorda para aprender de uma forma prazerosa e prazerosa.

O uso do teatro na sala de aula facilita a compreensão das atividades, tornando-as mais acessíveis e interessantes. Ao construir o seu conhecimento, o aluno aprende a ser crítico, relembrar etapas subsequentes das aulas, observar a sequência e o resultado final e coordenar as ações propostas.

Durante uma peça teatral, a criança estuda fatos, formula hipóteses, identifica semelhanças e diferenças entre pares e objetos. Isso não acontece individualmente, mas coletivamente, e não é apenas uma forma de entretenimento, mas um meio que contribui e enriquece o desenvolvimento intelectual.

A IMPORTÂNCIA DO TEATRO NA ESCOLA

A contribuição dos jogos dramáticos e do teatro para a aprendizagem dos alunos na educação infantil tem sido observada no sentido de que cada jogo, além de sua função lúdica, tem uma intenção educativa de apoiar o processo de ensino e aprendizagem dos alunos em seu desenvolvimento.

Consequentemente, os jogos de teatro e drama são entendidos como recursos que proporcionam às crianças diversão tanto no jogo quanto no ensino e na educação, quando são especificamente incentivados por seus educadores a ajudar a desenvolver habilidades específicas em sala de aula.

Quando situações lúdicas são criadas intencionalmente por um adulto para estimular certos tipos de aprendizagem, surge uma dimensão educacional. Enquanto as condições de expressão do jogo, ou seja, a ação deliberada da criança para brincar, sejam preservadas, o educador fortalece as situações educativas. (Kishimoto, 1996, p. 36).

A utilização desses recursos para fins educacionais leva a uma análise da contribuição para o desenvolvimento intelectual dos sujeitos, visto que cada jogo tem uma intenção e uma função nesse processo de desenvolvimento.

Para Peter Slade (1978), uma peça dramática infantil não é uma atividade imaginária, mas um comportamento humano real. Para ele, o jogo dramático é capaz de promover a liberação emocional, garantindo assim a autodisciplina interna; e o jogo dramático infantil é caracterizado pelo fluxo da linguagem, fala espontânea que é estimulada pela improvisação e enriquecida pela interpretação. Ele distingue duas formas de jogo, ambas dramáticas: um jogo pessoal e um jogo de projeção.

Desta forma, utilizando o jogo teatral na educação infantil, o professor contribuirá para o desenvolvimento pessoal e cultural do aluno ao dominar a comunicação e utilizar a linguagem do teatro de forma interativa.

Desenvolve-se a criação de condições para a construção do conhecimento, a introdução das propriedades de diversão, prazer, capacidade de iniciação, ação motivadora ativa, improvisação, concentração, organização, liderança e controle pessoal. O professor e toda a comunidade escolar devem conhecer e compreender a importância de tais ferramentas pedagógicas para o desenvolvimento intelectual de seus alunos.

Ressalta-se que ao utilizar os jogos dramáticos e teatrais como recursos pedagógicos e como auxílio em suas atividades, não se deve utilizá-los de forma alguma. - Conhecer o conteúdo que se deseja aprender, se não houver planejamento, esses recursos são totalmente ineficazes e não cumprirão suas funções educacionais, proporcionando apenas situações lúdicas.

É na escola que a criança é estimulada a explorar e descobrir o mundo onde conhece outras crianças, aprende a compartilhar brinquedos e sentimentos das pessoas de quem gosta, conviver com a diversidade, contribuindo para a construção do processo de aprendizagem. Portanto, é importante que as escolas tenham uma proposta pedagógica para entender a atividade teatral como atividade pedagógica para o desenvolvimento das crianças na sua socialização, e assim

despertar uma consciência crítica que se reflete nos cidadãos de futuro.

O contato da criança com o teatro se dá essencialmente por meio da escola ou da igreja. Você pode ver que em ambas as instituições o desempenho é caracterizado por uma atitude mais pedagógica do que a própria estética.

Trabalhar com o teatro em sala de aula, não só obrigando os alunos a assistir às apresentações, mas também realizá-las, inclui uma série de benefícios: o aluno aprende a improvisar, desenvolve a oralidade, a expressão corporal, impõe uma voz, aprende a interagir com as pessoas, desenvolve o vocabulário , emocional, desenvolvendo habilidades artísticas (pintura corporal, confecção de fantasias e cenografia), criando oportunidades de pesquisa, desenvolvendo a escrita, trabalhando a cidadania, religiosidade, ética, sentimentos, interdisciplinaridade, incentiva a leitura, proporciona contato com obras clássicas de contos de fadas, relatos; ajuda os alunos a se libertarem de inibições e a ganharem autoconfiança, desenvolve habilidades latentes, estimula a imaginação e a organização dos pensamentos. Por fim, trabalhar com teatro em sala de aula tem inúmeras vantagens.

Na representação de cenas dramáticas, há fingir, fingir, imaginar que é diferente, criar situações imaginárias, etc. São atitudes essencialmente dramáticas criadas pelo homem para desenvolver competências, habilidades e garantir a própria existência.

Atuamos todos os dias, em casa, na escola, no trabalho, em nossa vida constantemente assumimos papéis sociais, por exemplo, pai, mãe, filho, aluno, professor, de acordo com o ambiente em que adotamos personagens sociais reais. Eficiência é como nos relacionamos. Este processo dramático é considerado um dos mais importantes para o homem.

A arte é necessária, é uma linguagem que mostra o que há de mais natural no ser humano; graças a isso é possível verificar que o homem pré-histórico e o pós-moderno não estão distantes, como nos dizem que devemos imaginar.

A arte é baseada em um conceito intuitivo que molda nossa consciência. Você não precisa de um intérprete, intérprete. Isso é muito diferente das línguas faladas porque você não entende o italiano que se falava há quinhentos anos, mas uma obra renascentista não precisa de um tradutor. Ele é enviado diretamente. Essa capacidade da arte de ser a linguagem da humanidade é extraordinária (OSTROWER, 1983).

Os parâmetros do currículo nacional visam identificar os diferentes argumentos sobre a importância do conhecimento artístico. A abordagem dramática da educação reconhece a importância do teatro infantil e o trata como a base da educação criativa. O teatro escolar, segundo o PCNS, visa desenvolver no aluno um maior domínio do corpo, dar-lhe expressão, maior eficiência de verbalização, melhor capacidade de reação às situações emergentes e maior capacidade de organização no domínio do tempo. O teatro estimula o indivíduo a se desenvolver mental e mentalmente. Mas, apesar disso, o teatro é uma arte que necessita ser estudada não só a nível pedagógico, mas também como uma atividade artística com características próprias. Isso é o que Reverbel diz, que o teatro tem a função de divertir instruindo é uma verdade que ninguém pode contestar, pois seria negar-lhe a própria história (REVERBEL, 1989).

O TEATRO E O FAZ DE CONTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

No ensino, o faz de conta e o teatro são frequentemente mencionados como atividades lúdicas pertencentes ao mundo e à rotina das crianças nas escolas infantis. Assim, quando as crianças participam de uma atuação teatral, elas têm a oportunidade, por meio de seus jogos, de interpretar os diferentes papéis, de forma espontânea ou orientada, de tudo o que observam em seu cotidiano, o que representam em jogos simulados para os quais sua imaginação pode levá-los. lugares nunca percorridos antes.

Trabalhar com teatro em sala de aula, não só permitindo que os alunos assistam, mas também atuem, tem uma série de vantagens. Por exemplo: desenvolver oralidade, expressão corporal, vocabulário, pensamento reflexivo, habilidades em artes visuais e aprender a usar a entonação de voz corretamente.

Também proporciona o contato com as pessoas, atua no plano emocional, oportuniza pesquisas, trata da cidadania, da ética, dos sentimentos, da interdisciplinaridade, estimula a leitura e proporciona o contato com histórias, contos e contos de fadas. Também ajuda os alunos a se libertarem das inibições e a ganhar autoconfiança, desenvolvendo habilidades latentes. Estimula a imaginação e a organização dos pensamentos. Em qualquer caso, trabalhar no teatro e fazê-lo em sala de aula tem inúmeras vantagens.

Quando observamos as brincadeiras infantis, vemos as aparências e o teatro em suas manifestações imaginárias. Um jogo simbólico, um jogo de faz de conta, acompanha a criança em todas as suas conquistas, pois é por meio da brincadeira que a criança assume e desempenha os diversos papéis com os quais interage no cotidiano.

Fingir pode parecer uma atividade livre para a criança, mas a criança deve pretender, sob a supervisão da professora, aproveitar esses momentos para conhecê-la melhor e, quando possível ou necessário, intervir em um caminho positivo. Às vezes, na brincadeira de brincar, podemos observar atitudes em que a criança recria seu cotidiano em vários aspectos, sejam positivos ou negativos.

Quando a criança, ao fingir, recria atitudes, diálogos ou cenas negativas ou traumáticas, a tarefa do professor é intervir no jogo, ajudar a criança nas suas indagações, compreender seus próprios sentimentos em relação ao fato apresentado. Outras vezes, as situações apresentadas por esta criança podem ser trabalhadas através de brincadeiras, filmes, música, leitura ou fingimento, graças aos quais vão descobrir que a realidade que expressam não é única e verdadeira, que existem outras formas de conviver.

JOGOS TEATRAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Vários autores se dedicaram a construir teorias sobre a natureza dos jogos: a teoria do excesso de energia, a teoria do instinto com ênfase na imitação e as teorias fisiológicas, defensoras

da evolução do jogo nas crianças como síntese das etapas do desenvolvimento da história humana, além do aspecto genético do jogo como uma necessidade humana carregada pelos genes.

Platão (1962) considerou o jogo fundamental na educação. Ele acreditava que a educação deveria começar de forma lúdica e constrangedora, especialmente para que as crianças pudessem desenvolver as inclinações naturais de seu caráter.

Leon Chancerel (1948), na introdução de seu livro Jeux dramatiques, afirma que se, por um lado, o jogo é uma atividade normal da infância, por outro, implica regras e convenções que tanto o jogo quanto a arte não podem contornar. E como qualificador usa a palavra dramática, não teatral, que levanta a ideia de palco e de performance pública, justamente para inverter essa ideia, indicando que a criança se expressa através da ação, para seu próprio prazer e desenvolvimento.

Nesse caso, as peças dramáticas serão experiências que proporcionam à criança um meio de externalizar, ora com um gesto ou voz, ora com ambas as expressões ao mesmo tempo, seus sentimentos e observações pessoais. Podemos entender esta atividade como o primeiro evento teatral ocorrendo na família e na escola. Pode ser uma atividade coletiva ou individual, mas será sempre gratuita, independentemente de quem participe, e não se destina a recriar fielmente a realidade.

A principal característica é o prazer, cujo desenvolvimento não é possível sem agradar a todos os jogadores. As respostas apresentadas nos jogos teatrais nunca estão isentas da interferência dos mecanismos de reprodução cultural e social. Portanto, esses mecanismos também estão sujeitos a análise, para que possamos dar o primeiro passo para romper tais mecanismos e contradizê-los, conforme Tomaz Tadeu Silva esclarece:

> [...] mesmo quando somos rigorosamente analíticos, não estamos fazendo teoria puramente desinteressada. Queremos conhecer os mecanismos que movimentam a dinâmica social para poder, de alguma forma, manipular pelo menos alguns desses mecanismos. É por isto que não estamos interessados apenas naquilo que faz com que a estrutura de amanhã seja a mesma de hoje, na reprodução, enfim. Queremos também saber quais processos e ações podem fazer com que haja rupturas, mudanças e movimento, produzindo assim estruturas novas e situações e posições modificadas (1992, p.71).

BENEFÍCIOS PARA AS CRIANÇAS NO TEATRO INFANTIL

Na infância, você precisa se divertir, inventar e reinventar. O teatro na escola ajuda as crianças a desenvolver sua imaginação, criatividade, intelecto e habilidades artísticas. As aulas de teatro oferecem aulas em grupo e individuais que estimulam a criança a trabalhar a expressão verbal e corporal, a dicção e a coordenação motora. De forma didática, o teatro infantil também ajuda os mais novos a melhorar a memória, a atenção, a concentração e a velocidade de pensamento. Além disso, pode aumentar o interesse do aluno por leitura e literatura.

O objetivo do teatro é aproximar as crianças. Em sala de aula, eles compartilham ideias e pensamentos e trabalham suas habilidades de aprendizagem de uma forma divertida. Atuando

como uma arte, as práticas teatrais são grandes aliadas na hora de educar as crianças para que se comportem em relação à sociedade e respeitem as outras pessoas.

Todas as crianças estão em boa forma, mesmo as mais tímidas. Um estudante de teatro não precisa ser engenhoso, desenfreado, muito menos um ator ambicioso. O teatro trabalha com as muitas habilidades pessoais, acadêmicas e motoras da criança, ajudando-a não apenas a expressar suas emoções, mas também a livrar-se da vergonha. É importante prestar atenção ao horário apropriado para seu filho assistir às aulas de teatro. A criança deve estar preparada. No que diz respeito à idade, é melhor que os pais falem primeiro com o professor para saber qual é a melhor altura.

O objetivo do teatro infantil também é melhorar a personalidade e ajudar a moldar o caráter da criança por meio de jogos e métodos educacionais. A prática promove o autoconhecimento e desenvolve a autoconfiança e a autoestima. Existem inúmeros benefícios do teatro infantil na educação de crianças. As atividades teatrais realmente funcionam em conjunto com o desenvolvimento pessoal e intelectual, proporcionando benefícios que se refletirão em todos os aspectos conforme você cresce.

FUNÇÃO PEDAGÓGICA NO TEATRO

Alguns trabalhos de pesquisadores que tratam da educação teatral levantam questões sobre os objetivos com os quais essa área foi abordada no espaço escolar. Tais performances sugeriam um funcionamento do teatro com possibilidade de rompimento e avanço em relação aos padrões tradicionalmente veiculados.

A discussão que havíamos aprofundado essa preocupação, além de enfatizar a necessidade do teatro na escola, abrindo um espaço que nos permite considerar o seu ensino como um fim em si mesmo, não por ser uma ferramenta com fins educacionais. natureza diferente.

A partir das considerações anteriores, chegamos à próxima questão que nos parecia fundamental na época: Como ensinar teatro na escola? Quando analisamos a evolução do brincar, o personagem dramático na infância, descobrimos que desde muito cedo a criança se interessa pelo jogo de maquiar, e o professor da primeira infância deve permitir isso. quando a criança deseja, mesmo que o próprio professor a motive a fazer este exercício.

Jogos de simulação, ou “jogos simbólicos”, como Piaget os chama, em sua teoria do desenvolvimento, já são um jogo dramático infantil,

> “[...] os jogos simbólicos surgem por volta dos dois anos de idade e começam com comportamentos individuais que condenam a função semiótica “. (SANTOS, 2002, p. 84).

Essas brincadeiras acontecem quando uma menina fala com suas bonecas brincando com uma casa ou quando a professora pede a um grupo de crianças que “imite” os movimentos de um avião em movimento.

No entanto, não vamos apresentar à criança a “técnica do palco”, porque ela pode ser objetiva no trabalho com adultos, mas não deveria ser com crianças.

> Segundo Richard Courtney (1980), para os jovens de 12 anos, podemos pedir que criem seu próprio jogo, exigindo o foco e a organização dos elementos da cena (personagens, cenários, etc.), ainda vamos manter os elementos do jogo dramático, ao mesmo tempo que os direciona para o uso criativo da forma.

É importante, no entanto, que a presença do teatro na escola não prepare para o palco. O professor de teatro escolar, além de possuir conhecimentos teatrais, deve estar em contato constante com as principais abordagens do ensino de teatro para que essa prática pedagógica tenha objetivos de aprendizagem claros e consistentes.

O teatro praticado na escola como uma arte criada coletivamente, a partir do desenvolvimento da expressão dos gestos e da reflexão crítica sobre as manifestações humanas no mundo, pode ser a linguagem básica da transformação escolar, buscando sua crítica, capaz de responder a um desafio. contribuir para a construção de um mundo mais justo no qual viveremos.

Platão (1962) propõe uma educação liberal voltada para o desenvolvimento intelectual e físico dos alunos, impregnada de gente e arte desde cedo e baseada no uso de um jogo.

Ele valorizou os jogos que exploravam os recursos e a linguagem do teatro, da música, da dança e da literatura, e enfatizou que brincar com as crianças seria parte integrante de sua educação como adultos.

No entanto, na sua República (obra em que analisa a política grega, a ética, o funcionamento das cidades, a cidadania e as questões da imortalidade da alma) não tem lugar para o teatro em si.

Para Platão (1962), o ideal é a verdade e a realidade é uma cópia ou imitação dela; e o teatro está ainda mais longe da verdade, porque imita a realidade.

Aristóteles (1986) também chamou a atenção para o jogo educativo como fonte de preparação para a vida prática e ao mesmo tempo proporcionadora de prazer. Difere de Platão, entre outras coisas, quando sugere que o teatro não imita fatos, mas ideias abstratas.

Ela também lida com a imitação como uma atividade humana natural desde a infância e sugere que tanto experienciar (imitar) quanto observá-la seria uma fonte de prazer de aprendizagem.

Rousseau (1762) contribuiu, assim, para uma nova representação da infância relacionada ao conceito de criança como um ser com características próprias em suas ideias e interesses e, portanto, não pode mais ser visto como um adulto em miniatura.

Afirmou que a educação não vem de fora, é uma expressão livre da criança em contato com a natureza, ao contrário da disciplina rígida e do uso excessivo da memória. Por isso, ofereceu-se para trabalhar com uma criança: brinquedos, esportes, agricultura e o uso de instrumentos de diversas profissões, além de linguagem, canto, aritmética e geometria.

No caso de Russeau (1762), a primeira educação de uma criança deve ocorrer quase inteiramente por meio de jogos. Também para os pensadores sob sua influência, a criança era um organismo em desenvolvimento para o qual cada fase de crescimento deveria ser estimulada, e o

jogo fazia parte da pessoa em desenvolvimento tanto quanto o próximo elemento. Parece que ele não esclareceu a teoria sobre o uso do teatro nos processos educacionais, mas sua concepção de uso do jogo nesses processos pode ter contribuído para a criação do que hoje conhecemos como jogos teatrais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O teatro escolar é principalmente uma ferramenta de aprendizagem. Como pode ser visto neste estudo, este tipo de técnica difere do teatro visto em outros lugares, pois não tem necessariamente o objetivo de promover uma performance ou formar artistas. O trabalho teatral deve consistir em conscientizar o aluno para a solução de conflitos relacionados ao ambiente escolar e, portanto, ao ambiente social.

Reconhecendo a construção do sujeito histórico como fundamental para a proposição de uma sociedade mais justa, em consonância com sua reflexão a partir do pensamento de Freire, ele reconhece que é também a escola, como caso regular de deformação em nossa sociedade, que deve pensar. as práticas pedagógicas que estão envolvidas nesse pensamento, permitindo que o aluno cresça diante dos obstáculos. Nas aulas escolares com teatro, encontramos características favoráveis ao sujeito, participando dele irá construir o conceito de solidariedade e fraternidade, trazendo-o de volta ao caminho da evolução no processo de emancipação.

O objetivo deste artigo foi mostrar o desenvolvimento do teatro infantil e suas funções em sala de aula. Aparentemente, é impossível esgotar a discussão sobre um problema tão significativo como a contribuição do teatro infantil para o desenvolvimento infantil e como a escola pode ajudar os alunos a desenvolverem suas próprias potencialidades, seja na parte artística ou pedagógica. Além disso, o teatro também proporciona à criança o conhecimento de outro gênero, além da prosa, da poesia e do drama.

A proposta de implantação do teatro na escola, a investigação dos significados históricos do teatro e seus papéis sociais (como uma pessoa utilizou o teatro para organizar o pensamento e a reflexão sobre suas atitudes e comportamentos) pode contribuir para a compreensão do aluno sobre a importância da atividade teatral e ampliar sua capacidade de estudar e refletir sobre a produção de sentido no teatro. Em suma, o teatro contribui para o desenvolvimento da expressão e da comunicação, e fomenta a produção coletiva do conhecimento cultural, seja no aspecto estético, seja no educativo.

Por fim, é importante a contribuição do Teatro como meio de interação e aprendizagem entre aluno e professor.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. **Jogos para estimulação das múltiplas inteligências.** Petrópolis: Vozes, 2003.

ARISTOTÉLES. **Arte poética**. São Paulo: Editora Martin Claret, 2003.

ARISTÓTELES. **Poética. Lisboa:** Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 1986.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação**. São Paulo. Summus, 1984.

BOSCHI, Ronaldo. **"O jogo teatral na cultura pós-moderna".** Dissertação de mestrado. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais: Programa de Pós Graduação em Letras, 1999.

BRASIL, **Parâmetros curriculares nacionais de língua portuguesa: terceiro e quarto ciclo do ensino Fundamental.** Brasília MEC, 2001.

BRASIL. Secretária de educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CHALITA, Gabriel. **Educação: A solução está no afeto.** 6ª Ed. São Paulo: Gente, 2001.

CAIXETA, Sandra Maria Bianchini. **Educação hoje.** Goiânia: Kelips, 1992.

CANDAU, Vera Maria. **A Didática em Questão.** Petrópolis: Vozes, 2011.

CANDAU, Vera Maria. **Rumo a uma Nova Didática.** Petrópolis: Vozes, 2011.

CARVALHO, V. M. **Vale à pena fazer teatrinho de bonecos.** Edição do autor. Rio de Janeiro, 1963.

COELHO, Paulo. **O teatro na educação.** Rio de Janeiro: Editora Forense-Universitária, 1978.
COURTNEY, R. **Jogo, teatro e pensamento - As bases intelectuais do teatro na educação.** São Paulo: Perspectiva, 1980.

DOMINGUEZ, José Antonio. **Teatro e educação: uma pesquisa.** Rio de Janeiro: Serviço Nacional do Teatro, 1978.

DUFLO, Colas. **O jogo: De Pascal a Schiller.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

KISHIMOTO, Tizuko M. **Brinquedos e brincadeiras na educação infantil.** In: Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – perspectivas atuais. Belo Horizonte, nov. 2010.

KISHIMOTO, Tizuko M. **Jogos, brinquedo, brincadeira e a educação.** São Paulo: Cortez1996.

KRUGLI, I. **História de lenços e Ventos.** Rio de Janeiro: Editora Didática e Científica, 2000.

MAGALDI, Sábado**. Iniciação ao teatro.** 3 ed. São Paulo: Editora Ática, 1986.

MOISÉS, Massaud. **A criação literária.** São Paulo: Editora Cultrix. 1987.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança. 3ª ed.** Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança – imitação, jogo e sonho, imagem e**

representação. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1990.

PIAGET, Jean. **A psicologia da criança**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

REINHAGEN, Mark. **Vampiro: a máscara.** São Paulo: Devir Livraria LTDA, 1999.

REVERBEL, Olga. **Um caminho do teatro na escola.** São Paulo: Scipione, 1997.

RODRIGUES, Lídia da Silva. **Jogos e brincadeiras como ferramentas no**

SLADE, Peter. **O jogo dramático infantil.** São Paulo: Summus, 1978.

VIGOTSKI, L. S. (2003) **Psicologia Pedagógica**. Porto Alegre, RS: Artmed. (Original publicado em 1926).

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na pré-escola**. São Paulo: Cortez, 1995.

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

JOGOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL I

ELISANGELA VIEIRA LINO
Graduação em Pedagogia pela Universidade do Grande ABC - UNIABC (2006); Graduação em Artes visuais pela Faculdade Mozarteum - FAMOSP (2017); Pós-Graduada em Alfabetização e Letramento pela Faculdade Aldeia de Carapicuíba (2015); Professora de Ensino Fundamental I no SESI - Serviço Social da Indústria e Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na EMEI Nini Duarte na Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

Este artigo tem como objetivo levantar algumas questões do brincar infantil a partir da concepção de que esta é uma atividade que faz parte da formação histórica e cultural da criança. O texto propõe reflexões sobre questões baseadas nas referências de natureza sociológica, tendo como referências filosóficas: Gilles Brougère, e Walter Benjamin. Tais autores analisam o brincar como um fenômeno cultural. O texto também contribui para discutir as possibilidades do brincar no espaço das instituições de educação infantil. A proposta de Brinquedo como objeto de cultura é auxiliar os educadores na compreensão das múltiplas maneiras de utilização do lúdico por crianças de até 10 anos em instituições educativas. Além disso, os textos selecionados ajudam a desmistificar a ideia de que o brinquedo é próprio da infância e passam a associá-lo à cultura humana em geral. O foro principal do texto é deixar de lado os paradigmas psicológicos relativos ao brinquedo e buscar entendê-lo como produto de uma cultura com traços próprios. Seu uso pelas crianças representa mais do que uma influência negativa ou positiva. Ele introduz os pequenos nas formas, imagens de si mesmos e da sociedade na qual vivem de uma maneira histórica e cultural particular.

Palavras-chave: Infância; Processo; Histórico; Cultural.

INTRODUÇÃO

A humanidade nem sempre viu a criança como um ser particular. Além de abordar sobre as diversas fases da criança nas diferentes épocas, serão abordados também os jogos, brinquedos e brincadeiras ao longo das décadas, as mudanças ocorridas. O significado da palavra jogo, brinquedo e brincadeiras.

Desde o nascimento, as crianças estão inseridas em um contexto sociocultural, e os adultos, quando se tornam parceiros de seus jogos e brincadeiras, muitas vezes não se dão conta da importância de cada gesto, palavra e movimento das crianças nessas atividades.

O brincar é uma forma privilegiada de aprendizagem, pois é nesse ato que as crianças trazem para suas brincadeiras o que veem, escutam, observam e experimentam.

Abordaremos a história cultural do jogo, brinquedo e brincadeira e sua fundamentação

teórica, apresentando também como o brinquedo/jogo adquire, ao longo dos séculos, um caráter educativo/pedagógico e um objeto de criação/imaginação humana.

Comentaremos sobre a construção da dimensão lúdica da criança, compreendendo o conceito de cultura e como a criança o constrói, constituindo-se assim como um ser que brinca.

Apontaremos a relação entre o jogo e a educação apresentando tipos de jogos e brinquedos para a faixa etária da Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental.

Apresentamos os projetos temáticos lúdicos na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, bem como os jogos esportivos, jogos cooperativos e jogos virtuais no processo de aprendizagem dos educandos. Também abordaremos a importância de se constituir espaços lúdicos como a brinquedoteca, contribuindo assim para a formação de um olhar lúdico e, ao mesmo tempo, sensível às crianças.

BRINQUEDO E CULTURA

A preocupação em torno da educação infantil tanto em termos de políticas públicas como em discussões e produções acadêmicas e científicas vem crescendo no Brasil. Neste contexto, o lugar do brincar, e como ele vem sendo desenvolvido nas instituições de educação infantil merecem igual preocupação.

O discurso relativo ao valor da brincadeira vem sendo cada vez mais debatido na atualidade. Sabe-se que através da brincadeira a criança se expressa e conhece o mundo.

Porém, o que se observa é que vivemos em um mundo cada vez mais violento em que há um fechamento institucional e o brincar livremente das crianças por vezes vem sendo privado por conta deste cotidiano conturbado e caótico.

A mídia vem substituindo o lugar do brincar que as crianças poderiam estar realizando em comunhão com seus pares ou com aqueles que estão próximos a ela. Por conta do dia-a-dia atarefado das pessoas em busca da sobrevivência, esse brincar com a criança, ou oferecer subsídios para que ela o faça, vai ficando cada vez mais em segundo plano. O crescimento das cidades, o aumento da violência, a ausência de espaços públicos voltados para o lazer são fatores que devem ser considerados na diminuição do espaço do brincar na sociedade atual.

Considerando o fato de que as crianças vêm cada vez mais perdendo o espaço da brincadeira em seu cotidiano, as instituições de educação infantil se apresentam muitas vezes como um importante lugar para que as crianças possam vivenciar esta atividade. No entanto, o espaço do brincar na escola de educação infantil é algo ainda permeado de incertezas. Considerado importante para alguns educadores que contemplam o brincar como eixo central do projeto pedagógico, para a maioria das instituições ainda é considerado um espaço paralelo, marginalizado, pura “perda de tempo” ou mera recreação. Outras ainda consideram o brincar com propósitos meramente educativos, retirando as múltiplas possibilidades que esta atividade pode oferecer às crianças.

É importante que o brincar esteja inserido em um projeto pedagógico mais amplo da escola e os educadores cientes da importância desta atividade para o desenvolvimento dos pequenos. Porém, o que se percebe muitas vezes, é que a oposição entre o brincar e o estudar se faz presente entre os profissionais. O brincar associado a não produção ocupa um lugar desvalorizado na escola.

A concepção de escolarização como algo sério, formal, disciplinador, não deixa espaço para algo livre, inesperado e transformador. Antes de se pensar no brincar como eixo para o trabalho com as crianças pequenas, se faz necessário repensar o sentido das propostas pedagógicas presentes nas instituições de educação infantil.

Em relação à brincadeira, estamos longe de chegar a um consenso. O conceito de brincar, assim como o de criança e infância, é produzido historicamente. O que se observa é que sempre existiram diferentes formas e jeitos de brincar. Ao longo do tempo, as formas de brincar, seus espaços e tempos foram se modificando. Brougère (1998) aponta que as concepções do brincar são construções que estão atreladas às representações de criança de cada época.

Diante de estudos contemporâneos que trazem uma abordagem de aprendizagem e desenvolvimento como parte de um processo histórico, em que a cultura e as relações do sujeito com o mundo que o cercam passam a ser considerados, não podemos concordar com a ideia da brincadeira como algo natural na criança. A relação da criança com o mundo é mediada e o brincar pode possuir diferentes significados e construções que vão sofrer variações históricas e culturais. Se a socialização é uma apropriação da cultura partilhada pela sociedade, ao brincar a criança estará se apropriando dos elementos desta cultura, tendo a oportunidade de reelaborá-los.

Brougère (1995) discute a questão da infância como um momento de apropriação de imagens e representações diversas da cultura. Ele associa brinquedo e cultura, considerando o primeiro como o produto de uma sociedade de traços culturais específicos e revelador da própria cultura. O brinquedo está inserido em um sistema social e é portador de funções sociais e de significados que remetem a elementos do real e do imaginário das crianças. Para o autor, a mídia vem desempenhando nas sociedades ocidentais um papel considerável, transformando a vida e a cultura lúdica das crianças.

A cultura lúdica da criança é simbólica e deve ser entendida dentro de uma cultura global na qual está inserida. Antes de criticar o papel da televisão nos dias atuais, Brougère pontua que ela fornece às crianças conteúdos para suas brincadeiras. Segundo o autor, a criança não se limita a receber passivamente os conteúdos televisivos, mas reativa-os e se apropria deles através das suas brincadeiras. A grande questão a ser levantada então seria como disponibilizar que a criança possa se apropriar criticamente da mídia televisiva em um mundo cujo tempo não permite que elas vivenciem qualidades de experiências. Os pais e a escola têm então um grande desafio de ajudar as crianças a reelaborar criticamente essa cultura midiática da qual dificilmente alguém escapa. Se é brincando que a criança expressa e reelabora suas percepções de mundo, é preciso criar espaços para que ela possa vivenciar tal experiência.

A brincadeira tem seu papel na socialização das crianças quando permite que ela se aproprie dos códigos culturais da sua sociedade.

Segundo Brougère (1995),

> "O círculo humano e o ambiente formado pelos objetos contribuem para a socialização da criança e isso através das múltiplas interações, dentre as quais algumas tomam a forma de brincadeira". Ao brincar então, a criança confronta-se com a cultura, apropriando-se dela e transformando-a. (BROUGÉRE, 1995, p.61),

Portanto, discordando com a ideia da brincadeira como uma atividade natural defendida por algumas concepções, é preciso compreendê-la como algo cultural e que se aprende socialmente.

Considerando a brincadeira como um espaço de apropriação e reelaboração da cultura, ela não deve ser controlada pelo educador, nem deixada à própria sorte das crianças. São os elementos que a criança vai encontrar em seu ambiente que vão possibilitar o brincar. Se a brincadeira não é inata, cabe aos adultos que cuidam da criança iniciá-la em tal prática.

Precisa haver um ambiente favorável, tempo, espaço e envolvimento daqueles que são responsáveis pela educação das crianças. É importante destacar, porém, o papel de sujeito das crianças, agindo criativamente sendo capazes de elaborar formas de brincar a partir das situações que o contexto possa lhe proporcionar.

O brincar assume uma forma livre e imprevisível, considerado também uma atividade elaborada, estruturante e regulamentada por aqueles que brincam. O papel do adulto e das instituições escolares seria no sentido de dar um maior significado e espaço para que a brincadeira livre possa acontecer. Brougère também discute a questão da comunicação, um acordo entre os que brincam, para que a mesma possa acontecer. Constata-se então que a brincadeira tem uma linguagem característica.

> Pressupõe comunicação, interpretação e uma sucessão de decisões. Ao brincar as crianças elaboram um sistema de regras que vai durar enquanto a brincadeira acontece. "As regras não preexistem à brincadeira, mas é produzida à medida que se desenvolve a brincadeira" (BROUGÈRE, 1995, p.101).

Ao brincar a criança busca saídas para situações que em ambientes reais ela encontraria dificuldades. Ela então se torna um espaço de flexibilidade, inovação e criação. Por ser um espaço social, a brincadeira confere também uma convenção para aqueles que brincam. Se ela supõe regras, existe uma escolha e decisões contínuas das crianças. O acordo é mantido segundo o desejo de todos.

> "A regra produz um mundo específico marcado pelo exercício, pelo fazer de conta, pelo imaginário. A criança pode, sem riscos, inventar, criar, tentar nesse universo" (BROUGÈRE, 1995, p. 103).

Brougère (2004) também discute a questão do uso dos brinquedos pelas crianças. Em um mundo globalizado, as produções culturais das crianças experimentam novas formas de conceber as relações entre as produções e usos que as crianças fazem dos brinquedos, que estão associados a um contexto cultural específico de consumo. O mundo globalizado traz novas relações entre o brinquedo e a cultura infantil contemporânea, que está amplamente ligada à mídia e ao capitalismo mundial. O autor utiliza a expressão "cultura comum internacional".

É claro que as crianças não brincam somente a partir dos brinquedos industrializados, porém é difícil que escapem totalmente deles. Mais do que criticá-los, é importante entender os usos que as crianças fazem destes brinquedos ao brincarem. Os brinquedos, que estão ligados

às transformações do mundo, participam da construção da infância, que é vivida diferentemente conforme a época, cultura e classe social. O lugar que o brinquedo ocupa depende do lugar que a criança ocupa na sociedade. Observa-se que esse lugar da criança vem tendo destaque pelo mercado consumidor, que a considera uma consumidora em potencial. Sendo a criança o destinatário legítimo do brinquedo, este vem ocupando um lugar de destaque, muitas vezes sendo mais valorizado que a própria brincadeira da criança.

A criança, no entanto, não é uma tabula rasa. Ela atua de forma inovadora e criativa na construção do seu ser social e cultural. É capaz de interpretar, e dar um sentido específico às imagens, mensagens e normas da sociedade.

O brinquedo também não pode ser considerado como toda a experiência infantil, mas um objeto entre outros, dentro de um universo complexo e multiforme das diversas experiências infantis. A criança não recebe o brinquedo passivamente. Além das muitas utilidades através das quais o brinquedo pode ser usado, uma delas é a brincadeira, que possui suas características próprias. Nela o que se faz só tem sentido e valor num espaço e em um tempo delimitado. Esse universo só pode ser construído a partir da decisão de quem brinca, sem imposições diante dessa atividade. É importante destacar que nem todo contato com o brinquedo transforma-se em uma brincadeira. E também nem toda brincadeira vai depender dos artefatos da indústria dos brinquedos. Quem brinca é capaz de improvisar elementos de seu ambiente, buscando novas significações. Brincar com um brinquedo requer inseri-lo num universo específico. Ele sozinho não pode efetivamente impor-se na brincadeira sem que essa decisão não parta de quem brinca. A brincadeira como uma ação e produção de sentidos pode considerar o brinquedo como um suporte que estrutura tal atividade (BROUGÈRE, 2004).

Por possuir uma dimensão aleatória e incerta, a brincadeira não pode ser dominada por quem está de fora. A motivação para brincar é intrínseca. Mesmo sem a intenção educativa de aprender, quem brinca aprende. Aprende-se também a brincar. O brincar não deve ser considerado uma atividade legitimamente escolar. Nem sempre a brincadeira tem o compromisso com a aprendizagem, porém o valor do aprender brincando não é negado. Se a motivação interna o faz existir, a coação externa pode inibi-lo. No brincar é possibilitado à criança fazer relações, viver experiências, construir sua subjetividade, imaginar, experimentar as mais diversas emoções, administrar conflitos, interagir e desenvolver-se.

É importante salientar que a brincadeira não deve somente estar associada a uma aprendizagem pedagógica conferida pela escola. É importante considerar que ela seja um espaço para as crianças apropriarem-se e reelaborarem a cultura. Um espaço de inventividade.

Tudo isso deve ser considerado como formas de aprendizado pela escola, que precisa considerar tais espaços. O intuito pedagógico de controlar a brincadeira livre tira dela as possibilidades de existir. Se a criança encontra dificuldades de brincar fora do ambiente escolar, por conta do tumultuado mundo contemporâneo como já foi discutido, aumenta ainda mais a responsabilidade da escola em propiciar tais espaços. É papel de a escola intervir no contexto em que a criança possa brincar. Os materiais, a atitude do professor, o tempo e o espaço destinados são partes integrantes. Porém a brincadeira não deve ser condicionada. O espaço da educação infantil deve propiciar às

crianças pequenas o desenvolvimento de atividades lúdicas como a brincadeira, cabendo ao adulto adentrar e compreender a cultura lúdica dos pequenos.

A globalização, a mídia, o consumo, a supervalorização do brinquedo que vem subtraindo o espaço do brincar, são questões pontuais e que precisam ser discutidas por aqueles que educam. Não há como fugir de tais questões. Porém o que podemos tentar fazer é um resgate da memória do brincar. Brincar este que pode ser experimentado a partir de inúmeras possibilidades. Porém, jamais deverá ser apagado, pois se constitui em memórias vivas de um povo, de uma cultura. O brincar é genuinamente uma atividade infantil, portanto é através da aproximação da criança com seus pares e com a cultura na qual está inserida, que a transmissão do brincar pode garantir seu lugar.

O brincar é considerado uma atividade social e cultural, e este espaço devem ser construídos para e pela criança. O brincar não pode ser pensado nas instituições de educação infantil como uma atividade de descanso entre uma atividade dirigida ou outra. É muito mais do que isso. O brincar precisa estar integrado na proposta pedagógica da escola, ocupando um lugar concomitante a outros, não estando desvinculado das demais atividades da instituição.

Dentro das instituições de educação infantil, a organização da rotina, o espaço, a forma como são organizados os materiais educativos podem influenciar nas representações e maneiras como adultos e crianças sentem, pensa e interage neste espaço. Formas de socialização e representação da cultura também podem ser concebidas nestes espaços.

Assim, a atividade de brincadeira constitui-se como uma mola propulsora do processo de desenvolvimento desta criança, possibilitando também um importante intercâmbio social para ela que anseia por conhecer o mundo e o faz a partir das interações com as diferentes infâncias vividas pelo grupo de crianças com a qual convive e também nas interações com os adultos.

PRÁTICAS DISCURSIVAS EM FAVOR DOS JOGOS EDUCATIVOS

Os aspectos da ludicidade abordados neste campo de discursividade envolvem o jogo como atividade lúdica ao brincar ou jogar com os outros quando se relaciona socialmente. Incorpora, ainda, a concepção do jogo como um elemento da cultura e fenômeno cultural, numa perspectiva histórica, dado que os jogos surgem com a humanidade.

A palavra jogo deriva do termo jocus (expressão de origem latina) e a abstração do conceito geral de jogo foi construído por diversos povos e culturas, porque para várias sociedades é fundamental a função social do jogo. Neste sentido, o ato de jogar (brincar) e as brincadeiras passam a ser considerados essenciais no processo de desenvolvimento humano.

No jogo, o termo lúdico, ludus (em latim), é atribuído ao seu significado, diante do conceito homo ludens (o homem que se diverte), pois a ação da atividade lúdica (brincar e jogar) na interação do indivíduo com os outros passa a ser valorizada como necessidade básica para o desenvolvimento humano.

A cultura dos povos possui um caráter lúdico que é a prática do lazer ativo, o divertimento, a satisfação (prazer natural). Neste contexto da ludicidade, o jogo tem vários significados: atividade lúdica (diversão), jogar, infantilidade (próprio da criança), brincar (natural e livre) e brinquedo. A ludicidade da criança é atividade lúdica que a criança realiza em cada contexto para se divertir porque gosta de brincar livremente, desta forma retrata a cultura lúdica dos povos. A ludicidade do adulto é a dedicação ao lazer (hora do ócio) e ao recrear, mas quando o prazer do lúdico se transforma em necessidade por meio do culto e do ritual do jogo na função cultural, há a perda da naturalidade humana e neste sentido, o adulto considera o jogo como algo supérfluo.

Para Huizinga (2008, p. 10),

> "o jogo é uma atividade voluntária e puramente lúdica, um ato livre do brincar e do jogar." Nesta perspectiva, o jogo se caracteriza pela vontade e pelo sentido à ação, como uma atividade natural ou intencional, além de uma atividade física ou biológica. No ato de jogar, as crianças e até os adultos, podem realizar desejos, experimentar sentimentos de liberdade, controlar impulsos, aceitar regras, desenvolver e experimentar o prazer estético, a descoberta de individualidade, de respeito ao outro, de convivência social. (HUIZINGA,2008, p.10).

Huizinga (2008) nos afirma que o jogo autêntico e espontâneo também pode ser profundamente sério. A função do jogo é uma luta por alguma coisa ou a representação de alguma coisa, representar significa mostrar naturalmente perante um público, enfim, o jogo é uma realização simbólica. Do ponto de vista cultural, os jogos são utilizados e reelaborados por vários sujeitos e em espaços diferenciados, e a partir da linguagem e da cultura, uns jogos são mantidos e outros são adaptados ou transformados de acordo com a realidade social e intencional dos grupos que jogam com eles, pois as regras dos jogos são construídas e estabelecidas pelos jogadores ao jogar. Muitas vezes o caráter lúdico do jogo é associado ao conceito de um passatempo, para promover o prazer pelo prazer de jogar, sem uma intenção pedagógica ou educacional do jogo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O tema abordado busca compreender a razão pela qual as sociedades industrializadas produzem brinquedos na profusão que o fazem. Com este objetivo, procura determinar a função social e o significado do brinquedo nos dias de hoje: para que ser um brinquedo e qual a mensagem que transmite? De que modo à criança se utiliza dos objetos que lhe são dados "para brincar"? O brinquedo produz certa imagem de criança marcada pela maneira como a própria sociedade a percebe; a riqueza de significados das imagens e representações produzidas por esse brinquedo torna-se evidente no momento em que a criança entra em contato com ele: é a dinâmica desta relação que precisa ser estudada, quando queremos ter uma compressão cultural do brinquedo. Nesta perspectiva, a brincadeira aparece como o lugar em que a criança traduz - e recria - as imagens e representações que lhe são propostas.

O estudo do brinquedo, da brincadeira e a relação destes com a cultura e a criança têm sua relevância para aqueles que buscam compreender o universo infantil e que atuam no espaço pedagógico de uma instituição infantil.

A proposta do texto é auxiliar os educadores na compreensão das múltiplas maneiras de utilização do lúdico por crianças de até 10 anos em instituições educativas. Além disso, os artigos selecionados ajudam a desmistificar a ideia de que o brinquedo é próprio da infância e passam a associá-lo à cultura humana em geral.

Por meio da difusão de modernos conceitos sobre o brinquedo e sua função na brincadeira, assim como por meio de exemplos extraídos de investigações acadêmicas, o filósofo francês Gilles Brougère introduz o leitor em uma nova lógica sobre o assunto. Com marcas acadêmicas de forte influência sociológica e antropológica, o texto sugere respostas a várias questões frequentes na prática educativa e pedagógica: brinquedos de guerra são válidos ou não? Qual a boneca mais adequada para a iniciação das crianças no faz de conta? Deve-se ou não deixar as crianças assistirem TV? Afinal, para que serve brincar com objetos industrializados?

O foro principal do texto é deixar de lado os paradigmas psicológicos relativos ao brinquedo e buscar entendê-lo como produto de uma cultura com traços próprios. Seu uso pelas crianças representa mais do que uma influência negativa ou positiva. Ele introduz os pequenos nas formas, imagens de si mesmos e da sociedade na qual vivem de uma maneira histórica e cultural particular.

Brougère surpreende com uma questão que, provavelmente, poucos se colocam: afinal, não somos nós mesmos, membros da sociedade, que damos sentido a esses objetos miniaturizados e distorcidos do real para que se produzam, distribuam e consumam brinquedos?

Para contrapor-se às críticas quanto ao uso dos modelos industrializados, o autor finaliza nas palavras de Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) ao romantismo, passando pelas concepções que definem práticas educativas distintas. A análise da relação entre brincadeira e cultura oferece uma ajuda preciosa na criação de um ambiente lúdico para os pequenos.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Marília. **O pesquisador e seu outro** – Bakhtin nas Ciências Humanas. SP: Musa Editora, 2001.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação**. Tradução de Marcus Vinicius Mazzari. São Paulo: Summus, 1984. (Novas buscas em educação; v. 17).

BROUGÈRE, Gilles. **Jogo e Educação**. Tradução: Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso, mudança e hegemonia**. In: PEDRO, Emília Ribeiro (Org.) Análise Crítica do Discurso. Uma perspectiva sociopolítica e funcional. Lousanense: Lisboa, 1997.
_____. Discurso e mudança social. Tradução: Izabel Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Tradução de Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. Tradução: João Paulo Monteiro. SP: Perspectiva, 2008.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação**. SP: Cortez, 2009.

MAINGUENEAU, Dominique. **Novas tendências em análise do discurso**. Tradução de Freda Indursky. 3. ed. Campinas, SP: Pontes: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1997.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Tradução: Josvvé Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. SP: Martins Fontes, 2007. (Psicologia e Pedagogia).

O ENSINO DE PRODUÇÃO TEXTUAL NA PERSPECTIVA ENUNCIATIVA-DISCURSIVA DE ACORDO COM A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E A LINGUÍSTICA TEXTUAL

GISELE MARTINS HENRIQUE INÁCIO
Graduação em Pedagogia e Letras, com ênfase em Língua Portuguesa, pela Universidade Bandeirante de São Paulo (**2007 / 2019**); Especialista em Neuropsicopedagogia pela Universidade Paulista (**2020**); Professora de Educação Básica e de Ensino Fundamental I na EMEF Céu Butantã e Neuropsicopedagoga clínica em São Paulo.

RESUMO

Desde 2020 todas as escolas do Brasil, públicas e privadas, tiveram que adequar o seu currículo e sequências didáticas com o que é proposto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Logo, realizamos um estudo do que a BNCC propõe para o ensino de Produção Textual aos alunos do Ensino Fundamental II. Descrevemos as propostas contidas na BNCC, considerando as temáticas de texto e as situações comunicativas que favoreçam aulas com abordagem enunciativa-discursiva, aliadas aos elementos da Linguística Textual, com o intuito de atualizar as propostas de ensino de Produção Textual das escolas brasileiras. Para finalizar, discorremos sobre os critérios de correção propondo recursos para que o momento de reescrita dos alunos seja um momento de construção de conhecimento linguístico na escrita de textos, tirando a ideia reducionista de que correção se resume à adequações ortográficas.

Palavras-chave: Base Nacional Comum Curricular; Produção Textual; Linguística Textual; Correção.

INTRODUÇÃO

Prevista na Constituição de 1988, na LDB de 1996 e no Plano Nacional de Educação de 2014, a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) foi preparada por especialistas de cada área de conhecimento da educação. Ela tem como objetivo estabelecer uma referência nacional obrigatória para a elaboração do currículo e das propostas pedagógicas das instituições escolares públicas e particulares.

Alguns marcos legais embasam a necessidade da criação de uma Base Curricular no Brasil. O artigo 10 da Constituição estabelece a necessidade de que sejam fixados conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, de maneira a assegurar a formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

Temos também a LDB, que evidencia os conceitos decisivos para o desenvolvimento da questão curricular no Brasil. As competências e diretrizes são comuns, mas os currículos são diversos. Logo, essa orientação induziu a concepção do conhecimento curricular contextualizado

pela realidade local, social, individual da escola e de seu alunado. Com a homologação da BNCC, as redes de ensino terão diante de si a tarefa de construir currículos com base nas aprendizagens essenciais estabelecidas na BNCC.

As escolas de Educação Básica de todo o país deverão se organizar para garantir que os alunos desenvolvam habilidades específicas em todas as disciplinas.

Vamos discorrer sobre as habilidades exigidas na BNCC para a disciplina de Produção Textual, considerando a abordagem enunciativo-discursiva.

O trabalho com Produção Textual, segundo a Base Nacional Comum Curricular, deve privilegiar a abordagem enunciativo-discursiva, a qual prevê as interações entre linguagem e sujeito como constituintes para consolidação de trocas sociais que se dão por meio da ação humana. A perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já era prevista em outros documentos, como nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

É perceptível, em algumas escolas, a presença de uma lacuna no desenvolvimento das propostas pedagógicas de Produção Textual considerando esta abordagem (enunciativo-discursiva). Alguns professores desenvolvem aulas aleatórias com gêneros textuais diversos, mas ainda não adequaram essas aulas às propostas previstas na BNCC. Ao perguntarmos aos professores e coordenadores a relação entre a proposta da escola em Produção Textual com o que propõe a BNCC, a resposta geralmente é vaga e indefinida. Alguns ainda afirmam que o estudo da BNCC estava sendo realizado, mas a falta de tempo e com a rotina escolar a adequação de fato ainda não havia sido feita.

Este cenário e a falta de um planejamento atualizado de Produção Textual resultam em alunos cada vez mais com dificuldade de escrever um texto. Para escrever, é preciso técnica e treino. É dessa maneira que o texto avança e flui.

> "Muita gente pensa que é fácil. É um engano. Escrever é muito difícil. É a coisa mais difícil do mundo. Tem hora, por exemplo, que você empaca numa frase, ou numa simples palavra, e não há santo que ajude. No entanto, o pior é quando você quer escrever e não sai nada. Aí é desesperador..."
> (VILELA, L. Para gostar de ler, v. 8. São Paulo: Ática, 1995, p. 9).

Em Produção Textual, a escrita só é possível em decorrência de um trabalho árduo, que exige empenho, planejamento e dedicação. Cabe ao professor planejar sequências didáticas significativas, buscando gêneros textuais adequados para cada faixa etária. Frente a isso, a BNCC passa a ser uma grande aliada para dar uma direção do que precisa ser feito.

Somado às propostas da BNCC, falarei brevemente sobre os conhecimentos relacionados à linguística textual, abordando a fonologia, a morfologia, a sintaxe, a semântica e a estilística, a favor da escrita de um texto.

Ressaltarei também a importância dos fatores de textualidade e dos elementos de coesão estarem presentes conscientemente na escrita dos alunos.

Por fim, trarei como pauta a necessidade de aprimorar os critérios de correção das Produções Textuais dos alunos, não visando apenas corrigir elementos ortográficos, sequência narrativa e

paragrafação, como também outros elementos importantes na construção textual dos alunos, sugerindo recursos de revisão e de edição textual.

A IMPORTÂNCIA DE TER UMA BASE CURRICULAR NO ENSINO DE PRODUÇÃO TEXTUAL

O Ensino de Produção Textual, proposto na Base Nacional Comum Curricular, prevê as seguintes metas:

- Atualizar a proposta de ensino de Produção Textual para os alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental II, considerando as habilidades previstas na Base Nacional Comum Curricular aliadas aos elementos da Linguística Textual.
- Descrever as habilidades a serem desenvolvidas nos alunos para que o professor reveja as suas sequências didáticas, considerando elementos das Linguística Textual somadas às exigências da BNCC;
- Propor situações comunicativas de Produção Textual, inclusive das tecnologias digitais, que favoreçam a abordagem enunciativa-discursiva;
- Estabelecer critérios de correção das produções textuais dos alunos, para que não priorizem apenas os aspectos ortográficos, mas também a qualidade das informações, ensinando as técnicas de edição de texto no processo da reescrita.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) regulamenta quais são as aprendizagens essenciais a serem trabalhadas nas escolas brasileiras públicas e particulares de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio para garantir o direito à aprendizagem e o desenvolvimento pleno de todos os estudantes. Por isso, é um documento importante para a promoção da igualdade no sistema educacional, colaborando para a formação integral e para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva. A BNCC exige o desenvolvimento de uma série de habilidades para os alunos de todas as séries.

Os anos de 2018 e 2019 foi o período estabelecido para que as escolas reelaborassem os seus currículos em busca de uma educação integral. Essas escolas tiveram até o ano de 2020 para finalizar essa elaboração. Ou seja, a partir de 2020, as escolas idealmente já devem ter implementado a BNCC revisando todo seu projeto político pedagógico, oferecendo formação continuada aos docentes e reformulando os seus materiais didáticos.

> "No Brasil, um país caracterizado pela autonomia dos entes federados, acentuada diversidade cultural e profundas desigualdades sociais, **os sistemas e redes de ensino devem construir currículos, e as escolas precisam elaborar propostas pedagógicas** que considerem as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, assim como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais". (BNCC, página 15).

Após a homologação da Base Nacional Curricular, no final de 2017, cabe às redes e instituições de ensino a tarefa de garantir que o documento seja levado às salas de aula.

Algumas ações devem ser tomadas neste momento pelos gestores escolares, a fim de garantir de uma vez por todas a implementação da Base:

- Reelaboração curricular, ou seja, a reformulação dos currículos das escolas, para que estes contemplem as aprendizagens previstas na BNCC e nos documentos oficiais locais.
- Revisão do Projeto Político Pedagógico – essa revisão tem o objetivo de garantir que o projeto esteja de acordo com as competências, conhecimentos e habilidades estabelecidas pela Base.
- Formação continuada do corpo docente. Os professores serão os responsáveis por transportar as definições da BNCC para a realidade das turmas e salas de aula. Para tanto, é preciso garantir que estejam preparados e seguros para empreender essa missão.
- Atualização dos materiais didáticos. Assim como as práticas pedagógicas, os materiais e recursos didáticos utilizados em sala de aula também deverão ser atualizados para que atendam às expectativas da Base Nacional Curricular. As escolas precisam garantir que o material disponibilizado aos estudantes esteja de acordo com a BNCC e os novos currículos locais. Neste ponto, é importante o diálogo com o sistema de ensino utilizado pela escola, para que esta, além de ter um material atualizado, consiga extrair dele as práticas mais adequadas e com maior potencial para essa nova realidade de ensino.

Desde 1988 documentos nacionais relacionados à educação foram criados como orientadores curriculares, sendo eles: Constituição cidadã (1988), Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (1996), Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN´s (1997 – 2000), Plano Nacional de Educação – PNE (2014) e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2015 – 2019).

Logo, atuar na prática docente desconsiderando todos esses orientadores torna-se um ato inconsequente e insano perante a educação, sendo necessário, portanto, atualizar o ensino e as sequências didáticas das escolas.

> "Um escritor já nasce feito? Escrever, então, é um dom? Perdura até hoje a ideia de que escrever um texto, principalmente literário, não requer habilidade nem treinamento, mas, sim, inatismo. É preciso romper com essa ideia de dom, pois cria barreiras para o aluno diante da escrita e, o processo da escrita, na verdade, exige muito esforço. Um texto não é agradável porque seu autor recebeu um sopro divino, mas sim porque ele domina pequenas leis e técnicas que o fazem mais ou menos suportável. Excesso de orações subordinadas, rimas internas, repetição de palavras, exagero no tom, abuso de conjunções, poluição adverbial, citações pernósticas, estrangeirismos gratuitos, pobreza de vocabulário e delírios sintáticos poderiam compor uma espécie de dez mandamentos às avessas, vícios que se deve evitar para não corromper a forma de um texto razoável".
> (Torero, J. R. Música e Literatura).

AS TEMÁTICAS E AS DIFERENTES SITUAÇÕES COMUNICATIVAS QUE PODEM SER TRABALHADAS EM PRODUÇÃO TEXTUAL, SEGUNDO A BNCC

A BNCC afirma, de maneira explícita, o seu compromisso com a educação integral, visando à

formação e o desenvolvimento global do ser humano, rompendo visões reducionistas e assumindo uma visão plural e integral do aluno. A educação deve ser voltada ao acolhimento e desenvolvimento pleno. Logo, a educação tem um compromisso com a formação e o desenvolvimento humano global em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica.

Assim, a BNCC estabelece aos sistemas de redes de ensino, de forma autônoma, a incorporação de temas contemporâneos às suas propostas pedagógicas e currículos. Os temas propostos são:

- Direitos das crianças do dos adolescentes
- Educação para o trânsito
- Educação Ambiental
- Educação alimentar e nutricional
- Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso
- Educação em Direitos Humanos
- Educação das relações étnico-raciais
- Ensino da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena
- Saúde, vida familiar e social
- Educação para o consumo
- Educação financeira e fiscal
- Trabalho, ciência e tecnologia e diversidade cultural.

As escolas devem trabalhar essas temáticas de forma contextualizada em seus componentes curriculares. Essas temáticas devem estar presentes nas temáticas de Produção Textual dos alunos, por meio de gêneros textuais específicos para cada tema.

A BNCC prevê domínios discursivos, chamados de campos de atuação necessários para o bom desenvolvimento de comunicação da Língua Portuguesa. Muitas vezes esses campos de atuação não são variados nos planejamentos dos professores pelo fato de ainda não terem adequado as suas aulas à BNCC. Logo, esses professores acabam priorizando um domínio discursivo em detrimento de outro.

Segundo a BNCC, página 82, são cinco os campos de atuação, sendo eles: campo da vida cotidiana (somente anos iniciais), campo artístico-literário, campo das práticas de estudo e pesquisa, campo jornalístico/midiático e campo de atuação na vida pública, sendo que esses dois últimos aparecem fundidos nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com a denominação Campo da vida pública.

Cada domínio discursivo (campo de atuação) prevê gêneros textuais adequados que devem

garantir o desenvolvimento da comunicação na língua materna em todos os meios, seja ele formal ou informal, seja ele a criação de um meme ou a escrita de um texto acadêmico.

Conforme mencionado, a BNCC propõe o trabalho com Produção Textual valorizando a abordagem enunciativo-discursiva, a qual prevê as interações entre linguagem e sujeito como constituintes para consolidação de trocas sociais que se dão por meio da ação humana. Logo, trabalhar um domínio discursivo (campo de atuação) em detrimento de outro desfavorece o ensino de Produção Textual na concepção enunciativo-discursiva, pois ensinará o aluno a se comunicar a um número restrito de situações.

A perspectiva enunciativa-discursiva pressupõe o texto como unidade de trabalho de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção.

As práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir. As novas ferramentas de edição de textos, áudios, fotos, vídeos tornam acessíveis a qualquer um, a produção e disponibilização de textos multissemióticos nas redes sociais e outros ambientes da Web. Logo, a BNCC destaca diferentes tipos de publicação, como produzir e publicar fotos, vídeos diversos, *podcasts*, infográficos, enciclopédias colaborativas, revistas e livros digitais etc.

> "Depois de ler um livro de literatura ou assistir a um filme, pode-se postar comentários em redes sociais específicas, seguir diretores, autores, escritores, acompanhar de perto seu trabalho; podemos produzir *playlists*, *vlogs*, vídeos-minuto, escrever *fanfics*, produzir *e-zines*, nos tornar um *booktuber*, dentre outras muitas possibilidades". (BNCC, p.66).

É papel do professor orientar quanto ao uso das redes sociais, ensinando os alunos a reconhecerem discurso de ódio e refletir sobre os limites de liberdade de expressão e ataque a direitos. Deve ensiná-los a debater ideias, considerando posições e argumentos contrários.

A BNCC propõe o trabalho com os novos gêneros textuais no âmbito digital, mas também reconhece a importância dos outros gêneros já trabalhados nas escolas, como notícias, reportagens, poemas etc. "Compreender uma palestra é importante, assim como ser capaz de atribuir diferentes sentidos a um *gif* ou meme". (BNCC, p.67).

Na perspectiva da BNCC, a Produção de Texto não deve ser desenvolvida de forma genérica e descontextualizada. Quando o aluno vai produzir um texto, antes é necessário aplicar as estratégias de leitura apresentando aos discentes textos diversificados que circulam no meio social. Essa é a melhor maneira de ampliar o repertório do aluno, fazendo-o a produzir bons textos. Isso inclui também a apresentação da diversidade cultural, de maneira a abranger produções e formas de expressão diversas, a literatura infantil e juvenil, o cânone, o culto, o popular, a cultura de massa, a cultura das mídias, as culturas juvenis etc.

Abaixo seguem as diferentes situações comunicativas que favorecem a perspectiva enunciativo discursiva em Produção Textual, previstas nas BNCC:

- Construir um álbum de personagens famosas, de heróis/heroínas ou de vilões ou vilãs;
- Produzir um almanaque que retrate as práticas culturais da comunidade;

- Narrar fatos cotidianos, de forma crítica, lírica ou bem-humorada em uma crônica;
- Comentar e indicar diferentes produções culturais por meio de resenhas ou de *playlists* comentadas;
- Descrever, avaliar e recomendar (ou não) um *game* em uma resenha, *gameplay* ou *vlog*;
- Escrever verbetes de curiosidades científicas;
- Sistematizar dados de um estudo em um relatório ou relato multimidiático de campo;
- Divulgar conhecimentos específicos por meio de um verbete de enciclopédia digital colaborativa;
- Relatar fatos relevantes para a comunidade em notícias;
- Cobrir acontecimentos ou levantar dados relevantes para a comunidade em uma reportagem;
- Expressar posição em uma carta de leitor ou artigo de opinião;
- Denunciar situações de desrespeito aos direitos por meio de fotorreportagem, fotodenúncia, poema, microrroteiro.

Espera-se que o aluno, ao produzir os seus textos, saiba fazer o uso adequado da fala do narrador, utilizando os discursos direto, indireto e indireto livre, além de fazer o uso de citações e paráfrases. O aluno deve selecionar as informações de seu texto, sabendo ultrapassar o senso comum, quando desejar. Além disso, deve saber a construção composicional de acordo com os gêneros que irá produzir, usando recursos linguísticos de forma articulada e adequada. Os aspectos gramaticais também devem sem observados, fazendo o uso da norma-padrão sempre que o contexto exigir.

CAMPOS DE ATUAÇÃO E HABILIDADES A SEREM DESENVOLVIDAS NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL II, SEGUNDO A BNCC

A partir do 6° ano, amplia-se o contato dos estudantes com gêneros textuais relacionados a vários campos de atuação e a várias disciplinas, partindo-se de práticas de linguagem já vivenciadas pelos jovens para a ampliação dessas práticas, em direção a novas experiências. Aprofunda-se, nessa etapa, o tratamento dos gêneros que circulam na esfera pública, nos campos jornalístico-midiático e de atuação na vida pública.

Abaixo, temos um quadro resumido dos campos de atuação e das habilidades esperadas para as séries iniciais do Ensino Fundamental II na disciplina de Produção Textual. Cabe ao professor criar sequências didáticas que contemplem essas habilidades e gêneros textuais.

Campos de atuação	Habilidades / Gêneros textuais
	6° e 7° anos
CAMPO JORNALÍSTICO/ MIDIÁTICO	**- Planejar notícia** impressa e para circulação em outras mídias (rádio ou TV/vídeo), tendo em vista as condições de produção, do texto – objetivo, leitores/espectadores, veículos e mídia de circulação etc. –, a partir da escolha do fato a ser noticiado (de relevância para a turma, escola ou comunidade), do levantamento de dados e informações sobre o fato. **Produzir notícia** impressa tendo em vista características do gênero – título ou manchete com verbo no tempo presente, linha fina (opcional), lide, progressão dada pela ordem decrescente de importância dos fatos, uso de 3ª pessoa, de palavras que indicam precisão –, e o estabelecimento adequado de coesão e produzir notícia para TV, rádio e internet, tendo em vista, além das características do gênero. Planejar **resenhas**, *vlogs*, vídeos e *podcasts* variados, e textos e vídeos de apresentação e apreciação próprios das culturas juvenis (algumas possibilidades: fanzines, fanclipes, *e-zines*, *gameplay*, detonado etc.), dentre outros, analisar – livro, filme, série, *game*, canção, videoclipe, fanclipe, *show*, saraus, *slam*s etc fazendo uma síntese de informações sobre a obra/evento e do elenco/seleção de aspectos, elementos ou recursos que possam ser destacados positiva ou negativamente ou da roteirização do passo a passo do *game* para posterior gravação dos vídeos. Produzir, revisar e editar **textos publicitários**, levando em conta o contexto de produção dado, explorando recursos multissemióticos, relacionando elementos verbais e visuais, utilizando adequadamente estratégias discursivas de persuasão e/ou convencimento e criando título ou *slogan* que façam o leitor motivar-se a interagir com o texto produzido e se sinta atraído pelo serviço, ideia ou produto em questão.
CAMPO DE ATUAÇÃO NA VIDA PÚBLICA	Realizar levantamento de questões, problemas que requeiram a denúncia de desrespeito a direitos, reivindicações, reclamações, solicitações que contemplem a comunidade escolar ou algum de seus membros e examinar normas e legislações.

CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA	Divulgar resultados de **pesquisas** por meio de apresentações orais, painéis, artigos de **divulgação científica, verbetes de enciclopédia, *podcasts* científicos** etc. Produzir **resumos**, a partir das notas e/ou esquemas feitos, com o uso adequado de paráfrases e citações.
CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO	Criar narrativas ficcionais, tais como **contos populares, contos de suspense, mistério,** **terror, humor, narrativas de enigma, crônicas, histórias em quadrinhos**, dentre outros, que utilizem cenários e personagens realistas ou de fantasia, observando os elementos da estrutura narrativa próprios ao gênero pretendido, tais como enredo, personagens, tempo, espaço e narrador, utilizando tempos verbais adequados à narração de fatos passados, empregando conhecimentos sobre diferentes modos de se iniciar uma história e de inserir os discursos direto e indireto. Criar **poemas** compostos por versos livres e de forma fixa (como quadras e sonetos), utilizando recursos visuais, semânticos e sonoros, tais como cadências, ritmos e rimas, e poemas visuais e vídeo-poemas, explorando as relações entre imagem e texto verbal, a distribuição da mancha gráfica (poema visual) e outros recursos visuais e sonoros.

LINGUÍSTICA E PRODUÇÃO TEXTUAL

A linguística é a ciência que estuda a linguagem verbal humana. A função de um linguista é estudar toda e qualquer manifestação **da língua** como um fato merecedor de descrição e explicação dentro de um quadro científico adequado.

O conhecimento das áreas da Linguística é fundamental ao aluno para que este produza e analise textos com mais qualidade, por meio da análise linguística.

Podemos dividir a Linguística em:

- **Fonologia**: estuda os menores segmentos que formam a língua, isto é, os fonemas;
- **Morfologia**: estuda as classes de palavras, suas flexões, estrutura e formação;
- **Sintaxe**: estuda as funções das palavras nas frases;
- **Semântica**: estuda os sentidos das frases e das palavras que a integram.

Devemos trabalhar estas áreas de maneira integrada, sempre associando à produção de textos. Não é adequado trabalhar a morfologia, como por exemplo, as classes gramaticais, de forma isolada, sem associá-la à produção de um texto.

PRODUÇÃO TEXTUAL E FONOLOGIA

A fonologia estuda e descreve os planos sonoros dos sistemas linguísticos, como as diferenças fônicas correlacionadas com as diferenças de significado de uma língua específica. Sua unidade de estudo são os fonemas e os seus sons característicos.

Em Língua Portuguesa temos 26 fonemas, sendo 19 consoantes e 7 vogais – a, e, é, i, o, ó, u. Os fonemas se agrupam para formar palavras. Os fonemas de uma língua agrupam e formam unidades maiores, as sílabas, que fazem parte da estrutura das palavras.

Uma palavra pode ser classificada de acordo com o seu número de sílabas, sendo monossílaba, dissílaba, trissílaba e polissílaba. Também classificamos uma palavra de acordo com a sílaba tônica, sendo oxítona, paroxítona e proparoxítona. Algumas recebem acentuação e outras não.

Um exemplo de como o aluno pode usar o conhecimento fonológico a favor de seus textos, é utilizar conscientemente palavras criteriosamente escolhidas por ele na escrita de um poema, considerando a classificação das palavras escolhidas por ele quanto a sua sílaba tônica ou até mesmo buscando palavras que promovam a sonoridade, como rimas.

Cabe à fonologia o estudo das vogais, que podem ter o som aberto ou fechado; o estudo de algumas sílabas que apresentam o som nasal; o estudo de um mesmo fonema, que pode ter diversos sons, como é o caso das letras s e x.

Assim, pode ocorrer uma defasagem entre a fala e a escrita relacionadas à ortografia. Para evitar que ocorra trocas de letras que possuem o mesmo som, o aluno deve servir-se dos conhecimentos fonológicos para resolver os problemas ortográficos que possam surgir em seu texto.

A matéria-prima do texto é a palavra, logo, ter o conhecimento fonológico é fundamental para construção e escrita correta dela, de acordo com a norma padrão.

Um texto que segue a norma padrão, não possui problemas ortográficos relacionados à fonologia. Veja abaixo uma produção textual com problemas fonológicos:

...“Finalmenti us coputadores xegaram a escola. Os alunos olhava para ele com curiozidade e respeito. Naquela noite, Mariela foi durmir feliz, o computador é como se foce um herói. Ela acreditava que eli transformaria a sua vida, mesmo não entendendo nada di computassão”...

Podemos notar que a palavra xegaram (chegaram), curiozidade (curiosidade) e computassão (computação) apresentaram problemas em sua escrita devido ao som de seus fonemas (letras

diferentes que possuem o mesmo som). Logo, a qualidade do texto ficou comprometida, considerando a norma-padrão. Além disso, vogais foram trocadas devido aos vícios de oralidade (finalmenti, us, durmir, eli).

O professor pode aproveitar o texto escrito pela aluna para trabalhar com os demais alunos sobre a importância de grafar corretamente as palavras, mostrando as variações fonológicas possíveis de cada letra, conscientizando, por fim, os alunos a se preocuparem a escreverem textos ortograficamente corretos (quando o contexto exigir), consultando o dicionário sempre que necessário. Neste momento, ele pode trabalhar com a memorização das palavras, afixando na sala vocábulos que os alunos erram com frequência e também trabalhando as próprias regras da escrita, quando houver.

Esse momento é propício para que o professor discuta com seus alunos sobre o preconceito linguístico, as diferentes formas de pronunciar as palavras e os sotaques.

PRODUÇÃO TEXTUAL E MORFOLOGIA

Morfologia é o estudo das menores partes significativas da língua. Os morfemas são unidades abstratas que constituem a menor unidade significativa na composição das palavras.

A análise morfológica é o estudo da estrutura e da classificação das palavras em função do uso, conforme quadro abaixo:

Substantivo	Adjetivo
Pronomes	Verbos
Numerais	Artigos
Advérbios	Preposições
Conjunção	Interjeição

Mas como o conhecimento morfológico pode favorecer à Produção Textual?

Notamos que muitas vezes o trabalho com a gramática é feito desassociado com a produção de texto dos alunos. Isso deve ser revisto, pois quando o aluno adquire conhecimento morfológico, seus textos passam a ser mais ricos em detalhes, pelo fato de fazerem o uso consciente de substantivos, adjetivos, advérbios, interjeições etc. O texto passa a ser mais coerente, pelo motivo de o aluno ter domínio das conjunções e preposições. Passa a ser mais compreensível, pelo fato de usarem bem os artigos e os pronomes. Logo, concluímos que é fundamental desenvolver a consciência morfológica dos alunos na escrita de seus textos.

Em outras palavras a concepção de gramática, numa perspectiva enunciativa, implica levar em conta as formas linguísticas mobilizadas pelo locutor quando coloca a língua em funcionamento, em determinado tempo e espaço, e os efeitos de sentido que tais formas produzem.

Para Émile Benveniste, o ensino de língua materna relevante deve conceber a gramática não como um conjunto de regras e de nomenclaturas a serem memorizadas, mas como um meio

para a promoção de sentidos.

Para que o ensino da gramática repercuta nas produções textuais dos alunos, é importante que o professor a ensine tendo o texto como apoio e não de maneira isolada, como muitas vezes é feito, segundo as nossas observações durante o estágio.

- Exemplo de método que trabalha a morfologia de maneira isolada:

Escola: _____

Data: _____ Turma: _____ LEITORZINHO.COM

Aluno: _____

Adjetivos

1. Complete o quadro recortando de jornais e revistas três adjetivos para:

Substantivos	Adjetivos
brinquedo	
escola	
professora	
parque	
filme	

2. Reescreva estas frases acrescentando um adjetivo para cada substantivo destacado.

a) A **menina** vai à **escola** pela manhã.

_____

b) O **cavalo** galopa pelos **campos**.

_____

c) O **carro** estava com um pneu furado.

_____

d) O **cachorro** está dormindo.

_____

- Exemplo de método que ajuda a desenvolver a consciência morfológica:

"Vamos reescrever as informações do texto sobre a Covid 19 acrescentando nele adjetivos e advérbios para que ele fique mais completo"...

Quando os alunos praticam a reescrita de textos fazendo os acréscimos gramaticais necessários, de forma consciente, eles passam a produzir textos com mais detalhes, mais ricos e coerentes.

Desta forma, nas próximas produções, os alunos certamente passarão a se preocupar nos detalhes da escrita de seus textos, escrevendo mais informações e acrescentando os elementos gramaticais necessários.

PRODUÇÃO TEXTUAL E SEMÂNTICA E ESTILÍSTICA

A semântica diz respeito ao significado das palavras dentro de um texto. É importante o professor trabalhar textos contendo palavras que possam desenvolver nos alunos essa percepção,

de que essas palavras podem ter efeitos de sentidos diferentes. Para isso, é necessário destacar durante as aulas termos importantes que devem ser de conhecimento dos alunos, como:

- Denotação – sentido comum, escrito no dicionário.
- Conotação – sentido figurado, exige interpretação.
- Sinonímia – significados iguais de palavras diferentes, como por exemplo, cão e cachorro.
- Antonímia – significados opostos, como por exemplo, bem e mal.
- Homonímia – são palavras iguais na escrita / pronúncia, mas com significados diferentes, como por exemplo, colher (substantivo) e colher (verbo).
- Polissemia – uma mesma palavra com significados múltiplos, como por exemplo, banco, que pode ser um lugar ou um objeto.
- Paronímia – palavras parecidas, mas com significados diferentes, como por exemplo, comprimento (largura) e cumprimento (saudação).

A estilística é o estudo dos usos linguísticos correspondentes às diversas funções da linguagem. Podemos afirmar que é a arte de escrever de forma apurada. Com ela, o autor pode escrever conteúdos emotivos por meio das palavras. Na estilística encontramos as figuras de linguagem, que estabelecem escolhas particulares feitas pelo autor. Essas escolhas podem ser mais bem entendidas por meio do estudo das figuras de linguagem, que são:

- Metáforas, metonímia, catacrese, sinestesia, antítese, paradoxo, eufemismo, ironia, hipérbole, prosopopeia, gradação, polissíndeto, aliteração, assonância, onomatopeia, entre outras.

Os professores também devem apresentar as figuras de linguagem que causam efeito negativo no texto, como pleonasmo vicioso, ambiguidade, cacofonia, barbarismo, entre outros.

Em suas aulas, o professor deve apresentar aos alunos as figuras de linguagem, pouco a pouco, e solicitar que eles as utilizem na escrita de seus textos.

A IMPORTÂNCIA DOS FATORES DE TEXTUALIDADE NAS PRODUÇÕES TEXTUAIS

A coerência de um texto é construída pela interação de fatores. Existem, então, os fatores de textualidade que interferem na qualidade de um texto.

Os alunos, sendo os autores de seus textos, precisam saber quais são esses fatores antes da produção. Logo, cabe ao professor apresentá-los:

1. **Intencionalidade:** o autor deve identificar com é a sua intenção com aquele texto: informar? Impressionar? Alarmar? Convencer? Persuadir? Defender?
2. **Aceitabilidade:** diz respeito ao leitor, que quando realiza a leitura, a aceita como coerente

e atribui sentido às necessidades dele.

3. **Situacionalidade:** adequar a situação comunicativa do autor com o leitor, considerando sempre o contexto de quem lerá o texto.

4. **Informatividade:** diz respeito ao grau de informações presentes no texto, tanto no aspecto formal quanto conceitual. O grau de informações deve atender às expectativas do leitor. Para isso, é necessário sempre pensar para quem vai escrever e assim definir quais informações serão relevantes para esta pessoa.

5. **Intertextualidade**: é o fenômeno ocorrido no texto quando este faz referência a outro. A intertextualidade pode ocorrer em tipos diferentes, como:

- Citação: ocorre quando, em um texto, aparece a reflexão ou ponto de vista de um determinado autor ou autoridade no assunto.
- Paráfrase: quando no texto ocorre a alusão a um outro texto, com objetivo de reafirmar a mensagem ou uma parte dela.
- Paródia: ocorre ao contestar ou ridicularizar outro texto. A ironia é uma figura de linguagem muito utilizada para esse fim.

PRODUÇÃO TEXTUAL E OS ELEMENTOS DE COESÃO

A BNCC prevê que alunos do 6° e 7° anos saibam utilizar os recursos de coesão referencial e sequencial na escrita de seus textos. Espera-se que os discentes saibam fazer substituições lexicais, de substantivos por sinônimos e saibam utilizar os pronomes adequados que contribuam para continuidade do texto.

Segundo Leonor Lopes Fávaro, entende-se como coesão um conceito semântico referente às relações de sentido que se estabelecem entre os enunciados que compõem o texto. Logo, a interpretação de um elemento depende da interpretação de outro.

A coesão é obtida parcialmente através da gramática - o que reforça a necessidade dos conhecimentos morfológicos detalhados anteriormente - e parcialmente através do léxico.

Leonor destaca a coesão e a coerência, sendo a coesão no nível microtextual, onde as palavras estão ligadas entre si dentro de uma sequência, enquanto a coerência é manifestada no nível macrotextual, dando sentido no texto de maneira universal.

A autora considera que a coesão textual depende de cinco categorias de procedimento: **referência, substituição, elipse, conjunção e léxico:**

- **Referência** — função pela qual um signo linguístico se relaciona a um objeto. Ela pode ser anafórica: quando o item de referência retoma um signo já expresso no texto. Exemplo: Maria é excelente amiga. **Ela** sempre me deu provas disso. E pode ser catafórica: quando

o item de referência antecipa um signo ainda não expresso no texto. Exemplo: Só desejo **isto**: que você não se esqueça de mim.

- **Substituição** — colocação de um item no lugar de outro.
- **Elipse** — omissão de um item lexical recuperável pelo contexto.
- **Conjunção** - Os elementos conjuntivos são coesivos não por si mesmos, mas indiretamente, em virtude das relações específicas que se estabelecem entre as orações, períodos e parágrafos. Para se obter a coesão, é importante a escolha do conectivo adequado para expressar as diversas relações semânticas.

Os conectivos estabelecem sentido entre as orações de um texto, sendo eles:

CAUSA	Porque / por causa de
CONSEQUÊNCIA	Tal / tão / de modo que
FINALIDADE	Para / para que
CONDIÇÃO	Caso / contanto que
OPOSIÇÃO BRANDA	Mas / no entanto
OPOSIÇÃO	Embora / ainda que
COMPARAÇÃO	Como / assim como
TEMPO	Quando / logo que
PROPORÇÃO	À medida que
CONFORMIDADE	Conforme / de acordo com
ALTERNÂNCIA	Ou / quer... quer
ADIÇÃO	E / não apenas
RESTRIÇÃO	Que
CONCLUSÃO	Portanto / em suma

FONTE: DE AUTORIA PRÓPRIA, INÁCIO, 2021.

Coesão lexical — a coesão lexical é a colocação resultante da associação de itens lexicais, sendo que não há colocações impossíveis, mas algumas são melhores do que outras.

Leonor também destaca a coesão recorrencial, sendo ela a responsável em levar o texto adiante e a progredir. Ela explica que há três formas de fazer a coesão recorrencial, utilizando recursos como paralelismo e paráfrases.

A **coesão e a coerência** são fundamentais para elaborar bons textos. A coerência garante a compreensão e interpretação do conteúdo do texto, estando sempre vinculada à coesão. Sua principal função é possibilitar a construção dos sentidos do texto, formando o encadeamento das ideias. A coerência textual faz com que o texto tenha uma relação lógica e organizada de ideias que se complementam, sendo que a ausência de coerência prejudica bastante o entendimento do leitor quanto às ideias e conteúdos abordados.

CRITÉRIOS DE CORREÇÃO

Notamos muitas vezes que a correção das produções de texto dos alunos fica reduzida à correção de erros gramaticais, organização espacial, como paragrafação e coerência. Os alunos realizam a reescrita fazendo apenas essas adequações, desconsiderando todos outros elementos importantes na produção de texto e dos efeitos de sentido.

Segundo Maria José de Nóbrega, em Recuperação Língua Portuguesa – Aprender os padrões da linguagem escrita de modo reflexivo, o processo de correção de um texto (reescrita), deve ocorrer de modo reflexivo. O professor deve ser acolhedor e auxiliar o aluno em sua reformulação. Ela diz ainda que garantir apenas a escrita ortográfica não garante a qualidade de um texto. O bom texto requer mais do que o uso correto de acentuação, pontuação e ortografia.

É necessário corrigir outros aspectos. O aluno deve ser ensinado a fazer a **edição do texto**, recorrendo à recursos como **acréscimo** de informações novas e importantes, fazendo o uso de paráfrases e citações. Deve fazer **substituições** de informações ou de vocábulos mais adequados. Deve **eliminar** informações repetidas e escrever períodos curtos.

Na etapa de revisão, o escritor passa a ser leitor de si mesmo, voltando a ser escritor novamente: altera as partes de seu texto, inclui sentença(s), descarta um parágrafo etc.

A função da revisão é a de examinar detalhadamente o material produzido:

- convenções da língua escrita;
- compatibilização entre termos, significados e intenções do autor;
- acessibilidade e aceitabilidade por parte do leitor.

A revisão é pouco trabalhada na escola e contra a qual os alunos mais se rebelam. Passarelli e Cintra dão sugestão de estratégia que pode minimizar a resistência dos alunos frente ao trabalho de revisão.

Uma sugestão, é combinar com os alunos sinais para frases ou trechos do texto:

- • frase incompreensível: carinha chorando →
- • trecho muito bom: carinha sorridente →
- • trecho mais ou menos: carinha meio sem graça →

Na revisão e reescrita, os alunos devem se atentar aos tipos de coerência, detalhadas a seguir:

Coerência narrativa: detalhar espaços, personagens e manter uma lógica cronológica.

Coerência argumentativa: comprovar o ponto de vista defendido, utilizando números, estatísticas e dados factuais. Apresentar conclusões.

Coerência figurativa: as imagens devem reproduzir a mensagem escrita.

Coerência temporal e espacial: o tempo e o espaço de uma narrativa devem respeitar o tema da história. Ex.: um celular não pode aparecer em uma narrativa dos anos 80.

Coerência no nível de linguagem: deve-se adequar a linguagem ao seu público, podendo ser formal ou informal.

Coerência intratextual: não “cair em contradição”.

Coerência extratextual: fazer referência a outro texto em seu texto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos estudar e descrever as propostas de ensino de Produção Textual de acordo com o que propõe a BNCC para alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental II. Fizemos a junção do que propõe a BNCC com os elementos da Linguística Textual a fim de atualizar as propostas de ensino de Produção Textual para as escolas brasileiras.

No início fizemos o levantamento das temáticas que os professores podem desenvolver em sala de aula, bem como as diferentes situações comunicativas que o docente deve desenvolver esses temas. Tais temáticas e situações comunicativas favorecem a abordagem enunciativo-discursiva, prevista na BNCC.

Posteriormente, fizemos o levantamento resumidamente do que é esperado atingir com os alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental II. Descrevemos quais as habilidades que os professores precisam desenvolver com os alunos em suas aulas de Produção Textual, bem como quais são os gêneros textuais que estão previstos para cada série.

Depois descrevemos os conhecimentos linguísticos necessários que os alunos precisam ter para que produzam textos com qualidade: conhecimento fonológico, morfológico, lexical, semântico e estilístico. Destacamos também a importância de apresentar os fatores de textualidade aos alunos e de trabalhar os elementos de coesão e coerência.

No último capítulo trouxemos propostas de correção de maneira que esta não seja feita de forma reducionista. Sugerimos técnicas de correção, revisão, edição e reescrita de texto, para que os alunos ultrapassem as correções ortográficas e façam a correção do conteúdo em si.

Concluímos, após analisar o que propõe a Base Nacional Comum Curricular e considerando a linguística textual, afirmando que as aulas de Produção Textual devem garantir que o aluno aprenda o português de forma que o texto sempre seja o objeto de estudo.

Além de o aluno ter domínio do léxico, das estruturas e das regras gramaticais, ele deve também saber as normas socioculturais de comportamento que possibilitam a interação entre os indivíduos. Por esse motivo, a abordagem enunciativo-discursiva, prevista na BNCC, deve ser priorizada no ensino de Produção Textual.

Ensinar português é ensinar ao aluno como ele deve se comportar linguisticamente em

diversas situações comunicativas. É ajudá-lo a aprender a se comportar linguisticamente, seja em um texto oral ou escrito, desenvolvendo sua competência comunicativa em diversas situações de interação social. Esse deve ser o foco das aulas de Produção Textual nas escolas do nosso país.

REFERÊNCIAS

BENVENISTE, Émile. **A forma e o sentido na linguagem. Problemas de linguística geral II**, Campinas: Pontes, 1989.

BNCC. Disponível em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/download-da-bncc.

FÁVERO, Leonor Lopes. **Coesão e coerência textuais. Séries e princípios:** Ática.

NÓBREGA, Maria J. **Recuperação Língua Portuguesa – Aprender os padrões da linguagem escrita de modo reflexivo: unidade III – Palavra dialogada.** Secretaria Municipal da Educação – São Paulo, 2011, p. 42-50.

TORERO, J. R. Música e Literatura. Disponível em www.microeducacao.com.br/Artigos/JoseRobertoToreroArquivo.

VILELA, L. **Para gostar de ler**, v. 8. São Paulo: Ática, 1995, p. 9.

CONCEITO DE LETRAMENTO E SUA HISTÓRIA NO BRASIL

GRAZIELE SUNIGA GONÇALVES
Graduação em Letras, licenciatura plena pela Universidade Braz Cubas (2002); Graduação em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho - UNINOVE - (2014); Pós-graduada em Gestão escolar pela Faculdade Aldeia de Carapicuíba - FALC (2016); Pós-graduada em Alfabetização e Letramento pela Faculdade Campos Salles (2017); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I, na Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

O tema letramento, ainda recente no contexto brasileiro, nem sempre vem sendo compreendido com clareza pelos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, responsáveis por auxiliar as crianças ao longo do caminho da aprendizagem da leitura e da escrita. Sabemos, porém, que para que se possa pensar em uma proposta de letramento é necessário, primeiramente, compreender sua conceituação. Em função disso, consideramos urgente esclarecer e aprofundar a temática. Utilizamo-nos de estudos relacionados à temática para pensar sobre diferentes aspectos ligados ao tema letramento, dentre eles a origem do termo e as relações entre letramento e escolarização. A alfabetização é o processo de aprendizagem onde se desenvolve a habilidade de ler e escrever, já o letramento desenvolve o uso competente da leitura e da escrita nas práticas sociais.

Palavras-chave: Leitura; Formação; Hábito; Interação

INTRODUÇÃO

A palavra letramento foi inserida no vocabulário brasileiro na década de 1980. Esse conceito passou a ser utilizado com o objetivo de diferenciar a pessoa alfabetizada e letrada. Por isso será necessário apresentar um pouco mais do conceito de alfabetização, letramento, suas diferenças e necessidades de o professor realizar os dois processos.

O termo letrado, portanto, se refere ao modo como o indivíduo vai utilizar as técnicas da leitura e da escrita em contextos sociais. Não necessariamente lendo e escrevendo, mas participando de situações que necessitam da leitura e da escrita.

Atualmente, nas sociedades em que a escrita faz parte do cotidiano das pessoas é impossível o indivíduo ser completamente iletrado (ou seja, não letrado), pois convive diariamente com práticas sociais dependentes da escrita.

A Base Nacional Curricular Comum (BNCC) define o letramento como:

> "[...] prioridade da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia. São práticas discursivas que precisam da escrita para torná-las significativas, ainda que às vezes não envolvam as atividades específicas de ler

ou escrever". (Brasil, 2017, p.12)

Comparando, então, os dois conceitos aqui apresentados de letrar e alfabetizar, podemos dizer que alfabetizar é o processo de ensinar as técnicas para ler e escrever, enquanto letrar é ensinar o uso dessas técnicas em contextos sociais discursivos.

Vale ressaltar aqui que o professor das séries iniciais do Ensino Fundamental deve alfabetizar e letrar. No entanto, muitas vezes, não consegue nem ensinar toda tecnologia da escrita — alfabetização, como propôs Soares no texto acima. Muitas vezes, ensina somente o uso do caderno, lápis e borracha, e ensina letras, sílabas, palavras e somente ao final do primeiro alguns textos. Acredita que primeiro a criança precisa ser alfabetizada e, depois, deve ser letrada.

Outra situação, também já acontece em algumas escolas. O professor alfabetiza letrando. Tem a preocupação de ensinar a tecnologia da escrita, dentro de práticas sociais ou para uso de algumas práticas específicas.

Especificamente sobre o letramento, Kleiman (2003) apresenta dois tipos de concepção de letramento: modelo autônomo de letramento e modelo ideológico de letramento.

> No modelo autônomo de letramento, a escrita é vista como um produto completo em si mesmo, por isso autônomo. Não dependeria do contexto de sua publicação. Os princípios que a escrita segue são diferentes da oralidade. Na escrita é preciso uma lógica, racionalidade e consciência interna inerente a ela. Quando falamos, por exemplo, o que havia planejado para falar acaba mudando em função daquilo que outra pessoa fala, mas quando escrevemos, dizemos a ideia sem a interferência imediata de quem lê (KLEIMAN, 2003).

Para realização do modelo autônomo de letramento, a escola cumpre um papel fundamental. É ela, por excelência, que tem o papel de ensinar e desenvolver habilidades cognitivas para que o aluno consiga escrever bons textos.

Sempre afirmamos que é a escola a responsável por alfabetizar. Relacionamos diretamente escolarização com alfabetização, muito mais comumente do que letramento com escolarização. No entanto, os dois processos de alfabetização e de letramento devem estar presentes no cotidiano da escolarização.

Assim, as práticas de letramento variam de acordo com o contexto social, econômico, cultural, político e educacional. Em grupos socioeconômicos distintos há práticas de letramento de maneiras diferenciadas. Uma prática de letramento exemplificada por Kleiman (2003) é o momento que alguém conta história para a criança antes dela dormir.

A IMPORTÂNCIA DA LEITURA COMO FATOR SOCIAL

Nos grupos em que as famílias têm um nível alto de escolarização, os adultos contam as histórias alternando com diálogos sobre o livro; há um lugar central no quarto da criança para guardar os livros. A criança está em contato direto com o livro, e com um exemplo de leitor é convidada a participar de situações de pergunta e resposta, como fará mais tarde na escola (KLEIMAN, 2003).

No grupo de baixa escolarização, as crianças também têm um ambiente colorido e ilustrado com contos de ninar. Há três estágios distintos que foram detectados por pesquisadora citada por Kleiman (2003):

> O adulto reconta as histórias de maneira simplificada e introduz informações discretas sobre a escrita, como o nome das letras. Mas não há outro tipo de análise ou comparação do que está sendo lido com a realidade. (Kleiman, 2003, p.16).

Quando a criança quer falar durante o momento da história, ela não é encorajada a participar desse momento. Ela só deve observar.

A criança conhece livros de exercícios sobre formas, cores e seu relacionamento com o livro é supervisionado pelo adulto que ensina o uso correto das letras, por exemplo, que consideram importante para o sucesso escolar.

Na escola, as práticas voltadas ao letramento das crianças devem ser diárias. Muitas vezes essa prática é considerada na escola somente dentro do modelo autônomo de letramento, ou seja, visto como um produto completo em si mesmo, considerando o contexto, a escrita nesse caso seria neutra. Ao contrário disso devemos considerar a escrita dentro de um contexto social definido. Mas o que é uma ação de letramento dentro da escola? E fora dela?

A maioria dos estudos sobre letramento é realizado nos EUA. Podemos citar os autores: Heath (1983); Street (1984); Scribner e Cole (1981).

No Brasil, o conceito discutido por esses autores é disseminado principalmente por Ângela Xkniman e Magda Soares.

Soares (2003) compara o letramento desenvolvido dentro e fora da escola por meio de eventos e práticas.

> “Os eventos de letramento são conceituados por canções em que a língua escrita é parte integrante da natureza da interação entre as participantes e de seus processos de interpretação” (SOARES, 2003, p.90).

As aulas de letramento são designadas tanto pelo comportamento dos participantes quanto pelas concepções sociais e culturais que o configuram.

Essas diferenciações entre eventos e práticas servem para efeito de estudo e a se das situações de letramento dentro e fora da escola. Para os eventos e práticas fora da escola, Soares (2003) denomina de letramento social e para os da escola, letramento escolar.

Nas situações de letramento social, as pessoas realizam as interações de maneira espontânea e na escola é realizada uma “pedagogização” do letramento. Vejamos um exemplo dado por Soares (2003):

> Na vida cotidiana, o jornal é folheado em casa, no ônibus, no banco da praça, o leitor escolhe levado por interesses pessoais ou profissionais, uma determinada reportagem ou notícia, graficamente apresentada em colunas, acompanhada de fotos, e lê com maior ou menor atenção, para logo em seguida passar a outras páginas; na escola, a reportagem ou notícia aparece reproduzida no manual didático ou em folhas soltas, com outra apresentação gráfica, e haja ou não interesse, deve ser lida com atenção, deve ser interpretados, pressupostos devem ser identificadas, inferências devem ser feitas. (Soares, 2003, p. 91).

Podemos ainda complementar nessas situações, na vida cotidiana, a pessoa pode ler o jornal em pé, sentado, rápido ou demoradamente. Tem a necessidade de responder somente aos seus próprios interesses. Na escola, lê sentado na carteira, uma notícia que provavelmente não satisfaça o seu interesse, mas o do professor.

Algumas tentativas de solução podem ser utilizadas na escola para diminuir essas diferenças: o trabalho com projetos, o uso das técnicas Freinet, a disponibilidade de diversos portadores de escrita (que não somente o livro didático).

O Programa Ler e Escrever mandou para as escolas das séries iniciais do Ensino Fundamental a Revista Picolé. Essa é uma revista de palavras cruzadas que vende nas bancas de jornal e, provavelmente, muitos pais compram para seus filhos em situações sociais de letramento (mesmo sem terem esse objetivo).

Na escola, cada criança da primeira série ganha algumas dessas revistinhas, o professor é responsável por mediar essa situação. É ele quem disponibiliza e controla o uso das revistas. Em observações in loco, na realidade escolar, foi possível identificar que há professores que não distribuem as revistas porque as crianças ainda não aprenderam a ler e assim demonstram acreditar que primeiro é preciso alfabetizar para depois letrar.

Atrelado a esses momentos históricos e, como partes constituintes deles, alguns métodos de alfabetização foram criadas, depois algumas propostas para alfabetização e letras.

ALFABETIZAÇÃO X LETRAMENTO

O dicionário Aurélio define alfabetização como métodos caminham para chegar a um fim, técnica de ensino que prevê uma série de operações para atingir um resultado esperado. Assim, os métodos de alfabetização são maneiras de definir o caminho que deve ser realizado, com passos ordenados e intencionais para a pessoa se apropriar da escrita e da leitura.

Na Antiguidade foi criado o alfabeto e também o método sintético, o primeiro a existir. Segundo Araújo (1996), a história da alfabetização pode ser dividida em três períodos:

Período que se estende desde a Antiguidade até a Idade Média. Nesse momento o método da soletração (método sintético) sobressaiu;

Período entre os séculos XVI e a década de 1960. Foram criados os métodos analíticos e mistos, como uma maneira de contrapor ao anterior;

Período após a década de 1960. Esse período foi marcado pelo questionamento da necessidade de associar os sinais gráficos da escrita aos sons da fala para aprender a ler.

Araújo (1996) aponta, portanto, três fases históricas relacionadas aos momentos de alfabetização. Outra pesquisadora que realiza também uma categorização de fases, voltada para a realidade paulista é Mortatti (2000).

A autora analisa documentos desde finais do século XIX, que divide a história dos métodos e não métodos em quatro momentos marcados sempre por embates relativos a algumas propostas de alfabetização tornadas hegemônicas em detrimento a outras em determinado momento histórico e social. Vale ressaltar que apesar de cada momento ser marcado por um método ou proposta, não significa que a anterior deixe de ser utilizada por todos os professores.

Mortatti (2000) considera o primeiro momento entre 1876 e 1890, marcado pela disputa entre o método da palavra e os métodos sintéticos (alfabético, fônico, silábico).

No segundo momento, entre 1890 e meados da década de 1920, ocorreu a disputa entre defensores do método analítico e os dos métodos sintéticos.

No terceiro momento, entre 1920 e final da década de 1970, ocorreu a disputa entre defensores dos métodos de alfabetização, tanto os sintéticos como os analíticos, e os testes ABC para a verificação da maturidade necessária ao aprendizado da leitura e escrita.

No quarto momento, entre 1980 até os dias atuais, ocorrem à disputa entre os testes de maturidade, os métodos tradicionais de ensino e o construtivismo. Neste quarto momento também há estudos voltados ao interacionismo que preveem a alfabetização como processo discursivo.

> Na Antiguidade inventaram o alfabeto e o primeiro método de ensino da escrita. A alfabetização ocorria em um processo lento e complexo. (Mendonça, 2003, p.35).

Braslavsky (1971) afirma que os métodos sintéticos recebem duas classificações: Rabético que se inicia com o nome das letras ou grafemas, e os fonéticos dos sons.

Para Braslavsky (1971), os métodos sintéticos são propostos por meio da memorização de sons ou nome das letras sem sentido, não incentivando a criatividade de realizar uma leitura que compreenda a mensagem. Nesse sentido, vale dizer que esse método não se preocupa com o letramento.

Algumas iniciativas, como por exemplo, de Comenius (1655), como o lançamento do método que associava a imagem a uma palavra geradora, que para a criança representava uma relação entre a grafia e a representação icônica (MENDONÇA, 2003).

O processo de palavra, criado por Kramer e Vogel, em 1843,propõe um ensino pautado nas palavras com sentido à criança. Podem ser retiradas de um texto, conversa desenhos, cantigas e dramatizações. A palavra é associada a uma gravura correspondente.

> Talvez a consequência mais grave na utilização das cartilhas seja a questão da produção de textos. Os textos ali apresentados muitas vezes não constituem textos. Não tem unidades semânticas, não apresentam textualidade e, não raramente, perdem até mesmo a coerência. O aluno vem para a escola com habilidades de produzir textos orais. Se ele se depara com textos artificiais, montados para finalidades específicas, que não correspondem à sua linguagem, poderá concluir que sua oralidade está errada e acreditar que o modelo apresentado pela escola é o correto, o padrão ideal de texto a ser seguido. Poderá ainda sequer acreditar no modelo da escola e, tendo o seu discurso descredibilizado, tornar-se resistente ao trabalho pedagógico (MENDONÇA, 2003, p.39).·.

Em meados da década de 1920 se inicia o terceiro momento, representado por Mortatti (2000), como aquele em que a disputa em relação à alfabetização ocorria entre os métodos “tradicionais”

(sintéticos e analíticos) e os testes ABC para a verificação da maturidade.

Conforme aponta Mortatti (2000):

> "Em relação ao ensino inicial da leitura e escrita, as discussões vão gradativamente enfatizando e "rotinizando" os aspectos psicológicos — em detrimento dos linguísticos e pedagógicos". (Mortatti,2000, p.144).

Lourenço Filho apresenta a hipótese, por meio das suas pesquisas com crianças, da existência de um nível de maturidade possível de ser medida, como requisito para leitura e escrita (MORTATTI, 2000). Criar livros para os professores testarem seus alunos e verem quais estão aptos para aprender a ler e escrever.

Esse mesmo autor escreve algumas cartilhas. A Cartilha do Povo propõe tarefas baseadas nas sílabas e na representação fonética que a escrita permite.

> Quanto ao método escolhido, dado que sua ênfase recai na aprendizagem do mecanismo da leitura e escrita entendidas como instrumento - e não em seu ensino, nem tomando-as como finalidades -, Lourenço Filho apresenta uma posição "relativista", semelhante à defendida em Testes ABC: a Cartilha pode servir para o ensino por meio tanto dos métodos sintéticos quanto do analítico (MORTATTI, 2000, p.172).

A partir de então, começam a escrever cartilhas baseadas nos métodos mistos ou ecléticos. Podemos entender por métodos mistos ou ecléticos aqueles caracterizados pelo ensino englobando análises simultâneas de compor e decompor a escrita (MONTEIRO, 2010).

Segundo Monteiro (2010), a partir de 1930 os métodos sintéticos voltam a ser defendidos e os ecléticos começam a ser difundidos. Ao mesmo tempo, houve a presença da psicologia para explicar o processo de ensino e aprendizagem da escrita.

Este foi o importante momento da história da alfabetização, segundo Mortatti (2000), é quando as críticas aos testes de maturidade se instauram e o construtivismo é apresentado no Brasil.

Construtivismo é baseado principalmente nas ideias de Ferreiro (1999). Segundo essa teoria, baseada em Piaget e Chomsky, a criança, ao estar em contato com o objeto de conhecimento, constrói por si mesma o sistema de escrita. Emília Ferreiro (1999) considera que isso realizou uma revolução conceitual.

Ferreiro considera que exista um processo de construção da escrita da criança, pois existem conceptualizações infantis (um exemplo disso é a quantidade e qualidade de caracteres utilizada no início da escrita); essas concepções aparecem em diferentes crianças de diferentes lugares e com sequências regulares.

A concepção de escrita, alicerçada por Ferreiro (1993), compreende um sistema de representação a ser construído pela criança. As concepções das crianças sobre o sistema de escrita são estudadas por meio de suas produções espontâneas. Na evolução psicogenética, a escrita evolui em três grandes períodos:

Distinção entre o modo de representação icônico e o não icônico;

A construção de formas de diferenciação (controle progressivo das variações sobre os eixos qualitativo e quantitativo);

A fonetização da escrita (que se inicia com um período silábico e culmina no período alfabético (FERREIRO, 1995, p.19)).

No processo construtivo da criança, o professor precisa aceitar e compreender a evolução da escrita, de forma a não pré conceber o que será mais fácil ou mais difícil ã criança, nem trabalhar com base na cópia e sonorização de grafemas, mas sim como um criador de condições para a criança descobrir por si mesma o sistema de escrita.

O processo de aquisição da lecto-escritura segue uma série de passos ordenados, caracterizados por esquemas conceituais específicos, anteriores à escrita convencional.

> "Esses esquemas implicam sempre um processo construtivo no qual as crianças levam em conta parte da informação dada, e introduzem sempre, ao mesmo tempo, algo de pessoal" (FERREIRO, 1995, p. 70).

Ferreiro dividiu o período da aquisição da escrita em hipóteses realizadas pelas crianças: pré-silábica, silábica, silábico-alfabética e alfabética.

No nível pré-silábico, a criança faz registros sem se preocupar em registrar o fonema. Num primeiro momento, a escrita é indiferenciada e, depois, há a diferenciação da escrita. A preocupação é em relação à quantidade e qualidade dos caracteres. Utiliza no mínimo três letras para escrever qualquer palavra que seja e varia as letras, ou seja, não admite colocar duas letras iguais em seguida. Nessa primeira hipótese, a criança não se preocupa em registrar a pauta sonora da linguagem.

Exemplo de escrita no nível pré-silábico: para escrever borboleta, no nível pré-silábico ela poderia colocar. ABDTH.

É muito comum, nesta fase, a criança utilizar as letras do nome dela.

Na hipótese silábica, a criança percebe que a escrita representa partes sonoras da fala. Representa por meio do registro escrito a fala, essa pode ter relação ou não com o valor sonoro estável (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999).

Exemplo de escrita no nível silábico sem valor sonoro: para escrever a palavra borboleta, a criança poderia escrever: PHTL. A letra P corresponde ao bor, a letra H ao bo, a T ao lê, e a L ao ta.

Exemplo de escrita no nível silábico com valor sonoro: para escrever a palavra borboleta, a criança poderia escrever: BOLA. A letra B corresponde ao bor, a letra O ao bo, a letra L ao lê e, a A ao ta.

Na hipótese silábico-alfabética, a criança passa por um período de transição, tenta realizar uma escrita alfabética, mas não abandona a hipótese anterior.

Exemplo: Para escrever a palavra borboleta, a criança pode escrever assim: BORBETA. Ora ela utiliza todas as letras da sílaba, ora não.

Na hipótese alfabética, a criança escreve de maneira convencional, mas pode cometer erros de ortografia. Pode escrever a palavra casa com “z”, por exemplo. Ela já domina o sistema da escrita, no entanto, ainda não domina todas as regras ortográficas.

Essas hipóteses construídas pelas crianças ocorrem independentemente da escola, da posição social que ela ocupa e do espaço físico em que ela está. A escrita não se trata de um produto escolar. Como afirmam Ferreiro e Teberosky (1995, p.43):

> A escrita não é um produto escolar, mas sim um objeto cultural, resultado do esforço coletivo da humanidade. Como objeto cultural, a escrita cumpre diversas funções sociais e tem meios concretos de existência (especialmente nas concentrações urbanas). O escrito aparece para a criança, como objeto com propriedades específicas e como suporte de ações e intercâmbios sociais. (Teberosky,1995, p.43).

Para a pesquisadora, a escrita se tornou um objeto escolar, no entanto, “A escrita é importante na escola porque é importante fora dela, e não o inverso” (FERREIRO 1993).

> A escola (como instituição) se converteu em guardiã desse objeto social que é a língua escrita e solicita do sujeito em processo de aprendizagem uma atitude de respeito cego diante desse objeto, que não se propõe como um objeto sobre o qual se pode atuar, mas como um objeto para ser contemplado e reproduzido fielmente, sem modificá-lo (FERREIRO, 1993, p.21).

A instituição escolar pode ser importante no oferecimento da função da escrita, bem como momentos para a criança continuar sua construção. Assim, Ferreiro (1995) aponta:

> Em vez de nos perguntarmos se “devemos ou não devemos ensinar” temos que nos preocupar em DAR ÀS CRIANÇAS OCASIÕES DE APRENDER. A língua escrita é muito mais que um conjunto de formas gráficas. É um modo de a língua existir, é um objeto social, é parte de nosso patrimônio cultural (FERREIRO, 1995, p.103).

A criança construirá seu conhecimento sobre o sistema de escrita, e qual é o papel do professor?

O professor tem a responsabilidade de informar aos alunos conhecimentos específicos que não afetam a estrutura do sistema de escrita. Alguns deles são: nome das letras, diferenciação entre números e letras, a escrita de cima para baixo, dentre outras convenções.

Ferreiro (1993) critica a concepção tradicional (os métodos tradicionais, sintéticos, analíticos e mistos) bem como os testes de maturidade. A principal crítica sobre os métodos é que, para Ferreiro (1993), eles consideram a aquisição da escrita como mera aquisição de técnicas de codificação e decodificação, enquanto para o construtivismo, a aquisição da escrita é um modo particular de representação da linguagem.

Sobre os testes de maturidade, Ferreiro (1993) critica o fato de que para aprender a escrever é preciso estar maduro, considera que essa concepção gerou um próspero mercado comercial para os livros didáticos; nova clientela para psicólogos e facilitação do trabalho do professor.

Algumas propostas de alfabetização apontadas por Ferreiro (1993) são: restituir à língua escrita seu caráter de objeto social; acreditar que todos podem produzir e interpretar escritas; permitir e estimular que as crianças tenham interação com a língua escrita nos mais variados contextos; permitir o acesso à escrita do nome próprio; não supervalorizar nem subvalorizar a criança supondo que nada sabe até que o professor lhe ensine; não pedir de imediato a correção

gráfica nem correção ortográfica.

Para introduzir a escrita, Ferreiro (1993) desconsidera a necessidade de ter um método. Para essa pesquisadora, introduzir a escrita significa: permitir explorações ativas das crianças nos distintos tipos de objetos portadores de escrita; proporcionar à criança acesso à leitura em voz alta; incentivar que a criança escreva com diferentes propósitos, que possa antecipar o conteúdo de um texto; participar de atos sociais de utilização da escrita; poder perguntar e ser entendido e; poder interagir com a língua escrita.

Como o construtivismo acredita que a criança constrói a escrita e, por isso, não adianta ensinar um método, ocorreu um vazio metodológico. Propomos uma reflexão sobre esse trecho do livro de Mortatti (2000):

> Buscando ocupar o vazio metodológico, aceder ao sedutor "convite" governamental e, ao mesmo tempo, incorporar as críticas e problemas apontados nos estudos sobre o livro didático, os autores de cartilhas e as editoras passam a organizar e revitalizar esse instrumento de ensino, conferindo-lhe atualização, mediante a adequação ao novo discurso e ao clima de "democratização". Nos manuais distribuídos pelo PNLD para orientar a escolha por parte dos professores, passam a constar títulos de cartilhas que buscam se adequar ao "construtivismo" ao lado dos de outras "tradicionais" (MORTATTI, 2000, p. 283).

Ao mesmo tempo em que o construtivismo se instaurou (e instaura) no Brasil, há outras propostas baseadas na Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky que chamamos de interacionistas. Vale ressaltar que a teoria proposta por Vygotsky se diferencia da teoria de Piaget. Os dois utilizaram o mesmo objeto de estudo, mas chegaram a conclusões diferentes.

A Teoria Histórico-Cultural, a educação promove o desenvolvimento e as funções são externas antes de se fazerem individuais. Portanto, essa concepção envolve sempre parceiros mais experientes, que se fazem mediadores do processo da aprendizagem. Desta forma, todas as funções psíquicas superiores aprendidas são primeiro realizadas no âmbito interpessoal, nas relações exteriores, para então serem intrapessoais, interiores (VALIENGO, 2008).

> A criança se desenvolve assimilando a experiência social, aprendendo o comportamento do homem. Essa experiência, assim como o aprendizado do comportamento, é transmitida a ela pelo ensino. Portanto, o ensino não tem de se adaptar ao desenvolvimento, não deve ir a reboque do desenvolvimento. O ensino leva em conta o nível de desenvolvimento alcançado, não para se deter nele, mas para compreender até onde impulsiona esse desenvolvimento e dar o passo seguinte. O ensino vai diante do desenvolvimento psíquico, guiando-o. (VALIENGO, 2008, p.23).

Como afirma Mukhina (1996), são necessárias duas condições para que haja o desenvolvimento humano: heranças naturais do organismo - a criança herda um sistema nervoso humano, "um cérebro capaz de se transformar no órgão da complexíssima atividade psíquica do homem" e; herança social - a criança necessita de condições concretas de vida e ensino.

Ao nascer, a criança possui um cérebro disponível para captar e fixar o que lhe é ensinado e mesmo depois do seu nascimento, o cérebro continua a se desenvolver. Quando bebê, o indivíduo conta com os reflexos não condicionados, formas primitivas e inatas de comportamento auxiliadoras na satisfação das necessidades orgânicas como: respiração e alimentação (MUKHINA, 1996).

A educação pode ocorrer de duas formas: espontânea ou intencionalmente. No primeiro caso, a educação não é previamente organizada, por exemplo, quando a criança aprende a usar os talheres pela vivência diária. Possivelmente ninguém planejou ou intentou ensinar essa criança, no entanto, alguém foi responsável por sua educação. Já no segundo caso, o educador tem a intenção de ensinar e é o que deve ocorrer na escola (DUARTE, 1993).

Como afirma Duarte (1993):

> A formação do indivíduo é, portanto, sempre um processo educativo, mesmo quando essa educação se realiza de forma espontânea, isto é, quando não há uma relação consciente (tanto de parte de quem se educa, quanto de parte de quem age como mediador) com o processo educativo que está se efetivando no interior de uma determinada prática social. (Duarte,1993, p.47).

Vygotsky (2001) define dois níveis de desenvolvimento denominados de zona de desenvolvimento real ou efetiva e zona de desenvolvimento potencial ou próxima.

> Ao primeiro destes níveis chamamos nível de desenvolvimento efetivo da criança. Entendemos por isso o nível de desenvolvimento das funções psicointelectuais da criança que se conseguiu como resultado de um específico processo de desenvolvimento já realizado. […] que uma criança é capaz de fazer com o auxílio dos adultos chama-se zona de seu desenvolvimento potencial. (Vygotsky, 2001, p.112).

Em outras palavras, a zona de desenvolvimento real ou efetivo é aquela na qual a criança realiza sozinha uma tarefa, sem a ajuda de outrem. Entretanto, para chegar nesse nível, antes, ela já teve ajuda. A zona de desenvolvimento potencial é caracterizada por aquilo que a criança só realiza com a ajuda de outras pessoas (BEATÓN, 2005; Vygotsky, 2001).

Todo conhecimento apreendido pelo sujeito sempre está apoiado nos conhecimentos anteriores - zona de desenvolvimento efetivo. Esse processo educativo ocorre de forma dialética, contínua e dependente das vivências realizadas e sempre permeadas pela dimensão afetiva e emocional (BEATÓN, 2005).

O problema de ensinar a escrita de uma forma mecanizada é complexo. Se, ao ensinar, o professor acredita ser preciso primeiro ao aluno ter coordenação motora, depois conhecer o traçado das letras, em seguida, formar palavras e depois frases, desconsidera fatores imprescindíveis para formar o produtor de texto, tais como trabalhar propriamente a língua escrita ao invés de decorar o código escrito.

Nessa perspectiva, a escrita não é vista como um sistema complexo com uma função social, mas sim como um conjunto de regras e formas que, mediante treino, será conquistada. Isto é preocupante, pois a escrita tem um papel fundamental no desenvolvimento cultural e psíquico das pessoas (MELLO, 1995) e, para ser apropriada, exige a atividade da criança na produção efetiva de textos como unidades de sentido.

O aluno necessita compreender a escrita como uma representação que, para ser efetiva, exige o domínio de um sistema de signos simbólicos (VYGOTSKY, 1995), mas não é somente por meio da junção das letras que isso se dará. Como, então, o sujeito pode se apropriar da linguagem escrita que é extremamente complexa?

Durante seu desenvolvimento, a criança, por meio das interações que faz, sente necessidade de ler e escrever, criada socialmente, e o professor tem função essencial, a necessidade criada socialmente no momento, como mediador que cria situações e elos mediadores para este aprendizado.

A partir das premissas da Teoria Histórico-Cultural apresentaremos adiante algumas ideias de uma estudiosa interacionista.

Smolka (2003) considera a alfabetização como um processo discursivo. Afirma que o ensino mostra o lugar ocupado por cada envolvido na ação educativa e revela as considerações do professor sobre a leitura e a escrita. Segundo esta autora, a ação educativa pode se basear em um esquema de questionamentos a serem respondidos:

Quem – Ensina – 0 que – Para quem – Onde.

Nestes questionamentos está implícito respostas:

Quem – Aprende - 0 que - Para que – Como - Onde.

Outras questões ainda devem ser feitas tanto ao professor como para o aluno

Por que - Para quê - Como

Ao responder essas questões, desvelamos as situações cotidianas, as relações na sala de aula, os conteúdos, de que forma são apresentados, que concepções de educação, aprendizagem, de leitura, de escrita e de criança os professores apresentam.

No momento da alfabetização, o texto na escola deve ser tratado como formas de linguagem, com possíveis destinatários e condições específicas de elaboração, relacionadas ao conteúdo e aos recursos utilizados para tal. Isso significa que o escritor tem o outro (leitor) como destinatário, ainda que este outro seja ele mesmo.

> O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de todos os referidos campos não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional (BAKHTIN, 2003 p.261).

Bakhtin (2003) apresenta os enunciados como gêneros do discurso. Os gêneros do discurso constituem a manifestação da língua. São diversos, mutáveis, construídos pelo homem conforme as necessidades vão sendo criadas.

Já o enunciado refere-se a uma oração em um contexto. Essa afirmação faz-nos repensar sobre como a escola ainda não se tornou lugar para o texto em contextos significativos: ao longo de sua história, essa instituição pouco evoluiu no ensino da leitura e escrita, uma vez que, na maioria das vezes, ainda trabalha com a oração fora do contexto e desprivilegia as características e o valor do enunciado.

No que concerne ao que seja gênero, valem alguns apontamentos. Os gêneros do discurso podem ser primários ou secundários.

Os primários estão relacionados aos gêneros cotidianos (nem por isso menos importantes), já os secundários são mais elaborados e mais abstratos são eles: os romances, dramas, pesquisas científicas entre outros.

A escola possui a função de trabalhar com os dois gêneros, mas com ênfase no secundário por ser o lugar, por excelência, em que o aluno aprende a ler e escrever.

Refletir como a criança chegará à representação de primeira ordem, se apropriará dos gêneros secundários, bem como se tornará uma leitora, é função primordial do professor.

Para tanto, terá que realizar uma prática docente que pense algumas diretrizes, como discute Mello (2005):

> "Que o ensino da escrita" se apresente de modo que a criança sinta necessidade dela, que a escrita seja apresentada não como um ato motor, mas como uma atividade cultural complexa, que a necessidade de aprender a ler e escrever sejam a natural, da mesma forma como a necessidade de falar, que ensinamos à criança a linguagem escrita e não as letras. (Mello, 2005, p. 40).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A história da alfabetização se confunde com a da escolarização. Esses processos acontecem desde que a sociedade passou a ter a escrita como elemento central, o que denominamos de sociedade grafocêntrica. Desde então, no Brasil, há tentativas de implementação de uma escola laica, gratuita e pública.

Principalmente desde a década de 1980, a necessidade das pessoas em saber ler e escrever aumenta a cada dia. Com a tentativa de ultrapassar o conceito do que era ser alfabetizado foi necessária à criação de outro conceito: o letramento.

A partir do conhecimento de como o ser humano se apropria da escrita, a escola e o professor podem pensar em maneiras de como melhor alfabetizar e letrar as crianças. Vale lembrar que os dois processos devem acontecer desde cedo.

O objetivo foi apresentar alguns métodos e propostas de alfabetização. Iniciamos com os métodos sintéticos e analíticos.

Sobre os métodos sintéticos e analíticos, veja a tabela abaixo. Os métodos da soletração, fônico e silábico são considerados sintéticos, porque partem de uma unidade "menor". Os métodos da palavração, sentença e contos são considerados métodos analíticos.

Ao longo da história da alfabetização, os métodos foram sendo questionados e, a partir de 1920 ocorreu à difusão dos testes ABC para a verificação da maturidade de Lourenço Filho. Nesse momento histórico, a escolha foi principalmente pelos métodos mistos.

Desde a década de 1980, o construtivismo passou a ser divulgado e ocorreu uma mudança de paradigma. Ao invés de o foco ser em como o adulto ensina, o foco está em como a criança

aprende. Ao mesmo tempo, há uma corrente de estudiosos que propõem o interacionismo, pautado principalmente nas ideias de Vygotsky.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Paulo Nunes de. Pipoca: Método Lúdico de Alfabetização. Ed. São Paulo: Saraiva, 1998.

ARAÚJO, M. C. de C. S. Perspectiva histórica da alfabetização. Viçosa: Universidade Federal de Viçosa, 1996.

BAKHTIN, Mikhail. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BEATÓN. A. G. La persona no enfoque histórico-cultural. São Paulo: Linear B, 2005.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Alfabetismo e educação escolar. In: SILVA, Theodoro da Silva (Org.). Alfabetização no Brasil: questões e provocações da atualidade. Campinas: Autores Associados, 2007.

CANDEIAS, A. Educação, Estado e Mercado no século XX: apontamentos sobre o caso português numa perspectiva comparada. Lisboa: Edições Colibri, 2010.

CAPOVILLA, Alessandra Gotuzzo Seabra; CAPOVILLA, Fernando Cesar. Alfabetização: método fônico. São Paulo: Memnon. 2004.

DUARTE, N. A individualidade para si. Campinas, Autores Associados, 1993.

FERREIRO, Emília. Reflexões sobre alfabetização. 24 ed.São Paulo: Cortez, 1995.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

HERNÁNDEZ, Fernando. Transgressão e mudança na educação:os projetos de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 1998a.

VENTURA, M. A Organização do currículo por projetos de trabalho.Porto Alegre: Artmed, 1998b.
JOLIBERT, Josette (Coord.). Formando crianças produtoras de texto. Porto Alegre. Artes Médicas, 1994.

KLEIMAN, Ângela. Texto e leitor: aspectos da Leitura. 10 ed., Campinas: Pontes, 2003.
LURIA, A.R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKII, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV. A.N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem 5.ed. São Paulo: ícone Editora. 2001.

MARCÍLIO, Maria Luiza. História da escola em São Paulo e no Brasil. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Fernand Braudel, 2005.

MELLO, Suely Amaral. O processo de aquisição da escrita na educação infantil: contribuições de Vygotsky. In: GOULART, A. L.; MELLO, S.A. (orgs.) Linguagens infantis: outras formas de linguagens. Campinas: Autores Associados, 2005. p.23-40.

MENDONÇA, O. S.; MENDONÇA, O. C. Alfabetização - Método Sociolinguístico: consciência social, silábica e alfabética em Paulo Freire. São Paulo: Cortez, 2007

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Os sentidos da alfabetização (São Paulo 1877/1994. São Paulo: Editora UNESP; Brasília MEC CONPED, 2000.

MUKHINA, V Psicologia da idade pré-escolar. Tradução de Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. Ler e escrever: guia de planejamento e orientações didáticas; professor alfabetizador – 1 série. São Paulo: FDE, 2008.

SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. 2ª. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento. São Paulo: Contexto, 2003

VALIENGO, Amanda. Educação Infantil e Ensino Fundamental: bases orientadoras à aquisição da leitura e da escrita e o problema da antecipação da escolaridade. 2008. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Brasileira) — Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, Marília, 2008.

VYGOTSKI, L.S. Obras escolhidas v. 111. Madrid: Visor, 1995.

VYGOTSKI, L.S. A construção do pensamento e da linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

A CONSTRUÇÃO DO PROCESSO DE LETRAMENTO

HELLEM DE ALMEIDA RIOS RODRIGUES
Graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário Sant'anna (2011); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental - na Rede Pública de SP.

RESUMO

Para entender melhor a descoberta do processo de letramento com a leitura para as nossas crianças, explorando manifestações e tendências educacionais no ensino da linguagem verbal infantil, pautada nas ideias da Psicologia da aprendizagem dos psicólogos interacionistas: Piaget, Vygotsky e Wallon, na autonomia dada á escola na construção de sua Proposta Pedagógica e na atualização constante do professor. Comunicar, interpretar e ler são condições básicas para o desenvolvimento humano, de modo que qualquer aprendizagem passa pela leitura. Quando se aprende a ler, o mundo ganha outro sentido e tudo é descoberto. A capacidade de simbolizar concede o acesso ao universo da linguagem, o mundo ganha sentido desde os primeiros instantes de vida, quando a criança se descobre na possibilidade de comunicação.

Palavras-chave: Letramento; Aprendizado; Moral; Leitura.

INTRODUÇÃO

A escola muda sua forma de conduzir as tentativas de obter melhorias, isto ocorre com o aparecimento das tensões, conflitos e esperanças da sociedade. Dias, 2001 cita: "A escola situa-se no centro de uma comunidade e não se restringe apenas aos professores e funcionários". O estudo tem como objetivo analisar a escola que deve ser um ambiente agradável e estimulante, seu objetivo principal deve ser formar alunos pensantes, críticos e politizados que saibam compreender e atuar verdadeiramente e positivamente na sociedade.

A metodologia de pesquisa é exploratória e com instrumento para coleta de dados. Os estudos foram desenvolvidos com base na pesquisa bibliográfica, pois esta é construída a partir do material já elaborado, constituído, principalmente de livros e artigos científicos.

O desenvolvimento humano necessita de algumas habilidades básicas para se comunicar, interpretar e ler, e toda aprendizagem se une a leitura. A visão se amplia com a leitura, e através das palavras é que temos a descoberta de mundos.

O sentido desse mundo se dá nos primeiros anos de vida. A partir dos sons e gestos, o bebê os utiliza como forma de comunicação para interagir com o mundo que o cerca. Além da função

comunicativa as crianças usam das palavras como forma de brincadeira, através de cantigas, jogos, repetições e da escuta de histórias.

HISTÓRICO DA INFÂNCIA EM SEU PROCESSO DE APRENDIZADO

Para Ariés (1981), historicamente, a infância realmente foi determinada pelas viabilidades dos adultos, modificando-se bastante ao longo da história. Até o século XII, as condições gerais de higiene e saúde eram muito precárias, o que tornava o índice de mortalidade infantil muito alto. Nesta época não se dava importância às crianças e com isso o índice de mortalidade só aumentava, pois não existia nenhuma preocupação com a higiene das crianças.

Conforme Ariés (1978) a percepção de infância e seus conceitos nem sempre existiram, em prol da criança, foram sendo construídos de acordo com as modificações e com a organização da sociedade e das estruturas econômicas em vigor.

Para Kramer (1999), a concepção de infância da forma como é vista hoje é relativamente nova. Segundo a autora podemos localizar no século XVIII o início da ideia de infância compreendida como uma fase amplamente singular que deve ser respeitada em suas particularidades.

Segundo Ariés (1981), as modificações ocorreram a partir de mudanças econômicas e políticas da estrutura social. Com o passar do tempo, como demonstra a história, encontramos diferentes concepções de infância. A criança era vista como um adulto em miniatura, e seu cuidado e educação eram realizados somente pela família, em especial pela mãe. Havia algumas instituições alternativas que serviam para cuidado das crianças em situações prejudicadas ou quando rejeitadas.

Por volta do século XVI, não havia nenhum sentimento com relação ao universo infantil. A concepção de infância, até este momento, baseado no abandono, pobreza, favor e caridade, neste sentido era ofertado um atendimento precário às crianças; havia ainda grande número de mortalidade infantil, devido ao grande risco de morte pós-natal e às péssimas condições de saúde e higiene da população em geral. Em virtude dessas decorrências e dessas condições uma criança que morria era logo substituída por outra em sucessivos nascimentos, pois na época ainda não havia, como hoje existe, o sentimento de cuidado, ou paparicação, pois as famílias, naquela época, entendiam que a criança que morresse não faria falta e qualquer outra poderia ocupar o seu lugar.

A transferência de valores e dos conhecimentos, e de modo mais amplo, a socialização da criança, não era, portanto de nenhuma forma assegurada nem direcionada pela família. Esta criança se distanciava rapidamente de seus pais, e podemos dizer que durante muitos séculos a educação e a aprendizagem foi garantida graça a convivência da criança ou do jovem com outros adultos. Neste sentido a criança era inserida em meio aos adultos para aprender as coisas que devia saber ajudando os adultos a fazê-las.

Neste sentido na visão do autor, no momento que a criança possuía pouca dependência, em média pelos aos cinco ou sete anos, mostrava-se que já estava preparada para entrar na vida adulta em todos seus aspectos. A criança era considerada um adulto em miniatura, pois eram designadas

tarefas iguais as das pessoas mais velhas e todos os tipos de assuntos eram conversados na sua frente. A partir deste momento a criança era enviada para viver com outras famílias para desta forma aprender os trabalhos domésticos e os valores. Porém, com essa separação o sentimento ficava dissolvido.

Naquela época, a criança era levada à aprendizagem através da prática. Os trabalhos domésticos não eram considerados humilhantes, era constituído como uma maneira comum de inserir a educação tanto para os mais abastados, como para pobres. Porém pelo fato da criança sair muito cedo do seio da família, fazia com que ela escapasse do controle dos pais, mesmo que um dia voltasse a ela, tempos mais tarde, depois de adulta, o vínculo primordial havia se quebrado.

Durante muito tempo segundo o Ariés, a infância foi colocada à margem pela sociedade e do seio familiar, exposta à vontade e as ordens dos adultos, ficando até mesmo numa situação de invisibilidade social. A observação em prol da infância deu-se de maneira lenta, em um processo de construção social.

Conforme Kramer (1995) as crianças foram vistas por muito tempo como seres imperfeitos e incapazes, e se encontravam em meios aos adultos sem qualquer capricho e atenção diferenciada. Esse olhar só mudou a partir do século XII. No que cabe ao respeito à infância, pode-se perceber que esta não tinha valor algum para a sociedade da época, pois sua própria família mantinha as crianças em segundo plano, não ofereciam a menor atenção, carinho, valor e respeito.

Para a sociedade medieval, o mais importante era que a criança crescesse rapidamente para poder participar e ajudar no trabalho e nas demais atividades do mundo dos adultos. Neste período todas as crianças por volta dos sete anos de idade, não importando sua condição social, eram inseridas em famílias estranhas para aprenderem a fazer os serviços domésticos. Por volta do século XII, a arte medieval não conhecia a infância como uma fase da criança, e nem ao menos demonstrava interesse em representá-la. É impossível compreender que essa ausência se deva tão somente à incapacidade ou a falta de habilidade das crianças. O mais provável é que não houve um lugar reservado no pensamento das pessoas neste período, para a criança. O domínio do pai era completo e a criança que rejeitasse seu patrio poder era desprezada. A dependência de o pátrio poder seria capaz de acolher ou enjeitar segundo os atributos físicos que mostrava, se apresentasse alguma deficiência, geralmente era recusado.

Na Idade Média prevaleceu o hábito cristão, dando uma nova visibilidade para a infância, neste período histórico, novos argumentos sobre a infância irão beneficiar uma condição melhor para as crianças. Ao poucos surgiu o entendimento e sentimento de que as crianças são especiais e diferentes, e, portanto, dignas de ser estudadas.

Ariés (1981) ressalta que, até o início da época moderna ainda não existia um olhar direto para a infância, esse período era considerado como um período de transição, sem maiores considerações, ou seja, a criança tinha uma infância curta, e sua passagem era pouco valorizada. Foi a partir do século XVII que a criança começou a ser valorizada e passou a ter o seu próprio espaço nas imagens por ele analisadas. A partir deste momento surgiram determinados sentimentos com relação à infância e os devidos cuidados com a dignidade e moral da criança também, este fato

foi relacionado com a chegada da burguesia começando com as famílias dos nobres da sociedade, para os mais pobres.

Neste sentido, segundo Araújo (2007) no Brasil, as opiniões com relação a infância foram influenciadas, de certa forma, pela colonização, a qual foi introduzia nesse processo pessoas com diferentes hábitos, que tiveram que se adaptar à sua atual realidade. Com o processo de colonização no início do século XVI, o Brasil vivencia uma nova realidade, passando por um processo de povoamento. Sendo assim juntamente com os imigrantes que entraram no país naquele século, vinham seus filhos e outras crianças; sendo alguns órfãos e crianças pobres recrutados pela Coroa Portuguesa. As crianças imigrantes vivenciavam uma difícil e cruel realidade.

As diferenças econômicas impunham desde cedo diferentes formas de tratamento às crianças. No Brasil, desde sua colonização essa diferenciação no trato às crianças fica evidente nas relações das crianças com o trabalho. Estendia-se somente às crianças 'bem-nascidas' o privilégio do distanciamento do trabalho. Entre as crianças cativas o trabalho era uma prática comum.

Pardal (2005) ressalta a diferença que existia entre os filhos de escravos e as crianças brancas. A criança escrava crescia executando determinadas funções e atividades que lhe eram destinadas e aos doze anos eram colocados como adulto, referindo-se ao trabalho e a sexualidade e em todos os sentidos da vida adulta. Porém as crianças brancas, principalmente as mais abastadas, eram entregues às amas de leite logo após o nascimento, sendo que após os seis anos de idade, no caso dos meninos, iniciavam os estudos no aprendizado do latim e de boas maneiras nos colégios religiosos, que fazia parte de uma preparação para entrar no mundo dos adultos, sem nenhuma preocupação com o sentimento da criança, que tinham até então uma infância bem curta.

Dessa forma, pode-se então perceber que a construção da concepção de infância, que estava sendo firmada no século XVII, se mostrava diferencialmente conforme a realidade econômica da criança. Com o passar da Modernidade, por razão das mudanças estruturais na sociedade, a situação da criança pobre e desvalida foi ficando mais clara, principalmente a partir do século XVIII com o crescimento e fortalecimento da sociedade industrial.

Segundo Ariés (1981), a aparição da criança como parte da sociedade acontece de forma paulatina durante os séculos XII e XVII, o autor destaca esse fator através do estudo de temas metafísicos religiosos presentes na iconografia medieval. No início a criança aparece em símbolos religiosos representando os anjos e o menino Jesus, depois retratando à infância da Virgem Maria e dos outros santos. Nos séculos XV e XVI, a criança aparece em retratos reais que são encontrados inicialmente nas esfinges funerárias. Foi no século XVIII que surgiu um sentimento de que as crianças são especiais e diferentes, e, portanto, são consideradas dignas de ser estudadas por si mesmas. Como pudemos constatar, a forma como a infância é observada na atualidade é um reflexo das constantes transformações ocorridas ao longo dos séculos pelas quais passamos, por isso é de extrema importância nos dar conta destas transformações para compreendermos a imensidão que a infância ocupa na sociedade atual. A concepção da infância como um período particular e importante somente se firmou no século XVII, acompanhada da preparação de uma teoria filosófica sobre a individualidade infantil, que tornou viável o aparecimento de uma psicologia da criança e de seu desenvolvimento. Assim, para Ariés (1981), o reconhecimento da infância inicia-se no século

XIII e aumenta no XIV e XV, tornando-se relevante nos fins do século XVI e durante o XVII ao tratar da concepção de infância. Durante o século XVII a palavra infância assumiu sua significação na modernidade, referindo-se à criança pequena mais frequentemente. Neste sentido, conforme este pensamento, a criança é entendida como um ser que tem um importantíssimo papel para a sociedade, podendo ser educado. Reconhecida as especificidades da infância, busca-se então desvendá-la e compreendê-la para poder educá-la.

O reconhecimento da infância surgiu a partir do século XVII, quando então a criança foi percebida como alguém que precisava de tratamento especial, desta forma as crianças deixaram de ser misturadas aos adultos.

Nesse contexto aparecem no Brasil as primeiras iniciativas de atendimento à criança abandonada, instalando-se as Rodas dos Expostos nas Santas Casas de Misericórdia. A roda era de um espaço no qual os bebês podiam ser deixados e seriam entregues à caridade sem a identificação materna.Com a expansão das grandes cidades, da industrialização e da pobreza no Brasil, surge a urgência no sentido de cuidar da criança. As crianças passavam a ser um problema social do Estado. Assim foi se firmando a convicção da necessidade de políticas e legislações específicas para a infância.

A dura realidade da grande maioria das crianças brasileiras e as implicações sociais dessa situação, associada às pressões estabelecidas pelos mecanismos internacionais, impulsionaram as ações de atendimentos ás crianças e adolescentes por parte do poder público. Neste sentido, as medidas de atendimento às crianças vão tornando-se emergenciais e passam a ser concretizadas no início do século XX.

De acordo com Kuhlmann (1998), podemos compreender que toda criança tem infância, porém não se trata de uma infância idealizada, e sim concreta, histórica e social. A questão central não é se a criança teve ou tem infância, mas sim compreendermos se a criança vivenciou ou vivencia a mesma.

A concepção de infância, então, configura-se como um aspecto importante que aparece e que torna possível uma visão mais ampla, pois a ideia de infância não está unicamente ligada a faixa etária, a cronologia, a uma etapa psicológica ou ainda há um tempo linear, mas sim a uma ocorrência e a uma história.

LEITURA UM ATO NECESSÁRIO

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.

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 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 educacionais. 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 ludicidade como forma de alfabetização, caracteriza-se por sua organização e pela utilização de regras; a brincadeira é uma atividade que pode ser tanto coletiva quanto individual, onde as existências das regras não limitam a ação lúdica, a criança pode modificá-la, quando desejar, incluir novos membros, retirar e modificar as próprias regras, ou seja, existe uma liberdade da criança agir sobre ela. Para a autora, a brincadeira se constitui em uma atividade em que as crianças, sozinhas ou em grupo, procuram entender o mundo e as ações humanas nas quais estão inseridas no seu dia a dia, elas até conseguem fazer comparações do mundo real ao imaginário.

Após os humanistas do renascimento, por volta do século XVII ao perceber que o lúdico e brincadeiras contribuíam para Educação, começaram a utilizá-los como maneira de conservar a moralidade das crianças, que até então eram considerados, “adulto em miniatura”, a partir daí começaram a proibir aqueles jogos que considerados inapropriados para as crianças e orientar os que consideravam bons, colocando em questão e em prática tudo aquilo que os pesquisadores e historiadores conseguiram ao longo do tempo.

Para Raul (2011), a partir destas ideias é que se começou a observar a educação das crianças pequenas como portadoras de características específicas, deixando de ser considerada uma educação dos adultos em miniatura, como eram considerados até então. As diferentes abordagens

pedagógicas baseadas no brincar bem como os estudos de psicologia infantil direcionados ao lúdico permitiram a constituição da criança como um ser brincante, e a brincadeira deveriam ser utilizados como uma atividade essencial e significativa para a educação infantil. Percebe-se então que o brincar para a criança não é uma questão apenas de pura diversão, mas também de educação, socialização, construção e pleno desenvolvimento de suas potencialidades, observando e valorizando tudo aquilo que cada criança trás consigo mesma como cultura. Portanto, o brincar deve ser valorizado, sendo visto como um meio na educação infantil para desenvolver a criatividade e o raciocínio critico de maneira prazerosa pelas crianças.

A ludicidade é um direito da criança, e este é reconhecido em declarações, convenções e leis, como a convenção sobre os direitos da criança de 1998, adotada pela Assembleia das Nações Unidas, a Constituição Brasileira de 1998 e o estatuto da criança e do adolescente de 1990, portanto todos estes documentos colocam o brincar como prioridade e direito da criança e do adolescente.

Para Duprat (2015), afirma que os pesquisadores Comenius, Rousseau e Pestalozzi deram início a educação sensorial, usando o lúdico e os materiais didáticos. Eles foram os primeiros pedagogos da educação pré-escolar a romper com a educação verbal e tradicionalista de sua época. Sugeriram a educação sensorial, tendo como base a utilização do lúdico e dos materiais didáticos, que teria que traduzir por si a crença em uma educação natural dos instintos infantis, respeitando e dando voz a criança, fazendo ela protagonista de sua história.

Entendendo que o brincar, pelo ato de brincar estimula os fatores físicos, moral e cognitivo, dentre outros, porém ele justifica, que também, seja importante a orientação do adulto para que ocorra o desenvolvimento da criança. Neste sentido as escolas adotaram suas teorias, percebendo o brincar como atividades orientadas e também livres. Os brinquedos passaram a ser vistos como base para a atuação do brincar nas escolas, possibilitando assim a obtenção de capacidades e saberes., sendo eles brinquedos pedagógicos e os brinquedos heurísticos.

A criança deve ser compreendida como um ser em pleno desenvolvimento, é importante que as escolas e os educadores, incentivem a prática do jogo, como forma de aperfeiçoar esse desenvolvimento infantil, ela cresce brincando com o mundo a sua volta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

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 lugar e a sociedade que se vive. O ato de alfabetizar utilizando a brincadeira e a ludicidade, não significa especialmente apenas diversão sem fundamento e razão, caracteriza-se como uma das maneiras mais complexas da criança comunicar-

se consigo mesma e com o mundo, ou seja, o desenvolvimento acontece por intermédio de trocas experimentais mútuas de toda sua vida. Sendo assim, através da brincadeira, e da socialização a criança consegue desenvolver conhecimentos relevantes, como, por exemplo, memória, imitação, atenção, imaginação, entre outros, que proporcionem à criança o desenvolvimento de determinadas áreas da personalidade, a saber: afetividade, motricidade, inteligência, sociabilidade e criatividade.

Para Duprat (2015), a aprendizagem é tão importante quanto o desenvolvimento social e o jogo constituem uma ferramenta pedagógica ao mesmo tempo promotora do desenvolvimento cognitivo e o do social. O jogo pedagógico pode ser um instrumento da alegria, quando utilizado de maneira correta e absorvido com sabedoria. Uma criança que joga, antes de tudo o faz porque se diverte, mas dessa diversão emerge a aprendizagem e a maneira como o professor após o jogo, trabalhar suas regras pode ensinar-lhes esquemas de relações interpessoais e de convívio ético.

Trabalhar com o lúdico é deixar que a criança aprenda de forma prática, interativa e alegre, ou seja, participando de atividades mais descontraídas o aluno se sente feliz e motivado e ao mesmo tempo adquire o seu conhecimento de forma prazerosa, com ele mesmo e o mundo a sua volta. Dessa mesma maneira ocorre a brincadeira, pois para o autor a experiência criativa começa a partir do momento em que se pratica essa criatividade e isso aparece em primeira instância através da brincadeira. Contudo, para a autor é essencial que o adulto não interfira durante estes momentos, pois as descobertas que ocorrem levam ao amadurecimento, que será importantíssimo para o início de suas atividades cultural e social.

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.

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.

CARVALHO, B. V. **A Literatura Infantil**. São Paulo: Atual, 1984.

CORIA-SABINE, Maria Ap.; LUCENA, Regina F. de. **Jogos e brincadeiras na Educação Infantil.** Campinas: Papirus, 2009.

DUPRAT, Maria Carolina (org.) **Ludicidade na educação infantil**. São Paulo, Pearson: 2015.

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.

RAU, Maria C. T. D. **A ludicidade na educação infantil: uma atitude pedagógica**. Curitiba: IBPEX, 2011.

VYGOTSKY, L. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1989.

REVISTA PESSOAL DURANTE ABORDAGEM POLICIAL: PONDERAÇÃO ENTRE SEGURANÇA PÚBLICA E A INTIMIDADE DA PESSOA

JEAN RODRIGO BIANCHI HEINZEN
Graduação em Direito pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (2014); Especialista em Direito Processual Penal (2016); Soldado da Polícia Militar do Estado do Paraná.

RESUMO

Este artigo foi escrito com o objetivo de explorar a ponderação entrea conduta policial e o direito a intimidade das pessoas. Para tanto, se fez necessário entender o instituto da segurança pública, compreender a função da atividade policial na sociedade através do poder de polícia e analisar com profundidade a revista pessoal durante a abordagem realizada pelos agentes. A pesquisa se desdobrou em torno do garantismo jurídico, referenciando o Código de Processo Penal e a Constituição Federal. A revista pessoal durante a abordagem policial diz respeito a um ato administrativo que é amparado por lei, com a finalidade de os agentes públicos protegerem a coletividade e, para tanto, atuam de modo a restringir direitos do particular que está representando ameaça.Quanto a metodologia, utilizou-se a pesquisa bibliográfica, na qual foi realizada analise de doutrinas, legislações e jurisprudências. O resultado obtido foi que a polícia possui legitimidade para fazer a revista pessoal, de modo que o ato, ao proteger o coletivo, não usurpa o direito individual, ora intitulado como intimidadeda pessoa.

Palavras-chave: Revista pessoal; Poder de polícia; Processo Penal; Constituição Federal; Dignidade da Pessoa Humana.

INTRODUÇÃO

Na medida em que a criminalidade cresce e se desenvolve no país, surge a necessidade de mecanismos eficazes que possibilitem o seu combate. Assimé o instituto da abordagem policial. A Polícia Militar exerce sua função inibidora e repressora de atos criminosos por meio de instrumentos que auxiliam o combate ao crime.

Neste contexto, emerge a importância da busca pessoal, a qual remete a relação entre Estado e cidadão, onde direitos são tolhidos em nome da coletividade, segurança e paz social. No entanto, em que pese sua importância, há poucos estudos sobre o assunto. Assim, o Código de Processo Penal, enfatiza a busca domiciliar, subsidiando a prática diária, incontável e constante da abordagem.

Daqui surge uma questão polêmica: a revista pessoal fere o direito a intimidade da pessoa? Com isso, nasce a perspectiva da conduta do profissional, o qual deverá agir dentro das balizas

definidas em lei, alinhando-se com o propósito firme de ser um agente defensor da dignidade da pessoa humana.

Neste sentido, o presente artigo tem o intuito de analisar a busca pessoal durante as abordagens policiais e suas limitações, bem como, verificar asconsiderações sobre seus requisitos de validade, pautando-se no requisito da fundada suspeita, que possibilita interpretações desvirtuadas do instrumento emesferas ilegítimas e marginalizando a abordagem perante a sociedade.

Desse modo, o presente artigo pautou-se em identificar a natureza do instrumento policial, seus requisitos legais para a busca pessoal e os procedimentos operacionais. Ainda, verificou-se o posicionamento adotado pelos Tribunais Superiores relativamente ao tema e a demonstração dos motivospelos qual um indivíduo será abordado, perante o trabalho técnico e profissionaldo policial em razão do bem comum da coletividade.

SEGURANÇA PÚBLICA

Segurança Pública é uma tutela de controle do Estado. Assim, a palavra segurança quando relacionada a uma atividade estatal, torna-se mais abrangente. Isso ocorre porque incumbe ao Estado o dever de garantir uma sociedade equilibrada, evitando o crescimento da criminalidade e a organizaçãode facções ou grupos paramilitares contrários ao Estado Democrático de Direito,a fim de que a ordem pública seja mantida.

Desse modo, cumpre destacar o que vem a ser ordem pública:

> O conceito jurídico de ordem pública não se confunde com incolumidade das pessoas e do patrimônio (art. 144 da CF/88). Sem embargo, ordem pública se constitui em bem jurídico que pode resultar mais ou menos fragilizado pelo modo personalizado com que se dá a concreta violação da integridade das pessoas ou do patrimônio de terceiros, tanto quanto da saúde pública (nas hipóteses de tráfico de entorpecentes e drogas afins). Daí sua categorização jurídico- positivista, não como descrição do delito nem cominação de pena, porém como pressuposto de prisão cautelar; ou seja, como imperiosa necessidade de acautelar o meio social contra fatores de perturbação que já se localizam na gravidade incomum da execução de certos crimes. Não da incomum gravidade abstrata desse ou daquele crime, mas da incomum gravidade na perpetração em si do crime, levando à consistente ilação de que, solto, o agente reincidirá no delito. Donde ovínculo operacional entre necessidade de preservação da ordem pública e acautelamento do meio social. Logo, conceito de ordem pública que se desvincula do conceito de incolumidade das pessoas edo patrimônio alheio (assim como da violação à saúde pública), mas que se enlaça umbilicalmente À noção de acautelamento do meio social (HC 101.300, Rel. Min. Aures Britto, julgamento em 5-10-2010, Segunda Turma, DJE 17-11-2010).

Outrossim, para que o Estado possa cumprir com o dever da segurança, fazendo com que o direito coletivo prevaleça sobre o individual, pairando a ordempública, faz-se necessário que haja a intervenção de órgãos, os quais estão previstos na Constituição Federal:

> Art. 144. A segurança pública, dever do Estado, direito e responsabilidade de todos, é exercida para a preservação da ordem pública e da incolumidade das pessoas e do patrimônio, através dos seguintes órgãos:
> - polícia federal;

> - polícia rodoviária federal; III - polícia ferroviária federal; IV - polícias civis; V - polícias militares e corpos de bombeiros militares

Nota-se que a Segurança Pública é composta pela polícia federal, polícia rodoviária e ferroviária federal, polícias civis e polícias militares e corpos de bombeiros militares, que terão por objetivo a preservação da ordem pública, da incolumidade das pessoas e do patrimônio. Além desses, o Ministério Público (MP), o Sistema Penitenciário e o Judiciário também compõem a Segurança.

Salienta-se a existência da Secretaria Nacional da Segurança Pública, órgão do Ministério da Justiça, o qual tem como competência implementar, acompanhar e avaliar as políticas e programas nacionais voltados para a segurança pública. Ainda, a Secretaria é responsável por incentivar os órgãos estaduais e municipais a elaborarem planos integrados de segurança, além de fortalecer e integrar os órgãos responsáveis pela segurança dos territórios nacionais.

Nessa linha, cabe a polícia militar o dever de manter a ordem pública, de modo a prevenir o ilícito penal. Nesse sentido, ensina SILVA (2000, p.756) “A polícia de segurança que, em sentido estrito, é a polícia ostensiva tem por objetivo a preservação da ordem pública e, pois, e o condão de estabelecer as medidas preventivas que em sua prudência julgar necessárias para evitar o dano ou o perigo para as pessoas”.

Nesse sentido, o termo Segurança Pública, introduzido pela Constituição de 1988, substituiu o termo Segurança Nacional, o qual esteve presente por maisde 20 anos e determinava que a polícia e o ordenamento jurídico eram instrumentos que garantiam a manutenção da paz, da proteção dos cidadãos e do Estado Democrático de Direito.

A Carta Magna também conferiu à segurança um viés social, inserindo-a no rol de seu art. 6º “São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, otrabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na formadesta Constituição”. Para isso, sua efetividade depende do aparato policial, conferido por meio do poder de polícia.

Embora de maneira implícita, a Carta Política traz a distinção entre a políciaadministrativa e judiciária. Ao que tange a primeira, sua área de atuação está atrelada a prevenção, ou seja, atua com o objetivo de combater o ilícito penal para que o individuo não realize nenhuma conduta contra a sociedade. Por outro lado, a polícia judiciária opera quando o crime já ocorreu, agindo de modo repressivo.

No entanto, em que pese a diferença entre esses institutos, necessário é uma análise mais abstrata quanto ao instrumento da segurança pública. Dessa forma, considera-se que esse fenômeno só é passível de funcionamento e efetividade, quando promovido pelos órgãos estatais através do poder de polícia.

Nesse prisma, Di Pietro (2007, p.103) explana:

> Pelo conceito clássico, ligado à concepção liberal do século XVIII, o poder de polícia compreendia a atividade estatal que limitava o exercício dos direitos individuais em benefício da segurança. Pelo conceito moderno, adotado no direito brasileiro, o poder de polícia é a atividade do Estado consistente em limitar o exercício dos

direitos individuais em benefício do interesse público

O conceito legal do poder de polícia encontra fundamento legal no CódigoTributário Nacional, art. 78:

> Considera-se poder de polícia atividade administrativa pública que, limitando ou disciplinando direito, interesse ou liberdade, regula a prática de ato ou abstenção de fato, em razão de interesse público concernente à segurança, à higiene, à ordem, aos costumes, à disciplina da produção e do mercado, ao exercício de atividades econômicas dependentes de concessão ou autorização do Poder Público, à tranquilidade pública ou ao respeito à propriedade e aos direitos individuais ou coletivos.

Além do mais, o poder de polícia divide-se em dois sentidos, amplo e estrito. Sobre isso, ensina Melo *apud* Cunha (2011, *online*):

> Em sentido amplo (atos legislativo e executivo), o poder de polícia corresponde à atividade estatal de condicionar a liberdade e a propriedade, ajustando-se aos interesses coletivos; e em sentido estrito (atos do executivo), abrange as intervenções do Poder Executivo, destinadas a alcançar fim de prevenir e obstar ao desenvolvimento de atividades particulares contrastante com os interesses sociais. Sendo que o sentido estrito é responsável pelo poder de policia administrativo. Desta forma, o poder de policia administrativo tem intervenções genéricas ou especificas do Poder Executivo, destinadas a alcançar o mesmo fim de interferir nas atividades de particulares tendo em vista os interesses sociais.

Nesta senda, o poder de polícia é o instrumento utilizado para efetivar a Administração Pública, sendo fundamental para que os órgãos responsáveis pela preservação da ordem pública e da incolumidade das pessoas e do patrimônio, possam melhor adequar o direito individual ao interesse coletivo. Assim, trata-se de um instituto utilizado pelo Estado, a fim de que a sociedade se mantenha em ordem e o bem comum prevaleça.

Ainda, quanto a divisão entre os institutos administrativo e judiciário, o poder de polícia na primeira esfera, responde por situações que seriam de direito privado, mas há a transferência obrigatória para a entidade pública, considerando que o principal objetivo é impedir que o comportamento de uma pessoa reflita em prejuízos à coletividade. A atuação se manifesta por atos normativos de alcance geral e em casos concretos

Já no instituto da polícia judiciaria, conforme preceitua Cunha (2011, online), o exercício se promove por instrumento de organismos em caráter repressivo e ostensivo, visando reprimir os atos de criminosos por meio de instrução criminal, ou seja, esse instituto age na esfera processual penal ajudando o Poder Judiciário a aplicar a lei ao caso concreto.

Com isso, depreende-se os órgãos listados no art. 144 da Constituição Federal, respaldados no poder de polícia, agem em prol da coletividade. Assim, pode se compreender que um dos responsáveis elencados no referido dispositivo, polícia militar, possui a finalidade de prevenir o cometimento de delitos, realizando função preventiva por meio do policiamento ostensivo, como exemplo abordagem policial. Por isso, necessário se faz o estudo desse desdobramento.

ASPECTOS DA ABORDAGEM POLICIAL

A abordagem policial é um ato administrativo que se encontra de acordo com os ditames da lei, em que os agentes públicos agem para restringir direitos do particular que está representando ameaça para a coletividade. Por isso, diz- se que os responsáveis por manter a ordem pública, valem-se da vontade do Estado, por meio de seus atos, a fim de declarar a vontade unilateral dele e, fazer valer sua supremacia.

Outrossim, a abordagem policial é a instrumentalização do poder de polícia, manifestando-se por ato administrativo, o qual deve respeitar os requisitos de finalidade; competência; motivo; forma e objeto. Assim, a abordagem policial serve de mecanismo ao Estado para realizar a finalidade pública, esta que deve transpassar toda a concretização do ato de abordar, desde a formação da conduta suspeita, até o objetivo fim de promover a segurança e proteger a sociedade (NUNES, 2011, online).

Desse modo, o art. 244 do Código de Processo Penal, prevê umas das formas de garantir a legalidade do ato policial afirmando que " A busca pessoal independerá de mandado, no caso de prisão ou quando houver fundada suspeita de que a pessoa esteja na posse de arma proibida ou de objetos ou papéis que constituam corpo de delito, ou quando a medida for determinada no curso de busca domiciliar".

REVISTA PESSOAL E A DIGNIDADE DO INDIVÍDUO

A revista ou busca pessoal, entre outros termos, são algumas das nomenclaturas utilizadas para caracterizar o ato policial de procurar, no corpo ou a borda de um individuo que supostamente tenha cometido alguma conduta criminosa, elementos capazes de comprovar a suspeita. Assim, a revista é espécie da abordagem policial e possui atributos de coercibilidade, exigibilidade e autoexecutoriedade, uma vez que é realizada de oficio e sem necessidade de intervenção do Poder Judiciário (ALVES, 2015).

Para Meirelles (2001, p.115) a abordagem policial é "a faculdade de que dispõe a Administração Pública para condicionar e restringir o uso e gozo de bens, atividades e direitos individuais, em benefício da coletividade ou do próprio

Estado". Trata-se, portanto, de uma verificação, no corpo do indivíduo e instrumentos que ele porta, a fim de apreender objetos que possam ser considerados probatórios.

Neste sentido, o Código de Processo Penal amparou as referidas medidas em seu art. 240, mais precisamente no §2º, o qual dispõe que o procedimento só poder-se-á realizar quando estiver diante de situações de fundada suspeita. No entanto, a atividade policial não pode ser fundamentada apenas por critérios subjetivos, havendo a necessidade de ser fundamentada por motivos justos, idôneos e legais (SCHNEIDER, 2011).

Dessa forma, cumpre destacar as características da abordagem policial. Primeiramente, a figura da coercibilidade diz respeito ao ato administrativo no sentido de poder criar obrigações de forma unilateral para os particulares, não sendo necessário a anuência destes. Quanto a

exigibilidade, essa fundamenta- se nas punições aplicadas pela Administração aos particulares, sem a necessidade de ordem judicial. Assim, as sanções administrativas podem ser multas, advertências e interdição de estabelecimentos.

Já a autoexecutoriedade, ainda em consonância com o referido autor, faz referência ao poder de realizar a execução material dos atos administrativos. Para tal, a Administração poderá, quando necessário, fazer o uso da força física, de modo a desconstituir a situação violadora da ordem jurídica. Exemplo disso é o ato de guinchar veículo que está estacionado em local proibido; apreensão de mercadorias contrabandeadas; dispersão de passeata; confiscação de medicamento, entre outros.

O Código Processual Militar, assim como o Código de Processo Penal, abarca sobre o tema:

> Art. 181. Proceder-se-á à revista, quando houver fundada suspeita de que alguém oculte consigo:
> a. zinstrumento ou produto do crime;
> b. elementos de prova.

Destaca-se que, em ambos os códigos a fundada suspeita é requisito presente. Dessa forma, para que haja legalidade no ato policial é essencial que ocorra observância ao disposto. Porém, a grande problemática é a subjetividade da expressão, uma vez que não há, em lei, definição. Tal fato faz com que exista

interpretações diversas, levando a possíveis condutas ilícitas por parte dos agentes públicos.

Nesse sentido, o Supremo Tribunal Federal decidiu:

> A "fundada suspeita", prevista no art. 244 do CPP, não pode fundar-se em parâmetros unicamente subjetivos, exigindo elementos concretos que indiquem a necessidade da revista, em face do constrangimento que causa. Ausência, no caso, de elementos dessa natureza, que não se pode ter por configurados na alegação de que trajava, o paciente, um "blusão" suscetível de esconder uma arma, sob risco de referendo a condutas arbitrárias ofensivas a direitos e garantias individuais e caracterizadoras de abuso de poder. Habeas corpus deferido para determinar-se o arquivamento do Termo.

Isso significa que a fundada suspeita não pode ser utilizada como um meio para chegar ao objetivo do poder estatal, de modo que essa conduta estaria afrontando o principio da dignidade da pessoa humana, bem como o da legalidade. Por isso, a revista pessoal só pode ser realizada quando houver fundamentação real e justificável, não devendo, jamais, ser respaldada em critérios discriminatórios.

Dessa maneira, a caracterização da dignidade da pessoa humana como um princípio fundamental é a concretização de anos de luta por condições melhores, como meio para proteger a pessoa, garantindo-lhe o direito de viver em condições dignas. Nesse sentindo, Pelegrini (apud CHEMIN, 2009, online) esclarece que o "princípio da dignidade da pessoa humana surge como uma conquista em determinado momento histórico. Trata-se de tutelar a pessoa humana possibilitando-lhe uma existência digna, aniquilando os ataques tão frequentes à sua dignidade".

Neste ínterim, efetivar a dignidade é um meio para alcançar a sua real proteção, uma vez que não basta apenas idealizar de maneira formal, faz-se necessária à sua transcendência ao mundo fático, criando mecanismos para o seu reconhecimento. Por isso, os agentes públicos não

devem agir de forma exagerada, considerando que a integridade física e moral deve ser respeitada, não sendo permitido ao Estado punir os cidadãos de maneira cruel.

PONDERAÇÃO ENTRE A SEGURANÇA PÚBLICA E A INTIMIDADE

O direito à segurança pública, pode ser compreendido como sendo uma persistência da paz social dentro da adversidade, uma vez que é diante de conflitos que surge a necessidade de buscar o equilíbrio nas relações sociais. Assim, a ponderação entre direitos seria um método eficaz na procura de um estado democrático de direito ideal. (BULOS, 2002).

Nesta senda, e em conformidade com Borgmann (2006), a violação do direito à intimidade está atrelada à necessidade do Estado em tornar efetivo o direito a segurança pública que foi amparado pela Constituição Federal. Dessa forma, a intimidade, à luz constitucional, é um direito inviolável, cujas premissas básicas são a dignidade da pessoa humana e a proteção aos direitos fundamentais.

Além disso, a busca pessoal deve instituir fator incontestável, durante o exercício atividade policial, como medida de exceção, tendo em vista que sua aplicação configura método invasivo, constrangendo os envolvidos, de modo a violar a liberdade individual, aumentando a responsabilidade do agente do estado na atuação cautelosa e moderada (NORONHA,1995).

Em que pese o conflito entre o direito à segurança pública e a intimidade, ao que tange a abordagem policial, os dois devem ser amparados pelo instituto da proporcionalidade, considerando que são meios de solução para a preservação dos direitos fundamentais. Ainda, a ponderação entre eles faz-se necessária por haver uma relação de meio e fim, conforme demonstra Velloso (2001, p. 452):

> [...] a balança da Justiça contém dois pratos. Num dos pratos estão os direitos humanos, os sagrados direitos humanos que todos temos que respeitar e fazer respeitados. Mas a balança, repito, tem dois pratos. No outro estão os direitos coletivos, os direitos da sociedade, os direitos do indivíduo considerado em sociedade. É preciso realizar o equilíbrio entre esses direitos, os indivíduos e os coletivos.

Na mesma linha, explana Canotilho (2002, p. 161 e 162):

> [...] a necessidade de as regras do direito constitucional de conflitos deve construir-se com base na harmonização de direitos, e no caso, de isso ser necessário, na prevalência (ou relação de prevalência) de um direito ou bem em relação a outro. Todavia, uma eventual relaçãode prevalência só em face das circunstâncias concretas se poderá determinar, pois só nestas condições é legitimo dizer que um direito tem mais peso do que o outro, ou seja, um direito prefere outro em face das circunstâncias concretas, a fim de que se possa decidir qual o direito que deve prevalecer.

Diante disso, a busca pessoal pode ser vista como fator de restrição a intimidade, além de violação ao direito a liberdade de locomoção. Contudo, não pode ser “um fim em si mesmo ou meio para outro fim que não a imediata defesa de um direito fundamental ou bem coletivo constitucionalmente protegido, como a segurança pública” (CARDOSO E SILVA, 2011, p. 75).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante disso, corrobora-se que tanto o direito à intimidade quanto o direito à segurança pública, são protegidos pelo ordenamento jurídico brasileiro. E por isso, podem ser moldados de acordo com a situação concreta que se apresentem; todavia, a proporcionalidade entre os dois é instituto obrigatório, para que não haja violação a qualquer liame legal.

Dessa forma, a problemática trazida pelo presente artigo apoia-se na importância do conhecimento acerca da abordagem policial e a busca pessoal, de maneira a demonstrar que o trabalho dos agentes de segurança pública, através do poder de polícia, faz-se essencial para a sociedade.

A atuação das forças de segurança pública, notadamente das polícias militares em policiamento ostensivo, é decorrente do poder-dever do Estado e na garantia de direitos e liberdades individuais e na prestação da segurança pública – ela própria reconhecida como um direito fundamental.

Neste sentido, em conformidade ao que fora tecido durante o trabalho, a abordagem policial representa a interpelação, amparada pelo poder de polícia, que a Administração Pública possui a fim de servir a coletividade, de modo a, se necessário, restringir direitos em prol do direito da coletividade ou do próprio Estado.

Assim, ressalta-se que a busca pessoal nos indivíduos onde possa existir a possibilidade da ocorrência de atos delitivos, que pode ser verificada pela fundada suspeita por parte do agente policial são medidas de exceção e utilizadas diante da necessidade da obtenção da preservação ou manutenção da ordem pública, pois os direitos fundamentais do cidadão devem ser respeitados.

Por outro lado, há críticas não referentes ao instituto da busca pessoal, mas à subjetividade da fundada suspeita, bem como à aplicação indiscriminada da autorização legal para abordagem, sem que seja sopesado o uso da força. Há também oposição quanto a esse instrumento utilizado pela polícia, porque para muitos, a conduta da revista pessoal viola os direitos fundamentais mais pessoais do cidadão, como a intimidade e a locomoção.

No entanto, concluiu-se que a abordagem policial é um instrumento para promover a ordem pública, um método de proporcionar segurança à população,

pois a polícia atua dentro da legalidade. Além disso, a revista pessoal tem por alvo aqueles que realmente podem pôr em risco a segurança e por isso é um procedimento legítimo, encontrando amparo no texto constitucional, na legislação atualmente vigente e em normas infralegais, e é também um meio eficaz quando praticada com observância dos direitos fundamentais.

REFERÊNCIAS

ALVES, Kim Nunes**. Abordagem Policial: a busca pessoal e seus aspectos legais**. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/19727/abordagem-policial-a-busca-pessoal-e-seus-

aspectos- legais#:~:text=244.,no%20curso%20de%20busca%20domiciliar.>

BORGMANN, Bruna. **A proteção do direito** à **intimidade no contexto jurídiconacional**. Revista direito em debate. nº 26, jul./dez. 2006, p. 105-123.

BRASIL. **Constituição Da República Federativa do Brasil De 1988**. VadeMecum. São Paulo: Saraiva, 2016.

_____. Decreto-Lei nº 3.689, de 3 de outubro de 1941 – **Código de ProcessoPenal**. Institui o Código de Processo Penal. Vade Mecum. São Paulo: Saraiva, 2016.

_____. Lei n. 5.172 de 25 de outubro de 1966 – **Código Tributário Nacional**. Dispõe sobre o Sistema Tributário Nacional e institui normas gerais de direito tributário aplicáveis à União, Estados e Municípios. Vade Mecum. São Paulo: Saraiva, 2016.

_____. **Supremo Tribunal Federal** - Habeas Corpus. Disponível em: <https://stf.jusbrasil.com.br/jurisprudencia/17374908/habeas-corpus-hc- 101300-sp>

BULOS, Uadi Lammêgo**. Constituição Federal anotada**. São Paulo: Saraiva,2002.

CANOTILHO, José Joaquim Gomes. **Direito Constitucional e Teoria daConstituição**. Coimbra: Livraria Almedina, 2002.

CARDOSO, Camilo Pereira; SILVA, Pedro Joel Silva da. **Aspectos Jurídicos da Busca Pessoal Realizada no Policiamento Ostensivo**. In: SCHNEIDER, RodolfoHerberto.

CHEMIN, Pauline de Moraes. **Direito do homem Importância do princípio dadignidade humana**. Revista Consultor Jurídico. Janeiro. 2009. Disponível em: <http://www.conjur.com.br/2009- jan23/importancia_principio_dignidade_humana_constituicao_88>

CUNHA, Anne Clarissa Fernandes de Almeida. **Poder de polícia**: discricionariedade e limites. Disponível em <https://turidico.com.br/cadernos/direito-administrativo/poder-de-policia- discricionariedade-e-limites/>

DA SILVA, José Afonso. **Curso de Direito Constitucional Positivo**. 18 ed. São Paulo: Malheiros, 2000. p 756.

DI PIETRO, Maria Sylvia Zanella. **Direito Administrativo**. 20. ed. São Paulo:Atlas, 2007, p. 103-104.

GOMES, Lucas. **A crise da segurança pública no Brasil**. Disponível em <https://blog.grancursosonline.com.br/crise-da-seguranca-publica-no-brasil/>

MEIRELLES, Hely Lopes. Direito Administrativo Brasileiro. 26ª edição.Malheiros, São Paulo, 2001.

NORONHA, E. Magalhães. **Curso de Direito Processual Penal**. 23. ed. atual.São Paulo: Saraiva, 1995.

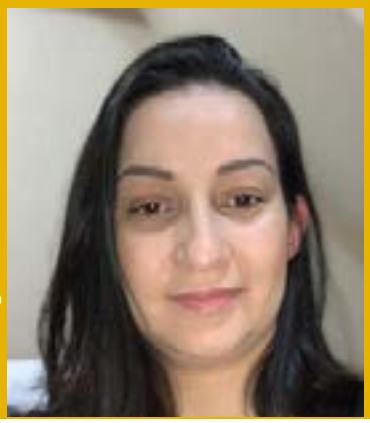
SCHNEIDER, Rodolfo Herberto. **Abordagens atuais em segurança pública**.Porto Alegre, EDIPUCRS. P. 27-42. 2011

SOUZA, Adelson Joaquim de. **Direito fundamental** à **segurança pública.**Disponível e m : <https://ambitojuridico.com.br/cadernos/direito- constitucional/direito-fundamental-a-seguranca-publica/>

VELLOSO, Carlos. **A justiça e seu problema maior**: a lentidão. Justiça, Ministério Público e polícia: a tripeça em que se assenta a segurança pública. O juizado de instrução. In: RT/Fasc. Pen.,São Paulo, ano 90, v. 788, jun. 2001.

JOGOS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

JÉSSIKA LANA FONSECA DA SILVA
Graduação em Pedagogia pela Universidade de Mogi das Cruzes - UMC (2008);
Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na EMEI Prof.ª Maria do Carmo Godoy Ramos, na Prefeitura Municipal de São Paulo.



RESUMO

Este artigo tem como objetivo discutir sobre "A importância do jogo no processo ensino aprendizagem", tendo como questão problema: Como o lúdico pode contribuir no processo ensino aprendizagem. Ressalta os aspectos cognitivos e afetivos desencadeados na hora de jogar. Propõe uma reflexão sobre as atuais práticas pedagógicas, evidenciando a relevância do jogo na escola. Através desses jogos podemos fazer uma análise reflexiva sobre não só o desenvolvimento, mas também sobre o papel que exerce o brinquedo e a brincadeira como parte desse desenvolvimento. E é sobre isso que Vygotsky escreveu parte de seus estudos sobre o desenvolvimento infantil, fazendo uma leitura sobre suas publicações podemos constatar que tanto o brinquedo como o brincar são elementos fundamentais na infância e desenvolvimento das crianças.

Palavras-chave: Infância; Processo; Histórico; Cultural

INTRODUÇÃO

Através da convivência com seus semelhantes o ser humano está sempre em busca de novas descobertas, isto lhe garante sobrevivência tomando um ser crítico e participativo no meio em que vive.

O lúdico não é algo externo da criança, podemos analisar como algo que fez parte do interior de cada uma delas, e tornar comum em seu cotidiano. A atividade lúdica é de extrema necessidade para o desenvolvimento da criança, pois é através da mesma que ela conhece suas limitações, estabelece amizades, vivencia realidades diferentes, entre outras atividades significativas. Desta forma a imaginação cria asas, levando - a ao início do processo de desenvolvimento que desencadeará uma aprendizagem significativa, dando subsídios básicos aos conhecimentos que serão adquiridos ao longo de sua vida acadêmica.

A palavra lúdica significa brincar, jogar e nos faz relembrar também a conduta de quem brinca e se diverte.

Segundo Olivier Apud Gonçalves (2007):

> "O lúdico é um fim em si mesmo, ou seja, o lúdico não é um meio por meio do qual

> alcançamos outro objetivo, seu objetivo é a vivência prazerosa de sua atividade. É o "gosto porque gosto" que as crianças falam para expressar suas preferências". (Olivier Apud Gonçalves, 2007, p.146).

O lúdico exerce um fascínio muito grande como recurso pedagógico, uma vez que é inerente ao ser humano e o que é melhor, a sua parte alegre reporta - se aos momentos em que está feliz. É importante entender que a utilização do lúdico como recurso pedagógico na sala de aula pode parecer um caminho possível para ir ao encontro da formação integral da criança e do atendimento às suas necessidades, onde o educador pode e deve construir sua prática pedagógica de maneira consciente, crítica e reflexiva.

Segundo Rau (2007):

> "[...] utilizando diferentes papéis, a criança cria e recria sua própria vida, revendo conflitos, medos, ansiedades e fracassos. A brincadeira favorece a autoestima das crianças, auxiliando-as a superar progressivamente as aquisições de forma criativa". (Rau ,2007, p. 98)

Vale ressaltar aqui que as atividades lúdicas devem ser bem preparadas e objetivas. A capacitação adequada do educador contribui para que as dificuldades sejam somadas no âmbito da escola, contribuindo com um processo educativo de qualidade e facilitador da aprendizagem.

Segundo Rau (2007, p.39),

> "Em relação ao conhecimento e à pesquisa sobre o lúdico, o educador que optar por utilizar os jogos e as brincadeiras com recurso pedagógico pode refletir sobre a importância de conhecer como a ludicidade está presente no cotidiano infantil [...]". (Rau, 2007, p.39).

O interesse em conhecer o desenvolvimento da criança por meio dos jogos é uma forma de entender a verdadeira importância do jogo, levando - se em consideração que este recurso ainda é pouco utilizado nas escolas.

Segundo Kishimoto apud Rau:

> O lúdico é um instrumento de desenvolvimento da linguagem e do imaginário, vinculado aos tempos atuais como um meio de expressão de qualidades espontâneas ou naturais da criança, um momento adequado para observar este indivíduo, que expressa através dele sua natureza psicológica e suas inclinações. Tal concepção mantém o jogo à margem da atividade educativa, mas sublinha sua espontaneidade. Se o objetivo é formar seres criativos, críticos e aptos para tomar decisões, um dos requisitos é o enriquecimento do cotidiano infantil com a inserção de contos, lendas, brinquedos e brincadeiras. (RAU, 2007, p.36-37).

Os jogos contribuem e influenciam na formação da criança, possibilitando um crescimento sadio, um enriquecimento permanente, integrando - se ao mais alto espírito democrático enquanto investe em uma produção séria do conhecimento. A sua prática exige a participação franca, criativa, livre, crítica, promovendo a interação social, tendo em vista o forte compromisso de transformação e modificação do meio.

ALGUMAS IDEIAS DE VYGOTSKY: ASPECTOS COGNITIVOS DO JOGO

Existem, no uso dos jogos, dois aspectos primordiais: um referente à afetividade, expresso

durante a ação, e outro referente aos aspectos cognitivos, por meio dos quais o jogo proporciona avanços nos processos de aprendizagem e desenvolvimento. Assim, enfatizar-se-á, no momento, o aspecto cognitivo do jogo, embasado no referencial teórico de Vygotsky.

Para este estudioso, o desenvolvimento da espécie humana está baseado no aprendizado, que sempre envolve a interferência, direta ou indireta, de outros indivíduos e a reconstrução pessoal da experiência e dos significados.

Vygotsky dedicou-se a estudar o que chamamos de funções psicológicas superiores ou processos mentais superiores, ou seja, aquelas funções mentais mais complexas, típicas do ser humano, que envolvem o controle consciente do comportamento, tais como: percepção, atenção e memória, que não estão presentes no ser humano desde o seu nascimento; enquanto que as outras funções psíquicas elementares são as que representam os mecanismos mentais mais simples: as ações reflexas, as reações automáticas ou os processos de associação simples.

Conforme aponta Rego (2000):

> Vygotsky se dedicou ao estudo das chamadas funções psicológicas superiores, que consistem no modo de funcionamento psicológico tipicamente humano, tais como a capacidade de planejamento, memória voluntária, imaginação, etc. Estes processos mentais são considerados sofisticados e 'superiores', porque se referem a mecanismos intencionais, ações conscientes controladas, processos voluntários que dão ao indivíduo a possibilidade de independência em relação às características do momento e espaço presente. (Rego, 2000, p. 39).

Muitos de seus conceitos são importantes para o entendimento da aprendizagem humana e, consequentemente, muito contribuíram para a educação, enriquecendo as práticas pedagógicas.

Um dos conceitos centrais da teoria de Vygotsky é o conceito de mediação. Ele substitui a ideia do simples estímulo-resposta, como proposta de

Aprendizagem pela ideia de um ato mais complexo: o ato mediado.

A mediação seria um processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação, ou seja, a relação deixa de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento. A mediação, caracterizada como a relação do homem com o mundo e com outros homens.

> "[...] é de fundamental importância justamente porque é através deste processo que as funções psicológicas superiores, especificamente humanas, se desenvolvem." Para Vygotsky há dois elementos básicos responsáveis por essa mediação: "o instrumento, que tem a função de regular as ações sobre os objetos e o signo, que regula as ações sobre o psiquismo das pessoas." (REGO, 2000, p. 50).

O entendimento desse elemento mediador na relação organismo-meio vem provar que a relação mais importante do homem com o mundo não é a relação direta e sim a relação mediada. E são as funções psicológicas superiores que organizam essa relação entre o homem e o mundo real, através dos mediadores chamados instrumentos e signos.

A concepção de Vygotsky sobre os instrumentos como mediadores entre o homem e o mundo real tem base no materialismo de Marx e Engels. Ele acredita que, com o surgimento do trabalho e a formação da sociedade humana com base no trabalho, o processo básico que vai marcá-lo como espécie diferenciada é o trabalho com finalidade de transformação da natureza.

Através do trabalho desenvolvem-se atividades coletivas e, portanto, relações sociais, cujo produto tem grande importância na atividade humana.

Para Meira (1998):

> Ao evidenciar que o indivíduo interioriza determinadas formas de funcionamento que estão dadas pela cultura, mas que ao apropriar-se delas transforma-as em instrumentos de pensamento e ação, Vygotsky estabeleceu as bases para uma nova compreensão da relação entre o sujeito psicológico e o contexto histórico, que resgata o sentido subjetivo e pessoal do homem, mas situando-o na trama complexas das relações sociais. (Meira, 1998, p. 64).

Os signos seriam, para Vygotsky, os mesmos instrumentos, porém numa dimensão psicológica, já que são internos ao indivíduo, diferentemente dos instrumentos que lhe são externos.

Para a concepção de Vygotsky, uma memória mediada por signos é mais poderosa do que a não mediada, daí a importância, por ele conferida, a esse elemento, o signo, como mediador do conhecimento psicológico.

Vygotsky e seus colaboradores (Luria e Leontiev) estudaram a formação dos sistemas simbólicos e os processos de internalização desses sistemas, considerando as transformações sofridas pelo indivíduo ao longo do seu desenvolvimento, a partir dos processos de mediação.

Segundo Vygotsky, as aprendizagens se dão em forma de processos que incluem: aquele que aprende aquele que ensina e, mais, a relação entre essas pessoas.

O processo desencadeado num determinado meio cultural – aprendizagem - vai despertar os processos de desenvolvimento internos no indivíduo. Assim, o desenvolvimento não ocorre na falta de situações que propiciem um aprendizado.

Essa conclusão levou Vygotsky a pensar o conceito de zona de desenvolvimento proximal: a criança, em cada momento de seu desenvolvimento, tem um nível de desenvolvimento real e um nível de desenvolvimento potencial. O primeiro representa a capacidade que a criança tem de realizar tarefas de forma independente. O nível de desenvolvimento potencial seria sua capacidade de desempenhar tarefas com ajuda de adultos ou de amigos mais capazes. A distância entre esses dois níveis é a zona de desenvolvimento proximal. Ao interferir na zona do desenvolvimento proximal, um educador estará contribuindo para movimentar os processos de desenvolvimento das funções mentais complexas da criança. Nesta zona, a interferência é mais transformadora.

Conforme ressalta Rego (2000), essas características humanas proporcionam a concepção do desenvolvimento como processo.

> “O desenvolvimento está intimamente relacionado ao contexto sociocultural em que a pessoa se insere e se processa de forma dinâmica (e dialética) através de rupturas e desequilíbrios provocadores de contínuas reorganizações por parte do indivíduo”. (Rego, 2000, p. 59).

Sob a ótica da educação escolar, esse conceito é importante, pois, se é o aprendizado que impulsiona o desenvolvimento, a escola tem um papel fundamental na construção do ser psicológico adulto de nossas sociedades mais organizadas e coerentes.

Vygotsky denomina essa capacidade de realizar tarefas de forma independente de nível

de desenvolvimento real. Para ele, o nível de desenvolvimento real da criança caracteriza o desenvolvimento de forma retrospectiva, ou seja, refere-se a etapas já alcançadas, já conquistadas pela criança. As funções psicológicas que fazem parte do nível de desenvolvimento real da criança, em determinado momento de sua vida, são aquelas já bem estabelecidas naquele momento, resultantes de processos de desenvolvimento já completados e consolidados.

O desenvolvimento individual ocorre, então, num ambiente social determinado e a relação com o outro, nas diversas esferas e níveis de atividade humana, é essencial para o processo de construção do ser psicológico individual.

No entanto, há tarefas que a criança não é capaz de realizar sozinha, mas será capaz de realizá-las se alguém lhe der instruções, fizer uma demonstração, fornecer pistas, ou lhe der assistência durante o processo.

A zona de desenvolvimento proximal refere-se, assim, ao caminho que o indivíduo vai percorrer para desenvolver funções que estão em processos de amadurecimento e que se tornarão funções consolidadas, estabelecidas ao seu nível de desenvolvimento real.

Desse modo, a zona de desenvolvimento proximal é um domínio psicológico em constante transformação: aquilo que uma criança é capaz de fazer com a ajuda de alguém hoje, ela conseguirá realizar sozinha amanhã.

Segundo Rego (2000):

> [...] a distância entre aquilo que ela é capaz de fazer de forma autônoma (nível de desenvolvimento real) e aquilo que ela realiza em colaboração com os outros elementos de seu grupo social (nível de desenvolvimento potencial) caracteriza aquilo que Vygotsky chamou de 'zona de desenvolvimento potencial ou proximal'. (Rego, 2000, p. 73).

Neste sentido, o desenvolvimento da criança é visto de forma prospectiva, pois a zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentes em estado embrionário.

A concepção de Vygotsky sobre as relações entre desenvolvimento e aprendizado e, particularmente, sobre a zona de desenvolvimento proximal, estabelece forte ligação entre o processo de desenvolvimento e a relação do indivíduo com seu ambiente sociocultural e com sua situação de organismo que não se desenvolve plenamente sem o suporte de outros indivíduos de sua espécie. É na zona de desenvolvimento proximal que a interferência de outros indivíduos é mais transformadora.

O processo de ensino e aprendizagem na escola deve ser construído, então, tomando como ponto de partida o nível de desenvolvimento real da criança, num dado momento e com sua relação a um determinado conteúdo a ser desenvolvido e, como ponto de chegada, os objetivos estabelecidos pela escola, supostamente adequados à faixa etária e ao nível de conhecimentos e habilidades de cada grupo de crianças. O percurso a ser seguido nesse processo estará demarcado pelas possibilidades das crianças, isto é, pelo seu nível de desenvolvimento potencial.

> O uso dos jogos proporciona ambientes desafiadores, capazes de “estimular o intelecto “proporcionando a conquista de estágios mais elevados de raciocínio”. “Isto quer dizer que o pensamento conceitual é uma conquista que depende não somente do esforço individual, mas principalmente do contexto em que o indivíduo se insere que define, aliás, seu ‘ponto de chegada’”. ”Rego, 2000, p. 79).

Vygotsky trabalha constantemente com a ideia de reconstrução, de reelaboração, por parte de indivíduo, dos significados que lhe são transmitidos pelo grupo cultural. Assim, com relação à atividade escolar, é interessante destacar que a interação entre os alunos também provoca intervenções no desenvolvimento das crianças. Os grupos de crianças são sempre heterogêneos quanto ao conhecimento já adquirido nas diversas áreas e uma criança mais avançada num determinado assunto pode contribuir para o desenvolvimento das outras. Semelhantemente ao adulto, a criança também pode atuar como mediadora entre outra criança e as ações e significados estabelecidos como relevantes no interior da cultura.

Essa posição explícita de Vygotsky sobre a importância da intervenção do professor e das próprias crianças no desenvolvimento de cada indivíduo envolvido na situação escolar sugere que se recoloque a questão de quais modalidades de interação podem ser consideradas legítimas promotoras de aprendizado na escola.

Comparada com a situação escolar, a situação do jogo parece pouco estruturada e sem uma função explícita na promoção de processos de desenvolvimento, mas sabemos que o jogo é essencial como recurso pedagógico, pois, no brincar, a criança articula teoria e prática, formula hipóteses e as experiências, tornando a aprendizagem atrativa e interessante.

Dessa forma, para Oliveira (1999):

> A implicação dessa concepção de Vygotsky para o ensino escolar é imediata. Se o aprendizado impulsiona o desenvolvimento, então a escola tem um papel essencial na construção do ser psicológico adulto dos indivíduos que vivem em sociedades escolarizadas. Mas o desempenho desse papel só se dará adequadamente quando, conhecendo o nível de desenvolvimento dos alunos, a escola dirigir o ensino não para as etapas de desenvolvimento ainda não incorporadas pelos alunos, funcionando realmente como um motor de novas conquistas psicológicas. Para a criança que frequenta a escola, o aprendizado escolar é elemento central no seu desenvolvimento. (Oliveira, 1999, p. 61).

Tanto pela criação de situações imaginárias, como pela definição de regras específicas, o jogo cria uma zona de desenvolvimento proximal na criança. No jogo a criança comporta-se de forma mais avançada do que nas atividades da vida real e também aprende a separar objeto e significado.

Por outro lado, existe a trajetória do pensamento desvinculado da linguagem e a trajetória da linguagem independente do pensamento.

O surgimento do pensamento verbal e da linguagem como sistema de signos é um momento crucial no desenvolvimento da espécie humana, momento em que o biológico transforma-se no sócio histórico.

Antes de o pensamento e a linguagem se associarem, existe, também na criança pequena, uma fase pré-verbal durante o desenvolvimento do pensamento e uma fase pré-intelectual no

desenvolvimento da linguagem. Antes de dominar a linguagem, a criança demonstra capacidade de resolver problemas práticos, utilizar instrumentos e meios indiretos para conseguir determinados objetivos.

Quando os processos de desenvolvimento do pensamento e da linguagem se unem, surge, então, o pensamento verbal e a linguagem racional e o ser humano passa a ter possibilidade de um modo de funcionamento psicológico mais sofisticado, mediado pelos sistemas simbólicos da linguagem. Entende-se, assim, que a relação do homem com o mundo não é uma relação direta, pois é mediada por meios, que se constituem nas 'ferramentas auxiliares' da atividade humana. A capacidade de criar essas 'ferramentas' é exclusiva da espécie humana.

Assim, o pressuposto da mediação é fundamental na perspectiva sócio histórica justamente porque é através dos instrumentos e signos que os processos de funcionamento psicológico são fornecidos pela cultura.

> Por esta razão Vygotsky confere à linguagem um papel de destaque no processo de pensamentos, uma vez que no significado da palavra é que o pensamento e a fala se unem em pensamento verbal. (REGO, 2000, p. 42)

Não se pode deixar de mencionar, nesse processo, a interação entre pensamento e linguagem, na qual vários aspectos são significativos para a espécie: a comunicação entre as pessoas, o contato social, a expressão dos seus pensamentos e vontades, dentre outros.

O ASPECTO AFETIVO DO JOGO

Salienta Fernández (1990), que a libertação da inteligência aprisionada, somente poderá dar-se através do encontro com o perdido prazer de aprender.

Assim, ao relatar sobre aprendizagem, desenvolvimento, processos de interação e educação escolar não se pode deixar de abordar sobre a vontade de aprender, o desejo de buscar e realizar a construção do conhecimento, o que se acredita poder ser resgatado através dos jogos em sua dimensão afetiva.

Sucesso e fracasso escolar estão diretamente relacionados com essa vontade de aprender. A educação escolar deve objetivar manter seus alunos em situação de constantes aprendizagens, mas, muitas vezes, a correria do dia-a-dia acaba por abafar esse processo e tornar o prazer pelo aprender cada vez mais complicado, deixando espaço para o fracasso na aprendizagem.

Ao empreender, em sala de aula, um trabalho com jogos está-se não apenas desenvolvendo os aspectos cognitivos das crianças, mas também enfatizando os aspectos afetivos que são resgatados durante um momento lúdico, jogos e brincadeiras.

No sentido da valorização do brincar, constata Rego (2000):

> É interessante observar que, para Vygotsky, o ensino sistemático não é o único fator responsável por alargar horizontes na zona de desenvolvimento proximal. Ele considera o brinquedo uma importante fonte de promoção de desenvolvimento. Afirma que, apesar do brinquedo não ser o aspecto predominante da infância, ele

> exerce uma enorme influência no desenvolvimento infantil. (Rego, 2000, p. 80).

Para trabalhar com os jogos em todas as suas dimensões, tanto cognitivas quanto afetivas, é preciso traçar e definir os objetivos que se quer alcançar, para aqueles que não se constituam em um momento solto e sem significado dentro da sala de aula. O que se busca, então, é interligar a educação escolar com a apropriação de conhecimentos, o que resultaria em processos de aprendizagem e desenvolvimento.

Assim, ao se trabalhar com os aspectos afetivos que norteiam o processo de aprendizagem, pode-se buscar o sucesso escolar por meio de atividades significativas.

De acordo com Weiss (2000):

> "[...] Os aspectos emocionais estariam ligados ao desenvolvimento afetivo e sua relação com a construção do conhecimento e a expressão deste através da produção escolar. Remete aos aspectos inconscientes envolvidos no ato de aprender." (Weiss, 2000, p. 23).

Ensinar com carinho e respeito às individualidades e potencialidades pode tornar mais próxima à prevenção dos fracassos escolares: é ampliar a saúde educacional, é dar sentido ao que é realmente significante para quem quer aprender. Aos educadores envolvidos com o processo de aprendizagem cabe resgatar nas crianças o gosto pelo aprender, à vontade pela busca de conhecimento. Por meio de jogos isso se processaria mais facilmente.

Observar a criança como um sujeito pensante, orgânico, corporal, intelectual e simbólico é ponto de partida para uma nova concepção de aprendizagem, aquela que realmente buscará o sucesso.

Investigar, pesquisar, propor e mediar situações de jogos em sala de aula ocasionará momentos de afetividade entre a criança e o aprender, tornando a aprendizagem formal mais significativa e prazerosa.

> "Descobrir o que a criança sabe e gosta de fazer produzirá uma relação na qual ela será capaz. É possível intensificar a problematização por pior que sejam as dificuldades econômicas, intelectuais ou afetivas por que passam algumas crianças." (MACHADO, 1996, p. 9).

A construção de um espaço de jogo, de interação e de criatividade proporciona o aprender com seu objetivo máximo, com sentido e significado, no qual o gostar e o querer estarão sempre presentes.

Nesse sentido, Ronca e Terzi (1995) consideram:

> O jogo, a brincadeira e a diversão fazem parte de outra importante dimensão da aula, a ser desenvolvida pelos educadores, a qual denominamos amplamente de 'movimento lúdico'. (Ronca e Terzi, 1995, p. 96).

O lúdico permite que a criança explore a relação do corpo com o espaço, provoca possibilidades de deslocamento e velocidade, ou cria condições mentais para sair de enrascadas. Vai então assimilando e gostando tanto, que tal movimento a faz buscar e viver diferentes atividades que passam a ser fundamentais, não só no processo de desenvolvimento de sua personalidade e de seu caráter como, também, ao longo da construção de seu organismo cognitivo.

Quando os problemas de aprendizagem ou os fracassos escolares ocorrem, devido à

anulação das capacidades e o bloqueio das possibilidades de aprendizagem, a construção de situações mais significativas de ensino podem auxiliar na busca pelo sucesso escolar.

> Analisar este aspecto permite compreender que as dificuldades não se encontram apenas nas crianças, mas na estrutura educacional em que se está inserido. É preciso, então, compreender essas dificuldades como a articulação entre o estrutural e o dinâmico, pois, "[...] a origem do problema de aprendizagem não se encontra na estrutura individual." (FERNÁNDEZ, 1990, p. 30).

Com base nesses pressupostos, um aspecto da educação escolar que proporciona o sucesso escolar seria o resgate do jogo, ao possibilitar um ambiente de amor nas relações entre criança, conhecimento, meio, aprendizagem e educadores. Trabalhar com a dimensão lúdica será, então, muito mais do que brincar com as crianças, mas proporcionar espaços onde seus desejos e sentimentos, ou seja, sua afetividade esteja presente. Isto, sem dúvida, conferiria à aprendizagem um significado ainda maior.

Para Ronca e Terzi (1995, p. 96), o movimento lúdico proporciona compreender os limites e as possibilidades da assimilação de novos conhecimentos pela criança.

> Esta situação "[...] desenvolve a função simbólica e a linguagem, e trabalha com os limites existentes entre o imaginário e o concreto e vai conhecendo e interpretando os fenômenos a sua volta." (Ronca e Terzi, 1995, p. 96).

Ao negar-se a aprender ou a rejeitar a aprendizagem a criança se negará a participar do seu processo de desenvolvimento, o que dificultará, cada vez mais, as assimilações no processo educativo.

O jogo representaria, então, a articulação entre o desejo, a afetividade, a inteligência e os processos de apropriação do conhecimento e o avançar das zonas de desenvolvimento.

Momentos de aprendizagem significativa que proporcionem processos de desenvolvimento ressaltaram o valor do sucesso escolar como algo verdadeiro e realmente importante para a criança. A relação entre educadores e alunos, então, deverá ser verdadeira e de trocas de experiências e opiniões, favorecendo um clima harmônico para a socialização do conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, é no jogo que se cria, antecipa e inquieta, assim, transforma-se, levantam-se hipóteses e traçam-se estratégias para a busca de soluções. No jogar, o desejável passa a ser algo obtido através da sua imaginação, em que o abstrato se concretiza e resulta no processo de construção do conhecimento.

Pelo fato de as situações de jogos atuarem no imaginário e estabelecerem regras, proporcionam desenvolvimentos, na medida em que impulsionam conceitos e processos em desenvolvimento. Nesse sentido, importa analisar os jogos como estratégias de ensino, por meio das quais, ao agir, a criança projeta seus sentimentos, vontades e desejos, buscando, assim, a afetividade na aprendizagem.

Acredita-se, dessa forma, que os jogos também possam resgatar o desejo pela busca de conhecimento e tornar a aprendizagem mais prazerosa, por meio da qual a criança passe a gostar, cada vez mais, de aprender.

REFERÊNCIAS

FERNÁNDEZ, A. **A inteligência aprisionada: abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família.** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 1990.

MACHADO, A. M. A**valiação e fracasso: a produção coletiva da queixa escolar**.In: AQUINO, J. G. Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996.

MEIRA, M. E. M. **Desenvolvimento e aprendizagem: reflexões sobre as relações e implicações para a prática pedagógica**. Revista Ciência e Educação, Bauru, v. 5, n. 2, 1998.

OLIVEIRA, M. K. Vygotsky: **aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico**. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1999.

RAU, M.C.T.D. **A ludicidade na educação: uma atitude pedagógica**. 20 ed. Curitiba. Ibpex, 2007. 164 p.

REGO, T. C. Vygotsky: **uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 10. ed.Petrópolis: Vozes, 2000.

RONCA, P. A. C. TERZI, C. A. **A aula operatória e a construção do conhecimento**. 9. ed. São Paulo: Edesplan, 1995.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Tradução: José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. SP: Martins Fontes, 2007. (Psicologia e Pedagogia).

WEISS, M. L. **Psicopedagogia clínica: uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar**. 7. ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2000.

DOCÊNCIA É A PRÁTICA DO PROCESSO ENSINO

KATIA ALVES COUTINHO DA SILVA
Graduação em Pedagogia pela UNG Universidade de Guarulhos (2007) e Artes Visuais pela FAEP Faculdade de Educação Paulistana (2020); Pós graduada em Profissão Docente pela FAEP Faculdade de Educação Paulistana (2020), Professora de Educação infantil -PMSP

RESUMO

Acreditamos que a formação inicial qualificada deva unir o ensinamento, formando educadores, com condições de assumir a docência com competência e persistência, com conhecimentos dos conteúdos específicos e com conhecimento didático-pedagógicos indispensáveis ao exercício docente. Deve estar fundamentada em concepções críticas e reflexivas que articulem a realidade escolar. O Docente deverá ser um educador, com formação e visão ampla, em que exige saberes diversificados e exige um saber teórico e prático dos conteúdos pertinentes e suas respectivas metodologias, com competência para atuar nos diversos contextos do processo educativo. As competências e habilidades entendidas como essenciais a serem desenvolvidas no decorrer de sua experiência. Este artigo se introduz na linha atual de preocupações de uma sociedade brasileira em constante metamorfose, trazendo um alerta sobre a situação da docência no ensino superior em nosso país. Tem como perspectiva a exposição e discussão das transformações que afetam as instituições de ensino, buscando centrá-las na problematização encontrada ao pesquisar sobre o tema. A estrutura educacional está mudando e a educação vista anteriormente de forma individual amplia seu espaço passando a admitir que todos os componentes da educação estejam interligados e que exista a possibilidade de educar de maneira conjunta. Passa-se então a perceber a possibilidade de interação entre diferentes fontes do saber, na qual há uma visão coletiva da aprendizagem. Portanto, o presente artigo tem como objetivo identificar e analisar a docência universitária diante dos desafios da realidade nacional em um mundo informatizado.

Palavras-chave: Docência; Legislação; Formação; Realidade; Mundo.

INTRODUÇÃO

No entanto, é indispensável a preparação adequada dos educadores para o exercício de sua profissão. A realização de práticas reflexivas e formação continuada, conforme exposta neste texto, podem auxiliar nessa preparação para o magistério. Mesmo não objetivando o aprofundamento dos conceitos de formação continuada e práticas reflexivas, é importante contextualizá-los e indicar em qual perspectiva estão sendo tratados, já que são termos amplamente utilizados.

Esse diálogo inicial com a equipe da escola foi o ponto de partida para a construção do

que iria ser desenvolvido com os alunos e a definição da avaliação diagnóstica inicial. Assim, a discussão coletiva sobre o aprendizado dos alunos, inclusive com professores que já lecionaram com eles auxilia na preparação do professor ao iniciar as atividades com a turma para que não precise sempre recomeçar, mas continuar o processo.

No período de participação nas atividades desenvolvidas pelo subprojeto de pedagogia que possibilitaram a realização deste artigo foi definida a participação de alunos do segundo e primeiro ano das séries iniciais do ensino fundamental da escola parceira, baseada em levantamentos prévios com a equipe da escolar e com os professores através de entrevistas. Nessas entrevistas o enfoque era no ensino da matemática e havia questionamentos sobre os conteúdos que os professores pretendiam trabalhar, maiores dificuldades dos alunos, conteúdos que os professores notavam alguma dificuldade em desenvolver, materiais e metodologias aplicadas bem como a estrutura de avaliação do ensino e aprendizagem

A docência é a prática do processo ensino-aprendizagem. O docente é aquele profissional, independentemente de sua aptidão ou segmento de ensino que está diretamente ligado a sociedade como um dos pilares na formação de cidadãos conscientes, críticos e responsáveis. Este espaço visa informar, ser informado e debatido, sobre a viabilidade da docência tendo suas dificuldades de melhoria e reconhecimento, devido às más administrações públicas, às gerações, moldado por um perfil de gerenciamento do dinheiro público com investimentos equivocados. A educação é sinônimo de gasto, despesa que sempre pode ser cortada. Enquanto não houver uma ação radical da sociedade civil organizada para um ensino de qualidade teremos situações absurdas. Durante todas as etapas das atividades do subprojeto a avaliação esteve presente de duas formas distintas, mas em constante interlocução: a avaliação dos conhecimentos desenvolvidos com os alunos no processo de ensino e aprendizagem e a avaliação dos saberes docentes construídos. O que indica que não há como pensar em uma análise do aprendizado do aluno sem também pensar em como as propostas de atividade, metodologias e intervenções do educador foram adequadas. Olhar para o desenvolvimento do aluno implica em olhar para a prática pedagógica.

A partir das identificações das práticas e necessidade de buscar novos conhecimentos, devidamente fundamentados e coerentes com a concepção de ensino pretendida, constrói-se uma ligação entre teoria e prática / universidade e escola, sem a dicotomização desses espaços de aprendizagem.

Essa identificação da prática pedagógica e sua adequação, por si só, não possibilita os conhecimentos necessários para a superação de desafios e a construção de uma aprendizagem ativa. Para tanto, é indispensável a busca de conhecimentos específicos sobre os conteúdos a serem desenvolvidos, contribuições dos estudos didáticos e metodológico, cultura geral e materiais de apoio para a contextualização das temáticas, além dos próprios saberes constituídos nas experiências e nas relações com o grupo de trabalho.

O professor ao iniciar as atividades com a turma para que não precise sempre recomeçar, mas continuar o processo. No período de participação nas atividades desenvolvidas pelo subprojeto de pedagogia que possibilitaram a realização deste artigo foi definida a participação de alunos do segundo e primeiro ano das séries iniciais do ensino fundamental da escola parceira, baseada

em levantamentos prévios com a equipe da escolar e com os professores através de entrevistas. Nessas entrevistas o enfoque era no ensino da matemática e havia questionamentos sobre os conteúdos que os professores pretendiam trabalhar, maiores dificuldades dos alunos, conteúdos que os professores notavam alguma dificuldade em desenvolver, materiais e metodologias aplicadas bem como a estrutura de avaliação do ensino e aprendizagem.

A docência é a prática do processo ensino-aprendizagem. O docente é aquele profissional, independentemente de sua aptidão ou segmento de ensino que está diretamente ligado a sociedade como um dos pilares na formação de cidadãos conscientes, críticos e responsáveis. Este espaço visa informar, ser informado e debatido, sobre a viabilidade da docência tendo suas dificuldades de melhoria e reconhecimento, devido às más administrações públicas, às gerações, moldado por um perfil de gerenciamento do dinheiro público com investimentos equivocados. A educação é sinônimo de gasto, despesa que sempre pode ser cortada. Enquanto não houver uma ação radical da sociedade civil organizada para um ensino de qualidade teremos situações absurdas.

Durante todas as etapas das atividades do subprojeto a avaliação esteve presente de duas formas distintas, mas em constante interlocução: a avaliação dos conhecimentos desenvolvidos com os alunos no processo de ensino e aprendizagem e a avaliação dos saberes docentes construídos. O que indica que não há como pensar em uma análise do aprendizado do aluno sem também pensar em como as propostas de atividade, metodologias e intervenções do educador foram adequadas. Olhar para o desenvolvimento do aluno implica em olhar para a prática pedagógica.

DOCÊNCIA POSSUI SUAS CARACTERÍSTICAS QUE REQUER UMA FORMAÇÃO PROFISSIONAL PARA O SEU EXERCÍCIO

A formação de educadores apresentada neste texto aponta para uma formação realizada constantemente, durante o exercício da profissão docente, portanto, contínua, e que não seja somente leitura e interpretação de teorias educacionais, mas, conforme Imbernón (2004, p.49), “um conceito de formação que consiste em descobrir, organizar, fundamentar, revisar e construir a teoria”. As situações observadas na própria escola de atuação são elementares para esse tipo de formação, sendo considerada não como uma proposta compensatória de conhecimentos inicialmente insatisfatórios, mas como uma formação pautada no desenvolvimento profissional, considerando o professor e a equipe em que está inserido.

A formação permanente no local de trabalho é defendida por Isabel Alarcão (2001), devido à complexidade da realidade que nele se encontra. Também considera a necessidade do dinamismo e dos questionamentos nos ambientes escolares, para uma prática reflexiva em que se pensa nas próprias ações educativas, o que e como se ensina.

Quando a transmissão é adequada, quer dizer, feita por alguém produtivo, existe instrução, aprendizagem, fenômenos relevantes em si, mas que fazem apenas a antessala da educação. Quando feita de modo inadequado – como cópia da cópia - não ultrapassa o treinamento e domesticação. (DEMO, 1994. p. 53).

Libâneo e Pimenta (1999); Libâneo (2000); e Pimenta (1996) refutam a ideia da docência como fundamento de identidade do curso de formação dos profissionais da Educação. Argumentam que essa defesa incita uma descaracterização do curso e dos saberes pedagógicos, reduzindo-os à docência, numa compreensão do pedagógico em geral como metodológico.

Alertando sobre a necessidade de um amplo entendimento do conceito e da utilização da refletividade na formação continuada de professores, Libâneo (2012) afirma:

A reflexão sobre a prática não resolve tudo, a experiência refletida não resolve tudo. São necessárias estratégias, procedimentos, modos de fazer, além de uma sólida cultura geral, que ajudam a melhor realizar o trabalho e melhorar a capacidade reflexiva sobre o que e como mudar. (LIBÂNEO, 2012, p. 90).

Docência é ação ou resultado de ensinar; ato de exercer o magistério; onde se constitui no ensino-aprendizagem, é formado por um conjunto de funções em que sua tarefa é ministrar aulas, ou seja, sua função é elaborar e cumprir o plano de trabalho.

A docência possui suas características que requer uma formação profissional para o seu exercício: “conhecimento específicos para exercê-lo adequadamente, ou no mínimo, a aquisição das habilidades e dos conhecimentos vinculados à atividade docente para melhorar sua qualidade” (ZABALA,1998, p.14).

Outra característica da docência “está ligada à inovação quando rompe com a forma conservadora de ensinar, aprender, pesquisar e avaliar: explora novas alternativas teórico-metodológicas em busca de outras possibilidades de escolha”. (p.14).

“A formação de professores constitui o ato de formar o docente, educar o futuro profissional para o exercício do magistério. Envolve uma ação a ser desenvolvida com alguém que vai desempenhar a tarefa de educar, de ensinar e de aprender, de pesquisar e avaliar” (FREITAS, 2012, p.15).

Para Batista, formação significa, “assim reconhecimento das trajetórias próprias dos homens e mulheres, bem como exige a contextualização histórica dessas trajetórias, assumindo a provisoriedade propostas de formação de determinada sociedade”. (2002,p.15).

O professor, nesse enfoque, deve ser formado para adquirir competências comportamentais com o objetivo de executar esse conhecimento. Não necessita ter o domínio do conhecimento científico, mas apenas dominar as rotinas de intervenção deles derivadas, desenvolvendo habilidades técnicas. O investimento, portanto, deve ser na sua formação técnico-instrumental. (PIMENTA, 2003, p. 184).

Em consonância, Mizukami (2005-2006, p.15) ressalta “o desenvolvimento da atitude investigativa como eixo da formação”. Essa atitude investigativa “é uma perspectiva intelectual, uma forma de questionar, dar sentido e relacionar o trabalho diário ao trabalho de outros e a contextos sociais, históricos, culturais e políticos mais amplos.” (COCHRAN-SMITH, 2003, p. 21 aput MIZUKAMI, 2005-2006, p. 16)

A partir destes pressupostos foram analisados o acompanhamento e as observações de ações desenvolvidas em uma instituição de ensino superior através do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, PIBID, e as possíveis aprendizagens docentes acerca do processo de avaliação do ensino e aprendizagem.

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, PIBID, é uma iniciativa do Ministério da Educação, MEC, em parceria com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, a Capes, através de bolsas aos participantes dos projetos institucionais de iniciação à docência. Esses projetos são desenvolvidos por Instituições de Educação Superior, IES, que tenham cursos de licenciatura, sendo públicas, comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, em parceria com escolas da educação básica da rede pública de ensino. As Instituições de Educação Superior submetem seus projetos de iniciação à docência à Capes e, se aprovados, recebem cotas de bolsas e recursos financeiros para viabilizar a realização das atividades do projeto. (BRASIL. CAPES, 2012),

As bolsas concedidas aos participantes do projeto são em cinco modalidades: iniciação à docência, para estudantes de licenciatura das áreas abrangidas pelo subprojeto; de supervisão, para professores de escolas públicas de educação básica que supervisionam os bolsistas de iniciação à docência; Coordenação de área, para professores da licenciatura que coordenam subprojetos; Coordenação de área de gestão de processos educacionais, para o professor da licenciatura que auxilia na gestão do projeto na IES; Coordenação institucional, para o professor da licenciatura que coordena o projeto Pibid na IES. (BRASIL. CAPES, 2012)

O Projeto Institucional que é referido neste texto foi iniciado no segundo semestre de dois mil e doze e ocorre em uma Instituição de Ensino pública e é composto por sete subprojetos divididos em três licenciaturas. O foco do presente estudo será em um dos subprojetos, denominado Subprojeto de pedagogia, relacionado à formação inicial de professores das séries iniciais do ensino fundamental e que é desenvolvido em uma escola pública próxima da universidade. Duas professoras da escola participam do subprojeto como bolsistas de supervisão além de dez alunos de pedagogia que são bolsistas de iniciação à docência e os coordenadores, que são professores da universidade.

Além da formação inicial de docentes, o PIBID tem como objetivo a valorização do professor das séries iniciais do ensino fundamental e favorece processos para sua formação continuada. Nas diversas ações desenvolvidas há a preocupação com a garantia de um diálogo e articulação entre estudantes de licenciatura, professores supervisores e docentes universitários concretizando, desse modo, a parceria entre a universidade pública e a escola pública.

As informações obtidas para o presente texto a respeito das atividades desenvolvidas no programa foram coletadas através de uma pesquisa participante realizada por uma professora supervisora do subprojeto tratado, participando sistemática e permanentemente e produzindo registros descritivos das observações e análises realizadas durante a participação.

O aprendizado docente sobre a avaliação do ensino e aprendizagem em práticas formativas desenvolvidas no PIBID, portanto, não é pretendido o aprofundamento nas discussões sobre

avaliação. Mas, para nortear e fundamentar os registros das observações e análises realizados mediante a participação no programa, alguns conceitos sobre a avaliação do ensino aprendizagem serão tratados a partir de importantes contribuições teóricas de autores que abordam do assunto. Esses conceitos visam expor o entendimento de avaliação do ensino e aprendizagem que é considerado neste texto.

Segundo Luckesi, “a definição mais comum adequada, encontrada nos manuais, estipula que a avaliação é um julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade tendo em vista uma tomada de decisão” (1978, p. 33). A avaliação se difere de verificação pois a “(...) verificação é uma ação que “congela” o objeto; a avaliação, por sua vez, direciona o objeto numa trilha dinâmica de ação.” (LUCKESI, 2008 P. 93)

Mesmo com diferentes terminologias, em estudos como de Hoffmann (1991), a avaliação do ensino e aprendizagem é defendida como um processo, realizada constantemente, conforme as observações dos avanços e dificuldades na aprendizagem.

Para Zabala, (1998, p. 213) “temos que avaliar os processos que cada aluno segue, a fim de obter o máximo de rendimento de suas possibilidades”.

Essa concepção de avaliação está em consonância com uma proposta pedagógica histórica-crítica em que o educando deverá “(...) apropriar-se criticamente de conhecimentos e habilidades necessárias à sua realização como sujeito crítico dentro desta sociedade que se caracteriza pelo modo capitalista de produção”(LUCKESI 2008, p. 82)

A partir desses referenciais é possível identificar duas situações antagônicas, do ponto de vista da avaliação da aprendizagem. A primeira delas está relacionada ao uso de ferramentas que avaliam o aprendizado dos alunos somente no final do processo e, até mesmo, com a utilização dos resultados para punição, sem analisá-los para a definição de encaminhamentos necessários para o desenvolvimento da aprendizagem.

De outro modo, há a avaliação na perspectiva processual, defendida a partir de uma concepção pedagógica histórico-crítica e que é relacionada também ao uso da expressão “avaliação diagnóstica” ou “avaliação contínua”, ou seja, que ocorre em todas as etapas do desenvolvimento do aprendizado e que se justifica na superação de uma avaliação autoritária que está centrada somente nos resultados finais do processo.

Conforme Luckesi (2008): “Para não ser autoritária e conservadora, a avaliação terá de ser diagnóstica, ou seja, deverá ser um instrumento dialético do avanço, terá de ser o instrumento de identificação de novos rumos. Enfim, terá de ser um instrumento de reconhecimento de caminhos percorridos e da identificação dos caminhos a serem perseguidos.” P. 43

Nas séries iniciais do ensino fundamental é comum observar-se em planejamentos e em falas de educadores que a avaliação ocorre diariamente, uma avaliação contínua e durante o processo de ensino-aprendizagem.

Estas expressões pouco demonstram que tipos de observações que professores e professoras estão fazendo sobre o desenvolvimento de seus alunos e como, de fato, realizam essa avaliação.

Sobre essas afirmações Freitas et al. (2012, p. 17) diz que “[...] devemos qualificar o que estamos reivindicando como avaliação contínua adicionando que, além de ser contínua, tem a finalidade de orientar a inclusão e o acesso contínuo de todos a todos os conteúdos.” Portanto, deve-se garantir o aprendizado de qualidade para todos os alunos.

A avaliação existente, geralmente, nas séries iniciais do ensino fundamental, considerando essa continuidade do processo, é justificada e muito pertinente, pois a avaliação “está o tempo todo presente, consciente ou inconsciente, orienta nossa atuação na escola e na sala de aulas atuais.

Quanto mais elementar é o nível de ensino, mais contínua e difusa é a presença da avaliação” (FREITAS et al., 2012, p. 16 e 17).

A problemática está na ausência de registros dessa avaliação, de modo a não demonstrar claramente o desenvolvimento do aluno em sua aprendizagem. Igualmente danosa é a falta de definição do que realmente se deseja avaliar.

O registro das informações do processo de avaliação necessita estar direcionado ao que se deseja ensinar em dado momento, ou seja, aos objetivos. Essa afirmação demonstra a relação intrínseca de planejamento e avaliação. “ Enquanto o planejamento dimensiona o que se vai construir, a avaliação subsidia essa construção, porque fundamenta novas decisões.”(LUCKESI, 2008, P. 116)

Quando se trata de planejamento, muitas vezes é entendido como uma forma linear de organização do processo pedagógico: o planejamento didático segue etapas como definição de objetivos, conteúdos, metodologia / desenvolvimento e, por fim, a avaliação do estudante.

Em contrapartida, Freitas et al. (2012) apresenta:

[...] uma forma alternativa de ver a organização do trabalho pedagógico em sala de aula [...] que permite organizar o processo de ensino-aprendizagem em dois grandes núcleos ou eixos interligados: objetivos/avaliação e conteúdo/método. (FREITAS et al., 2012, p. 14 e 15).

Assim, “a avaliação não figura no final, mas está justaposta aos próprios objetivos, formando um par dialético com eles. [...] Na verdade, os objetivos e a avaliação orientam todo o processo que segue” (FREITAS et al., 2012, p. 14 e 15).

Nesta perspectiva, o planejamento e a avaliação do ensino-aprendizagem ocorrem de forma cíclica, sistemática e intencionalmente, considerando a continuidade do aprendizado e a presença da avaliação em todas as etapas.

Essa avaliação está em conformidade com atividades e metodologias que objetivem uma formação que considere as diferentes dimensões humanas e que promovam uma aprendizagem ativa.

A aprendizagem ativa é aquela construída pelo educando a partir da assimilação ativa dos conteúdos socioculturais. Isso significa que o educando assimila esses conteúdos, tornando-os seus, por meio da atividade de internalização de experiências vividas. (LUCKESI, 2008, p. 132)

As ações desenvolvidas no subprojeto de pedagogia e o presente texto se fundamentam na concepção histórico-crítica e, assim, em uma avaliação que considere todo o processo de ensino e aprendizagem a fim de subsidiar as intervenções dos educadores. Neste contexto, a terminologia utilizada será de avaliação diagnóstica, sendo realizada, no início, durante e no final do processo.

A aprendizagem da docência acerca de processos avaliativos no desenvolvimento de atividades de ensino-aprendizagem no PIBID. Os bolsistas de iniciação à docência conjuntamente com os professores supervisores, sendo auxiliados pela coordenação do subprojeto de pedagogia, desenvolvem estudos sobre as situações de ensino e à docência problematizando-as de modo a aprofundar a análise sobre elas.

Para o desenvolvimento do subprojeto foi utilizada metodologia que se baseia em cinco momentos, de forma não hierarquizada e nem linear: diagnóstico do nível de conhecimento dos alunos em relação aos conteúdos matemáticos; b) análise minuciosa desse diagnóstico realizada por meio de estudos da literatura existente; c) elaboração de um plano de ação e elaboração de materiais didáticos; d) execução das propostas; e) exercícios coletivos de reflexão sobre as práticas desenvolvidas com vistas a formular críticas e propor novas problemáticas e intervenções. (MORETTI et al, 2013, p. 3)

Contudo, essas discussões e análises do aprendizado dos alunos, de forma coletiva, devem ser muito estruturadas e fundamentadas, senão, mantém-se na superficialidade e utiliza-se de termos estereotipados que não indicam a real necessidade do grupo.

Foi indicado que um aluno não sabia os conceitos de adição e subtração, mas, durante as atividades do subprojeto, foi possível observar que esse educando entendia e resolvia diversas ideias da adição e subtração utilizando o cálculo mental e materiais concretos, no entanto, não conseguia registrar e sistematizar os cálculos através dos algoritmos.

Diversos aspectos, até mesmo estruturais, podem ter dificultado a avaliação da educadora e que não serão discutidos aqui. Mas a situação sugere um levantamento de que o conhecimento específico sobre o que se ensina e a aplicação de atividades que explorem de diferentes modos os conceitos estabelecidos são indispensáveis para entender o que o aluno sabe de fato e que pode auxiliar nesse entendimento.

Outro ponto importante de aprendizado na participação do subprojeto é a respeito da necessidade de objetivos bem definidos para a realização do processo de avaliação assim como uma avaliação diagnóstica para a definição de novos objetivos de aprendizagem, ou seja, uma relação dialética entre objetivo e avaliação.

Portanto, a avaliação diagnóstica durante todo o processo de ensino e aprendizagem só é possível em uma cultura de planejamento. As ações constantes e interligadas de estudo, pesquisa, projeção de propostas, execução, avaliação readequação possibilitam a criação de um ambiente de trabalho pautado no ato de planejar.

Ao estabelecer os objetivos, novamente foi identificada a importância de se ter os conhecimentos necessários sobre os conteúdos que se deseja desenvolver. A partir da definição

de trabalhar com as necessidades indicadas pelos educadores de escola e com isso envolver os conceitos de adição, subtração e sistema de numeração, foi indispensável uma pesquisa para entender as diferentes ideias de adição e subtração, suas relações, as estratégias de resolução que podem surgir, a sistematização dos cálculos através do algoritmo e a estrutura do sistema de numeração decimal, dentre outros conceitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Contudo percebemos e ouvimos as adversidades enfrentadas por eles diariamente. Todavia pode-se perceber a gratificação que sentem pela escolha desta profissão, percebendo os problemas enfrentados e tendo a consciência de que esta é uma profissão fundamental para o desenvolvimento da sociedade como um todo, faltando apenas a ela ter a percepção disto.

Para este artigo foi necessário um aprofundamento teórico acerca do assunto e para uma verificação dos fatos foi importante traçar um questionário para analisar na pratica se as adversidades influenciam na vida do professorado e o que isso implica como um todo.

No processo teórico podemos salientar o fato que os professores do ensino superior adquirem ao longo de seu trabalho patologias que influencia diretamente em sua vida tanto profissional, quanto particular. Alguns dos problemas mais frequentes é o desrespeito com os educadores, sendo utilizado por parte dos alunos muitas vezes violência verbal ou até mesmo física.

O que gera insegurança, acarretando medo. Outro fator que foi bastante citado pelos entrevistados no questionário, foi a falta de tempo, o que envolve outro problema que é a desvalorização salarial.

O docente muitas vezes tem longas jornadas de trabalho, isso faz com que não tenha tempo nem para se aperfeiçoar em sua formação, tão pouco para seu lazer, causando em um desequilíbrio entre a vida pessoal/profissional. Todavia a questão da desvalorização pode-se perceber que mexer com a auto-estima desses profissionais, uma vez que a profissão exige muito daqueles que são realmente comprometidos gerando alguns problemas.

Enfim o que foi analisado tanto no trabalho teórico, é de grande valia, pois podemos perceber que apesar dos problemas enfrentados por estes profissionais o desanimo não é voltado ao fato de ensinar, mas sim com os outros fatores.

O trabalho docente constitui o exercício profissional do professor e este é o primeiro compromisso com a sociedade. Sua responsabilidade é preparar os alunos para se tornarem cidadãos ativos e participantes na família, no trabalho, nas associações de classe, na vida cultural e política. É uma atividade fundamentalmente social, porque constitui para a formação cultural e científica do povo, tarefa indispensável para outras conquistas democráticas.

Sendo assim, os educadores devem estar preocupados com a educação e formação de seus alunos, pois atualmente as universidades preparam os discentes para a vida profissional,

para o mercado que está altamente competitivo e sedento por profissionais com conhecimento, habilidades e atitudes para atuar nas diversas áreas do conhecimento, sempre com uma visão ampla de trabalho.

Por isso, o docente tem que estar comprometido com a educação, formação pessoal e profissional do seu discente, pois quando ele entrar no mercado, o professor entra junto, porque os seus ensinamentos é que vão para a prática.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel (org.). Escola reflexiva e nova racionalidade. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Matemática. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997. BRASIL. CAPES. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, Edital CAPES Nº 011/2012. Disponível em http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital_011_Pibid-2014.pdf. Acesso em 08/03/2021

FREITAS, L. C. [et al.]. Avaliação educacional: caminhando pela contramão. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

IMBERNÓN, F. Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. 4ª. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos, para quê? São Paulo: Cortez, 1998. LIBÂNEO, J. C. Pedagogia e pedagogos, para quê? São Paulo: Cortez, 2007. LIBÂNEO, J. C. Reflexividade e formação de professores: outras oscilações do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (orgs.). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições. 19 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. Avaliação educacional: pressupostos conceituais. Tecnologia educacional. Rio de janeiro, 7 (24): 5-8, 1978.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Aprendizagem da docência: professores formadores. Revista E-Curriculum, São Paulo, v. 1, n. 1, dez. - jul. 2005-2006. Disponível em: http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/3106/2046. Acessado em: 08/03/2018

MORETTI, Vanessa Dias; MOURA, Manoel Oriosvaldo de. Professores de matemática em atividade de ensino: contribuições da perspectiva histórico-cultural para a formação docente. Ciência e Educação. Bauru, v. 17, n. 2, p. 435-450, 2011. [et al.]. A aprendizagem da docência em matemática: o professor supervisor do PIBID em atividade de ensino. Encontro Nacional do Ensino da Matemática, Curitiba, 2013.

PIMENTA, Selma Garrido; Anastasiou, Lea das Graças C. Docência no ensino superior. São Paulo: Cortez, 2003.

INCLUSÃO DIGITAL

LUCIANA PEREIRA ALVES CADUDA
Graduação em Pedagogia pela Faculdade Sumaré (2012); Pós-graduação em Letras, Português e Literatura pela Faculdade Batista de Minas Gerais (2020); Professora de Educação Infantil no CEU CEMEI Pinheirinho d'Água, na Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

Umas das características que distingue países desenvolvidos e subdesenvolvidos é a inclusão digital. Uma das saídas que o Brasil vem buscando para sair do subdesenvolvimento é a inclusão digital na idade escolar, o crescimento da informatização dos serviços oferecidos à sociedade atual, cada vez mais se busca a necessidade da inclusão digital dos cidadãos nesse modo de vida, que vem norteando o mundo no século XXI. Ao acontecer o uso destes recursos tecnológicos, eles devem ser apropriados de meios cuja tecnologia da informação e comunicação (TIC) se direcione para fazer valer a inclusão dos indivíduos neste ciberespaço. Deste modo, a escola se apresenta como ambiente capaz de fazer emergir tais tecnologias a serviço de uma metodologia de ensino a favor da interação dos alunos nesta sociedade da informação, anulando, as diferenças sociais não pertinentes a este processo. Ao se utilizar diferentes mídias, que colaboram para a apropriação de um ambiente de comunicação, o computador e seus inúmeros recursos destacam-se como ferramenta de acesso apoiado por diferentes programas sociais do governo federal. Baseado nestes preceitos, o presente artigo tem como objetivo apresentar o tema de inclusão digital no ambiente escolar como uma ação educacional que envolve o professor, ao capacitar-se para apropriação e ideal uso de recursos tecnológicos, e o aluno como sujeito no espaço de interação e comunicação de novas formas de colaboração, interatividade, conhecimento e cidadania.

Palavras-chave: Inclusão Digital; Processos educativos; Tecnologia da informação e Comunicação.

INTRODUÇÃO

Inclusão digital na escola tem por finalidade abordar as diversas nuances dessa modalidade digital, caracterizando-se, em sua maioria, em uma pesquisa de campo. Nesse sentido, recorreu-se a autores de diversas áreas para sustentação do artigo, obtendo uma visão mais ampla da realidade em que a inclusão digital está presente na escola e, ainda, na realidade dos alunos.

O objetivo do artigo é analisar a escola como espaço de interação e comunicação proporcionado pela inclusão digital. Nesta linha, buscou-se entender que as tecnologias de rede precisam fazer parte do cotidiano escolar. A valorização do aprendizado através de mídias digitais, várias formas de pensar e interagir através de meios de comunicação e informação onde o aluno

apropria-se das TIC (tecnologias de informação e comunicação) é o caminho a ser traçado.

Como parte do processo de aprendizagem, tais tecnologias necessitam ser apropriadas e entendidas pelos professores, que fazem um papel fundamental neste processo. Através de uma interação por parte dos professores com os recursos tecnológicos, eles acabam por interagir com a realidade que o aluno está inserido.

Não se deve desconsiderar que estes, nos cursos de formação, não possuem tanto contato com a tecnologia como forma de ensinar, acarretando, assim, um despreparo ao optarem ou necessitarem de recursos tecnológicos.

Desse modo, ao entender que a inclusão digital tem um papel muito importante no processo de aprendizagem, ela procura formar cidadãos com capacidade de interagir com outros e compartilhar decisões/informações que propiciem a lógica da informação a serviço da interatividade.

AS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

Atualmente o uso de tecnologias é presente em quase todos os ambientes da vida cotidiana. Percebe-se que o homem está rodeado de tecnologias e a tecnologia da informação e comunicação (TIC) está a serviço da modernidade e agilidade nos diversos processos, facilitando e criando um novo mundo, sendo que, aos poucos, a escola está sendo inserida neste novo contexto. É válido o fato de difundir a importância da inserção dos recursos tecnológicos na escola. Apresentando propostas práticas em trabalho fundamentado no uso de computadores, na busca de mudança às práticas pedagógicas, já que as tecnologias estão cada vez mais disponíveis na sociedade e presentes na escola.

As TIC têm de poder transformar, criar novas didáticas para o ensino e aprendizagem de nossos jovens educandos, com a possibilidade de criar e transmitir um conhecimento.

Sancho (2006) cita que forma diferenciada, estas tecnologias têm, invariavelmente, três tipos de efeitos:

Em primeiro lugar, altera a estrutura de interesses, o que tem consequências importantes na avaliação do que se considera prioritário, importante, fundamental ou obsoleto e também na configuração das relações de poder. Em segundo lugar, mudam o caráter dos símbolos, quando o primeiro ser humano começou a realizar operações comparativamente simples.

> [...], passou a mudar a estrutura psicológica do processo de memória, ampliando-a para além das dimensões biológicas do sistema nervoso humano. [...] Em terceiro lugar, modificam a natureza da comunidade. Neste momento, para um grande número de indivíduos, esta área pode ser o ciberespaço, a totalidade do mundo conhecido e do virtual. (SANCHO, 2006, p. 16).

As pessoas que já convivem no meio destas novas tecnologias não encontram grande dificuldade, quanto àquelas que não costumam utilizá-las, pois, mais cedo ou mais tarde, as mesmas sentirão a necessidade de se apropriar involuntariamente. Demorando um pouco mais para assimilar esta nova forma de didática.

Buscando novos caminhos, no intuito de desenvolver uma prática inovadora, aproveitando o conhecimento remanescente e de forma homogênea, as tecnologias da informação e comunicação (TIC), vêm acrescentar transformações que se quer e necessita. Neste sentido, Bonilla (2005, p. 21) afirma que:

> As TIC, mais do que um simples avanço no desenvolvimento da técnica, representam uma virada conceitual, à medida que essas tecnologias não são mais apenas uma extensão dos sentidos humanos, onde o logos do fazer, um fazer mais e melhor, compõem a visão do mundo. As tecnologias da informação e comunicação são tecnologias intelectuais, pois ao operarem com proposições passam a operar sobre o próprio pensamento, um pensamento que é coletivo, que se encontra disperso, horizontalmente, na estrutura em rede da sociedade contemporânea. (BONILLA, 2005, p. 21).

Sendo assim, as tecnologias da informação e comunicação, têm sido instaladas no âmbito escolar através de projetos do governo e das próprias escolas. Desta forma, cria-se a oportunidade de professores introduzirem em suas aulas o uso das novas tecnologias disponíveis, fato esse que, infelizmente, não tem acontecido na maioria das instituições escolares.

Os motivos, normalmente, são os próprios professores que não se encontram familiarizados, existindo certa resistência deste, um receio de aplicá-las. Segundo Scheffer (2006) novas possibilidades são oferecidas pelos sistemas multimídia e ambientes exploratórios que atuam como facilitadores da aprendizagem. Ela afirma que algumas dessas possibilidades são os softwares educativos, os quais se definem como um conjunto de recursos informáticos projetados com a intenção de serem utilizados em contextos de ensino e de aprendizagem.

Como em qualquer metodologia nova, que propõe uma maneira diferente de ensinar, utilizar uma ferramenta tecnológica não seria diferente. Por esta razão, a necessidade dela estar implantada em um projeto, bem estruturada para produzir a mudança que se deseja.

Conforme Haetinger (2003):

> Os softwares podem ser utilizados em sala de aula de modo diferente ao proposto pelos fabricantes dos mesmos, criando-se novos caminhos para exploração destes recursos, adequando-os a cada realidade para obtermos maior interatividade e resultados, aproximando-os de nossas comunidades. É como no ensino presencial: quando usamos um livro em sala de aula, ele pode ser apenas lido, ou integrado a outras atividades. O computador e seus aplicativos devem ser encarados de forma aberta, explorando-se todas as possibilidades laterais, olhando-se as “entrelinhas” para oferecermos aos alunos novas alternativas. (HAETINGER, 2003, p. 22).

Até o momento a escola não absorveu totalmente esta nova tecnologia, observamos que apenas alguns profissionais a utilizam justificam-se por ainda estarem atrelados ao ensino tradicional que vem sendo aplicado, pois os professores ainda possuem a visão de que inserir uma tecnologia em sala de aula não complementaria a aprendizagem dos conteúdos propostos.

Segundo Bonilla (2005) as concepções que se tem sobre educação não conseguem fugir da racionalidade que surgiu com a escrita e é realmente desta forma que a maioria dos educadores repassa o conhecimento, ou seja, não conseguem abranger a racionalidade de que o pensamento da escrita e fala pode ser incorporada às novas formas de organização e produção do conhecimento que estão emergindo com as tecnologias atuais.

Segundo Betts (1998) é importante ter como base de que estas tecnologias educacionais sem um objetivo concreto é inválida. Conforme suas palavras:

> Não podemos isolar a tecnologia do conjunto da prática educativa, porque, por si só, é burra. Existe a necessidade de intervenção de uma ação docente para que ocorra a construção do conhecimento. Nós, seres humanos, somos por natureza seres aprendentes e, conscientemente ou não, os facilitadores da construção do nosso próprio conhecimento. (BETTS, 1998, p. 26).

Acreditamos que os professores devem buscar estas ferramentas para colaborar com as suas aulas e desta forma enriquecer ainda mais as suas estratégias de ensino. Além de estas tecnologias auxiliarem no aprendizado em sala de aula, fora dela haveria uma complementação nas tarefas extras dos professores, como no preparo de provas e trabalhos, materiais atualizados disponíveis da internet, preenchimentos dos cadernos de chamada e auxílio em afazeres administrativos. Enfim, é importante, e se faz necessário os professores buscarem essas facilidades por conta própria, pois o objetivo desta ferramenta é ser usada como meio e não como fim em si mesmo, ou seja, ela deve ser vista como um recurso complementar e necessário.

De acordo com Sancho (2006) a principal dificuldade para transformar os contextos de ensino com a incorporação de tecnologias diversificadas de informação e comunicação parece se encontrar no fato de que a tipologia do ensino dominante na escola é a centrada no professor.

Simplifica desta forma a rotina docente, que consiste em levar os educadores a se inteirar das tecnologias espontaneamente, já que seus alunos no cotidiano já a utilizam. Mesmo os que não possuem computadores com acesso à internet em casa, procuram acessá-la na escola ou em outros locais para navegar em sites de relacionamento, grupos de discussão e, ainda, realizam pesquisas para auxiliar nos deveres de casa, mesmo sem recomendação de seu professor.

Com relação a esta interatividade, Menezes (2010) afirma:

> Os sistemas de comunicação evoluem com extrema rapidez e essa dinâmica é parte da vertiginosa modernidade em que estamos imersos. Não podemos nos deslumbrar com essas novidades ou ficar apreensivos pelo perigo de que substituam nossa função de educar. Mas não devemos ignorar as possibilidades que eles abrem para aperfeiçoar nosso trabalho, como o acesso a sites de apoio e atualização pedagógica ou a programas interativos para alunos com dificuldades de aprendizagem. (MENEZES, 2010, p.122).

Portanto, não há motivos para ignorar o uso das tecnologias no ambiente escolar, a não ser que este recurso não possa ser usado de forma a gerar resultados no processo de ensino-aprendizagem melhores do que os que estão sendo apresentados.

Para Menezes (2010) não se pode cobrar um bom desempenho das escolas se elas estiverem décadas atrás do que já se tornou trivial nas práticas sociais, e isto é uma realidade, pois há escolas com salas de informática cuja estrutura física aparentemente sustenta a ideia de escola munida de tecnologias, porém não há apropriação das mesmas, o que acaba tornando o uso obsoleto, uma vez que os professores muitas vezes não estão preparados para utilizar estas tecnologias.

A interatividade que os alunos têm com as tecnologias são mais avançadas do que possam ter seus professores ou pais, uma vez que eles, alunos, nasceram na era da informação e muitos possuem maior habilidade em entender a linguagem virtual do que a textual, pois aí está se tratando

de diferentes tecnologias digitais. Portanto, de novas linguagens que fazem parte do cotidiano dos alunos e das escolas. Isso não significa que a educação atual seja pior ou ultrapassada, mas a realidade em que o aluno está imerso em um mundo digital e a escola precisa acompanhar esta evolução.

Podemos considerar que algumas tecnologias digitais, não se tratando apenas dos computadores, já estão familiarizadas na escola, como o uso de calculadoras, calculadoras científicas, televisores e até mesmo os celulares. Eles podem, sim, ser considerados como tecnologias de informação e comunicação que possuem grande contribuição para um ensino estruturado e inovador.

De acordo com Alba (2006) as novas tecnologias baseadas nas telecomunicações abrem possibilidades de utilização para gerar novas formas de comunicação, interação com a informação e socialização em contextos educativos.

Não devemos ignorar as tecnologias digitais, se os próprios alunos não as ignoram e elas são amplamente acessíveis. Atualmente é difícil um estudante de ensino fundamental ou médio que não possua celular, então porque não tentar inclui-lo em uma atividade de aula, uma vez que ele oferece muitas possibilidades didáticas. As tecnologias abrem um imenso leque de recursos didáticos para educadores.

NOVAS POSSIBILIDADES TECNOLÓGICAS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PREPARADOS A USAR AS NOVAS TECNOLOGIAS

A evolução acelerada da tecnologia em diversos setores da sociedade está exigindo dos profissionais da educação uma constante atualização para se adequarem à nova realidade do mundo. Nos cursos superiores, a formação de novos docentes enfrenta um novo desafio: o de ensinar as práticas educativas associadas às tecnologias para aprimorar o conhecimento nas aulas. O professor formando precisa estar ciente e compreender em quais situações a utilização da tecnologia irá ajudar no aprendizado dos alunos.

Analisando o novo perfil do profissional e suas capacidades essenciais, Betts (1998) ressalta que:

> Além de transformar-se num aprendiz vitalício e ser responsável pela própria carreira, o trabalhador, para ter sucesso na era do conhecimento, terá de desenvolver outras competências. [...]. Essas três competências – aprender a aprender, adaptabilidade e autodisciplina – são habilidades desenvolvidas nos primeiros anos de vida; portanto, o grande desafio para o Brasil é justamente investir maciçamente na qualidade da educação infantil, porque é lá que os futuros trabalhadores da era do conhecimento desenvolverão suas competências básicas para o futuro de suas vidas. (BETTS, 1998, p. 28).

O novo profissional da educação pronto para encarar essas mudanças, precisa usar sua criatividade para melhor aproveitar situações de aprendizado, com a capacidade de compartilhar de suas experiências novas com equipes interdisciplinares (na escola e em grupos de estudo

pedagógicos), engajado na facilidade de adaptar-se a diferentes situações, com uma capacidade crítica diante das disciplinas técnicas e humanistas. É um novo paradigma a ser alcançado.

O professor, ao utilizar destes recursos tecnológicos a favor dos conteúdos, torna-se um mediador do conhecimento de uma forma democratizada, como relata uma professora de Florianópolis/SC à Revista Nova Escola. Em seu depoimento, ela coloca em foco a importância da tecnologia andar lado a lado com o ensino e como pode facilitar no aprendizado do aluno. Enfatiza, também, que alguns educadores ainda não se sentem capacitados, enquanto outros, empolgados, fazem mau uso dos recursos em atividades sem planejamento.

> [...] O fato é que nossos alunos são formados dentro da cultura digital e profundamente influenciados por ela. Com a democratização do uso da internet, o crescimento do número de lan houses, o barateamento dos computadores, e mesmo a implantação de programas do governo destinados à informatização das escolas, não há por que trabalhar usando somente o quadro e o giz." (MENEGUELLI, 2010, p. 49).

Analisando pelo ponto de vista da professora, as TIC não devem ser consideradas como mero instrumento que possa acrescer conteúdos nas aulas, e sim ser um meio que pode completar a prática educativa, dando oportunidade aos estudantes de desenvolver habilidades tecnológicas básicas na sociedade da informação que a escola partilha hoje.

A IMPORTÂNCIA DA INCLUSÃO DIGITAL NO AMBIENTE ESCOLAR

A escola se encontra em um momento muito importante na era da sociedade da informação, em que a disseminação das novas tecnologias de informação e comunicação chegou indubitavelmente até às salas de aulas, e em nossas casas. Por esta perspectiva, há um intuito de levar esta parte integrante da sociedade, alunos principalmente de escolas públicas, a se inteirar de tecnologias que apropriem o sentido de informática educativa de uma maneira mais democrática.

Quando um cidadão é incluído digitalmente, ele estará inserido na sociedade da informação de modo a evitar a exclusão social, pelo uso das tecnologias de informação e comunicação, tendo direito ao livre acesso à informação.

Para apresentarmos a conceitualização de inclusão digital, a dimensão da proposta de inclusão, citamos as palavras de Teixeira:

> [...] Assim, propõe-se o alargamento do conceito de inclusão digital para uma dimensão reticular, caracterizando-o como um processo horizontal que deve acontecer a partir do interior dos grupos com vista ao desenvolvimento de cultura de rede, numa perspectiva que considere processos de interação, de construção de identidade, de ampliação da cultura e de valorização da diversidade, para a partir de uma postura de criação de conteúdos próprios e de exercício da cidadania, possibilitar a quebra do ciclo de produção, consumo e dependência tecnocultural. (TEIXEIRA, 2010, p. 39).

Através deste entendimento, percebe-se 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.

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, em que 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.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão digital, com o uso de recursos tecnológicos em sala de aula e na escola, ainda tem um longo caminho a percorrer. Os estudos em relação às novas tecnologias da informação e comunicação, que são os meios que possibilitam que os recursos tecnológicos façam parte das aulas, notam-se que existem várias formas das mídias digitais que podem e devem fazer parte do cotidiano do aluno, sendo que ele, aluno, já se utiliza destas mídias fora do espaço escolar.

Da soma entre as tecnologias e as ações pedagógicas, nascem oportunidades de ensino e toma-se consciência de que o professor, dentro deste contexto, tem um papel importante ao se deparar com estes novos recursos de aprendizado. Em face desta realidade que o professor enfrenta, ele deve se posicionar a favor da investigação e criação de meios para a melhor interação com esta nova realidade social de seus alunos.

Devemos refletir sobre a problematização inicial, caracterizada pelo questionamento: a escola, como integrante na formação de cidadãos, está proporcionando o espaço para a inclusão digital dos indivíduos que compartilham dela?

REFERÊNCIAS

ALBA, María; HERNÁNDEZ, Fernando e colaboradores. [et al.]. Tecnologias para transformar a educação. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BEHRENS, Marilda Aparecida. MORAN, José Manuel. MASSETO, Marcos. Novas tecnologias e mediação pedagógica. Campinas, São Paulo: Papirus, 2000.

BETTS, Davi Nelson. Novos paradigmas para a educação. Revista do Cogeime, v.13, 1998.

BONILLA, Maria Helena Silveira. Escola aprendente: para além da sociedade da informação. Rio de Janeiro: Quartet, 2005.

HAETINGER, Max. Informática na educação – um olhar criativo. São Paulo: Papirus, 2003.

LÉVY, Pierre. Cibercultura. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 1999.

MENEGUELLI, Flaviana. O novo perfil do professor: usar as novas tecnologias. In.: Nova Escola, São Paulo, Ano XXV, Nº236, out. 2010, p.49.

MENEZES, Luis Carlos de. Ensinar com a ajuda da tecnologia. In.: Nova Escola. São Paulo, Ano

XXV, Nº 235, set. 2010, p. 122.

MUTIRÃO PELA INCLUSÃO DIGITAL. Disponível em: . Acesso em: 12 de março de 2021.

PROINFO - Programa Nacional de Informática na Educação. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação a distância, 1997. Disponível em: . Acesso em: 12 de março de 2021.

SANCHO. Juana María; HERNÁNDEZ, Fernando e colaboradores. [et al.]. Tecnologias para transformar a educação. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SCHEFFER, N. F.; NAVA, A. AIMI, S.; DALAZEN, A. B; ANDRETTA, F. C. CORREA,R. M. Matemática e Tecnologias: modelagem matemática. Série didática. Erechim:EDIFAPES, 2006.

TEIXEIRA, Adriano Canabarro. Inclusão Digital: novas perspectivas para a informática educativa. Ijuí: Ed. Unijuí, 2010.

WIKIPEDIA, Exclusão digital. Disponível em: Acesso em: 12 de março de 2021.

O FASCÍNIO INFANTIL PELOS CONTOS DE FADA SOB O OLHAR DA PSICOLOGIA ANALÍTICA

MARCIA APARECIDA BERGAMO
Pedagoga pela Universidade Metodista de São Paulo (1985); Pós-graduada em Psicopedagogia pela Universidade Metodista de São Paulo, professora de educação infantil, atualmente no CEI João Ubaldo Ribeiro do Município de São Paulo.

RESUMO

O conto de fada faz parte do interesse infantil e, algumas vezes, serve como material de trabalhos escolares. Como educadora infantil, surgiu o interesse em compreender esse atrativo da psique humana e quais as influências que poderiam causar nas crianças. Foi através da psicologia analítica criada pelo psiquiatra Carl Gustav Jung e da psicoterapeuta Marie von Franz, que este tema torna-se bastante claro. A criança não nasce vazia, mas em sua psique, encontra-se o que os junguianos chamam de consciente, inconsciente pessoal e inconsciente coletivo. No consciente há o ego, no inconsciente pessoal há as experiências esquecidas ou reprimidas e no inconsciente coletivo, há os arquétipos que são ideias primordiais herdadas da humanidade, repletos de símbolos e significados, que não são percebidos pelo consciente, apenas “sentidos” pelo inconsciente. O conto de fada contém em si, padrões repetitivos os quais estão presentes os arquétipos que, na psique do inconsciente coletivo da criança, faz uma espécie de ponte com associações e interligações com o inconsciente pessoal e são processados ou não para o consciente. Mesmo não sendo compreendido pelo consciente de uma forma intelectual, ele traz à tona toda uma série de sentimentos e emoções que são comuns a todo ser humano, inclusive na criança, desde os seus primeiros anos de vida.

Palavras-chave: Contos de fadas; Criança; Psique; Símbolos; Arquétipos.

INTRODUÇÃO

No universo infantil as brincadeiras refletem muito o que as crianças observam e percebem dos adultos, bem como de tudo que a cerca, desde seres animados como também seres inanimados. Por natureza, a criança desde tenra idade, se encanta com tudo ao seu redor, sons que emitem, seus gestos, suas expressões, suas emoções, necessidades, os sons do meio ambiente, os objetos ao seu redor, as expressões de outras pessoas, tudo que a cerca acaba por envolvê-la e interferem na construção de sua personalidade, aprendizagem e em seu desenvolvimento psicomotor.

Nos primeiros anos de vida a criança é sensorial, a partir desse estágio ela percebe-se e interage com o ambiente que a cerca e começa a ter mais sensações, com emoções, sentimentos, fantasias e expectativas que esse “mundo” desperta dentro dela.

A criança vive o encantamento da vida. Tudo para ela é descoberta, exploração e fascínio. O mundo da criança gira em torno dela e daqueles que a cercam ou mesmo do que a cerca; um objeto, um brinquedo, os sons, as imagens de um modo geral são instrumentos de apreciação e de aprendizagem para todas as crianças, indistintamente de classe social, raça ou de cultura. Dentro desse universo de brincadeiras e de fantasias ou do “faz de conta”, percebe-se que há um especial atrativo que até mesmo as fazem vibrar de contentamento, medo, ansiedade, alegrias e que, pode-se notar em certos momentos, até as hipnotizam. Momentos esses, os quais elas vivem e sentem tudo de forma mais intensa e vibrante. Os contos de fada demonstram ser para as crianças um mundo à parte, mas que ao mesmo tempo tão vívido e cheio de emoções quanto o seu mundo real. Um mundo que é vivido intensamente quando a criança começa a compreender as aventuras, os dramas ou mesmo os momentos de comédia que os contos de fada exprimem.

Por meio das observações desse universo infantil, e, das reflexões a respeito das influências que os contos de fada têm dentro desse mundo, veio o interesse em compreender o porquê do fascínio que eles proporcionam a elas, e quais as interferências que os contos de fada podem ter no desenvolvimento e na educação das crianças.

Foi a partir dessas reflexões que, como educadora na educação infantil, iniciei uma pesquisa a respeito do assunto para poder compreender e procurar as respostas que me inquietavam. Afinal, seria positivo para as crianças terem acesso a vários contos de fada?

Esse artigo surgiu com o intuito de clarear as ideais para entender essas influências e procurar adentrar num mundo da psique humana, na qual existem muitos mistérios a serem desvendados e compreendidos por todos nós.

COMPREENDENDO O PROCESSO

Para falar dos contos de fada, HERNÁNDEZ (2019), escreve que precisamos voltar até um certo tempo de nossa história, os quais demonstram que os contos de fada e suas diversas narrativas, tem origens na antiga China e Egito.

SILVEIRA (1981), comenta que pesquisadores decifraram contos antigos babilônios, hititas, cananeus de 4000 anos atrás. Existem também vestígios de certos temas que remontam a 25.000 a.C.

Existem contos de fada do tipo coletivo, originário de uma comunidade ou cidade, e que são passados de uma geração a outra como nas antigas tradições. Um tipo de sabedoria popular. O conto migra de um lugar ao outro, mas sua estrutura é tão elementar que, mesmo que, alguns nomes ou personagens sejam modificados, permanecem os elementos básicos, sendo possível fazer sentido para qualquer um e em qualquer lugar (geográfico ou cultural). Uma espécie de padrão repetitivo encontrado nos contos de fada.

Os contos, como o conhecemos hoje, começaram por meio de encontros realizados com a finalidade de entretenimento, interação, socialização, música e também de troca de histórias

folclóricas tradicionais alemãs.

FRANZ (1990), comenta que o interesse científico pelos contos de fada começou no século XVIII, e que nessa época havia uma insatisfação com os ensinamentos cristãos e um crescente desejo de uma sabedoria mais vital, terrena e instintiva.

Segundo FRANZ (1990,p.13), “foi essa busca religiosa por alguma coisa que parecia estar faltando nos ensinamentos cristão oficiais, que primeiro induziu os famosos irmãos Jakob e Wilhelm Grimm a colecionar contos folclóricos.” No entanto, comenta que, antes os contos de fada eram simplesmente aceitos, não eram examinados e nem levados a sério, por não serem considerados material científico. Desta forma, muitos foram distorcidos e modificados, selecionando apenas aquilo que convinha, descartando o restante.

HERNÁNDEZ (2019), comenta que Jacob e Wilhelm Grimm por volta de 1800, realizaram uma coletânea do folclore alemão, fizeram um estudo acadêmico e publicaram o que se tornaria uma das coleções mais famosas do folclore mundial “Contos Infantis e Domésticos”. Embora a menção possa parecer para crianças e jovens, seu objetivo era realizar uma analogia acadêmica para estudiosos da cultura alemã, entretanto, em edições posteriores, Wilhelm modificou as narrativas, tornando-as menos sombrias e trágicas para que fossem mais acessíveis às crianças.

A partir de então, o interesse pelas pesquisas e estudos sobre os contos de fada nunca mais parou. FRANZ (1990), diz que no século XIX, algumas pessoas começaram a ter um olhar diferenciado a respeito dos contos. Um deles é Ludwig Laistner, o qual escreveu sobre a hipótese de que os temas básicos dos contos de fada e folclóricos, seriam originários dos sonhos. Outro estudioso, Adolfo Bastian, defendia a teoria de que os contos e mitologias seriam “pensamentos elementares”, da espécie humana. Essa ideia aproxima-se do pensamento de Jung sobre arquétipo e imagem arquetípica.

> Os contos de fada, do mesmo modo que os sonhos, são representações de acontecimentos psíquicos. Mas, enquanto os sonhos apresentam-se sobrecarregados de fatores de natureza pessoal, os contos de fada encenam os dramas da alma com materiais pertencentes em comum a todos os homens. (SILVEIRA, 1981, p.119)

Por serem estórias atemporais, nos contos de fada não existe exatidão de tempo ou de espaço, iniciando frequentemente com “Era uma vez”, ou ainda “Num castelo, no meio da floresta”, “Numa cidade distante”, e, normalmente reduzidos a uma estrutura básica, possuindo elementos diferentes que aparecem juntos. Essas estórias são interessantes e excitantes mesmo que por vezes não compreendidas conscientemente. Por esse motivo nos contos de fada há um convite à imaginação e fantasia, uma convocação para o inconsciente. Partindo desse pressuposto, adentramos num ambiente que envolve o inconsciente trazendo significação e interpretação para o consciente. Silveira diz:

> Estórias e mitos não passarão através do crivo das exigências racionais, evidentemente. Contudo isso não impede que atinjam outras faixas para além do consciente. Obscuramente o homem pressentirá que ali se espelham acontecimentos em desdobramento no seu próprio e mais profundo íntimo. São essas ressonâncias que fazem o eterno fascínio dos contos de fada. (SILVEIRA, 1981,p.120)

Compreender a alma (psique) humana sempre foi o grande desafio de muitos filósofos, psiquiatras, neurologistas e toda a espécie de pensadores desde tempos remotos. No entanto,

para ir de encontro com a interpretação e compreensão desse assunto em foco, encontrou-se nos estudos e pesquisas do psiquiatra suíço e fundador da escola de psicologia analítica, Carl Gustav Jung (1875-1961) e da psicoterapeuta analítica, pesquisadora e escritora Marie Louise von Franz (1915-1998); muitas pesquisas, reflexões, interpretações e explicações acerca desse tema.

Na concepção da psicologia junguiana, a estrutura do cérebro do ser humano é organizada por um consciente que representa uma pequena parcela, enquanto que o inconsciente, representa a maior parte e fica de certa forma "adormecida" ou esquecida.

Na estrutura da psique humana podemos representá-la como um vasto oceano (inconsciente), no qual percebemos apenas uma pequena ilha (consciente).

> O inconsciente, em vista de sua extensão indeterminável, poderá talvez ser comparado ao mar, e o consciente seria apenas uma ilha que se erguesse sobre o mar.(…). Tanto o consciente como o inconsciente não representam algo de estável e permanente, mas cada um é algo de vivo, que está em contínua atuação recíproca sobre o outro. (Jung, 1986, p55)

Segundo SILVEIRA (1981,p.71), "Na área do consciente desenrolam-se as relações entre conteúdos psíquicos e o ego, que é o centro do consciente". Esses conteúdos psíquicos somente tornam-se conscientes na medida em que eles se relacionam com o ego.

Compreendendo o desenvolvimento da individualidade de uma criança, Jung (1986), defende a teoria de que é a ascendência genealógica da criança e não propriamente os pais imediatos que define a sua personalidade. Acredita que a sua psique é uma combinação de fatores coletivos.

> A alma infantil, antes da etapa da consciência do 'eu', de modo algum se acha vazia ou sem conteúdo. Apenas surge a linguagem, já existe também a consciência, a qual passa a exercer uma repressão interna sobre fatores coletivos anteriores, por meio de seus conteúdos da atualidade e por suas recordações. Que tais conteúdos coletivos estejam presentes na criança que ainda não atingiu a consciência do 'eu', é fato demonstrado por provas abundantes. (Jung, 1986, p.48)

Em suas pesquisas, Jung (1986), demonstra com observações com crianças de 3 a 4 anos, a constatação de sonhos com certo grau mitológicos. JUNG (1986, p.48) "Trata-se aqui, pois dos últimos vestígios de uma alma coletiva em desaparecimento, que, ao sonhar, repete os eternos conteúdos primordiais da alma da humanidade."

Essas referências de memórias passadas, o psiquiatra pode observar também com anotações de conversas das crianças com seus familiares mais próximos e de seu convívio mais íntimo.

O psiquiatra junguiano acredita que a alma coletiva está muito próxima da criança pequena, a qual, segundo Jung:

> Esta percebe não apenas os condicionamentos mais profundos dos pais, mas também em um âmbito mais extenso o bem e o mal existente nas profundezas da alma humana. A alma inconsciente da criança possui uma extensão incalculável e, da mesma forma, uma idade incalculável. (JUNG, 1986, p.49)

Acredita-se que os vestígios da alma infantil podem conter no adulto o que ele tem de melhor ou pior. Completa JUNG (1986, p.49) "São eles que, no tabuleiro de xadrez de nossa vida, conseguem dar às figuras humanas sem importância a dignidade de rei ou peão; são eles que fazem um pobre coitado, filho de pai casual, transformar-se em tirano dominador de povos(…)".

Para JUNG (1986) esses vestígios, fazem parte do pré-consciente da alma infantil, que, além de sua alma individual, há a alma coletiva que influencia na construção de sua personalidade. Conclui JUNG (1986, p.49). “Esses arquétipos da alma coletiva, cujo poder se acha glorificado nas obras imortais da arte ou nas ardentes profissões de fé das religiões, são também potências que dominam a alma infantil pré-consciente (…).”

Dentro da psicologia junguiana, o inconsciente é dividido em inconsciente pessoal e inconsciente coletivo. Para SILVEIRA (1981), o inconsciente pessoal estaria numa camada mais superficial do inconsciente, experiências ocorridas no curso da vida que foram perdidas na memória consciente, com forte representação afetiva.

JUNG (2014, p.51), “(...) o inconsciente pessoal é constituído essencialmente de conteúdos que já foram conscientes e, no entanto, desaparecem da consciência por terem sido esquecidos ou reprimidos (…)”.

O inconsciente coletivo relaciona-se às camadas mais profundas do inconsciente que compõem estruturas da psique humana comum a todos os seres humanos, no entanto não aparecem de forma clara e consciente para os homens.

JUNG (2014, p.51) diz que “(…) os conteúdos do inconsciente coletivo nunca estiveram na consciência e, portanto, não foram adquiridos individualmente, mas devem sua existência apenas à hereditariedade.”

De acordo com SILVEIRA (1981), para o psiquiatra suíço Jung, o inconsciente coletivo é de natureza universal. Uma herança que transcende as diferenças culturais. Uma espécie de substrato da psique humana que, apesar das diferenças raciais, encontra identidade de conteúdos e de significados.

Explanando mais sobre o inconsciente coletivo afirma Jung:

> Esta camada mais profunda é o que chamamos *inconsciente coletivo*. Eu optei pelo termo “coletivo” pelo fato de o inconsciente não ser de natureza individual, mas universal; (…) são idênticos em todos os seres humanos, constituindo, portanto, um substrato psíquico comum de natureza psíquica suprapessoal que existe em cada indivíduo. (…) Uma existência psíquica só pode ser reconhecida pela presença de *conteúdos capazes de serem conscientizados.* (…) Os conteúdos do inconsciente coletivo, por outro lado, são chamados de *arquétipos*. (JUNG, 2014, p.12).

Embora tanto inconsciente pessoal como o inconsciente coletivo estejam na psique de todo ser, há diferenças entre eles, dentre as quais AZEVEDO (2016) elucida que, no inconsciente pessoal reside situações, sentimentos e emoções que foram reprimidos da consciência do indivíduo; enquanto que o inconsciente coletivo contém a herança e história da humanidade, a qual sempre renasce na estrutura do cérebro de cada ser.

AZEVEDO (2016), menciona também que o inconsciente coletivo não depende das experiências do indivíduo, ao contrário, vai muito além delas, por ser uma herança da humanidade; entretanto, o inconsciente pessoal, é único de cada pessoa e compõe-se de todas as experiências adquiridas pelo indivíduo.

Para JUNG (2014,p.51), “Enquanto o inconsciente pessoal consiste em sua maior parte de

complexos, o conteúdo do inconsciente coletivo é constituído essencialmente de arquétipos."

De acordo com JACOBI (2016),referindo-se ao inconsciente coletivo:

> (…) Como totalidade de todos os arquétipos, é o depósito de toda experiência humana, remontando aos seus primórdios mais obscuros, não um depósito morto (…), mas sistemas vivos, (…) fonte dos instintos, pois os arquétipos nada mais são do que as formas de manifestação dos instintos. (JUNG, 1946, p.173, apud JACOBI, 2016, p.48).

A ideia e origem de arquétipo vem desde a antiga Grécia com a filosofia de Platão. De acordo com (BEZERRA,2016), a palavra arquétipo deriva do grego e quer dizer princípio e impressão ou marca. Um tipo de impressão ou ideia sobre as coisas.

Pode-se então dizer que arquétipos são padrões e ideias primordiais repleta de significados sendo processados, ou "sentidos" por meio de seus símbolos. Os arquétipos representam o plano das ideias e a materialização dessas ideias. Um exemplo simbólico que podemos citar é a pomba carregando um ramo (matéria), trazendo o significado da paz, união e segurança (ideia).

Sobre arquétipo JACOBI (2016) menciona na visão junguiana:

> Os arquétipos são, por definição, fatores e temas que ordenam elementos psíquicos, formando determinadas imagens (a ser designadas como arquetípicas), mas de uma maneira que só podem ser reconhecidas pelos efeitos que produzem. Eles existem pré conscientemente e, supostamente, formam os dominantes estruturais da psique em geral […]. Como condições a *priori*, os arquétipos representam o caso especial psíquico do "padrão de comportamento" familiar ou biológico e que empresta a todos os seres vivos seu tipo específico. (JUNG, 1948, p.374, apud JACOBI, 2016, p.44).

Sendo o arquétipo padrão e ideia primordial, quando falamos de "mãe" ou "pai", tomando o exemplo familiar, não podemos limitar seu significado de uma maneira simples, mas de maneira mais genérica que, segundo JUNG (2014), o arquétipo materno pode estar sendo representado pela mãe, avó, madrasta, sogra, mulher que nos relacionamos, as deusas da mitologia, bruxas, fadas, Virgem Maria, a lua, a terra a árvore, a fonte, etc. Todos representam o arquétipo materno. Portanto, todos os tipos de arquétipos são bastante amplos e também possuem seu lado sombra e luz.

JUNG (2014, p.88), "Todos os símbolos podem ter um sentido positivo, favorável, ou negativo e nefasto."

Um exemplo muito conhecido, observando os contos de fada, podemos encontrar na fada e na bruxa ou madrasta; respectivamente representando o aspecto positivo e negativo da mãe arquetípica.

JACOBI (2016) comenta que o símbolo difere da linguagem, pois esta pode explicar, enquanto que o símbolo insinua. Palavras podem tornar algo infinito em finito, já os símbolos, são inesgotáveis transportam o ser ao mundo infinito. O símbolo pode se estender até as profundezas mais secretas da psique humana.

O símbolo é uma expressão viva e cheio de significados que podem ser percebidos ou compreendidos por meio de imagens, parábolas, mitos, contos ou fábulas.

Nas mitologias, os mitos representam ideias poderosas, como a jornada de um herói, o qual, segundo CAMPBELL (2007), possui um padrão de aventura que são representadas por rituais de passagem a qual ocorre a separação, iniciação e retorno. Todo herói, podendo ser um homem ou uma mulher, precisa iniciar sua jornada sozinho, vencer as limitações históricas, pessoais e locais, adquirir força e conhecimento e, renascido, retornar para ensinar a lição de vida que aprendeu.

> É próprio da mitologia, assim como do conto de fada, revelar os perigos e técnicas específicos do sombrio caminho interior que leva da tragédia à comédia. Por conseguinte, os incidentes são fantásticos e "irreais": representam triunfos de natureza psicológica e não de natureza física. (CAMPBELL, 2007, p.35).

Entretanto CAMPBELL (2007, p.41), difere o herói da mitologia com o herói dos contos de fada, definindo da seguinte forma: "Tipicamente, o herói do conto de fada obtém um triunfo microcósmico, doméstico, e o herói do mito, um triunfo macrocósmico, histórico-universais." O autor acrescenta:

> (…) os contos são, a um só tempo, sem piedade e sem horror, cheios do gozo de um anonimato transcendente, que se observa a si mesmo no interior de todos os egos voltados para si mesmos e dedicados aos conflitos, egos que nascem e morrem no plano temporal. (CAMPBELL, 2007, p.49)

Desta forma os símbolos contidos nos contos podem ser trazidos mais perto da consciência, por meio da compreensão e ser percebido, podendo ou não, ser pertencente ao próprio ego (eu). A criança identifica-se com um ou mais personagens por perceber características semelhantes as suas. Essas percepções fazem uma ponte do inconsciente para o consciente. Segundo JACOBI (2016, p.141), "O símbolo 'grávido de significado' força a consciência, em maior ou menor grau, a um confronto com ele. Isso pode ocorrer numa variedade de maneiras – por contemplação, representação, interpretação etc."

Compreendendo que contos e símbolos são atemporais, JACOBI (2016) escreve:

> Cada pessoa e cada época dão a seus símbolos uma nova roupagem, e aquela "verdade eterna" que o símbolo transmite é capaz de nos falar com um esplendor sempre rejuvenescido. A "transformação dos deuses" em nosso mundo interior e exterior é inesgotável e incessante. (JACOBI, 2016, p.138)

Na mitologia como nos contos de fada, há uma estrutura organizada repleta de simbolismos, no entanto, na mitologia os símbolos e sua linguagem são mais complexos de serem compreendidos, enquanto que, nos contos de fada e fábulas, são mais simples de compreensão, possuindo sempre um contexto moral dentro das histórias. Portanto, os contos de fada são de grande atração para a psique das crianças e até mesmo para os adultos. Pode-se mudar a história e os personagens, mas a estrutura psicológica básica dos contos, continua a mesma.

Desta forma todo símbolo contido nos contos funciona como ponte entre o consciente e o inconsciente.

> Essa qualidade mediadora do símbolo, uma qualidade lançadora de pontes, pode ser vista como um dos recursos mais brilhantes e significativos da economia psíquica. (…). Tensão e relaxamento – como expressão do vivo movimento do processo psíquico – podem se seguir em ritmo constante. (JACOBI, 2016, p.117)

Em decorrência da constante atração e movimentação dos símbolos na psique humana, há a possibilidade de transformação da energia psíquica do ser humano. JACOBI (2016, p.119) comenta, "Por isso, Jung também chama o símbolo de transformador psíquico de energia e enfatiza

que ele tem caráter eminentemente "de cura", capaz de restaurar a inteireza, bem como a saúde."

Portanto, não podemos falar de contos de fada sem antes compreendermos a psique humana e suas necessidades emocionais. A psicoterapeuta e pesquisadora sobre os contos de fada Von Franz afirma que:

> Contos de fada são a expressão mais pura e mais simples dos processos psíquicos do inconsciente coletivo. Consequentemente, o valor deles para a investigação científica do inconsciente é sobejamente superior a qualquer outro material. Eles representam os arquétipos na sua forma mais simples, plena e concisa. Nesta forma pura, as imagens arquetípicas fornecem-nos processos que se passam na psique coletiva. (…) nos contos de fada existe um material cultural consciente muito menos específico e, consequentemente básicas da psique. (FRANZ 1990, p.9)

Na concepção da psicologia analítica, comenta FRANZ (1990, p.9), "cada arquétipo são, na sua essência, um fator psíquico *desconhecido*, e por isso não há possibilidade de traduzir seu conteúdo em termos intelectuais."

Nos contos de fada há vários elementos repletos de significados contidos nas imagens arquetípicas que são percebidas ou formam uma rede de associação, passando do inconsciente para o consciente. Para SILVEIRA (1981, p.119). "Os contos de fada têm origem nas camadas profundas do inconsciente, comum à psique de todos os seres humanos. Pertencem ao mundo arquetípico." Segundo FRANZ (1990):

> Uma imagem arquetípica não é somente um pensamento padrão (como um pensamento padrão ela está interligada com todos os outros pensamentos); mas ela é, também, uma experiência emocional – a experiência emocional de um indivíduo. Só se essa imagem arquetípica tiver um valor emocional e afetivo para o indivíduo ela poderá ter vida e significação. (FRANZ, 1990, p.19)

SILVEIRA (1981), comenta que todo ser, seja no reino vegetal ou animal, tende a desenvolver o que tem em sua essência, crescer e completar-se. No homem essas forças que o impulsiona são instintivas inconscientes, no entanto é capaz de influenciar e tornar consciente essas potencialidades. Por meio dessa confrontação, conflitos e "colaboração" entre inconsciente e consciente é que fazem do ser humano ter sua personalidade, ser um ser único e inteiro. Esse processo Jung chamou de "individuação do ser", um centro de "si mesmo", ou ainda a totalidade da psique. A individuação é a tendência instintiva de desenvolver de forma plena todas as potencialidades inatas do ser.

> O processo de individuação não consiste num desenvolvimento linear. É movimento de circunvolução que conduz a um novo centro psíquico. Jung denominou este centro self (si mesmo). Quando consciente e inconsciente vêm ordenar-se em torno do self a personalidade completa-se. (SILVEIRA, 1981, p.87)

Importante mencionar que, antes do ser encontrar seu self (si mesmo), ele passará por uma movimentação na identificação de si mesmo, da interpretação e superação dos conflitos e de autoconhecimento. Para que esse processo ocorra, é necessário, segundo a visão da psicologia analítica junguiana, compreender, aceitar e superar suas sombras, bem como também saber equilibrar o animus e a animas dentro de cada um.

A sombra na psicologia junguiana é tudo aquilo que não está na luz da consciência, o ego é o gestor da consciência enquanto que a sombra está no inconsciente. Embora a sombra pode dar um sentido apenas do lado negativo, com pontos negativos e nocivos do ser, ela também pode representar aquelas potencialidades inatas que ficaram reprimidas ou recalcadas pelas

experiências, dogmas e paradigmas transmitidos por pessoas, pelas instituições ou qualquer outra forma de poder pré estabelecido. Podendo também ser considerada a sombra de caráter individual e sombra do coletivo.

> A sombra é uma espessa massa de componentes diversos, aglomerando desde pequenas fraquezas, aspectos imaturos ou inferiores, complexos reprimidos, até forças verdadeiramente maléficas, negrumes assustadores. Mas também na sombra poderão ser discernidos traços positivos: qualidades valiosas que não se desenvolveram devido a condições externas desfavoráveis ou porque o indivíduo não dispõe de energia suficiente para levá-las adiante, quando isso exigisse ultrapassar convenções vulgares. (SILVEIRA, 1981, p.92)

Somando a confrontação e conhecimento do ser com a sua sombra e com a sombra coletiva; ele também precisa realizar esse confronto com sua anima ou seu animus. Para (SANFORD 1987), a anima seria uma pequena parte, um “gene”, espécie de elemento feminino no homem e o animus, o “gene” masculino existente na mulher.

Nos estudos sobre os arquétipos, a visão da psicologia analítica faz a analogia de vários símbolos que podem exemplificar essa relação de equilíbrio, movimento e complementariedade entre anima e animus; sendo um deles bastante conhecido e utilizado como o símbolo oriental do Taoismo “ TAI-CHI”, que conhecemos como Yin e Yang. Uma dualidade que juntas se completam e se equilibram. Yin representa o escuro, a lua, o frio, princípio passivo, o feminino. O Yang o claro, o sol, o calor, o princípio ativo, o masculino.

> Assim sendo, o que torna diferentes homens e mulheres não é o fato de os homens serem totalmente Yang e as mulheres Yin, pois cada sexo contém em si o outro; e, antes, o fato de que o homem ordinariamente identifica seu ego com sua masculinidade e de que seu lado feminino é inconsciente nele, ao passo que a mulher se identifica conscientemente com sua feminilidade, e seu lado masculino permanece inconsciente para ela. (SANFORD, 1987, p.21)

Sobre sombra, anima e animus nos contos de fada, comenta FRANZ (1990):

> Embora praticamente todos os contos de fada girem em torno do símbolo do SELF ou sejam regulados por ele, encontramos sempre, em muitas histórias, temas que nos lembram os conceitos de Jung sobre a sombra, o animus e a anima.(…) A figura da sombra em si mesma pertence em parte ao inconsciente pessoal e em parte ao coletivo. Nos contos de fada, somente o aspecto coletivo pode ocorrer. (FRANZ, 1990, p.133)

Compreendendo que a sombra tem seu aspecto positivo e negativo, FRANZ (1990), realiza um estudo aprofundado sobre os contos de fada e faz essa analogia dentro dos personagens (arquetípicos) e, das estórias em que eles estão inseridos.

> Em alguns contos de fada o herói (ou a heroína) não tem a companhia da sombra, mas possui em si mesmo traços positivos e negativos e, algumas vezes, traços demoníacos. (…) Ainda que a figura da sombra seja arquetípica nos contos de fada, a partir de seus comportamentos característicos pode-se aprender muito sobre a assimilação da sombra no campo pessoal. (FRANZ, 1990, p. 133 e 134)

FRANZ (1990), relata que, assim como há variantes no aspecto da sombra que estão contidos nos contos de fada; ela também reporta sobre a anima e animus e cita um exemplo:

> O sol e a lua, o escravo vermelho e a mulher branca, são opostos e frequentemente se casam, significando a união da consciência objetiva com a anima, do logos masculino com o princípio feminino interior. Graças a esta união, mais e mais a energia é gradualmente depurada para a consciência trazendo uma conexão

> positiva com o mundo, a possibilidade de uma atividade criativa e a capacidade de amar. (FRANZ, 1990,p.183).

Portanto, há de se valorizar a importância de todo esse material arquetípico repleto de simbologia e de significados para a psique humana. Para SILVEIRA (1981, p.120). "Não se trata de acreditar nos feitos heroicos e nos encantamentos que as estórias descrevem. Essas coisas não são verdades objetivas, mas sim, são verdades subjetivas narradas na linguagem dos símbolos."

Esses símbolos são repletos de significados psicológicos, envolvendo toda a espécie de sentimentos e emoções da alma humana. Nos contos de fada podem mudar os personagens, ou o cenário, mas em sua essência, aborda sempre os mesmos padrões psíquicos.

SILVEIRA (1981, p.126) comenta que "(…) todos esses contos descrevem o mesmo tema, sob múltiplas variações; o mesmo acontecimento fundamental, isto é, a busca da *totalidade psíquica*."

Para von FRANZ, (1990, p.34) "O estudo dos contos de fada é essencial para nós, pois eles delineiam a *base humana universal*."

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A atração que os contos de fada produzem nas crianças é inegável, entender esse fascínio tornou-se um mistério e desafio para compreender o que impulsiona ou desperta na psique da criança ao ponto de transferir todas as emoções e sentimentos contidos nos contos todas para os seus em forma de expectativas, ansiedade, medo, alegrias, tristezas, amor, ódio, prazer, desprazer e toda forma de reação emocional.

Esses estudos, pautados dentro na psicologia analítica, vem demonstrar que há uma certa projeção da criança para os personagens ou imagens contidas nos contos de fada. Esses personagens ou imagens arquetípicas são repletos de símbolos e bastante significativos para as crianças, mesmo que de forma inconsciente. Esses símbolos aos poucos são identificados no inconsciente os quais, realizando uma espécie de associações e ligações pelo inconsciente, é "processado" para o consciente. Essa forma de interpretação ou assimilação não é realizada de maneira intelectual ou por uma linguagem simples. A criança integra esses símbolos no seu inconsciente e faz uma projeção dos mesmos, podendo apresentar-se de forma negativa ou positiva, transformando-se em um sentimento ou emoção que pode ser de identificação ou de negação com aquela imagem arquetípica apresentada nos contos.

Partindo desse pressuposto, pode-se constatar que a criança traz em seu inconsciente, vestígios de memórias de gerações passadas. Podendo ser memórias de caráter pessoal ou coletivo. Pessoal refere-se as herdadas pelos seus antecessores, podendo conter crenças limitantes; e coletiva refere-se a herança da humanidade que está relacionada aos arquétipos. Nos contos de fada estão presentes os processos psíquicos do inconsciente coletivo.

Para o psiquiatra JUNG (1986), o inconsciente do ser humano é imenso enquanto que o consciente representa apenas uma pequena parcela. Consciente e inconsciente estão interligados

embora muitas memórias estão esquecidas ou reprimidas. Essa conexão entre consciente e inconsciente acontece mediante experiências e memórias do inconsciente que são despertadas por imagens arquetípicas. Essas imagens arquetípicas são uma espécie de energia psíquica, ou podendo entender também, como ideia primordial comum entre todos os seres humanos. Basta uma fonte ou estímulo para fazê-la despertar. Portanto, como todos a têm em seu inconsciente, todos serão despertados ou estimulados para aquilo que seu "eu" individual esteja mais propenso.

Fundamental compreender também que, dentro do inconsciente pessoal, existe o "eu" individual, e, nele podemos encontrar as sombras, que podem se apresentar de forma negativa, reprimidas por traumas, ou positiva; referindo-se as potencialidades inatas que o indivíduo pode despertar; como também, existem as ideias e pensamentos que se configuram como crenças limitantes as quais são pré estabelecidas por toda a espécie de instituição seja ela familiar, religiosa, e da cultura local em que o indivíduo está inserido. Consequentemente, são experiências individuais que influenciam no desenvolvimento da personalidade de cada ser.

Nos contos de fada, por serem atemporais, não estão propriamente associados a um certo tempo, localidade, raça ou cultura. Podendo o mesmo conto ser interpretado ou associado em qualquer território do planeta e em qualquer época. O seu sentido básico, será o mesmo pois, nos mitos e na maior parte dos contos, há uma repetição de padrões.

Podemos compreender melhor o fascínio que os contos de fada produzem, por ele conter uma espécie de caminho idealizado a ser conquistado, o qual todo ser carrega dentro de si. Joseph CAMPBELL (2007), em seu livro "O herói de mil faces"; comenta que o herói ou a heroína, percorre uma jornada repleta de aventuras e prodígios sobrenaturais. Apesar da narrativa da jornada ser fantástica e cheia de aventuras, em sua essência, há uma jornada que vem de encontro da psique humana, ao interior de cada ser que precisa percorrer caminhos, sair de seu mundo "atual", uma passagem que inicia da separação ou saída do ponto de partida, talvez da inércia, e, posteriormente para uma descoberta e despertar interior, que ele denomina como iniciação e por fim o retorno, no qual o herói ou heroína modificado e evoluído retorna para ajudar e trazer benefícios aos seus semelhantes.

CAMPEBELL (2007, p.43) diz que "A partir desse ponto de vista, o herói simboliza aquela divina imagem redentora, e criadora, que se encontra escondida dentro de todos nós e apenas espera ser conhecida e transformada em vida."

Von FRANZ (1990), intensificou esses estudos da psique e arquétipos nos contos de fada. Procurou identificar em cada personagem, o arquétipo existente e seu lado luz ou seu lado sombra. Entendendo que a concepção de cada arquétipo, são na sua essência, um fator psíquico que precisa ser "desvendado", por meio de associações às quais as imagens arquetípicas estão interligadas no inconsciente. Para FRANZ (1990, p.9) "Os contos de fada é, em si mesmo, a sua melhor explicação, isto é, o seu significado está contido na totalidade dos temas que ligam o fio da história."

Cada conto de fada contém uma trama, e uma estória que é preciso compreender sua experiência e tentar evocar dentro de si, alguma resposta ou solução o qual fará sentido àquele

que a experiencia. Alguns contos se atêm à experiência da sombra referindo-se ao que cada ser pode ter de luz ou de sombra nos personagens, ou ainda, qualidades e potencialidades ainda não desenvolvidas e que sua personalidade tem inata, mas não descoberta até então. Outros contos enfatizam mais a experiência do animus e da anima, referindo-se as imagens de pai e mãe que estão por detrás deles. Outros ainda podendo conter experiência que podem ser da sombra e da luz do anima ou animus, ambos contendo seu lado positivo ou negativo. Esses personagens podem estar sendo transmitidos pelo pai, mãe, fada, madrasta, bruxa, pastor, caçador, entre outros; referindo-se aos aspectos masculinos (animus) e femininos (anima).

Portanto, para todas as crianças, o conto de fada traz um tema envolvente por fazer parte da realidade psíquica de cada indivíduo, e, toda trama desperta no inconsciente a necessidade de experiências na busca de respostas e soluções que façam algum sentido àqueles que a ouvem ou a veem. Uma atração que do inconsciente pessoal, realiza uma ponte fazendo associações arquetípicas que parte de seu inconsciente coletivo e, por fim, essa ligação é processada para o seu consciente em forma de sentimentos e emoções diversas. Cada ser procura dessa forma, encontrar a resolução dos conflitos internos, na busca de uma superação ou de um equilíbrio emocional interno. Um despertar interior que se processa desde tenra idade.

JUNG fala a respeito do desenvolvimento da personalidade e comenta:

> Durante os primeiros anos de vida percebe-se claramente na criança como a consciência se vai formando por um agrupamento gradual de fragmentos. Este processo propriamente nunca cessa no decurso da vida inteira.(…) Deste modo emerge a consciência a partir do inconsciente, como uma nova ilha aflora sobre a superfície do mar. Pela educação e formação das crianças procuramos auxiliar este processo. JUNG (1986, p.56)

O tema em foco sobre as influências dos contos de fada para as crianças, está longe de ter uma conclusão apenas, mas, o conteúdo desse material pode servir como norteador de um tema que deve ser ainda bastante discutido e refletido, principalmente na educação infantil. Assunto que contém ainda vasto material para pesquisas e estudos. Compreendendo a energia dos arquétipos, pode-se avaliar melhor e realizar um trabalho com as crianças para despertar o que elas têm de melhor dentro de si, bem como também estimular todas as potencialidades que cada uma tem e que podem ser desenvolvidas por meio de projetos e trabalhos realizados com os contos de fada.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Tiago, “**Diferenças entre inconsciente pessoal e inconsciente coletivo para Jung**” ;publicado em 30 de setembro de 2016; Psicoativo. Disponível https://psicoativo.com/2016/09/diferencas-inconsciente-pessoal-inconsciente-coletivo-jung.html. Acesso em 13 de fevereiro de 2021;

BEZERRA, Katharyne, “**Entenda o que são os arquétipos e como se aplicam**”; Estudo Prático. Publicado 22/08/2016 Disponível https://www.estudopratico.com.br/entenda-o-que-sao-os-arquetipos-e-como-se-aplicam/ Acesso em 05 de fevereiro de 2021;

CAMPBELL,Joseph, **O herói de mil faces**. São Paulo: Editora Pensamento, 2007;

FRANZ, Marie-Louise von, **A interpretação dos contos de fadas**. São Paulo: Editora Paulus, 1990;

HERNÁNDEZ, Isabel, "**Contos de fadas dos irmãos Grimm nunca foram feitos para crianças**"; publicado em 03 de outubro de 2019; National Geographic Brasil. Disponível https://www.nationalgeographicbrasil.com/cultura/2019/10/contos-de-fadas-irmaos-grimm-criancas-cinderela-branca-de-neve-folclore-alemanha. Acesso em 13 de janeiro de 2021;

JACOBI, Jolande, **Complexo, arquétipo e símbolo na psicologia de C.G.Jung**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2016;

JUNG, Carl Gustav. **O desenvolvimento da personalidade.** Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1986;

JUNG, Carl Gustav. **Os arquétipos e o inconsciente coletivo.** Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2014;

SANFORD, John A. **Os parceiros invisíveis**. São Paulo: Editora Paulus, 1987;

SILVEIRA, Nise da, **Jung: vida e obra**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1981.

A RELAÇÃO DO VERDE COM A CIDADE

MARIA FERNANDA ANDRADE DA SILVA
Graduação em História pela Universidade Cruzeiro do Sul (2001); Professora de Ensino Fundamental II – História na EMEF Abrão Huck, Dr., Professora de Ensino Fundamental II- Geografia na EMEF Francisco Meirelles.

RESUMO

Neste texto busca-se compreender a relação da cidade com o verde. Para abordamos sobre este assunto privilegiamos a cidade de Criciúma, localizada no extremo sul do estado de Santa Catarina. Essa pesquisa envolveu uma busca do período em que Criciúma foi fundada, concernente aos meios de produção implantados na cidade, ao mesmo tempo buscando assimilar os elementos fundantes e modeladores nessa relação e suas transformações. Observamos que a indústria carvoeira em Criciúma predominou por longas décadas do século XX, causando sérios danos ao meio ambiente. Com as leis ambientais que foram sendo implantadas no Brasil, levou o governo federal em associação com o governo do estado de Santa Catarina e o gestor municipal de Criciúma a criarem um projeto para reparar as áreas degradadas pela indústria do carvão.

Palavras-chave: Verde na área urbana; Impactos ambientais; Legislação; Produção do espaço.

INTRODUÇÃO

O objetivo desse trabalho é considerar a presença do verde nas áreas urbanas em Criciúma. Para entendermos esta questão, nossa pesquisa integrou a questão histórica, política e econômica sob forte influência dos meios de produção.

Deste modo, iniciamos nossa pesquisa com dados históricos dos séculos (XVII – XIX), para sabermos o lugar que o verde ocupava nas áreas urbanas no Brasil na época em que Criciúma foi fundada. O resultado mostrou que naquela época a presença do verde nas áreas urbanas não estava definida, alguns às consideravam nociva à saúde.

Outra abordagem foi com relação ao meio de produção implantado em Criciúma: a indústria carvoeira. Este paradigma econômico predominou durante longas décadas do século XX em Criciúma. Porém, a exploração do carvão foi realizada sem nenhuma preocupação com o meio ambiente, o que resultou em sérios danos ambientais. No decorrer da nossa pesquisa constatamos houve uma mudança dos criciumenses com relação ao verde. Algumas medidas foram tomadas para reparar o dano provocado pela exploração do carvão; como o plantio de árvores e com a criação de áreas de preservação. Todavia, mudança está atrelada às leis ambientais e movimentos

ambientalistas que vem ocorrendo no Brasil, principalmente a partir de 1970.

Cabe ressaltar, que a atividade carvoeira está ligada diretamente com a produção do espaço urbano, visto que as principais minas se localizam nas proximidades da área central. Em volta das minas eram construídas as vilas operárias, que serviam de apenas como local de moradas para os mineiros, não havendo, portanto, uma preocupação com a urbanização nestes locais, como áreas verdes destinadas ao lazer ou com o fim de embelezamento. Partimos do pressuposto, que pelo fato de tais vilas operárias terem se tornado futuros bairros da cidade, tenha contribuído para a ausência do verde nestes bairros. A relevância desta análise se dar por acreditarmos que os espaços produzidos estão interligados a sua forma original.

A CONTROVÉRCIA DO VERDE NAS ÁREAS URBANAS

Criciúma até hoje oferece poucos espaços verdes aos seus cidadãos. Para refletirmos melhor sobre esta discussão, consideramos relevante observar como o verde era tratado pelos nossos antigos colonizadores, os portugueses. Desta forma, voltamos a Idade Média, para sabermos o lugar que o verde ocupava nas áreas urbanas.

A presença do verde nas áreas urbanas era desprezada pelos europeus durante a Idade Média. Acreditamos que isto esteja atrelada ao econômico que estava vinculada diretamente ao campo. As elites e outras camadas sociais, como artesãos e muitos comerciantes oscilava entre a economia rural e urbana. Cabe destacar que, a resistência do verde em Portugal foi mais acentuada. O primeiro jardim público nas tradicionais cidades portuguesas, só ocorreu no século XVII por influência espanhola. Contudo, havia altos funcionários e médicos portugueses que mantinham dúvidas quanto à salubridade da vegetação nas cidades. A exemplo, da controvérsia que foi gerada durante a ocasião em que se planejava a reconstrução de Goa, que havia sido abandonada diversas vezes em decorrência dos persistentes surtos de moléstias. Alguns pareceres médicos foram contrários à reconstrução de Goa, julgando as árvores do sítio como insalubres. (PEREIRA, 1999)

> As árvores são uma espécie de bombas que metendo o ar na terra conservam a sua umidade, mas enquanto esta umidade é útil, as folhagens que apodrecendo no chão as fazem tanto mais nocivas quanto é certo que apodrecendo levam ao ar exalações impuras. Por isso é que assentam os filósofos naturalistas que os bosques são constantemente perniciosos à saúde. (PEREIRA, 1999, p. 36)

Para alguns especialistas daquela época a presença do verde era prejudicial à saúde humana; exceto as palmeiras, limoeiros, toranjeiras, dentre outras espécies (talvez essa seja uma das razões pela qual, nos deparamos com tais espécies em grande parte das cidades brasileiras). Mas apesar dessas exceções, a relação do homem com a natureza ainda não estava definida. A disseminação de praças, alamedas, jardins botânicos e passeios públicos, nas cidades lusitanas só começou a acontecer a partir do século XVIII.

Ao refletirmos sobre a resistência do verde nas áreas urbanas em Portugal, nos leva a pensar que tais crenças foram trazidas para suas colônias. No Brasil, se costuma considerar que os

primeiros passeios públicos começaram a aparecer no século XVIII. A exemplo do Rio de Janeiro, que teve seu primeiro passeio público inaugurado em 1783. Porém, este privilégio não ficou restrito apenas a cidade do Rio de Janeiro, naquela mesma época foi construído passeios públicos em outras cidades, como o de Vila Bela, local projetado para ser a capital do Mato Grosso.

Contudo, a criação de áreas verdes nas vilas no Brasil ainda era motivo de resistência durante toda metade do século XIX. Como pode observado no texto de Pereira em torno do plantio de árvores nas áreas urbanas.

> Para evitar o insuportável calor na vila da Praia, [o governador] mandou plantar árvores tanto na Praça, como em todas as ruas. Houve quem achasse isso muito incoerente, plantaram as árvores, mas de propósito mal, para não pegarem as plantas, e assim provarem as suas asserções, e quando as árvores plantadas de estacas rebentavam*, vinham de noite destruí-las. (Pereira, 1999, p. 46)

Como podemos examinar neste relato, a rejeição do verde não se restringiu apenas a membros do governo e altos funcionários, como também a população de um modo geral.

Por outro lado, algo que preocupava algumas autoridades daquela época era com o avanço da vegetação nas áreas urbanas. Como pode ser constatado na Resolução da Câmara de Santo Antônio:

> [...] em 1719, pela Câmara de Santo Antônio do Príncipe, no arquipélago de São Tomé. Que mandassem botar abaixo todos os mamãos, e bananeira e todas aroxoadas de grãos [?] que houverem nesta povoação e toda pessoas que não botarem abaixo pagará cinco tostões para despesas do concelho, e assim mais todas as árvores que houverem nesta povoação. (Pereira, 1999, p. 42)

Este exemplo ilustra que naquela época e a presença do verde nas áreas urbanas não estava resolvida. A maior parte das cidades oitocentistas no Brasil, ainda exprimia ares das cidades estéreis da Idade Média, ainda não havia ruas ou praças arborizadas, (PEREIRA, 1999). Como ilustra a foto 1, Criciúma até o início do século XX não contava com a presença de ruas arborizadas.

Figura 1- Área central de Criciúma

Fonte: Tarciso (2005).

Partimos do pressuposto, que o fato da cidade está localizada na zona temperada sul com temperatura média anual de 20ºC, tenha contribuído para que não houvesse preocupação em se plantar árvores nas ruas com perspectivas de sombras.

Além disso, acreditamos que Criciúma não tenha ficado imune a rejeição do verde nas áreas urbanas no momento em que foi fundada, (06 de janeiro 1880). Neste sentido, podemos considerar que a mentalidade do homem muda de forma lenta não acompanhando, portanto, as transformações políticas do seu tempo. Refletir sobre estes pontos, nos ajuda a pensar que naquela época a presença do verde nas áreas urbanas não era priorizada em muitas cidades brasileiras. De acordo com a abordagem feita por Carlos,

> A cidade, enquanto construção humana é um produto histórico-social e nesta dimensão aparece como trabalho materializado, acumulado do processo histórico de uma série de gerações. Expressão e significação de vida humana, obra e produto processo histórico cumulativo, a cidade revela ações passadas, ao mesmo tempo em que se constrói nas tramas do presente - o que nos coloca diante da impossibilidade de pensar a cidade separada da sociedade e do momento e no momento histórico analisado. Carlos, (2007, p.123)

Cabe lembrar, que a criação de espaços verdes nas cidades brasileiras durante o século XVIII, partiu de ações isoladas de altos funcionários que em sua maioria foram executadas nas principais cidades daquela época, não sendo uma realidade em todas elas. Neste caso, podemos considerar o exemplo de Curitiba no ano de 1885. Naquele ano o presidente desta província mostrou-se preocupado com a preservação das áreas verdes na cidade. Conforme as declarações de Taunay, presidente da província: "[...] todo empenho das Câmaras Municipais deve ter e conservar o maior número possível de largos e praças como áreas de saneamento da população e futuros locais ajardinados e arborizados formando 'squares' e pontos de recreio." Com base neste relato, podemos observar que a cidade carrega em si, formas originais na produção do espaço. Por isso, o fato de Curitiba hoje se orgulhar pelos seus espaços verdes e ter se tornado uma referência mundial, está ligado ao início da sua produção espacial.

OS MEIOS DE PRODUÇÃO E AS CONSEQUÊNCIAS AMBIENTAIS

Na ocasião da chegada dos primeiros imigrantes europeus à Criciúma, o modelo agropastoril adotado por eles se mostrou menos agressivos ao meio ambiente. Esta situação foi alterada com a descoberta do carvão mineral em 1913 em solo criciumense. Este novo paradigma econômico mostrou-se ser muito agressivo ao meio ambiente, devastando o verde de forma trágica. Neste sentido, é importante destacar que à ausência do verde nas áreas urbana está relacionado à exploração do carvão, visto que a exploração do carvão esteve diretamente ligada à produção do espaço urbano. Pois a cada mina descoberta era construída uma vila operária, sendo que estes espaços se tornaram futuros bairros da cidade. As vilas operárias tinham a função de abrigar os trabalhadores, sem nenhuma preocupação em se criar espaços verdes, além dos campos de futebol.

A atividade carvoeira foi desenvolvida de forma apartada entre a natureza e a economia. A economia foi priorizada e a natureza deixada em segundo plano, dada à importância do carvão mineral em suprir a matriz energética do país naquela época. Este paradigma levou a impactos ambientais negativos, conforme salientado por Volpato,

> Todo o ambiente da região Criciumense denuncia a existência da Indústria carbonífera. Não é gratuito o título de Capital do Carvão que o município ostenta. A cidade denuncia a exploração do material energético pela poeira negra que se adere aos prédios, casas e ambiente, mesmo no centro da cidade; denuncia pelo odor proveniente da queima da pirita, resíduo depositado nas imediações dos lavadouros de carvão bruto; denuncia pela destruição ecológica da vegetação nos arredores das minas em atividades ou já abandonadas [...] (1984, p. 146).

Este quadro apresentado pela autora retrata as consequências geradas pela industrialização, onde os recursos naturais são utilizados de forma desenfreada, provocando degradação ao meio ambiente.

Naquela época a natureza era considerada como um recurso infinito, não havia, portanto, a preocupação em preservá-la, não apenas em Criciúma como também todo território nacional. Neste sentido, Lenoble (1969, p. 3) faz a seguinte admoestação: "Para que se possam compreender as questões ambientais tornam-se necessário aceitar que a natureza, ao contrário de que se pode parecer, não foi criada apenas para a espécie humana.".

No Brasil até 1930 não havia lei federal que fosse direcionada a preservação do meio ambiente. Só a partir do Código Florestal de 1934, (Decreto n° 23.793, de 23-01-1934) aprovado durante a gestão do presidente Getúlio Vargas. Esta lei previa a preservação das florestas em todo o território nacional, sob pena de detenção e multa aos infratores. Esta discussão teve um maior avanço com a criação do novo Código Florestal, (Lei nº 4.771 de 15- 09-1965), onde presumia a preservação das florestas com ampliação para todas as áreas verdes.

> Art. 1º As florestas existentes no território nacional e as demais formas de vegetação, reconhecidas de utilidade às terras que revestem, são bens de interesse comum a todos os habitantes do País, exercendo-se os direitos de propriedade, com as limitações que a legislação em geral e especialmente esta Lei estabelecem. (Código Ambiental, 1965).

Um ponto em que podemos observar é que ambos os códigos foram aprovados durante um período de regime autoritário no Brasil, no governo Vargas e dos Militares, isto significa que estas foram elaboradas sem a participação popular. O novo código Florestal de 1965 não trouxe avanço significativo em defesa do meio ambiente. Interessava ao regime autoritário dos Militares uma política ambiental fraca, naquela época propuseram fazer uma política desenvolvimentista, abrindo as portas para as indústrias poluidoras. Neste período, havia certa neutralidade política com relação às questões ambientais, para se ter ideia o Segundo Plano Nacional de Desenvolvimento (PND) exprimia a poluição como indicativo de progresso. Esta posição do Brasil foi expressa também durante a conferência da ONU sobre o meio Ambiente, realizada em Estocolmo em 1972. Por outro lado, opositores do regime autoritário criticaram a posição adotada pelo Brasil. (SÁNCHEZ, 2010).

Contudo, após esta conferência a discussão ambiental no Brasil ganhou fôlego, principalmente com a participação dele em reuniões e conferências internacionais promovidas pela ONU. A partir disso, as questões ambientais passaram a ser debatidas em vários setores, vinculadas ao meio de comunicação de massa, resultando em várias denúncias sobre a degradação ambiental. Concomitante com a criação da Secretaria Especial do Meio ambiente (SEMA) sob a lei nº 73.030, de 30 de outubro de 1973. Portanto, este órgão mostrou-se limitado conforme apontado por Guimarães (1991) apud Sànches (2000), quando se tratava de qualquer decisão que comprometessem alguma atividade indústria considerada de "interesse e segurança nacional" ficava no poder de decisão do

governo e não do Sema.

O que deu ímpeto na política ambiental no Brasil foi com a provação da Lei de Política Nacional, através dele foram criados importantes órgãos o Conselho Nacional do Meio Ambiente, (CONAMA) criado em 1982 no pela Lei 6.938/81, e em 1981, o Sistema Nacional do Meio Ambiente (SISNAMA). O CONAMA passou a estipular a obrigação de licenciamento ambiental.

Mas, a Constituição Federal de 1988 foi decisiva na formulação de leis em favor da natureza. Entretanto, mas conforme já foi considerado anterior a ela foram adotadas importantes medidas direcionadas ao ambiente. Uma delas a respeito do levantamento das áreas degradadas no Brasil proposto pelas autoridades políticas. O resultado pesquisa assinalou a região carbonífera do Sul de Santa Catarina como sendo uma das mais afetadas, ocupando a 14ª posição das áreas mais degradada do país, conforme o decreto Federal nº 85.206, de 25 de dezembro de 1980. (Altera o artigo 8° do decreto nº 76.389, de 3 de outubro de 1975, que dispõe sobre as medidas de prevenção e controle da poluição industrial.).

Desde 1970 o jornal de Tribuna Criciumense apontou Criciúma como sendo uma cidade poluída:

> [...] quem dúvida que seja Criciúma uma cidade poluída, basta verificar qualquer córrego d'água. Não se cria nem sapo. Mosquito mesmo, só em... No entanto, não se consegue divisar 300 metros à nossa frente, pois a neblina, misturada com o pó e a fumaça forma uma parede indevassável. E tudo isto nós respiramos... Aqui vai o apelo às autoridades médicos e sanitaristas, estudem o caso de Criciúma e convençam a população de que tudo isto não faz mal "a saúde. (TRIBUINA CRICIUMENSE, 1970 p. 2).

A área atingindo a bacia carbonífera, sendo inclusos 12 municípios que compõem a bacia carbonífera catarinense. Lauro Müller, Orleans, Criciúma, Siderópolis, Içara e Urussanga, estes municípios sofreram uma degradação ambiental em consequência da mineração. A localização desta área se encontra ilustrado na figura (2),

Figura 2- Bacia Carbonífera

Fonte: (Brasil, 1993)

Tendo em vista os problemas ambientais na área carbonífera de Santa Catarina, em 1981 foi criado 11º distrito Regional do Departamento Nacional de Produção Mineral (DNPM) com sede em Florianópolis. Devido à importância dada pela DNPM a questão ambiental, em 1983 foi instalado um Criciúma um escritório da vinculado ao projeto de Controle Regional da extração do carvão.

Posteriormente em abril de 1991 o Governo Federal em conjunto com o governo do estado de Santa Catarina e os Municípios das áreas atingidas criaram um programa para recuperação das áreas degradadas. Este Programa passou a ser supervisionado pelo Ministério Público Federal. Em uma das vistorias feitas em 15 de abril de 1993 foi detectado que alguns donos de mineradoras não estavam cumprindo com os acordos feitos quanto à reparação dos danos ambientais. Em vista disso, a justiça federal moveu uma ação contra tais mineradores, conforme a citada a seguir:

> [...] representado pelos procuradores da República Rui Sulzbacher e José Ricardo Lira Soares, propôs ação civil pública em desfavor das empresas Nova Próspera Mineração S.A. (Sucessora da Carbonífera Próspera), Companhia Carbonífera Urussanga, Carbonífera Criciúma S.A., Carbonífera Metropolitana S.A., Cia. Carbonífera de Araranguá, Carbonífera Barro Branco S.A., Carbonífera Treviso S.A., Cia Carbonífera Catarinense, Coque Catarinense Ltda., Carbonífera Palermo Ltda. IBRAMIL - Ibracoque Mineração Ltda., seus diretores e sócios majoritários: João Zanette, Paulo Agrício de Freitas, Realdo Santos Guglielmi, Reginaldo José Guglielmi, Augusto Baptista Pereira, Fidelis Barato Filho, Gilberto Luiz Zanette, Valdir Darós, Álvaro Luiz Bocayuva Catão e Sebastião Netto Campos, e a União, visando à recuperação dos danos ambientais causados pela exploração de carvão mineral na região Sul de Santa Catarina. Na Justiça Federal a ação civil pública recebeu o nº 93.8000533-4. Determinou-se a inclusão da Companhia Siderúrgica Nacional – CSN e do Estado de Santa Catarina no pólo passivo [...]. (BRASIL, 1993)

Este processo foi julgado procedente pelo Juiz federal Paulo Afonso Brum Vaz, no dia 05 de janeiro de 2000. “O dispositivo da sentença foi assim redigido”:

> Ante o exposto: 1. Julgo procedente o pedido principal, para condenar as empresas mineradoras que figuram no pólo passivo, seus sócios-gerentes, mandatários ou representantes (ou sucessores), a União Federal e o Estado de Santa Catarina, solidariamente, ressalvada empresa Nova Próspera Mineração S/A, cuja responsabilidade é apenas subsidiária da responsabilidade da Companhia Siderúrgica Nacional - CSN, a apresentar, dentro de 6 (seis) meses, a partir da intimação da sentença, um projeto de recuperação da região que compõe a Bacia Carbonífera do Sul do Estado, contemplando, no mínimo, todos os itens assinalados no PROVIDA-SC, com cronograma mensal de etapas a serem executadas, e executar dito projeto no prazo de 3 (três) anos, contemplando as áreas de depósitos de rejeitos, áreas mineradas a céu aberto e minas abandonadas, [...]. (BRASIL, 2000)

Conforme o exposto, o problema ambiental na região carbonífera não é tratado de forma irrelevante, o Ministério Público vem acompanho até hoje a recuperação das áreas degradas em Criciúma e nos municípios arredores. Dentre as vistorias que vem sendo executadas, cabe mencionar a que foi efetuada na área de Santa Rosa de (35,57 hectares) em 26 de outubro de 2010. Ao final desta vistoria o ministério público não aplicou a multa inicialmente requerida, que estava no valor de R$ 34.853,33, por reconhecer que a carbonífera Criciúma havia se esforçado para restaurar os danos causados pela mineração.

Outra ação recente da justiça Federal foi contra a CSN em 01/03/2011 foi aplicada uma multa de R$ 99.666,66 devido à paralisação das atividades de recuperação do Campo Morozini, (no município de Trevivo) e pelo atraso no início das obras de recuperação da área Poços 8 e 10 (no município de Içara).

Apesar de tais medidas, os danos causados pela mineração ainda aflige a região. Isto pode ser constatado a partir de uma ação tomada pela Justiça Federal em Criciúma em 06/ 10/2011 foi concernente à recuperação de 249 bocas de minas abandonados, com maior concentração em Lauro Müller. A realização das atividades de recuperação ficou aos encargos da União, Carbonífera Criciúma e pela IBRAMIL.

Ao analisarmos as ações judiciais em relação à natureza, percebemos o Estado como tutor da natureza, usado o rigor da lei para punir e cobrar dos agressores uma postura contrária a que estava sendo adotada com o ambiente. Neste âmbito, as intervenções do Estado foram precisas para regulamentar o uso dos recursos naturais em Criciúma, sendo que hoje a atividade é feita de forma regulada, ao contrário de décadas anteriores. Isto foi constatado durante a nossa visita a Carbonífera Criciúma, em abril de 2009, (unidade Mineira II: Rua Nereu Beloli, - Forquilhinha-SC), percebemos que a mineradora demonstra comprometimento com o meio ambiente, já que possui um Sistema de Gestão da Qualidade Ambiental, equipado para tratamento de afluentes, gerenciamento de resíduos através de coleta seletiva e destinação adequada aos resíduos do carvão, de acordo com a legislação vigente. Além disso, desenvolvem projetos que contemplam a recuperação ambiental, anteriores danos causados.

Dentro da nossa analise é importante destacar que a recuperação das áreas degradadas é de importância para a presença do verde nas áreas urbana em Criciúma, visto que a cidade continua no seu processo de expansão.

O PAPEL POLÍTICO E A PRESENÇA DO VERDE NA CIDADE

Cabe lembrar, que o despertar da população e o seu envolvimento com as questões ambientais em Criciúma são muito recente, conforme apontou Milioli (1995), apud Tarciso (2005, p. 9):

> [...] muito embora a percepção de que os problemas sócio-ambientais Existentes na região sul refletem o perfil destrutivo do modelo de- desenvolvimento relacionado ao (mal) desenvolvimento economicista implantado no país desde o final dos anos 60, a mobilização social no município de Criciúma, é recente. A Secretaria Municipal do Meio Ambiente, por exemplo, foi criada somente no segundo semestre de 1993.

O despertar desta consciência na população, os levou a um a uma participação mais ativa nas questões ambientais. Neste sentido, podemos mencionar dois exemplos onde à criação de área de preservação contou com a participação popular. O Primeiro deles é com relação à criação da Área de Proteção Ambiental (APA), nos Morros Estevão e Albino, que partiu de movimento popular contra a exploração mineral daquela área pela Companhia Carbonífera Nova Próspera. Aliada a essa oposição, à Câmara dos Vereadores encaminhou a indicação nº 355/89, para impedir

a exploração daquele subsolo. Após ser apreciada pelo prefeito e discutida pela Câmara, foi criada a Área de Proteção Ambiental (APA), nos Morros Estevão e Albino. Com uma área retangular de 94 ha, estão localizados 220 metros de altitude é considerado o seu ponto mais alto. É circundado pelos bairros Comerciário, São Cristóvão, Ceará, e São Luiz, todos densamente ocupados. Dos 94 ha apenas 18 ha pertencem a Prefeitura Municipal. Nesta área encontram-se fragmentos da mata Atlântica, e diversidade de vegetação em diversos estágios de regeneração.

A criação do Parque Ecológico José Milaneses é outro exemplo envolvendo a ação social e política. As terras onde está localizado o parque pertencia Sr. Vitório Benincá, anteriormente pertencente a José Milanese. Naquela ocasião o Sr. Ageci Mendes Xavier, que na ocasião era representante da Mina União, relatou que ouviu uma conserva telefônica do Sr. Vitório Benincá, com um dono de uma serralheria que lhe fez uma proposta para a compra de sua propriedade. Em seguida o Sr. Xavier lhe sugeriu a vendesse para a Prefeitura, para fins de preservação. Com a aceitação do Sr. Vitório, o então prefeito, o Sr. José Augusto Hulse, adquiriu a propriedade para fins de preservação. Durante algum tempo permaneceu ali, simplesmente como Área Verde Florestal (V.V.) como eram denominadas estas áreas. Em 1988, por sugestão do então vereador, o Sr. Xavier outra área foi adquirida nas confrontações daquela existente, incorporando mais 3,4 hectares, perfazendo um total de 7,0 hectares. Assim, em 1991 durante a gestão do segundo mandato do prefeito Altair Guidi, foi criado o Parque José Milaneses. (PEREIRA, 2005)

Ao refletirmos sobre as questões ambientais em Criciúma, nos leva a pensar a respeito das práticas espaciais, neste sentido Corrêa (2011, p. 43), faz a seguinte abordagem:

> A produção do espaço, seja o da rede urbana, seja o interurbano, não é o resultado da “mão invisível do mercado”, nem de um Estado hegeliano, visto como entidade supraorgâninica, ou de um capital abstrato que emerge de fora das relações sociais. È conseqüência da ação de agentes sociais concretos, históricos, dotados de interesses, estratégias e práticas espaciais próprias, portadores de contradições.

Conforme apontado pelo autor, a produção do espaço é consequência da ação de vários agentes sociais portadores de contradições. Isto significa que as questões ambientais introduzida na temporalidade capitalista envolvem diversas esferas sociais dotados de interesses divergentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme o exposto, nosso trabalho buscou mostrar a presença do verde no espaço urbano em Criciúma. A nossa pesquisa revelou que por ocasião da fundação da cidade a presença do verde ainda não era dita como importância, alguns ainda a consideravam nociva a saúde humana. O que nos levou apensar que isto tenha influenciado na presença do verde na cidade.

Contudo, a presença do verde nas áreas urbanas envolveu outras esferas. Dentre elas a produtividade econômica que foi desenvolvida ao longo do século XX, a exploração do carvão mineral. Observamos que este paradigma econômico mostrou-se ser muito agressivo ao meio ambiente, em razão de não ter havido preocupação com o meio ambiente. Além disso, nas vilas operárias não tiveram preocupação em preservar o verde nestes espaços.

Entretanto observamos uma transformação paradigmática em Criciúma. Isto se deve as discussões ambientais que foram ganhando fôlego no Brasil a partir da década de 60 e 70. Além disso, a constituição de 1988 foi decisiva para questões ambientais. Apesar disso, anterior a esta constituição, as autoridades governamentais foram tomando consciência e criando leis em favor da natureza. Em 1980 o Poder Público Federal propôs fazer um levantamento sobre as áreas mais degradadas do país. O resultado apresentado revelou que a região carbonífera, onde está localizada Criciúma, estava entre as áreas mais degradas do país ocupando a 14º posição. A partir disso, foram feitos projetos para reparar os danos ambientais em Criciúma e nos municípios arredores.

Até hoje tem sido feito vistorias nas áreas degradas em que as mineradores foram incumbidas de reparar os danos causados, sendo punidas pelo Poder Público Federal com multas para aqueles que não cumprem o seu contrato.

Ao final do nosso trabalho que a produção do espaço envolve a ação de um conjunto de fatores, sendo que a ação governamental promoveu ações que se mostraram relevantes para impedir a multiplicação dos impactos ambientais negativos.

Além disso, observou-se em Criciúma principalmente a partir da década de 1990 uma participação da popular nas questões ambientais. Tal participação contribui para criação de áreas de preservação. Neste sentido observamos também que as autoridades locais também tem se engajado nisso, o que tornou Criciúma uma cidade mais arborizada.

REFERÊNCIAS

BRASIL. JUSTIÇA FEDERAL. 1ª Vara Federal de Criciúma, SC. **Processo nº 93.8000533-4**. Autor: Ministério Público Federal. Réu: Nova Próspera Mineração S.A. e outros. Propõe a recuperação dos danos ambientais causados pela exploração de carvão mineral na região sul de Santa Catarina. Petição inicial protocolada em 15 de abril de 1993.

BRITO, Rodrigo Justus. Confederação da Agricultura e Pecuária do Brasil e Pecuária do Brasil. Disponível em: www. acr.org.org. br/ aquivos/2/8. Acesso em fev. de 2021.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **O Espaço Urbano: N ovos Escritos sobre a Cidade**. São Paulo: Edições Labur, 2007. Disponível em: http://www.fflch.usp.br/dg/gespra. Acesso em fev. 2021.
CORRÊA, Roberto Correia. **Sobre Agentes Sociais, Escala e produção do espaço: Um texto para discussão**. IN**: A produção do espaço Urbano: Agentes e Processos, Escalas e Desafios.** Carlos, Ana Fani, Souza Marcelo L., Sposito M. E. (orgs.). São Paulo: Contexto, 2011.

LENOBLE, Robert. **História da ideia de natureza**. Lisboa: Edições 70, 1969.
PEREIRA, Magnos Roberto de Mello. **De árvores e cidades ou a difícil aceitação do verde nas cidades de tradição portuguesa.** In: Soller M. A., Izilda. M. (orgs). **A cidade em debate**. Ed. Olho d' Água, São Paulo, 1999.

PEREIRA, Magnus R. M. **De árvores e cidades; ou a difícil aceitação do verde nas cidades de tradição portuguesa**. In: SOLLER, Maria Angélica; MATOS, Maria Izilda S. (Org.). A cidade em debate. São Paulo: Olho d'Água, 1999.

_____. **Alguns aspectos da questão sanitária das cidades de Portugal e suas colônias:** dos saberes olfativos medievais à emergência de uma ciência da salubridade iluminista. *Topoi*, Rio de Janeiro, v. 6, n.10, 2005.

PEREIRA, Tarciso. **As áreas de preservação ambiental do município de Criciúma: um estudo sobre sua importância e utilização como referência à educação ambiental.** 2005. 134 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Ambientais) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2005. Disponível em: http://www.bib.unesc.net/biblioteca/sumario/000026/000026F4.pdf. Acesso em mar. de .2021.

PREIS, Eduardo. **A Relação homem e a natureza no meio urbano de Criciúma.** Monografia apresentada ao Curso de pós- graduação de Gestão de Recursos Ambientais. Orientadora Profº Drº Terezinha Maria, Universidade do Extremo Sul de Santa Catariana, Criciúma 2005.

SÀNCHEZ, Solange S. Silva. **A cidadania ambiental**: Novos Direitos no Brasil. São Paulo: Annablum, 2º ed. 2010.

VOLPATO, Terezinha Gascho. **A Pirita Humana: os mineiros de Criciúma.** Ed. UFSC/ Assembleia Legislativa do Estado de Santa Catarina, 1984.

JORNAIS, LEIS E SITES

BRASIL. JUSTIÇA FEDERAL. 1ª Vara Federal de Criciúma, SC. **Processo nº 93.8000533-4**. Autor: Ministério Público Federal. Réu: Nova Próspera Mineração S.A. e outros. Propõe a recuperação dos danos ambientais causados pela exploração de carvão mineral na região sul de Santa Catarina. Petição inicial protocolada em 15 de abril de 1993.

BRASIL. JUSTIÇA FEDERAL 4ª REGIÃO. Histórico da Ação Civil Pública. Portal da Ação Civil Pública do Carvão.

Lei Federal. Código Ambiental. Lei 4.7771 de 15 de setembro de 1965. Diário Oficial. Código ambiental de 1965. Coleção de Leis do Brasil - 1965, página. 157 Vol. 5 .

Jornal, Tribuna Criciúmense. Criciúma, 08 de agosto de 1970. p. 2
República Federativa do Brasil. Decreto nº 85.206, de 25 de setembro de 1980. Diário Oficial, Brasília, seção 1.26/08/1980. p. 19236.

Wolff, Simone. Ministério do Meio Ambiente. Secretaria de Biodiversidade e Florestas. Departamento de Conservação da Biodiversidade. Subsídios ao Iv relatório Nacional para a conservação sobre Diversidade Biológica- CDB: Diagnóstico sobre a Legislação ambiental Brasileira. (2009). Disponível em http: WWW.intitutohores.org.br. Acesso em fev. de 2021.

O ENSINO SUPERIOR NO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO 2014/ 2024

MARIANA MOREIRA DA SILVA
Graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário Assunção (2009); Especialista em Psicomotricidade pela Faculdade FMU (2016); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I - na EMEF Assad Abdala.

RESUMO

O presente artigo tem o intuito de informar o que é Plano Nacional de Educação 2014/ 2024 sob o foco do Ensino Superior. Uma vez que o número de acesso, permanência e conclusão de cursos do ensino superior cresce em nosso país. Seja pelas novas universidades públicas ou particulares ou mesmo pela criação de novos cursos, ampliando assim a gama de possibilidades de escolha, bem como o surgimento de novas carreiras ao longo do tempo. Com isso abordará a definição, estrutura e discussão do PNE; a lei 13005/2014; as metas 12, 13, 14 e 15 e suas respectivas estratégias assim como o Sistema Nacional de Educação. Uma preocupação inerente de ampliar o ensino superior de qualidade, seja na graduação ou pós-graduação, um pensamento que transcende os educandos e também se pauta no corpo docente, em um panorama que contempla as esferas municipais, estaduais e federais de ensino.

Palavras-chave: PNE; Ensino Superior; SNE.

INTRODUÇÃO

O Plano Nacional de Educação 2014/2024 teve seu início em 1998.

Contudo o pensamento de democratizar o ensino começa em 1931 no Rio de Janeiro com Anísio Teixeira. Na época Anísio era diretor de instrução pública no RJ e funda a rede municipal de ensino, contemplando desde a escola primária à universidade. Embora o ideário já aparecesse no movimento renovador de 20 a 30.

Em 1932 o pensamento de Teixeira ganha mais força com o Manifesto dos Pioneiros. Junto de Lourenço Filho e Fernando de Azevedo, o manifesto pretendia alicerçar a organização do sistema escolar em um período de tempo maior, para evitar o fracasso escolar. Dentre as pautas discutidas, estão: a educação pública; a modernidade; a escola única; o rompimento com o catolicismo, tornando a educação laica; a obrigatoriedade e gratuidade na educação como direito aos cidadãos.

Apenas em 1934 o artigo 150 aparece na Constituição Federal, instituindo à União: *Fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o território do País*. É sancionado

por lei em 1937, lei 174/36 junto com a nomeação dos integrantes do Conselho Nacional de Educação em prol elaborar o PNE, pelos integrantes da primeira reforma educacional Campos e Capanema, ministros da Saúde e Educação na era Vargas.

Contudo a primeira LDB é datada apenas em 20 de dezembro de 1961, sob a lei 4.024, o que contribuiu para o primeiro PNE em 1962, elaborado ainda sem a forma da lei, que é referida em 1988 com o artigo 214: *A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do Poder Público que conduzam à....* E regulamentada na LDBEN 9.394 em 1996.

Em 1997 é fundada a consulta à proposta da sociedade no II Congresso Nacional de Educação (CONED), EM Belo Horizonte.

No ano de 1998 é elaborado o Projeto de Lei 4155/98 no CONEDS, dentre os principais objetivos estabelecidos para o plano nacional de educação encontram-se o acesso ao ensino superior e o fortalecimento da escola pública.

É aprovado em 09/ 01/ 2001 o plano decenal, sob o número 10.172. Um plano que ultrapassa governos que era referido desde 30 com Anísio Teixeira.

Apenas em 2014 temos o PNE, Lei nº 13.005/2014. Com o intuito de ser um instrumento de planejamento do nosso Estado democrático de direito que orienta a execução e o aprimoramento de políticas públicas do setor.

Este Plano é fruto de amplos debates no CONAE em 2010, entre diversos atores sociais e o poder público e nele estão definidos os objetivos e metas para o ensino em todos os níveis – infantil, básico e superior.- a serem executados nos próximos dez anos.

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

O PNE nasce para organizar a educação nacional em colaboração da União, Estados, Municípios e o Distrito Federal com o objetivo de universalizar a educação básica (4 a 17 anos), elevar o nível de escolaridade da população, erradicar o analfabetismo, melhorar a qualidade da educação básica e superior, ampliar o acesso à educação técnica e superior, valorizar os profissionais da educação de modo a reduzir as desigualdade sociais por meio da educação, democratizar a gestão e ampliar os investimentos, com prevalência sobre os Planos Plurianuais (PPAs).

O amplo processo de debate, que começou no CONAE em 2010 e culminou com a sua aprovação no Congresso Nacional, reforça o caráter especial e democrática desse PNE.

Diferente dos demais ele tem um plano decenal, compreendendo o período de 2014 a 2024, ultrapassará governos sob a Lei nº 13.005.

ESTRUTURA

A lei do PNE está organizada em duas partes:

1. O corpo da Lei, que traz questões gerais sobre o plano, tais como: diretrizes, formas de monitoramento e avaliação, importância do trabalho articulado entre as diferentes esferas governamentais, participação da sociedade, prazos para a elaboração ou adequação dos planos subnacionais e para a instituição do Sistema Nacional de Educação.
2. E o anexo com as metas e suas respectivas estratégias.

Metas são objetivos quantificados e localizados no tempo e no espaço; são previsões do que se espera fazer em um determinado período para superar ou minimizar um determinado problema.

As estratégias, por sua vez, são possibilidades, formas de enfrentar os desafios da meta.

Devem formar um conjunto coerente de ações julgadas como as melhores para se alcançar uma determinada meta.

DISCUSSÃO

Aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE), uma das tarefas mais urgentes e necessárias é a instituição do Sistema Nacional de Educação.

A secretária de Articulação com os Sistemas de Ensino (Sase), criada pelo MEC para estimular a cooperação federativa e desenvolver ações para a instituição do SNE, trabalhou fortemente o tema, em intenso diálogo com a comunidade educacional.

Com a construção de acordos sucessivos e diálogo contínuo, o MEC apresenta para discussão a proposta de projeto de lei complementar que regulamenta o parágrafo único do art. 23 da Constituição, institui o Sistema Nacional de Educação e fixa normas da cooperação federativa entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, entre os estados e os seus municípios e entre os municípios (PLP SNE).

O PLP nº 413/2014 que denomina o Sistema Nacional de Educação deveria ser votado em junho de 2016, mas segue aguardando a sua votação no Congresso.

LEI Nº 13.005, DE 25 DE JUNHO DE 2014

Aprova o Plano nacional de Educação- PNE e dá providências.

Art. 2º São diretrizes do PNE:

VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção 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;

Art. 5º A execução do PNE e o cumprimento de suas metas serão objeto de monitoramento contínuo e de avaliações periódicas, realizados pelas seguintes instâncias:

I - Ministério da Educação - MEC;

II - Comissão de Educação da Câmara dos Deputados e Comissão de Educação,

Cultura e Esporte do Senado Federal;

III - Conselho Nacional de Educação - CNE;

IV - Fórum Nacional de Educação.

§ 1º Compete, ainda, às instâncias referidas no caput:

I - divulgar os resultados do monitoramento e das avaliações nos respectivos sítios institucionais da internet;

II - analisar e propor políticas públicas para assegurar a implementação das estratégias e o cumprimento das metas;

III - analisar e propor a revisão do percentual de investimento público em educação.

§ 2º A cada 2 anos, ao longo do período de vigência deste PNE, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP publicará estudos para aferir a evolução no cumprimento das metas estabelecidas no Anexo desta Lei, com informações organizadas por ente federado e consolidadas em âmbito nacional, tendo como referência os estudos e as pesquisas de que trata o art. 4o, sem prejuízo de outras fontes e informações relevantes.

§3º A meta progressiva do investimento público em educação será avaliada no

quarto ano de vigência do PNE e poderá ser ampliada por meio de lei para atender às necessidades financeiras do cumprimento das demais metas.

§ 4º O investimento público em educação a que se referem o inciso VI do art. 214 da Constituição Federal e a meta 20 do Anexo desta Lei engloba os recursos aplicados na forma do art. 212 da Constituição Federal e do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, bem como os recursos aplicados nos programas de expansão da educação profissional e superior, inclusive na forma de incentivo e isenção fiscal, as bolsas de estudos concedidas no Brasil e no exterior, os subsídios concedidos em programas de financiamento estudantil e o financiamento de creches, pré-escolas e de educação especial na forma do art. 213 da Constituição Federal.

§ 5º Será destinada à manutenção e ao desenvolvimento do ensino, em acréscimo aos recursos vinculados nos termos do art. 212 da Constituição Federal, além de outros recursos previstos em lei, a parcela da participação no resultado ou da compensação financeira pela exploração de petróleo e de gás natural, na forma de lei específica, com a finalidade de assegurar o cumprimento da meta prevista no inciso VI do art. 214 da Constituição Federal.

Art. 6º A União promoverá a realização de pelo menos 2 conferências nacionais de educação

até o final do decênio, precedidas de conferências distrital, municipais e estaduais, articuladas e coordenadas pelo Fórum Nacional de Educação.

§ 1º O Fórum Nacional de Educação:

I - acompanhará a execução do PNE e o cumprimento de suas metas;

II - promoverá a articulação das conferências nacionais de educação com as conferências regionais, estaduais e municipais que as precederem.

§ 2º. As conferências nacionais de educação realizar-se-ão com intervalo de até 4 (quatro) anos entre elas, com o objetivo de avaliar a execução deste PNE e subsidiar a elaboração do plano nacional de educação para o decênio subsequente.

Art. 7º. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios atuarão em regime de colaboração, visando ao alcance das metas e à implementação das estratégias objeto deste Plano.

§ 1º. Caberá aos gestores federais, estaduais, municipais e do Distrito Federal a adoção das medidas governamentais necessárias ao alcance das metas previstas neste PNE.

§ 2º. As estratégias definidas no Anexo desta Lei não elidem a adoção de medidas adicionais em âmbito local ou de instrumentos jurídicos que formalizem a cooperação entre os entes federados, podendo ser complementadas por mecanismos nacionais e locais de coordenação e colaboração recíproca.

§ 3º. Os sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios criarão mecanismos para o acompanhamento local da consecução das metas deste PNE.

Art. 8º. Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão elaborar seus correspondentes planos de educação, ou adequar os planos já aprovados em lei, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas neste PNE, no prazo de 1 (um) ano contado da publicação desta Lei.

§ 2º. Os processos de elaboração e adequação dos planos de educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, de que trata o caput deste artigo, serão realizados com ampla participação de representantes da comunidade educacional e da sociedade civil.

Art. 10º. O plano plurianual, as diretrizes orçamentárias e os orçamentos anuais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios serão formulados de maneira a assegurar a consignação de dotações orçamentárias compatíveis com as diretrizes, metas e estratégias deste PNE e com os respectivos planos de educação, a fim de viabilizar sua plena execução.

Art. 12º. Até o final do primeiro semestre do 9º ano de vigência deste PNE, o Poder Executivo encaminhará ao Congresso Nacional, sem prejuízo das prerrogativas deste Poder, o projeto de lei referente ao Plano Nacional de Educação a vigorar no período subsequente, que incluirá diagnóstico, diretrizes, metas e estratégias para o próximo decênio.

Art. 13º. O poder público deverá instituir, em lei específica, contados 2 anos da publicação desta Lei, o Sistema Nacional de Educação, responsável pela articulação entre os sistemas de ensino, em regime de colaboração, para efetivação das diretrizes, metas e estratégias do Plano

Nacional de Educação.

ANEXO

Meta 12 – Educação Superior

Para cumprir essa meta, é preciso um planejamento articulado, que envolva a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios.

Com esse esforço colaborativo, espera-se elevar as duas taxas de acesso no Brasil, conforme previsto na Meta 12, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40%, no segmento público.

Atualmente, as matrículas públicas totalizam apenas 27%, enquanto as privadas perfazem 73%, conforme o Censo da Educação Superior de

2012.

Entre as estratégias prioritárias estabelecidas no novo PNE para o cumprimento dessa meta, destacam-se:

Otimizar a capacidade instalada da estrutura física e de recursos humanos das instituições públicas de educação superior, mediante ações planejadas e coordenadas, de forma a ampliar e interiorizar o acesso à graduação;

Ampliar a oferta de vagas, por meio da expansão e interiorização da rede federal de educação superior, da Rede Federal de Educação

Profissional, Científica e Tecnológica e do sistema Universidade Aberta do Brasil;

Fomentar a oferta de educação superior pública e gratuita prioritariamente para a formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de Ciências e Matemática, bem como para atender o déficit de profissionais em áreas específicas;

Ampliar as políticas de inclusão e de assistência estudantil;

Consolidar e ampliar programas e ações de incentivo à mobilidade estudantil e docente em cursos de graduação e pós-graduação, em âmbito nacional e internacional;

Ampliar, no âmbito do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), e do Programa Universidade para Todos (PROUNI), os benefícios destinados à concessão de financiamento;

Ampliar a participação proporcional de grupos historicamente desfavorecidos na educação superior, inclusive mediante a adoção de políticas afirmativas, especialmente na forma da Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, e Decreto nº 7.824/2012.

Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% das novas matrículas, no segmento público.

Taxa bruta de matrículas na educação superior.

Meta Brasil: 50%

Situação Atual: 30,3%

Taxa líquida de escolarização ajustada na educação superior.

Meta Brasil: 30%

Situação Atual: 20,2%

META 13 – Qualidade da Educação Superior

A qualidade da educação superior está diretamente associada a vários aspectos, entre eles, o ensino, a pesquisa, a extensão, o desempenho dos estudantes, a gestão da instituição e a titulação do corpo docente, sobretudo em cursos de mestrado e doutorado.

Entre as estratégias para o cumprimento dessa meta, pode-se indicar:

Aperfeiçoar o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), fortalecendo as ações de avaliação, regulação e supervisão;

Induzir processo contínuo de auto avaliação das instituições de educação superior, fortalecendo a participação das comissões próprias de avaliação, bem como a aplicação de instrumentos de avaliação que orientem as dimensões a serem fortalecidas, destacando-se a qualificação e a dedicação do corpo docente;

Promover a melhoria da qualidade dos cursos de pedagogia e licenciaturas;

Elevar o padrão de qualidade das universidades, visando à realização de pesquisa institucionalizada de modo articulado a programas de pós-graduação stricto sensu.

Elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75% sendo, do total, no mínimo, 35% doutores.

Percentual de docentes com Mestrado ou Doutorado na Educação Superior

Meta Brasil: 75%

Situação Atual: 69,5%

Percentual de docentes com Doutorado na Educação Superior

Meta Brasil: 35%

Situação Atual: 32,1%

META 14 – Pós-Graduação

Essa meta constitui-se em um desafio, uma vez que teremos de expandir significativamente a titulação de mestres e mais do que dobrar a titulação de doutores

Entre as estratégias estabelecidas no novo PNE para cumprimento dessa meta, encontram-se:

Expandir o financiamento da pós-graduação stricto sensu por meio das agências oficiais de fomento;

Estimular a integração e a atuação articulada entre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e as agências estaduais de fomento à pesquisa;

Ampliar a oferta de programas de pós-graduação stricto sensu, especialmente os de doutorado, nos campus novos, abertos em decorrência dos programas de expansão e interiorização das instituições superiores públicas;

Consolidar programas, projetos e ações que objetivem a internacionalização da pesquisa e da pós-graduação brasileiras, incentivando a atuação em rede e o fortalecimento de grupos de pesquisa;

Promover o intercâmbio científico e tecnológico, nacional e internacional, entre as instituições de ensino, pesquisa e

extensão.

Elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação stricto sensu, de modo a atingir a titulação anual de 60.000 mestres e 25.000 doutores.

Número de títulos de mestrado concedidos por ano:

Meta Brasil: 60.000 títulos

Situação Atual: 47.138 títulos

Número de títulos de doutorado concedidos por ano:

Meta Brasil: 25.000 títulos

Situação Atual: 13.912 títulos

META 15 – Profissionais de Educação

A formação acadêmica do professor é condição essencial para que assuma, efetivamente, as atividades docentes e curriculares em todas as etapas e modalidades, seja no ambiente escolar,

seja nos sistemas de ensino. A formação, portanto, é um requisito indispensável ao exercício profissional Docente e em atividades correlatas. A conjugação desse requisito com outros fatores que incidem na profissão contribuiu, ao longo do tempo, para que a formação acadêmica passasse a ser vista como um direito do professor.

Contudo, a despeito desse reconhecimento e dos requerimentos exigidos para o exercício profissional, o acesso à formação universitária de todos os professores da educação básica, no Brasil, não se concretizou, constituindo-se ainda uma meta a ser alcançada no contexto das lutas históricas dos setores organizados do campo educacional em prol de uma educação de qualidade para todos.

Atingir essa meta requer a efetivação de um esforço colaborativo entre os entes federativos (União, estados, DF e municípios) e a definição das responsabilidades de cada um.

Sem o estabelecimento de um padrão de colaboração, dificilmente as estratégias traçadas no PNE para essa meta poderão ser viabilizadas.

Atuando de forma conjunta, a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios poderão traçar um plano estratégico, com um diagnóstico das necessidades de formação dos profissionais do magistério e da capacidade do poder público de atender à demanda por formação superior.

Tal tarefa torna-se ainda mais importante ao se levar em conta que, no prazo de um ano de vigência do PNE deverá ser institucionalizada a política nacional de formação dos profissionais da educação, de forma a ampliar as possibilidades de qualificação em serviço.

Talvez uma das principais estratégias do PNE seja a promoção da reforma curricular dos cursos de licenciatura e o estímulo à renovação pedagógica

No mesmo nível, há centralidade na valorização das práticas de ensino e dos estágios nos cursos de formação de nível médio e superior dos profissionais da educação, visando ao trabalho sistemático de articulação entre a formação acadêmica e as demandas da educação básica.

Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

Proporção de docências com professores que possuem formação superior compatível com a área de conhecimento que lecionam na Educação Básica:

Meta Brasil: 100%

Situação Atual: 50,6%

PROJETO DE LEI COMPLEMENTAR

Art. 1º Esta Lei Complementar regulamenta o parágrafo único do art. 23 da Constituição, institui o Sistema Nacional de Educação – SNE e fixa normas da cooperação federativa entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, entre os estados e os seus municípios e entre os municípios, definindo as responsabilidades educacionais para garantir a educação como direito social, e para cumprir o disposto no Plano Nacional de Educação – PNE e na Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB.

Garantir a oferta de Educação de qualidade de maneira igualitária para os 49,5 milhões de alunos da Educação Básica, em um território de 8,5 milhões de metros quadrados – 24 vezes o tamanho da Finlândia –, de grande e histórica complexidade administrativa é o que pretende o Sistema Nacional de Educação (SNE), a ser estabelecido em lei específica, até junho deste ano, como manda o artigo 13 do Plano Nacional de Educação (PNE).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Infelizmente o PNE não é uma Lei Pétrea (leis que não podem ser alteradas), com isso o atual governo regido pelo Presidente Temer elaborou uma Proposta de Emenda Constitucional 241/ 2016.

A PEC 241/2016 pretende limitar pelos próximos 20 anos o aumento dos gastos públicos, de um ano à inflação do ano anterior. De acordo com a Campanha Nacional pelo Direito à Educação, essa emenda afetará diretamente a educação, além de contrariar a recomendação do comitê sobre os Direitos da Criança da ONU.

O investimento em gasto público com o ensino está em terceiro lugar, mas quando esse custo é dividido por aluno o Brasil cai e vai parar entre os cinco piores segundo a OCDE.

Com isso, democratizar o ensino sem aumentar o investimento na educação, ou como vemos com a PEC 241/ 2016, diminuindo o investimento não será suficiente para garantir o padrão mínimo de qualidade.

Para falar de qualidade no ensino, não poderíamos deixar de citar o SNE que não teve seu projeto de lei complementar votado e aprovado, de grande importância para diminuir a discrepância entre os investimentos regionais e a estratégia dos últimos governos para atingir o acesso ao ensino superior ao privatizar essa instância de ensino com os projetos do PROUNI e FIES.

REFERÊNCIAS

BRIZA, Lucita. Anísio Teixeira. Disponível em:< http://www.educarparacrescer.abril.com.br acesso 15/3/2021.

CURY, Carlos Roberto Jamil. O Pano Nacional de Educação 1936/1937. Disponível em:< http://sbhe.org.br>cingressos>cbhe7>pdf acesso 19/3/2021.

LDB Lei 4.024. Disponível em: < http://histedbr.fe.unicamp.br acesso 19/3/2021.

MENEZES, Ebenezer Takuno. Reforma Francisco Campos. Disponível em :< http://www.educabrasil.com.br acesso 19/3/2021.

RICHARD, Ivan. CNDE entrega dossiê à ONU sobre PEC. Disponível em: < http://www.agenciabrasil.ebc.com.br acesso 21/3/2021.

VALENTE, Ivan e R. Romano. PNE ou carta de intenção. Disponível em < http://www.scielobrasil>Sociedade&Educação acesso 10/3/2021.

VANINI, Eduardo, Paula Ferreira e Renata Mariz. Investimento do Brasil por aluno está entre os piores segundo OCDE. Disponível em:< http://www.oglobo.globo.com>Sociedade>educação acesso 21/3/2021.

A ANÁLISE DE OBSERVAÇÃO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

MARINÊS APARECIDA GONÇALVES CORDEIRO
Graduação em Pedagogia pela faculdade UBRA - Universidade Luterana do Brasil (2010). Especialista em Gestão escolar pela Faculdade Freire (2019); Professora de Educação Infantil no CEI CEU Perus.

RESUMO

Neste artigo venho retratar a importância da Educação Ambiental desde a primeira infância, afinal desde bebês interagimos com o mundo a nossa volta. É sabido que é de criança que construímos nosso conhecimento e cabe a instituição educacional o papel primordial de dar continuidade neste aprendizado e aprofundá-lo, conscientizando as crianças sobre seu papel de respeito com o outro, cuidado com o meio ambiente e sustentabilidade, temos que ensiná-los á respeitar os animais; cuidar do meio em que vivem começando do seu próprio lar e escola; a reduzir o consumo e preservar nossos recursos. Como estamos falando de primeira infância e sua principal função é brincar, nada mais justo que trabalhemos com estas de forma lúdica para que absorvam e consolidem o que lhes forem propostos.

Palavras-chave: Educação Ambiental; Infância; Lúdica; Educador.

INTRODUÇÃO

EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Existem vários conceitos para educação ambiental, porém nenhum é considerado errado desde que se atinja o objetivo, ou seja, um processo para formar cidadãos preocupados com o meio ambiente, começando por onde vive e seu entorno.

O melhor lugar para iniciar este processo na primeira infância é na escola, pois é lá que estas ficam a maior parte do dia. Muitos educadores acreditam que seja um assunto irrelevante para se trabalhar com crianças tão pequenas, realmente são pequenas, mas aprendem observando e quando os adultos agem com responsabilidade e preocupação com o meio vão seguir seus exemplos. Estes são alguns dos conceitos aos quais é baseada a rotina das crianças:

> Entende-se por educação ambiental 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.

Política Nacional de Educação Ambiental - Lei nº 9795/1999, Art. 1º.

> Educação Ambiental é 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.

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, Art. 2°.

Nosso planeta está doente, já faz algum tempo que foi feito este diagnóstico, porém algumas pessoas ainda não se conscientizaram que estamos nos destruindo a nós mesmos, muitos pensam eu já faço a minha parte, mas é muito pouco um apenas fazer sua parte, além disso, temos que tentar compelir o outro também faça e só assim teremos um resultado positivo e satisfatório.

O papel do educador é de extrema importância, pois, as crianças são pequenas e todos dizem que isto é um empecilho, mas é fato que quando o assunto é abordado de maneira lúdica, por meio de músicas, histórias e brincadeiras estas realmente aprendem. As crianças são criativas e mediante destas interferências e inferências elas vão construindo e assimilando o conhecimento e quanto mais se enfatiza o tema, mais consolidamos este aprendizado em seu dia a dia.

Existem muitas escolas que trabalham a educação ambiental, porém muitas o tema é tratado tão superficialmente que acaba não aprendendo realmente, ou seja, não é um tema onde a escola esteja envolvida, para que este processo realmente funcione tem que ter um engajamento por parte de toda a equipe escolar, não pode ficar apenas na sala de aula, mesmo porque as crianças tem que ver mudanças de atitudes por todo o ambiente escolar.

Dentro do tema Educação Ambiental, teríamos vários subtemas para desenvolvermos com as crianças, pois problemas desta natureza não faltam notadamente nas regiões mais carentes.

- Descarte incorreto de lixo: Causam doenças, enchentes, poluição da água, solo e do ar, entre outros.
- Poluição:
- Água elemento vital para todo ser vivo.
- Solo: Dele tiramos nosso sustento
- Ar: Provoca doenças respiratórias, e até à morte.
- Visual: Causa depressão, stress, desconforto visual ansiedade, fadiga desequilíbrio ambiental entre outros.
- Sonora: stress, depressão, surdez, agressividade, insônia, comportamento suicida, entre outros.
- Alimentação saudável: em meio a tantos Fest Food, guloseimas, e produtos industrializados, temos que reaprender a se alimentar.
- Desperdício de alimentos, água e energia: temos apenas 3% de água potável no mundo, ou seja, podemos bebê-la, e esta mesma água é quem gera nossa energia elétrica, motivo mais do que óbvio que devemos economizá-la sem contar que é um recurso finito.

- Crueldade com animais: Um dos principais pontos matar por diversão, outro matar para obter lucro, abandonar animais, entre outros.
- Depredação: Destruir as coisas sem motivo aparente, o que muitas vezes gera um consumo desnecessário.
- Desmatamento: para obtenção de lucro, para simplesmente criar espaço para gado, e nem seria necessário se não houvesse o consumo exagerado de carne pela população.

Estes são apenas alguns exemplos de descaso com o meio ambiente e algumas de suas consequências.

Cada escola deve levantar os problemas de sua comunidade e assim partir daí criar projetos que auxiliem nas soluções destes juntos com as famílias e as crianças. É importante estabelecer o que está em nosso alcance para realizarmos e o que não for cobrarmos dos órgãos competentes, senão é como se todo o trabalho realizado fosse por água abaixo. Cada um tem seu papel, mas não basta que só nós façamos o nosso como disse anteriormente, “temos que cobrar e conscientizar da importância de todos colaborarem”.

De acordo com BNCC – Meio Ambiente é importante que reflitamos sobre nossa postura atual e busquemos novos valores e ações no relacionamento com o meio ambiente em que vivemos. E que os ODS (Objetivos de Desenvolvimento e Sustentabilidade) nos auxiliem e nos dê suporte para realizarmos com as crianças aprendizagens realmente significativas e que façam a diferença para um futuro promissor a elas e ao nosso Planeta.

ODS – OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL

Esses objetivos emergem dos estudos que a ONU realiza há décadas e que já foram apresentados em várias conferências, tal como: Conferência de Estocolmo (1972), Rio – 92 ou Cúpula do Mundo, Johanesburgo (2002) e Rio+20 (2012). Trata-se, portanto, de uma agenda global importantíssima para os países, em especial os em desenvolvimento, melhorem a qualidade de vida das pessoas.

Ao longo destes 15 anos de estudos surgiram novas questões e consequentemente, novos objetivos e metas sendo estabelecido um prazo até 2030 criando a Agenda Global, onde cada país que concordou com este pacto tem que fazer esforços para atingir as metas estabelecidas.

Estes objetivos surgiram na grande necessidade de controlar o impacto da sede de crescimento econômico dos países em desenvolvimento para tentar equiparar a desigualdade social, mas é sabido que para isso acontecer tem que analisar como será feito, pois destruindo o meio em que vivemos não é viável, dependemos dele para o que é mais importante “A Nossa Vida”.

Hoje com a pandemia se fala o tempo todo em salvar vidas, mas não paramos para pensar que estamos acabando com nossas vidas, dos animais, das plantas e do nosso lar pouco a pouco o tempo todo e o poder público age como se não fosse nada, um probleminha à toa, se esquece

de que nossos recursos estão se esgotando e quando percebermos não teremos como correr atrás do prejuízo.

A sociedade tem que cobrar dos nossos governantes uma postura séria e concreta com ações efetivas no cuidar do meio ambiente, pois dele tiramos nosso sustento, nosso lar, nosso ar, ou seja, nossa vida e um futuro para nossas crianças.

Na imagem abaixo você pode conhecer os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável e dentro destes objetivos serão 169 metas a cumprir, um projeto ambicioso, mas de extrema importância e necessidade para a sustentabilidade da vida das espécies e especialmente da nossa casa “PLANETA TERRA”.

Fonte imagem: www.http://www.itamaraty.gov.br

OS 17 OBJETIVOS DA ODS- OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL

Falaremos um pouco sobre cada um deles para se ter uma noção de quão grande é este desafio e quão grande é o desafio da Rede de Educação, mas precisamente os profissionais da educação (professores) na responsabilidade lhes dadas para ajudar a educar as crianças e cidadãos no objetivo de cumprir com estes.

Todos nós sabemos que por intermediário do Ensino é que daremos início a este processo de aprendizagem e educação ambiental, fazendo a leitura de mundo, conscientização e consequentemente a construção de novos hábitos.

ODS 1 – ERRADICAÇÃO DA POBREZA

Acabar com a pobreza em todos os lugares, reduzindo pela metade a proporção de homens, mulheres e crianças de acordo com as definições nacionais, procurar implementar proteção social incluindo pisos p/ cobertura substancial dos pobres e vulneráveis, garantindo que todos (mormente pobres e vulneráveis) tenham direito a recursos e serviços básicos, criando marcos políticos sólidos, apoiar estratégias de desenvolvimento e investir em ações de erradicação da pobreza.

ODS 2 - FOME ZERO E AGRICULTURA SUSTENTÁVEL

Erradicar a fome, alcançar a segurança alimentar, melhorar a nutrição e promover a agricultura sustentável, acabar com a fome e todas as formas de desnutrição e garantir acesso a alimentos nutritivos, dobrar a produtividade e renda de pequenos produtores, manter a diversidade genética de sementes, plantas cultivadas, animais de criação e domesticados e suas respectivas espécies selvagens, aumentar o investimento, via cooperação internacional em infraestrutura rural, pesquisa e extensão de serviços agrícolas, corrigir e prevenir restrições ao comércio agrícola internacional e adotar medidas que garantam o funcionamento adequado dos mercados de commodities.

ODS 3 - SAÚDE E BEM ESTAR

Garantir o acesso à saúde de qualidade e promover o bem-estar para todos, em todas as idades, reduzir a taxa de mortalidade para menos de 70 /100.000, reduzir a mortalidade neonatal para menos de 25/1.000, acabar com as epidemias e outras doenças transmissíveis como hepatite, reforçar a prevenção e tratamentos do abuso de substâncias como drogas e álcool, atingir cobertura universal de saúde, com acesso a medicamentos e vacinas, fortalecer o controle de tabaco em todos os países, apoiar a pesquisa e desenvolvimento de vacinas e medicamentos, conforme “Declaração de Doha” e reforçar a capacidade de todos os países em desenvolvimento de gerenciar os riscos nacionais e globais de saúde.

ODS 4 - EDUCAÇÃO DE QUALIDADE

Garantir o acesso à educação inclusiva, de qualidade e equitativa, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos, garantir que todas as crianças completem ensino primário e secundário livre que conduzem a aprendizagem relevante e eficaz, garantir uma educação infantil de qualidade visando prepará-las para o ensino primário, Educação técnica e acesso à universidade para todos, alfabetização de português e matemática, garantir a todos os alunos conhecimentos e habilidades necessários para promover desenvolvimento sustentável,

eliminar disparidade de gênero na educação com garantia de igualdade de acesso a todos os níveis de educação, ampliar substancialmente o número de bolsas de estudo para os países em desenvolvimento e aumentar o contingente de professores qualificados, inclusive por meio de cooperação internacional para a formação de professores.

ODS 5 - IGUALDADE DE GÊNERO

Alcançar a igualdade de gênero e dar poder a todas as mulheres e meninas, acabar com todas as formas de discriminação contra as mulheres em toda parte, eliminar todas as formas de violência contra as mulheres, reconhecer e valorizar o trabalho de assistência e doméstico não remunerado, conforme contextos nacionais, garantir a participação plena e efetiva das mulheres e a igualdade e oportunidades na vida pública, política e econômica, realizar reformas para dar a mulheres direitos iguais aos recursos econômicos e naturais de acordo com as leis nacionais, promover o empoderamento das mulheres, adotar e fortalecer políticas sólidas e legislação para a promoção de igualdade e empoderamento de todas as mulheres e meninas em todos os níveis.

ODS 6 - ÁGUA POTÁVEL E SANEAMENTO

Garantir a disponibilidade e a gestão sustentável da água potável e do saneamento para todos, alcançar o acesso universal e equitativo a água potável e segura para todos, acesso à água potável e esgoto a todos em todos os lugares, melhorar a qualidade da água, aumentar a eficiência do uso da água, assegurar retiradas sustentáveis e abastecer com água doce para enfrentar a escassez de água, proteger e restaurar ecossistema relacionados com água, incluindo montanhas, florestas, zonas úmidas, rios, etc., e apoiar e fortalecer a participação da comunidade para melhorar a gestão do recurso hídrico.

ODS 7 - ENERGIA LIMPA E ACESSÍVEL

Garantir o acesso a fontes de energia fiáveis, sustentáveis e modernas para todos, assegurar o acesso universal, confiável, moderno e a preços acessíveis a serviços de energia, aumentar a participação de energias renováveis, dobrar a taxa global de eficiência, reforçar a cooperação internacional para facilitar o acesso e pesquisa e tecnologia de energia limpa e expandir e modernizar a tecnologia para se tiver acesso uma energia limpa e renovável.

ODS 8 - TRABALHO DOCENTE E CRESCIMENTO ECONÔMICO

Promover o crescimento econômico inclusivo e sustentável, o emprego pleno e produtivo e o trabalho digno para todos, sustentar o crescimento econômico per capta com um crescimento anual de pelo menos 7% do produto interno bruto nos países menos desenvolvidos, atingir a produtividade das economias por meio da diversificação, modernização tecnológica e inovação com foco nos setores intensivos em mão de obra e alto valor agregado, promover políticas para o desenvolvimento das micro, pequenas e médias empresas por meio de acesso a serviços financeiros, melhorar progressivamente a eficiência dos recursos globais no consumo e na produção, alcançar emprego pleno e produtivo para todas as pessoas, reduzir substancialmente a proporção a proporção de jovens sem emprego, formação ou educação, tomar medidas imediatas e eficazes para erradicar o trabalho forçado, escravo, infantil e tráfico de pessoas, promover o turismo sustentável, aumentar o apoio a Iniciativa de Ajuda ao Comércio para os países em desenvolvimento e desenvolver e operacionalizar uma estratégia global para o emprego de jovens.

ODS 9 - INDÚSTRIA, INOVAÇÃO E INFRAESTRUTURA

Construir infraestruturas resilientes, promover a industrialização inclusiva e sustentável e fomentar a inovação, desenvolver infraestrutura de qualidade, confiável, sustentável e resiliente, com foco no acesso equitativo e a preços acessíveis para todos, promover industrialização inclusiva e sustentável até 2030, aumentar o acesso das pequenas indústrias e outras empresas aos serviços financeiros, incluindo crédito acessível, fortalecer a pesquisa científica, melhorando a capacidade tecnológica de setores em todos os países em particular os em desenvolvimento e aumentar significativamente o acesso às tecnologias e comunicação.

ODS 10 - REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES

Reduzir as desigualdades no interior dos países e entre países, empoderar e promover a inclusão social, econômica e política de todos, sem distinção, eliminação de leis, políticas e práticas discriminatórias e da promoção de legislação, políticas e ações adequadas a este respeito, alcançar progressivamente uma maior igualdade, facilitar a migração e a mobilidade ordenada, segura, regular e responsável das pessoas, implementar o princípio do tratamento especial e diferenciado para países em desenvolvimento, em particular os países menos desenvolvidos, em conformidade com os acordos da OMC, incentivar a assistência oficial ao desenvolvimento e fluxo financeiro, de acordo com seus planos e programas nacionais.

ODS 11 - CIDADES E COMUNIDADES SUSTENTÁVEIS

Garantir o acesso de todos à habitação segura, adequada e a preço acessível, e aos serviços básicos e urbanizar as favelas, proporcionar o acesso a sistemas de transporte seguros, acessíveis,

sustentáveis e a preço acessível para todos com especial atenção para as necessidades das pessoas em situação de vulnerabilidade, aumentar a urbanização inclusiva e sustentável, reduzir significativamente o número de mortes, reduzir o impacto ambiental negativo dando uma especial atenção à qualidade do ar, gestão de resíduos municipais e outros, proporcionar o acesso universal a espaços públicos seguros, inclusivos, acessíveis e verdes, apoiar relações econômicas, sociais e ambientais positivas entre áreas urbanas, gerenciamento holístico do risco de desastres em todos os níveis e apoiar os países menos desenvolvidos, inclusive por meio de assistência técnica e financeira, para construções sustentáveis e resilientes, utilizando materiais locais.

ODS 12 - CONSUMO E PRODUÇÃO RESPONSÁVEIS

Implementar o Plano Decenal de Programas sobre Produção e Consumo Sustentáveis, com os países desenvolvidos assumindo a liderança, alcançar a gestão sustentável e o uso eficiente dos recursos naturais, alcançar o manejo ambientalmente saudável dos produtos químicos e todos os resíduos, reduzir significativamente a liberação destes para o ar, água e solo, prevenir, reduzir, reciclar e reusar, incentivar as empresas a adotar práticas sustentáveis e a integrar informações de sustentabilidade em seu ciclo de relatórios, garantir que as pessoas em todos os lugares, informar e conscientizar para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida em harmonia com a natureza, apoiar países em desenvolvimento a fortalecer suas capacidades científicas e tecnológicas, desenvolver e implementar ferramentas para monitorar os impactos do desenvolvimento sustentável para o turismo sustentável, que gera empregos, promover a cultura e os produtos locais e racionalizar subsídios ineficientes aos combustíveis fósseis, que encorajam o consumo exagerado.

ODS 13 - AÇÃO CONTRA A MUDANÇA GLOBAL DO CLIMA

Tomar medidas urgentes para combater a mudança climática e seus impactos, e um dos compromissos mais audaciosos é a meta conjunta da capitação de US$ 100 bilhões por ano a partir de 2020 para atender às necessidades dos países em desenvolvimento e promover mecanismos para a criação de capacidades para o planejamento relacionado à mudança do clima e à gestão eficaz, nos países menos desenvolvidos, comunidades locais e marginalizada.

ODS 14 - VIDA NA ÁGUA

Prevenir e reduzir significativamente a poluição marinha de todos os tipos, especialmente a advinda de atividades terrestres, gerir de forma sustentável e proteger os ecossistemas marinhos e costeiros para evitar impactos adversos significativos, minimizar e enfrentar os impactos da acidificação dos oceanos, regular a coleta, e acabar com a sobre pesca, ilegal, implementar planos de gestão com base científica, para restaurar populações de peixes no menor tempo possível,

proibir subsídios e pesca ilegais, capacidades de pesquisa e transferir tecnologia marinha a fim de melhorar a saúde dos oceanos e aumentar a contribuição da biodiversidade marinha para o desenvolvimento dos países em desenvolvimento e assegurar a conservação e o uso sustentável dos oceanos e seus recursos pela implementação do direito internacional.

ODS 15 - VIDA TERRESTRE

Assegurar a conservação, recuperação e uso sustentável de ecossistemas terrestres e de água doce interiores, deter o desmatamento, restaurar florestas degradadas e aumentar substancialmente o florestamento e o reflorestamento globalmente, combater a desertificação, restaurar a terra e o solo degradado, assegurar a conservação dos ecossistemas, tomar medidas urgentes e significativas para reduzir a degradação de habitat naturais, deter a perda de biodiversidade, tomar medidas urgentes para acabar com a caça ilegal e o tráfico de espécies da flora e fauna, integrar os valores dos ecossistemas e da biodiversidade ao planejamento nacional e local, proporcionar incentivos adequados aos países em desenvolvimento para promover o manejo florestal sustentável e reforçar o apoio global para os esforços de combate à caça ilegal e ao tráfico de espécies protegidas.

ODS 16 - PAZ, JUSTIÇA E INSTITUIÇÕES EFICAZES

Reduzir de todas as formas de violência e taxas de mortalidade, acabar com o abuso, a exploração, o tráfico, a violência e a tortura contra crianças, idosos, mulheres e animais, promover Estado de Direito, reduzir a corrupção e suborno em todas suas formas **(Reduzir não, deve-se acabar**), assegurar acesso público a informação e proteger as liberdades fundamentais, fortalecer aas instituições relevantes e promover e fazer cumprir leis e políticas não discriminatórias para o desenvolvimento sustentável.

ODS 17 - PARCERIAS E MEIOS DE IMPLEMENTAÇÃO

Fortalecer os meios de implementação e revitalizar a parceria global para o desenvolvimento sustentável, fortalecendo as finanças segundo apoio internacional aos países em desenvolvimento, promovendo o desenvolvimento, a transferência, disseminação e difusão de tecnologias ambientalmente corretas para os países em desenvolvimento, capacitação eficaz e orientada em países em desenvolvimento, incentivar e apoiar o comércio interno e externo dos países em desenvolvimento, além destes temas existe outras questões tais como: Coerência de políticas e institucional, as parcerias multissetoriais, dados, monitoramento e prestação de contas.

Estes 17 objetivos são apenas a visão do que está bem claro que precisamos fazer

para tentarmos recuperar nosso Planeta e ficarmos em harmonia com ele, tenho certeza que a com a conscientização, seriedade e responsabilidade de cada um atingiremos todas as metas estabelecidas.

PÓS PANDEMIA

De acordo com o Secretário Geral – ONU, Antônio Guterres a Agenda 2030 terá um risco de retrocesso nos ODSs. As consequências podem levar a décadas de atraso no cumprimento das metas.

O desafio Global da COVID-19 já enfrenta níveis inaceitavelmente altos de pobreza, com uma perda de mais 400 milhões de empregos, esta é a maior perda de renda per capta desde 1870. A pandemia já afetou 13 milhões de pessoas e causou 570 mil mortes, até dezembro, 265 milhões de pessoas enfrentarão insegurança alimentar, o dobro de antes da crise da COVID- 19.

Segundo ele ainda temos que levar as ODSs a sério e investir fortemente em tolerância as desigualdades, saúde, educação, proteção social, água potável, resiliência, saneamento básico entre outras necessidades básicas e sobretudo pede medidas de resgate equivalente a 10% da economia global e solidariedade para com o mundo em desenvolvimento.

Foi citado também que a humanidade não poderá sobreviver a inúmeras crises se não trabalharem em conjunto e com respeito a todos os povos e todas as vidas do planeta, que a comunidade internacional terá que melhorar e aumentar sua ambição para criar o futuro do planeta, tendo ainda que acelerar as ações para o cumprimento da Agenda 2030, pois estão muito atrasadas em vários países do mundo.

Pesquisei com algumas educadoras na primeira infância sobre como desenvolvem a educação ambiental nesta etapa e constata-se que das mais diversas maneiras, e também aquelas que trabalham até mesmo sem saber, motivo pelo qual acaba sendo desenvolvido de maneira superficial, isto não quer dizer que está alheia ao assunto, mas que não sabe ou realmente como aplicar este tema as crianças tão pequenas, o que não acredito que seja o caso, na realidade é que este tema parece não ter muito relevância na primeira infância.

É claro que se pesquisar na internet, quando procuramos algo para realizarmos com elas encontraremos apenas atividades para crianças mais velhas, ou seja, a partir dos 04 anos de idade, o que acabamos tendo sempre que adaptar as atividades e brincadeiras. Com isso queremos que seja olhada para esta etapa da Educação Infantil (0 a 3 anos de idade) com mais carinho, pois temos que dar uma bagagem considerável para que as outras etapas tenham um alicerce sólido e assim dar continuidade no desenvolvimento global da criança sem ter que retroceder o aprendizado.

Estas são algumas das ideias mais utilizadas pelas educadoras:

Horta coletiva: É um tema bem comum em várias unidades escolares, porém o foco normalmente é a alimentação, ou seja, as crianças não gostam de verduras, frutas e legumes,

então vamos plantar e depois vamos comer o que nós mesmos plantamos e colhemos, assim as crianças ficam bem empolgadas e realmente começam a comer, só que por trás de uma simples horta poderíamos trabalhar vários temas como:

A importância da água;

A contaminação da água e do solo;

Poluição da água, solo, ar; (transporte);

Consumo; Desperdício;

Coleta Seletiva; entre outros.

ATIVIDADES COM MATERIAL DE LARGO ALCANCE

São embalagens limpas e entregues às crianças para que explorem sem um direcionamento, ou seja, para que brinquem livremente.

Explorações possíveis:

Leitura de mundo: (brincadeiras de feira, mercado), etc...

Matemática: (confecção de jogos)

Alfabetização: Nome

Natureza e sociedade: rodas de conversas, sobre vários temas.

Arte: (confecção de brinquedos); criatividade.

Linguagens: Oral e escrita

É claro que com estas crianças tão pequenas o trabalho é um pouco mais árduo, pois não temos tanto material na linguagem apropriada, tudo que é desenvolvido com elas temos que adaptar para que entendam. Sem contar que ainda temos um problema muito sério na escola em relação ao material de largo alcance, o material que não utilizamos mais não se tem um descarte correto, ou seja, todo um trabalho que temos com as crianças fica sem propósito, pois ensinamos uma coisa e temos que fazer totalmente outra, muitas vezes errado, porque não temos um suporte da gestão e dos órgãos competentes.

Não adianta trabalhar apenas com as crianças, temos que ter um projeto ambiental dentro da unidade, para que todos cuidem do meio ambiente, para que as crianças tenham o exemplo desde cima, para que você possa ensinar o cuidar do meio ambiente, mas que você também esteja fazendo o seu papel.

Não adianta saber o que fazer o que ensinar, e não por em prática o seu conhecimento, nós professores também temos o nosso papel como educador e cidadão do mundo.

No início do ano é a hora perfeita para se trabalhar o meio ambiente, pois temos como discutir com a comunidade os problemas do entorno da escola, as enchentes constantes por causa das chuvas, os problemas respiratórios dos bebês, entre outros, e a partir daí dar corpo a um projeto onde possamos discutir as possíveis soluções e mudanças de hábitos no dia- a -dia.

Projeto meio ambiente deveria ser um projeto grande de nível Diretoria Regional e depois exposto para a comunidade com uma importância relevante perante a sociedade para que aos poucos fosse sendo absorvido e criando alicerce pelas crianças e famílias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo venho trazer informações e questionamentos a partir de tudo que estamos vivendo ao longo dos anos em relação ao meio ambiente em geral, estamos destruindo nosso ar, nossa água, acabando com o nosso ecossistema que, aliás, e bem diversificado, maltratando nossos animais e esgotando nossos recursos naturais, esquecendo que tudo isso é fundamental para nossa própria existência. Muitos pensam ”vai demorar pra tudo isto acontecer”, mas se engana, porque o tempo está passando cada vez mais rápido e podemos ainda nesta geração sofrer as consequências dos nossos atos, mas a grande preocupação são as futuras gerações, não são eles que têm que se preocupar com o planeta somos nós e agora, e esta mudança com certeza virá se começarmos a consolidar a conscientização de proteção e preservação do meio ambiente.

Cabe a nós educadores e transformadores da sociedade o papel de ajudarmos nesta preparação das crianças para uma vida consciente de suas responsabilidades como cidadãos do mundo o cuidado consigo, com o outro e com o meio ambiente.

O mais importante é que muitas pessoas já se conscientizaram da importância do meio ambiente para qualquer ser vivo e isso fez com que várias autoridades se preocupassem e procurassem soluções sustentáveis, criando órgãos e convenções preocupados em resolverem problemas internacionais para o bem da humanidade e do planeta.

REFERÊNCIAS

https://brasil.un.org/pt-br/sdgs/17 Acesso em: 06/03/2021

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, Art. 2°.

http://www.itamaraty.gov.br/images/ed_desenvsust/Agenda

Acesso em: 06/03/2021

www.http://www.itamaraty.gov.br/images/ed_desenvsust/objetivos_port.pngitamaraty.gov.br/pt-BR/politica-externa/desenvolvimento-sustentavel-e-meio-ambiente/134-ob Acesso em: 06/03/2021

https://news.un.org/pt/story/2020/07/1720061 Acesso em: 06/03/2021

Política Nacional de Educação Ambiental - Lei nº 9795/1999, Art. 1º.

https://www.tce.sp.gov.br/observatorio/pandemia-pode-atrasar-objetivos-desenvolvimento-sustentavel-decadas Acesso em: 06/03/2021

A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

MIZA GONÇALVES DE SOUZA POSSIDONIO
Graduação em Letras, licenciatura plena pela Faculdade Fundação de Santo André - (1999); Graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário de Araras - UNAR (2008); Professora de Educação Infantil CEU CEI Rosa da China, na Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo refletir sobre o progresso do aluno no método de alfabetização, tendo como base a utilização de textos da Literatura enquanto estratégia para a organização de uma ação educativa. A literatura é um dos caminhos que facilitam a aprendizagem através do processo de alfabetização, além de desenvolver a imaginação, criatividade e proporcionar o contentamento da leitura. Sabemos que o professor é um mediador do conhecimento, é função dele proporcionar aos alunos um vasto contato com formas significativas da realidade, para que possam apreciar e conhecer formas produzidas por diferentes naturezas e culturas, desenvolvendo sua sensibilidade, percepção, imaginação e olhar crítico. Ler na escola deve ter uma intenção, um objetivo, com intervenções pontuais para chegar ao propósito pretendido.

Palavras-chave: Leitura; Literatura; Alfabetização; Aprendizagem

INTRODUÇÃO

A escolha do tema se deu a partir das observações feitas no decorrer de estudos, pesquisas e experiências vivenciadas na vida profissional, pensando em uma proposta mais simplificada e norteadora para a contribuição deste para a educação, em específico uma proposta que contribua para o processo de alfabetização. Sabemos que este processo é um caminho longo e requer muitas habilidades, conhecimentos e estratégias.

Partindo do pressuposto que o professor é um mediador do conhecimento a ser adquirido pelo aluno, é função dele proporcionar aos alunos um vasto contato com formas significativas da realidade, para que possam apreciar e conhecer formas produzidas por diferentes naturezas e culturas, desenvolvendo sua sensibilidade, percepção, imaginação e olhar crítico, surge à ideia e necessidade de aprofundar mais sobre o processo de alfabetização.

Pensando assim, o tema “A importância da literatura no processo de alfabetização” tem como foco principal aprofundar e ampliar nossos conhecimentos sobre o valor que a literatura representa na educação e sua contribuição no método de estudo não só do aluno, mas também do professor que tem uma grande responsabilidade na construção de um ambiente e métodos

favorável à evolução do aluno.

A literatura na educação se torna necessária e fundamental quando temos a total compreensão de que estamos inseridos numa sociedade completamente letrada e que o aluno não é alheio a todas essas letras que está em praticamente todos os ambientes que ele frequenta. Não há comunicação eficaz que não tenha, como fundamento, um texto, ou seja, uma rede de ideias que só a palavra pode expressar.

Esse contato, com o mundo letrado, faz com que o aluno comece desde muito cedo a questionar o que está escrito aqui ou ali, aprendendo, muitas vezes antes de entrar na escola, a distinguir letras de números e suas funções, como diz o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI):

> Nas sociedades letradas, as crianças, desde os primeiros meses, estão em permanente contato com a linguagem escrita. É por meio desse contato diversificado em seus ambientes sociais que as crianças descobrem o aspecto funcional da comunicação escrita, desenvolvendo interesse e curiosidade por essa linguagem. Diante do ambiente de letramento em que vivem as crianças podem fazer, a partir de dois ou três anos de idade, uma série de perguntas como: O que está escrito aqui? Ou o que isto quer dizer? Indicando sua reflexão sobre a função e o significado da escrita, ao perceberem que ela representa algo. “(RCNEI 1998, p. 127)”.

Podemos observar através das orientações do RCNEI que o aluno é um ser pensante e observador do meio em que vive e atua. Durante o processo de ensino – aprendizagem o professor deve favorecer as mesmas situações em que ele possa ser cada vez mais estimulado a descobertas.

A prática da leitura é um processo que se desenvolve ao longo de toda a escolaridade e de toda a vida, a aprendizagem de leitura constitui uma tarefa permanente com novas habilidades.

Antes de entrar na escola a criança já leem placas, rótulos, outdoors etc. É a partir da Educação Infantil, que estaremos formando leitor competente que lê para buscar informações ou por prazer no Ensino Fundamental e Médio.

No processo de alfabetização, a Literatura tem um impacto forte, pois é nesse período que o aluno está descobrindo o universo das letras, e nas séries iniciais deve-se manter esse bom hábito, como, por exemplo, momentos dedicados sós à leitura.

A Literatura cria valores éticos no educando, ela também contribui para o bom desenvolvimento e condicionamento emocional e psicológico. É a linguagem psicológica que dá realização ao imaginário do aluno, além de desenvolver a linguagem, ela também desempenha uma função social, pois constrói o bom senso de maneira clara e simples.

Pensando nestes propósitos, será que os professores e educadores em geral fazem uso correto quando se trata em literatura no processo de ensino aprendizagem? Quando e como fazer uso da literatura durante o processo de alfabetização? Será uma iniciativa do professor enquanto mediador do processo? Ou do aluno enquanto ser pensante? Ou da escola como suporte a ambos?

HISTÓRICO DA LITERATURA

A Literatura teve seu início e concepções como frutos de uma determinada época e de uma necessidade social. A literatura é, antes de tudo, literatura ou arte, fenômeno de criatividade que representa o mundo, a vida. Ela enriquece a imaginação da criança, oferece-lhe condição de criar, ensinando-lhe a libertar-se pelo espírito, levando-a usar o raciocínio e a cultivar a liberdade. A literatura é uma das condições humanas mais importantes para a formação do indivíduo, pois sua matéria é a palavra, o pensamento e as ideias, exatamente aquilo que distingue não define a especificidade do ser humano. A criança deve ter acesso à literatura, associando e harmonizando a fantasia e a realidade, a fim de satisfazer suas exigências internas e desejos imaginários.

O RCNEI (1998) afirma que conhecer a literatura, é o mesmo que, conhecer cada época destinada às suas crianças, e é ao mesmo tempo conhecer as ideias e valores sobre os quais cada sociedade se fundamentou e fundamenta.

Na sociedade antiga, antes de 1660, não havia separação alguma entre o mundo adulto e o mundo da criança. Estas crianças trabalhavam e viviam juntas com os adultos, nesta época as crianças não eram bem tratadas. E muitas morriam, já que os adultos tratam-nas com hostilidade, não havia laços afetivos, pois, a criança era pouco considerada e a figura materna se fazia presente nos primeiros dois anos de vida.

Zilberman (1999) diz em sua obra Literatura Infantil Brasileira, que no século XVII, a criança era vista como um modelo de adulto, podendo desta maneira participar das atividades adequadas aos adultos; eram elas: esportivas ou intelectuais, deste modo, não existiam leitura destinada somente à criança, já que, está perante a confraria não tinha características próprias da infância, mediante a isto, a educação atribuída à criança era a mesma oferecida ao adulto. A única educação diferenciada, era a educação dos filhos da nobreza e os filhos da classe desprivilegiada, os pequenos nobres deliciavam-se na leitura em grandes clássicos; já os filhos dos pobres, a esses lhe restavam ouvir histórias de cavalaria, heróis desconhecidos, lendas ou contos, que eram contadas e recontadas verbalmente pela sociedade, essas histórias tinham como padrão uma linguagem compreensível tornando seu entendimento fácil; formando assim as primeiras literaturas de cordel.

O século XVIII, é marcado por grandes transformações sociais e econômicas, no âmbito social surge uma nova classe denominada burguesia, esta classe buscava estabilidade no poder por meio da intelectualização, e neste período que grandes artistas, pintores e escritores são valorizados, e como é de conhecimento de todos, que a educação é a grande arma de um país, se propõe uma reorganização escolar e, juntamente a essa, a Literatura Infantil floresce.

De acordo Zilberman (1999):

> Antes da constituição deste modelo familiar burguês inexistia uma consideração especial para a infância. Essa faixa etária não era percebida como um tempo diferente do mundo da criança como espaços separados pequenos e grandes compartilhavam dos mesmos. Eventos, porém nenhum ato amoroso especial os aproximava. A nova valorização da infância gerou maior união familiar, mas igualmente os meios de controle do desenvolvimento intelectual da criança e manipulação de suas emoções (1999, p.15).

Segundo a autora, é evidente a comunhão estreita da Literatura em relação ao ensino. Pois, os professores da Europa assumiram a incumbência de criar uma leitura voltada somente para o

público infantil. Em especial magicam que a perspectiva literária, conhecido como Literatura Infantil, surge da solidificação da burguesia na sociedade, e é neste momento que nasce a idealização de infância, portanto, esse tipo de literatura neste período, ocorre como um mecanismo de massificação da sociedade proletarizada a fim de alimentar a ideologia da nova classe dominante que impõe o "ENSINO" como instrumento obrigatório.

O RCNEI (1998), diz que: o livro didático dentro desse quadro social tem como função colaborar para a intensificação dessa ideologia. Deste modo, a Literatura Infantil, assume duas características: primeira, a dominação do jovem, que assume um caráter pedagógico, e normas que influenciam na formação moral dos futuros adultos. A segunda compromete com o interesse da criança, transforma-se num meio de acesso real, ao domínio linguístico, a novas experiências através das leituras, este segundo aspecto é um componente importante e indispensável no desenvolvimento intelectual da criança.

Desde os anos 70/80 procuram-se propostas para reformas educacionais que vêm se multiplicando de maneira positiva, principalmente a respeito da Língua e da Literatura. E com especial cunho polêmico na área da Literatura Infantil, que tem uma tarefa fundamental a cumprir nesta sociedade em transformação: a de servir como agente de formação seja no convívio familiar, leitor e livro ou estimulado pela escola leitor e texto.

LITERATURA INFANTIL

As primeiras obras dedicadas ao público infantil apareceram no mercado livreiro na primeira metade do século XVIII, afirma Lajolo (1999). A autora aponta o caráter ambivalente do gênero, que, desde o nascimento, teve dificuldades de legitimação, visto que prestígio social, renome e lugar na história literária viriam mais tarde. O primeiro momento de destaque da literatura infantil tem a marca de Perrault que, com a obra "Contos da mamãe gansa", publicada em 1697, é responsável pelo surto do gênero e por uma preferência pelo conto de fadas, contudo, os escritores franceses não retiveram a exclusividade do desenvolvimento da literatura para crianças. A expansão da literatura infantil deu-se simultaneamente na Inglaterra, país onde foi mais evidente sua associação a acontecimentos de fundo econômico e social.

Embora as primeiras obras tenham surgido na aristocrática sociedade francesa, sua difusão ocorreu na Inglaterra. Numa sociedade que cresce por meio da industrialização, a literatura assume, desde o começo, a condição de mercadoria. Conforme argumenta Lajolo (1999), como a literatura infantil, uma mercadoria, depende da capacidade de leitura das crianças, supõe terem passado estas pelo crivo da escola.

Além do exposto, é preciso lembrar que a partir do século XIX, com a valorização social da criança, essa narrativa passou a ser contada para as crianças com intuito formativo. De acordo com Costa, (2003), sua elaboração passou a considerar o interesse da criança. Charles Perrault foi o primeiro autor a escrever especialmente para crianças e transformou histórias da tradição oral como: A Bela adormecida, A Gata Borralheira, Chapeuzinho Vermelho, O Pequeno Polegar entre

outros, em narrativas mágicas dos contos de fadas que ganharam espaço entre o público infantil.

Desde então, a literatura foi adquirindo relevância, o que se expressa no surgimento de muitos autores, tais como Hans Christian Andersen, os irmãos Grimm e Monteiro Lobato, os quais se destacaram na literatura infantil e marcaram as características de sua produção.

Segundo Costa (2003), a Literatura Infantil no Brasil vai além da educação formal. Informar e educar são o principal objeto de interesse de autores e obras uma vez que, passam a primeiro plano o conhecimento do próprio indivíduo leitor, ou seja, levá-los a se apropriar do sistema de escrita. Ele descreve que o contato visual contribui para o futuro letramento dessa criança.

CONTRIBUIÇÕES DA LITERATURA NA ALFABETIZAÇÃO

Acredita-se que quando as crianças entram em contato desde cedo com livros, despertamo-nos o interesse em explorar tudo o que é oferecido, mesmo que elas não saibam ler, adquire-se o gosto pela leitura, então é aí que o aluno saberá a importância da leitura se criar o hábito e sentir o prazer em ler, porque a Literatura é a representação de uma cultura, sendo de fundamental importância no desenvolvimento intelectual do aluno. Quando elas têm a oportunidade de manusear um livro, seu deslumbre começa com o formato dele, figuras, cores, formas geométricas desenvolvendo assim seu interesse, onde ela terá contato com o mundo novo e fascinante que os contos infantis lhe proporcionam.

> No conto aqui tomando como sinônimos de narrativa entrelaçam-se e entretecem-se mitos e o saber é representado simbolicamente no jogo dos vocabulários, na trama das frases. É o tecido do texto. É assim como um alfaiate examina o tecido para descobrir a direção do fio, da trama da tela, para melhor aproveitar os cortes, também à análise de textos requer perícia de alfaiate, para que seja possível não só se pinçar as palavras chaves do enunciado que funcionam como símbolos, índices e ícones das trajetórias da narrativa, mas também examinar a armadura o código e a mensagem [...] (SIMÕES 2006, p.77).

Podem-se indicar outros aspectos para as crianças que entram em contato com a leitura desde pequeno, como o estímulo da criatividade, desenvolvimento da capacidade linguística e ampliando o repertório, além de contribuir para que haja maior habilidade quanto ao domínio da escrita contribuindo positivamente para o seu processo de alfabetização e letramento.

As histórias infantis desde cedo tem uma grande função de promover descobertas sobre a visão do mundo, onde elas podem se deparar com problemas e possibilidades para resolução dos mesmos, contribuindo assim para que esse sujeito seja um cidadão participativo de uma sociedade letrada.

O espaço escolar é um ambiente propício que possibilita o encontro entre o leitor e o livro que ainda não conheciam, nesse contexto podemos colocar os livros de literatura infantil, os quais são fontes riquíssimas para a evolução das crianças integralmente.

Também podemos atribuir à literatura infantil o importante papel de apoio na resolução de conflitos, inseguranças e desenvolvimentos da sua criatividade. Para obter pleno sucesso nesse

processo, é fundamental que a escola ofereça uma estrutura adequada, onde os educandos tenham pleno acesso aos diversos títulos de literaturas para essa faixa etária, aguçando esse aluno a buscar cada vez mais.

> O papel da escola (e principalmente do professor) é fundamental, tanto no que se refere à biblioteca escolar quanto à de classe, para a organização de critérios de seleção de material impresso de qualidade e para orientação dos alunos, de forma a promover a literatura autônoma, a aprendizagem, de procedimentos de utilização de bibliotecas (empréstimos, seleção de repertório, utilização de índices, consulta a diferentes fontes de informação, seleção de textos adequados às suas necessidades, etc.) E a constituição de atitudes de cuidado e conservação do material disponível para consulta. Além disso, a organização do espaço físico – iluminação, estantes e disposição e agrupamentos dos livros no espaço disponível, mobiliário, etc., - deve garantir que todos os alunos tenham acesso ao material disponível. Mais do que isso: deve possibilitar ao aluno o gosto por frequentar aquele espaço e, dessa forma, o gosto pela leitura. (Brasil, 2017, p. 61).

No processo educacional esses projetos devem ser apresentados em forma de peças teatrais e na rotina do professor em contar e avivar o interesse por ouvir histórias, possibilitando aos alunos a seleção de suas leituras. Dessa maneira os educandos criam o hábito de forma aprazível, sem ao menos depreender, os alunos apresentam o interesse por ouvir as histórias a partir do momento que eles passam a compreendê-las, no entanto é relevante estimular, dinamizar o contato com os clássicos e as histórias através de obras cinematográficas, encenações ou até mesmo contar em voz alta a história de uma forma interessante que fomente o despertar pelo interesse do enredo.

Devries (1998) afirma que a Literatura possui muitas obras que possibilitam ao educador criar conflitos cognitivos morais, por intermédio da elaboração de questões estruturadas, visando criar situações hipotéticas nas quais os alunos tenham que tomar posições e confrontar a escolha de um determinado valor sobre outro. Entretanto, nem todas as obras da Literatura podem ser utilizadas com o objetivo de desencadear reflexões morais. O educador precisa selecionar textos cujas ações dos personagens possibilitem uma discussão moral.

Devries (1998), em seu comentário diz que:

> A escola não deveria se preocupar com a educação social e moral, mas deveria centrar-se no aprendizado de temas acadêmicos ou na promoção do desenvolvimento intelectual. O problema com essa visão é que a escola influencia o desenvolvimento social e moral quer pretenda fazer isso ou não. Os professores comunicam continuamente mensagens sociais e morais enquanto disseram para as crianças sobre regras e comportamentos e enquanto administram sanções para o comportamento das crianças. Portanto, a escola ou a creche não são e não podem ser livres de valores ou neutros quanto a esses. Por bem ou por mal, os professores estão engajados na educação social e moral. (Devries, 1998, p. 35).

O posicionamento da autora deixa claro que o fato é que enquanto educadores trabalharam com o método formativo da pessoa e, é claro que o aluno não irá aprender por si mesmo uma questão que é muito complexa e para a qual não são previstas uma ação organizada antecipadamente, prevendo situações didáticas nas quais seja possível propiciar o processo de construção da autonomia, pelo educando. Neste sentido, estamos convictos de que o desenvolvimento da autonomia moral é uma meta importante para a educação e a escola constitui o espaço privilegiado para o encontro da colaboração e cooperação.

ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E A LITERATURA INFANTIL

O conceito de letramento para designar algo que ultrapassa alfabetização, chegou ao âmbito acadêmico na segunda metade da década de 1980. É necessário que se vá além de ler e escrever.

Soares (1998) afirma que:

> Letramento é "[...] o resultado da ação de ensinar ou aprender a ler e escrever: o resultado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita". Ou seja, ser letrado significa saber fazer socialmente o uso da leitura e escrita. A criança não precisa necessariamente saber ler e escrever para ser letrada basta envolver-se com as práticas sociais da leitura e escrita, como por exemplo, brincar de escrever e ouvir histórias, ou seja, estar envolvido com o mundo da leitura e escrita. (SOARES,1988,p.18).

Já a alfabetização, segundo Soares (1998) é vista como um processo que ocorre a partir da interação entre o adulto letrado e a criança, sendo ele, o processo de aquisição de habilidades necessárias para o ato de ler e escrever. Alfabetização ocorre a partir da aquisição de um conjunto de técnicas para se exercer o uso da leitura e da escrita, ou seja, trata-se de um processo em que se adquire o domínio do código linguístico. O processo de alfabetização é condizente com o fato de saber ler e escrever, bem como, compreender as práticas de leitura e escrita. Fazer o uso da leitura e da escrita é condição fundamental para o indivíduo, que de certa forma o transforma em um sujeito atuante.

A alfabetização ocorre por meio de atividades de letramento, a partir de práticas sociais de leitura e escrita. Segundo Soares (1998), estar alfabetizado não é um requisito para ser letrado, ou seja, para se participar de práticas sociais de escrita. O letramento está centralizado no social, já estar alfabetizado, trata-se de uma habilidade individual. Assim, é possível dizer que letrar a criança, significa conduzi-la às práticas sociais de leitura e escrita, significa inseri-la no contexto das letras, fazendo com que a criança crie o hábito e tome gosto pela leitura, já a alfabetização refere-se a decodificar e assimilar signos linguísticos.

A literatura infantil pode ser uma grande aliada durante o processo de alfabetização, auxiliando e facilitando a aprendizagem, bem como desenvolvendo a imaginação, a criatividade e o prazer pela leitura. Pensar na literatura infantil no processo de alfabetização e letramento significa inserir a criança em um universo de aprendizagem lúdico e prazeroso, em que se tem um maior estímulo ao aprender a ler e escrever.

Segundo Maia (2007), é fundamental que a criança vivencie atos de leitura antes de decodificar a língua escrita, ou seja, não é necessário que a criança saiba ler para que possa se inserir no mundo da leitura, a literatura pode lhe proporcionar experiências significativas, portanto, é fundamental que a criança seja motivada a adentrar ao mundo do letramento desde cedo.

O trabalho com a literatura tem a possibilidade de despertar no aluno o prazer de ler. A figura do professor leitor, para tanto, é indispensável. Cabe ao profissional possuir um acervo acessível à criança na sala de aula, selecionar livros adequados a cada faixa etária, manifestar envolvimento com as histórias narradas, enfim, propor a interação da criança com a história narrada.

> Nos diferentes níveis de ensino, do básico ao superior, é possível perceber um grande esforço dos educadores para promover a leitura como forma de reparar as faltas do sistema educacional. A literatura infantil, em especial, passou a ser vista como um instrumento de uma possível expansão do escasso domínio linguístico do aluno, configurando-se não só como instrumento de formação conceitual, mas também de emancipação da sociedade, podendo-se constituir num instrumento de promoção da autonomia do pensamento, uma vez que possibilita a reformulação de conceitos e, consequentemente, a superação da dependência, influenciando essa criança o ser crítico não somente momentaneamente, mas durante a sua vida inteira. (MAIA, 2007,p.16).

A escola, portanto, devem considerar os fatores históricos, culturais e sociais presentes no processo de construção e interpretação dos textos literários, ampliando assim, as possibilidades de situações prazerosas para que desperte na criança a curiosidade e a vontade de estar em contato com livros.

Costa (2007) afirma que o texto literário se diferencia dos demais gêneros textuais por suas características de ficção e de trabalho artístico com a linguagem. Sob esse enfoque é que a escola deveria tratar a literatura infantil e sua importância nessa instituição, bem como seu reflexo sobre as funções que essa literatura cumpre no ambiente escolar.

Por tanto, é importante que o professor selecione livros no nível de interesse dos alunos e, ao mesmo tempo, incentive-os a escolher livremente o que preferem, aos poucos, possam fazer a seleção, tendo liberdade de fazer a sua própria leitura.

Abramovich (2005) ressalta que:

> Ler histórias para crianças, sempre, sempre... É poder sorrir, rir, gargalhar com as situações vividas pelas personagens, com a ideia do conto ou com o jeito de escrever dum autor e, então, poder ser um pouco cúmplice desse momento de humor, de brincadeira, de divertimento...” É também suscitar o imaginário, é ter a curiosidade respondida em relação a tantas perguntas, é encontrar outras ideias para solucionar questões [...] (Abramovich, 2005, p. 17).

A literatura infantil enquanto histórias, poemas ou jogos verbais (trava línguas, parlendas, quadrinhas e outros) que cativam e seduzem as crianças ao longo dos tempos, tornam-se instrumentos imprescindíveis na rotina escolar. As particularidades das obras literárias, aliadas a uma organização adequada do ambiente constituem elementos essenciais em um processo de mediação voltado para o desenvolvimento da criança.

A autora Zilberman (2003) chama a atenção para a obra À *literatura infantil na escola*, trabalho que considera pioneiro no tratamento da literatura infantil e em suas relações com a escola.

> O trabalho com a literatura deve contar com um professor apto à escolha de obras apropriadas ao leitor infantil; ao emprego de recursos metodológicos eficazes, que estimulem a leitura, suscita a compreensão das obras e a verbalização, pelos alunos, do sentido apreendido"(ZILBERMAN, 2003, p.12).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho do professor sobre Literatura deve ser pressuposto, e a cognição de que quanto mais cedo o aluno entra em contato com as histórias, com os livros, melhor será para o seu processo

ensino-aprendizagem. A despeito de muitas discordâncias que ocorrem no âmbito educacional, o ensino aprendizagem com a Literatura é um a ferramenta de grande valia para a formação integral das crianças, em diversos aspectos do seu desenvolvimento e fonte rica para aquisição da cultura. Para isso, nada melhor do que inserir os gêneros textuais, com objetivo que o aluno internalize um mundo de conhecimentos aliados às bagagens, que cada criança traz consigo, de sua experiência de vida. A leitura deve ser uma prática constante possibilitando a leitura e a compreensão da mesma.

A Literatura tem uma função fundamental a cumprir em nossa sociedade, de modificação, de seguir como agente de formação, seja no convívio espontâneo leitor/livro, seja no diálogo leitor e texto, estimulado pela escola. Ela é fundamental para o crescimento intelectual do aluno, porque permite no decorrer da evolução, a possibilidade de experimentação de várias sensações como: alegria, medo, riso, tristeza etc... São estas afeições que ajudam o aluno no andamento psicológico e emocional.

Portanto podemos observar que atualmente os professores não só deveriam incluir a Literatura em seu plano de aula, mas conscientizar-se sobre o efeito positivo e benéfico da Literatura no método de alfabetização.

Através dessa ótica este tema também teve como proposta estimular a reflexão de todos nós enquanto educadores, sobre as principais importâncias da Literatura e seu significado para a alfabetização e a edificação do progresso da educação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil/ Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Volumes I, II e III.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa, Secretaria da Educação Fundamental. Brasília: Brasília: 1997.

_____. Ministério da Educação. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Disponível em < http://pacto.mec.gov.br/o-pacto> Acesso em 09 fev. 2021.

ABRAMOVICH, Fanny. Literatura Infantil: Gostosuras e Bobices. 5ª Edição. São Paulo: Scipione, 2005.

COSTA, Marta Morais da. Literatura Infantil, Curitiba IESDE, 2003

COSTA, Marta Morais da. Metodologia do Ensino da Literatura Infantil. São Paulo: IBPEX, 2007.

LAJOLO, Maria. Literatura infantil brasileira: história e histórias. 6. Ed. São Paulo: Ática, 1999.

MAIA, Joseane. Literatura na formação de leitores e professores. São Paulo: Paulinas, 2007.

MAGNANI, Maria do Rosário Mortatti. Leitura, Literatura e escola: sobre a formação do gosto. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MALUF, Maria Regina; MARTINS, Claudia Cardoso. Alfabetização no século XXI: como se aprende a ler e a escrever. Porto Alegre: Penso.2013

RIBEIRO, V. M. (org.) Letramento no Brasil. São Paulo: Global, 2003

SIMÕES. A. (2006). A nova velhice: Um novo público a educar. Porto: Âmbar.

SMOLKA, Ana Luiza B; GÓES, Maria Cecilia Rafael de. A linguagem e o outro no espaço escolar Vygotsky e a construção do conhecimento. 14 Ed-Campinas, SP: Papirus, 2013.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. 26ª Reunião Anual da ANPED – GT Alfabetização, Leitura e Escrita. Poços de Caldas, 7 de outubro de 1998.

SOUZA, Maria Salete Daros de. A Conquista do Jovem Leitor: Uma Proposta

Alternativa. 2ª ed. - Florianópolis: Ed. da UFSC, 1998.

ZILBERMAN Regina. Leitura: Práticas, impressos, letramento. Belo Horizonte: Autêntica 1999.

ZILBERMAN, R. A literatura infantil na escola. 11. ed. S.P: Global, 2003.

ZILBERMAN, R. A reinvenção da alfabetização. Presença pedagógica. Belo Horizonte: n. 52, p. 15-21, jul./ago., 2003.

CONCEPÇÕES DA INFÂNCIA

MÔNICA CAMILLO DO COUTO
Graduação em Pedagogia pela Universidade São Judas Tadeu, em 2009. Pós Graduação em Direito Educacional, pela Faculdade Mozarteum de São Paulo, em 2015. Professora de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de São Paulo. E-mail: monicamillo@hotmail.com.

RESUMO

Esse artigo vem buscar reflexões a respeito das concepções da infância, desde a educação infantil. A educação infantil tem papel social importante no desenvolvimento humano e social. A prioridade é a escola com acesso e permanência das crianças e aquisição dos conhecimentos, mas a luta pela escola fundamental não contraria a importância da educação infantil. As crianças são seres sociais, têm uma história, pertencem a uma classe social, estabelecem relações segundo seu contexto de origem, têm uma linguagem, ocupam um espaço geográfico e são valorizadas de acordo com os padrões do seu contexto familiar e com a sua própria inserção nesse contexto. Elas são pessoas, enraizadas num todo social que as envolve e que nelas imprime padrões de autoridade, linguagem, costumes.

Palavras-chave: Conhecimentos; Desenvolvimento Infantil; Importância.

INTRODUÇÃO

Essa visão de quem são as crianças - cidadãos de pouca idade, sujeitos sociais e históricos, criadores de cultura - é condição para que se atue no sentido de favorecer seu crescimento e constituição, buscando alternativas para a educação infantil que reconhecem o saber das crianças (adquirido no seu meio sociocultural de origem) e oferecem atividades significativas, onde adultos e crianças têm experiências culturais diversas, em diferentes espaços de socialização.

Muitos são os desafios das políticas sociais para a infância. Questões relativas à situação política e econômica e à pobreza das nossas populações, questões urbanas e sociais, problemas educacionais específicos assumem proporções graves e exige respostas firmes e rápidas, nunca fáceis. Muitas são também as possibilidades de enfrentar a questão. Hoje, vivemos o paradoxo de ter um conhecimento teórico avançado sobre a infância, enquanto assistimos com horror a incapacidade da nossa geração de lidar com as populações infantis e juvenis.

Os pais são obviamente mais importantes na infância, quando as raízes de muitos traços são plantadas. Raeburn (2001) cita uma série de estudos ligando o envolvimento paterno ao desenvolvimento intelectual, emocional e social das crianças. As crianças que se sentem amadas

e nutridas pelos pais, destacou, possuem a autoestima comparativamente mais alta e possuem menores riscos de desenvolver problemas mentais ao longo da vida. Muitos pesquisadores sugerem que um pai cuidadoso é tão importante quanto uma mãe amável para o bem-estar da criança no longo prazo.

A família é a responsável pela estruturação de cada indivíduo, onde ele nasce, cresce e se desenvolve psíquica e emocionalmente, formando sua identidade e personalidade, portanto, o objetivo da família é educar os filhos para a vida. Soifer (1982) ainda salienta que à medida que o desenvolvimento acontece, a criança aprende a respeitar, amar e ser solidária, em contraponto aprende a lidar com os sentimentos de ódio, inveja, rivalidades e ciúmes originados dos conflitos infantis, consolidando-se a identidade da família na sociedade.

Durante o desenvolvimento são observadas algumas influências que podem definir a maneira de ser de cada indivíduo, construindo assim, sua identidade enquanto ser humano.

Dessa forma percebe-se o quanto a relação pais e filhos é importante, já no momento em que se deseja formar uma família. O bebê que é desejado e amado, mesmo antes de ser concebido, tem a possibilidade de construir sua identidade alicerçada numa relação de amor, proteção e compreensão.

Especificamente, neste trabalho atentamos as necessidades da obrigação dos pais para com seus filhos construindo em conjunto uma relação harmônica que vá de encontro ao desenvolvimento sócio cognitivo da criança e que perdure por toda a sua vida.

DESENVOLVIMENTO COGNITVO DA CRIANÇA

A questão dos problemas de aprendizagem escolar, há que considerar as dificuldades da criança na escola e as dificuldades da escola com as crianças, visto que essas dificuldades da escola com as crianças, visto que essas duas dimensões devem ser analisadas reciprocamente.

Diante de uma criança em situação de fracasso escolar a primeira providência dos pais ou dos professores é encaminhar a criança para fazer testes. Os resultados serão determinantes na orientação proposta, se forem insatisfatórios, a criança será qualificada como débil leve e encaminhada para ensino especifico, do tipo de aula de adaptação, complementado por ajudas pedagógicas diversas.

Segundo (Piaget ,1971) as crianças crescem passando por estágios cognitivos durante os quais o seu processo de pensamento se torna gradativamente mais complexo, dessa forma a partir de diversas observações distingui quatro períodos principais em que ocorre a evolução do pensamento: o sensório-motor (0 a 2 anos), o pré-operacional (2 a 7) operacional concreto (7 a 12 anos) e operações formais (12 anos em diante).

Essas quatro etapas possibilitam as diferentes maneiras do indivíduo relacionar-se com a realidade que o rodeia (Coll 1987).

De uma forma geral, todos os indivíduos vivenciam essas quatro etapas na mesma sequência, porém o início e o término de cada uma delas podem sofrer variações em função das características da estrutura biológica de cada indivíduo e da riqueza (ou não) dos estímulos proporcionados pelo meio ambiente em que ele estiver inserido.

O desenvolvimento do indivíduo, portanto pode ser descrito como um sistema epistemológico, compreendido através de estágios sequências, sendo impossível atingir as operações concretas antes de passar por uma preparação sensório motor é impossível chegar às operações concretas prévias. (Ferreiro,1992)

Na perspectiva Vygostskyana, a constituição das funções complexas do pensamento é veiculada, principalmente pelas trocas sociais e, nesta interação, o fator de maior peso é a linguagem, ou seja, a comunicação entre os homens.

Quando Vygotsky escreve sobre as raízes genéticas do pensamento e da linguagem, sugere a existência de quatro estágios durante o desenvolvimento das operações mentais que envolvem o uso dos signos. As emoções dependem fundamentalmente da organização dos espaços para se manifestarem.

Vygotsky colocou uma concepção bastante diferente da criança. Ele afirmou que mecanismos naturais governam o comportamento das crianças, porém, antes de 2 anos de idade, a criança participa das relações sociais mecanismos biológicos operam durante curto espaço de tempo. Porém, eles são substituídos rapidamente através de influências sociais. Assim que a infância termina, o indivíduo começa a participar de relações sociais.

Relações sociais formam o contexto desenvolvente de crianças e constituem a natureza da criança. Vygotsky considerou a criança como um indivíduo social, Piaget considerou como ante - social. Para Vygotsky, relações sociais constituem a psicologia da criança desde o começo. Para Piaget, relações sociais são secundárias à natureza biológica. (Ferreiro,1992).

A comparação entre os dois modelos teóricos acima descritos leva à visualização de abordagens distintas sobre o indivíduo, a aprendizagem, o desenvolvimento e as relações entre aprendizagem e desenvolvimento.

De acordo com Palangana (1994), tanto Piaget quanto Vygotsky explicam a relação entre aprendizagem e desenvolvimento baseados em princípios interacionistas. Ambos diferem na medida em que Piaget (1973) tende a supervalorizar as funções do sujeito na construção do conhecimento ao enfocar a dimensão maturacional e Vygotsky (1984) destaca as relações dialéticas de construção do mesmo conhecimento quando supervaloriza o papel da interação e da aprendizagem.

Em função disso, destaca-se o fato de, recorrentemente, ser atribuído à Piaget o termo de construtivista e à Vygotsky ser reservado a denominação de sócio construtivista (Banks Leite, 1994).

Piaget e Vygotsky, cada um à sua maneira, são necessariamente compatíveis quando se lida com a realidade, especificamente em práticas de intervenção, como é o caso da escola, por exemplo (Shayer, 1997). Na prática, como geralmente se tende a não facilmente aceitar, ser pró-

Vygotsky não implica, necessariamente, em ser ante - Piaget ano (Castorina, 1995; Shayer, 1997).

Nessa mesma direção, cabe lembrar evidências diversas de pesquisas, como assinala Spinillo (1999), que mostram que há limites maturacionais que restringem, de algum modo, aquilo que se pode aprender. E, por outro lado, os efeitos da aprendizagem sobre o desenvolvimento de determinadas habilidades não podem ser considerados como casuais.

Aprendizagem e desenvolvimento, portanto, relacionar-se-iam de maneira circular. É possível concluir, assim, que se desenvolve mais quem melhor aprende e quanto mais se aprende mais facilitado torna-se o processo de desenvolvimento.

Como se pode ver, tanto Piaget quanto Vygotsky consideram a existência de restrições biológicas, muito embora o apriorismo ou inatismo seja mais enfocado pelo primeiro. Não obstante, ambos também julgam importante o papel das experiências e interações sociais, mas em Vygotsky esses elementos são mais assinalados.

Dessa forma, a questão não é a desconsideração da maturação ou da experiência, mas sim o enfoque maior sobre um ou outro aspecto que pode proporcionar uma aparente contradição entre seus posicionamentos no que tange à relação entre aprendizagem e desenvolvimento.

A INTEGRAÇÃO DA FAMÍLIA E DA ESCCOLA

Se pararmos para analisar a sociedade moderna, observa-se que uma das mudanças mais significativas é a forma como a família atualmente se encontra estruturada. Aquela família tradicional, constituída de pai, mãe e filhos tornou-se uma raridade. Atualmente, existem famílias dentro de famílias. Com as separações e os novos casamentos, aquele núcleo familiar mais tradicional tem dado lugar a diferentes famílias vivendo sob o mesmo teto.

Esses novos contextos familiares geram, muitas vezes, uma sensação de insegurança e até mesmo de abandono, pois a ideia de um pai e de uma mãe cuidadores dá lugar a diferentes pais e mães “gerenciadores” de filhos que nem sempre são seus. (Abramovich,1983)

Dessa forma, essa mesma sociedade tem exigido, por diferentes motivos, que pais e mães assumam posições cada vez mais competitivas no mercado de trabalho. Então, enquanto que, antigamente, as funções exercidas dentro da família eram bem definidas, hoje pai e mãe, além de assumirem diferentes papéis, conforme as circunstâncias saem todos os dias para suas atividades profissionais.

Assim, observa-se que, em muitos casos, crianças e adolescentes acabam ficando aos cuidados de parentes (avós, tios), estranhos (empregados) ou das chamadas babás eletrônicas, como a TV e a Internet, vendo seus pais somente à noite.

Toda essa situação acaba gerando uma série de sentimentos conflitantes, não só entre pais e filhos, mas também entre os próprios pais. E um dos sentimentos mais comuns entre estes é o de culpa. É ela que, na maioria das vezes, impede um pai ou uma mãe de dizer não às exigências de

seus filhos. É ela que faz um pai dar a seu filho tudo o que ele deseja, pensando que assim poderá compensar a sua ausência. (Abramovich,1983)

É a culpa que faz uma mãe não avaliar corretamente as atitudes de seu filho, pois isso poderá significar que ela não esteve suficientemente presente para corrigi-las. Enfim, é a culpa de não estar presente de forma efetiva e construtiva na vida de seus filhos que faz, muitas vezes, um pai ou uma mãe ignorarem o que se passa com eles.

Assim, muitos pais e mães acabam tornando-se reféns de seus próprios filhos. Com receio de contrariá-los, reforçam atitudes inadequadas e, com isso, prejudicam o seu desenvolvimento, não só intelectual, mas também, mental e emocional.

Esses conflitos acabam agravando-se quando a escola tenta intervir. Ocorre que muitos pais, por todos os problemas já citados, delegam responsabilidades à escola, mas não aceitam com tranquilidade quando essa mesma escola exerce o papel que deveria ser deles.

Em outras palavras, os pais que não têm condições emocionais de suportar a sua parcela de responsabilidade, ou culpa, pelo mau rendimento escolar, ou algum transtorno de conduta do filho, farão de tudo, para encontrar argumentos e pinçar fatos, a fim de imputar aos professores que reprovaram o aluno, ou à escola como um todo, a total responsabilidade pelo fracasso do filho (Zimmerman *apud* Bossols, 2003).

Assim, observa-se que, em muitos casos a escola (e seus professores) acaba sendo sistematicamente desautorizada quando, na tentativa de educar, procura estabelecer limites e responsabilidades. O resultado desses sucessivos embates é que essas crianças e adolescentes acabam tornando-se testemunhas de um absurdo e infrutífero cabo-de-guerra, entre a sua escola e a sua família.

E a situação pode assumir uma maior complexidade porque, conforme também explica Zimerman, “o próprio aluno, que não suporte reconhecer a responsabilidade por suas falhas, fará um sutil jogo de intrigas que predisponha os pais contra os professores e a escola” (*apud* BOSSOLS, 2003, p. 14).

Entretanto, é importante compreender que, apesar de todas as situações aqui expostas, o objetivo não é o de condenar ou julgar. Está-se apenas demonstrando que, ao longo dos anos, gradativamente a família, por força das circunstâncias já descritas, tem transferido para a escola a tarefa de formar e educar. Entretanto, essa situação não mais se sustenta. É preciso trazer, o mais rápido possível, a família para dentro da escola. É preciso que ela passe a colaborar de forma mais efetiva com o processo de educar. É preciso, portanto, compartilhar responsabilidades e não as transferis. (Abramovich,1983)**.**

A família deve, portanto, se esforçar em estar presente em todos os momentos da vida de seus filhos. Presença que implica envolvimento, comprometimento e colaboração. Deve estar atenta a dificuldades não só cognitivas, mas também comportamentais. Deve estar pronta para intervir da melhor maneira possível, visando sempre o bem de seus filhos, mesmo que isso signifique dizer sucessivos “nãos” às suas exigências.

Em outros termos, a família deve ser o espaço indispensável para garantir a sobrevivência e a proteção integral dos filhos e demais membros, independentemente do arranjo familiar ou da forma como se vêm estruturando (Kaloustian, 1988).

Educar, portanto, não é uma tarefa fácil, exige muito esforço, paciência e tranquilidade. Exige saber ouvir, mas também fazer calar quando é preciso educar. O medo de magoar ou decepcionar deve ser substituído pela certeza de que o amor também se demonstra sendo firme no estabelecimento de limites e responsabilidades. Deve-se fazer ver às crianças e jovens que direitos vêm acompanhados de deveres e para ser respeitado, deve-se também respeitar.

A EDUCAÇÃO INFANTIL

Considera-se como educação infantil, o período de vida escolar em que se atende, pedagogicamente, crianças com idade entre 0 a 5 anos e 11 anos meses (Brasil). Na educação infantil as crianças são estimuladas através de atividades lúdicas e jogos, a exercitar suas capacidades motoras, fazer descobertas, e iniciar o processo de letramento.

No Brasil, a lei de diretrizes de bases da educação nacional chama o equipamento educacional que atende crianças de 0 a 3 anos de creche. O equipamento educacional que atende crianças de 4 a 6 anos se chama pré-escola, na educação infantil a avaliação fara-se- á mediante acompanhamento a registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental. (Brasil, 1988).

Recentes medidas legais modificaram o atendimento das crianças pré-escola, pois os alunos seis anos de idade devem obrigatoriamente estar matriculados no primeiro ano do ensino fundamental.

Os dispositivos legais que estabeleceram as modificações citadas são as seguintes:

O projeto de lei n 14-2005, estabelece a duração mínima de 9 anos para o ensino fundamental, com matricula obrigatória a partir dos 6 anos de idade. Essa medida deverá ser implantada até 2010 pelos municípios, estados e distrito federal.

Durante esse período os sistemas de ensino terão prazo para adaptar-se ao novo modelo de pré-escolas, que agora passarão a atender crianças de 4 a 5 anos de idade. (Brasil, 1988).

Portanto partindo desse pressuposto, podemos traçar aqui como foi o histórico da educação infantil no Brasil, tendo em vista a legislação vigente e tudo que foi normatizado até os dias de hoje

O atendimento às crianças de 0 a 6 anos em instituições especializadas tem origem com as mudanças sociais e econômicas, causadas pelas revoluções industriais no mundo todo. Neste momento as mulheres deixaram seus lares por um período, onde eram cumpridoras de seus afazeres de criação dos filhos e os deveres domésticos, cuidando do marido e família, para entrarem no mercado de trabalho. Atrelado a este fato, sob pressão de muitos trabalhadores urbanos, que viam nas creches um direito, seus e de seus filhos, por melhores condições de vida, deu-se início ao

atendimento da educação infantil. (Benjamin,1984).

Até 1920, as instituições tinham um caráter exclusivamente filantrópico e caracterizado por seu difícil acesso oriundo do período colonial e imperialista da história do Brasil. A partir desta data, deu início a uma nova configuração passava-se à defesa da democratização do ensino para a possibilidade de ascensão social e era defendido como direito de todas as crianças serem consideradas como iguais.

Na década de 1930, o estado assumiu o papel de buscar incentivo (financiamento) de órgãos privados, que viriam a colaborar com a proteção da infância, nesta década passou-se a preocupar-se com a educação física e higiene das crianças como fator de desenvolvimento das mesmas, tendo como principal objetivo o combate à mortalidade infantil. (Benjamin,1984).

Nesta época iniciou-se a organização de creches, jardins de infância e pré-escolas de maneira desordenada e sempre numa perspectiva emergencial, como se os problemas infantis criados pela sociedade, pudessem ser resolvidos por essas instituições, já na década, de 1950 havia uma forte tendência médico-higiênica do departamento nacional da criança, desenvolvendo vários programas e campanhas visando o combate à desnutrição, vacinação e diversos estudos e pesquisas de cunho médico realizadas no instituto Fernandes Figueira (Kramer,1995).

Na década de 1960, o departamento nacional da criança teve seu enfraquecimento e acabou transferindo algumas de suas responsabilidades para outros setores, prevalecendo o caráter médico assistencialista, enfocando suas ações em reduzir a mortalidade materna infantil.

Na década de 1970 temos a promulgação da lei número 5.692 de 1971, o qual faz referência à educação infantil, dirigindo-a como ser conveniente à educação em escolas maternais, jardins de infância e instituições equivalentes.

Em outro artigo, é sugerido que as empresas particulares, as quais têm mulheres com filhos menores de sete anos, ofertem atendimento a estas crianças, podendo ser auxiliadas pelo poder público. Tal lei recebeu inúmeras críticas, quanto sua superficialidade, sua dificuldade na realização pois, não havia um programa mais especifico para estimular as empresas a criação do pé escolas.

Enfim verifica-se que a educação infantil surgiu com um caráter de assistência à saúde e preservação da vida, não se relacionando com o fator educacional.

Segundo Souza (1986), a pré-escola surgiu da urbana e típica sociedade industrial, não surgiu com fins educativos, mas sim para prestar assistência, e não pode ser comparada com a história da educação infantil, pois esta, sempre esteve presente em todos os sistemas e períodos educacionais a partir dos gregos.

A partir da década de 80, ocorre a abertura política e os movimentos pelos direitos humanos se intensificam. Na constituição de 1988 aumentam as leis que protegem os cidadãos e seus direitos, o direito a educação e o apoio à educação infantil. A partir da constituição as famílias tem direito a creche para seus filhos até 6 anos de idade. Isso é o que diz o Art. 208 dessa constituição, nesta época também aumenta o número de mulheres que trabalham fora aumentando assim a demanda por creches e pré-escola. (Brasil, 1988)

A LDB 9394-96, foi a primeira a incluir a educação infantil entre as diretrizes que regem a educação, porém, essa continua não sendo obrigatória, apenas direito das crianças e famílias. Nessa lei ela faz parte da primeira etapa da Educação Básica.

Essas leis trouxeram modificações para a educação infantil, ou seja, a partir de 90 ela passa a fazer parte da Educação e não mais do assistencialismo. Desse modo a formação dos profissionais também é modificada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação infantil tem papel social importante no desenvolvimento humano e social. A prioridade é a escola fundamental, com acesso e permanência das crianças e aquisição dos conhecimentos, mas a luta pela escola fundamental não contraria a importância da educação infantil

As crianças são seres sociais, têm uma história, pertencem a uma classe social, estabelecem relações segundo seu contexto de origem, têm uma linguagem, ocupam um espaço geográfico e são valorizadas de acordo com os padrões do seu contexto familiar e com a sua própria inserção nesse contexto. Elas são pessoas, enraizadas num todo social que as envolve e que nelas imprime padrões de autoridade, linguagem, costumes.

Essa visão de quem são as crianças - cidadãos de pouca idade, sujeitos sociais e históricos, criadores de cultura - é condição para que se atue no sentido de favorecer seu crescimento e constituição, buscando alternativas para a educação infantil que reconhecem o saber das crianças (adquirido no seu meio sócio - cultural de origem) e oferecem atividades significativas, onde adultos e crianças têm experiências culturais diversas, em diferentes espaços de socialização.

Muitos são os desafios das políticas sociais para a infância. Questões relativas à situação política e econômica e à pobreza das nossas populações, questões urbanas e sociais, problemas educacionais específicos assumem proporções graves e exige respostas firmes e rápidas, nunca fáceis. Muitas são também as possibilidades de enfrentar a questão. Hoje, vivemos o paradoxo de ter um conhecimento teórico avançado sobre a infância, enquanto assistimos com horror a incapacidade da nossa geração de lidar com as populações infantis e juvenis.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, F. **O estranho mundo que se mostra às crianças**. São Paulo: Summus,5ª ed, 1983

BENJAMIN, Walter. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação**. São Paulo. Summus, 1984

BRASIL, LDB. Lei 9394/96 – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** 2003.

KRAMER, Sonia & JOBIM E SOUZA, Solange. **Educação ou tutela?: a criança de 0 a 6 anos**. São Paulo: Loyola, 1988

KRAMER, Sonia. e LEITE, M. I. **Infância: fios e desafios da pesquisa**. Campinas, Papirus, 1996.
PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação?** Rio de Janeiro: José Olympio, 1974.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas** – Tomo I. Madrid: Visor Distribuiciones, 1991

AS CONTRIBUIÇÕES DA ARTE E DO LÚDICO NA APRENDIZAGEM DO ENSINO FUNDAMENTAL

ORLANI NATAL RIBEIRO
Graduação em Educação Artística pela Faculdade Unimesp FIG de Guarulhos- SP (2008); Especialista em Artes Visuais pela Faculdade Campos Elíseos (2015); professor do Ensino Fundamental II, Arte, na EMEF General Júlio Marcondes Salgado - São Paulo - SP.

RESUMO

Essa pesquisa procura analisar a importância da arte e do brincar como elementos indispensáveis no desenvolvimento do indivíduo, desde a infância até a idade adulta, proporcionando mais criatividade, reflexão e autonomia em seus atos. Nos primeiros anos de vida a criança já começa a experimentar algumas atividades lúdicas com a interação com a mãe. Brinquedos coloridos e sonoros já começam a fazer parte dos sentidos da criança e esses sentidos permeiam o universo artístico que, com o passar dos anos vão se integrando à vida da criança, inclusive na idade adulta. O homem cresce mas continua brincando até a velhice. Baseando-se em dados teóricos de autores como : Alves, Kishimoto, Vigotsky, entre outros, foi possível observar a importância da ludicidade aliada à arte na contribuição do aprendizado. .A pesquisa foi dividida em três partes, sendo a primeira com a contextualização da arte e do lúdico enfocando as suas contribuições no aprendizado infantil; a segunda, trazendo uma reflexão sobre a resiliência da docência face aos entraves encontrados no espaço escolar; e na terceira, como tais ingredientes podem formar um adulto mais saudável e feliz e com mais autonomia.

Palavras-chave: Arte; Brincadeira; Aprendizado; Educação.

INTRODUÇÃO

A palavra “Brincar” origina-se do latim vinculum e quer dizer união, laço, sendo uma atividade fundamental entre as crianças. A prática da brincadeira proporciona aspectos diversos na criança ajudando no seu desenvolvimento biopsicossocial, sendo essencial para uma formação sólida e completa.

Segundo VYGOTSKY (1987, p.;35), o brincar é uma atividade humana criadora, na qual imaginação, fantasia e realidade interagem na produção de novas possibilidades de interpretação, de expressão e de ação pelas crianças, assim como de novas formas de construir relações sociais com outros sujeitos.

Quando as crianças brincam, passam a viver em um mundo de fantasia, de faz-de-conta, e essa atividade já pode ser considerada uma atividade artística, como um teatro onde cada

sujeito passa a atuar como personagem de uma história. Essa atividade do brincar aliado à arte já proporciona à criança as primeiras formas do jogo, das atitudes criativas diante da vida sem que elas percebam.

Por meio dos jogos com artes, formulação de histórias, construção de bonecos, manuseio com massinha de modelar e desenhos como métodos de aprendizagem significativa, a criança vai se auto motivando e estreitando as relações interpessoais a fim de compreender as normas cognitivas e interativas.

Esse trabalho vem contribuir para o desenvolvimento de novas discussões sobre os dois elementos : Arte e Brincadeira em nossa realidade atual, onde os meios tecnológicos cativam as crianças de tal maneira, que a brincadeira e a arte não têm a importância necessária.

A tecnologia pode ser uma aliada às atividades lúdicas e artísticas, desde que o profissional saiba lidar com essas ferramentas como processo educacional.

O objetivo desta pesquisa é abordar da melhor maneira possível a eficiência da Arte como expressão universal humana e do Brincar nas manifestações lúdicas em geral, os quais funcionam como facilitadores no processo de ensino-aprendizagem e mostrar como uma questão de tamanha relevância pode ser discutida, tendo-se a consciência de como a arte e o brincar na infância influenciam na vida adulta do indivíduo.

A teórica KISHIMOTO (1997) relata que o jogo, desde a Antiguidade Greco - romana e passando pela idade média era visto apenas como atividade de recreação e, já no período do Renascimento, começa a ganhar status de favorecer o desenvolvimento da inteligência e facilitar o estudo, sendo de grande importância na aprendizagem de conteúdos escolares.

As contribuições que o jogo / brinquedo proporcionam no processo de desenvolvimento social e intelectual da criança são evidentes, pois ao brincar a criança vai construindo sua identidade, assimilando regras e conceitos do grupo ao qual está inserida socialmente de maneira prazerosa. Na escola as atividades lúdicas contribuem na aquisição e reelaboração dos conteúdos escolares sem exercícios exaustivos e repetitivos.

Com o auxílio dos grandes autores citados no decorrer da pesquisa, pode-se enriquecer as possibilidades de uma nova e criativa maneira de se educar, formando indivíduos reflexivos e críticos diante de uma sociedade tão plural.

A ORIGEM DAS BRINCADEIRAS NO BRASIL

Desde que o Brasil foi colonizado pelos portugueses, a criança brasileira vem se desenvolvendo com cantigas trazidas do “Além mar”.

Grande parte das brincadeiras de hoje são oriundas de Portugal, como: saquinho ou carambola, amarelinha, bolinhas de gude, jogo de botão, pião, entre outras. Com o passar dos anos esses jogos foram ganhando influências folclóricas e culturais, aglutinando-se com os costumes

dos negros e dos índios. Pode-se dizer que a criança recria e assimila atitudes do seu meio cultural, aprimorando seu processo de aprendizagem e aquisição de conhecimentos. Assim, como afirmam Piaget e Vygotsky citado por KISHIMOTO (1.997. p.; 51):

> Obrigada a adaptar-se sem cessar a um mundo social dos mais velhos, cujos interesses e cujas regras lhe permanecem exteriores, e a um mundo físico, que ela ainda mal compreende, a criança para seu equilíbrio afetivo e intelectual precisa dispor de atividade cuja motivação não seja a adaptação do real, senão, pelo contrário, a assimilação do real ao seu eu sem coações nem sansões: tal é o jogo, que transforma o real por assimilação mais ou menos pura às necessidades do eu, ao passo que a imitação é a acomodação mais ou menos pura aos modelos exteriores e a inteligência é o equilíbrio entre a assimilação e acomodação (PIAGET, 1975).
> A imaginação é um processo psicológico novo para a criança; representa uma forma especificamente humana de atividade consciente que não está presente na consciência das crianças muito pequenas e esta ausente nos animais. Ela surge primeiro em forma de jogo, que é a imaginação em ação (VYGOTSKY, 1984).

A arte é uma aliada imprescindível para o desenvolvimento cognitivo da criança e, de acordo com as impressões de Vygotsky, auxilia na construção de um pensamento criativo, imaginário, dando subsídios materiais e imateriais à criança no desenvolvimento do pensamento.

As relações entre a “arte” e o “lúdico” permeiam pelo privilégio que ambos dão a criatividade e a imaginação da criança. Todas as atividades artísticas requerem o desempenho das potencialidades criativas e imaginativas, como também as atividades lúdicas.

Tanto na arte como no lúdico existe a possibilidade do educando estabelecer novas regras, criar novos caminhos e desvelar novas ações no processo de ensino-aprendizagem.

Acredita-se que as atividades escolares que valorizam as linguagens artísticas e lúdicas como meios facilitadores no aprendizado das crianças, enquanto educandas no Ensino Fundamental, privilegiam ações educativas e também o fortalecimento social, cultural e intelectual de todos os envolvidos no processo.

Com os três elementos contidos na arte: matéria, ferramenta e suportes dos mais variados, a criança é capaz de construir cidades, reinos, personagens e um mundo de possibilidades que, com sua capacidade imaginativa, passa a compreender as diversidades do mundo. Mas a sala de aula, por mais criatividade que o professor venha a utilizar na questão espacial, traz algumas dificuldades. Um local com cadeiras enfileiradas onde a disciplina rígida é uma das premissas de muitas escolas, impossibilita um desenvolvimento mais livre e confortável para a criança se expressar.

Jorge e Veasconcellos (2000) enfatizam uma ambivalência nas instituições educativas. De um lado, tem-se o universo da brincadeira e, de outro, o universo do estudo, do trabalho e da seriedade. Assim, ou se estuda ou se brinca, havendo pouca interação entre estes aspectos.

Uma iniciativa importante de algumas escolas, foi a implantação de Ludotecas em suas unidades. Enfocando a questão do espaço para o lúdico. Dytz e Cristo (1995) destacaram a importância da ludoteca como local de brincadeiras nas instituições infantis. Ela é um espaço privilegiado de brincadeiras que estimula a imaginação, a fantasia e a compreensão do mundo

por parte da criança. Fundamentando-se em Vygotsky, elas afirmaram que a atividade lúdica oferece uma válvula de escape para as fantasias da criança ante às pressões do mundo que a cercam. Posteriormente, Magalhães e Pontes (2002) assinalaram a criação e a manutenção das brinquedotecas como lugares por excelência do brincar. No entanto os autores constataram que há uma significativa falta de fundamentação teórica, de organização espacial e muita improvisação por parte dos gestores das brinquedotecas. Esse espaço passou a adequar-se aos objetivos e demandas da instituição, que não estão necessariamente condizentes com os objetivos e demandas das crianças.

TIPOS DE BRINCADEIRAS

Faz-de-conta: é toda brincadeira que transcende o limite da realidade, ocorrendo dentro do contexto da fantasia. É aquela brincadeira em que há a substituição/transformação de um objeto por outro ou de uma pessoa por uma personagem, com a qual a criança utiliza sua criatividade e sua imaginação.

Brincar de cuidar: é quando as crianças brincam com a finalidade de representar um cuidado efetivo, ou seja, alimentar através de gesto representativo, como também vestir, pentear, ajudar, etc. Pode ser também aquela brincadeira em que as crianças assumem papéis típicos de cuidadores ou alvos de cuidado como por exemplo: Papai e mamãe, médico e paciente.

Brincar de fantasia: é quando as crianças brincam com a finalidade de representar uma personagem, tanto pessoas como animais, como também situações fictícias.

Brincar de realidade: é quando as crianças brincam imitando papéis sociais estabelecidos, por exemplo, professor, guarda, pai, mãe, filho e quando também imitam situações da realidade, como mover um helicóptero de brinquedo, sem envolver os aspectos descritos nas subcategorias “brincar de cuidar” e “brincar de fantasia”.

Jogos: É o conjunto de brincadeiras que envolvem regras preestabelecidas. Movimento físico: são aquelas brincadeiras que envolvem movimentos físicos amplos, como também coordenação motora, como, por exemplo, pular amarelinha, pular corda, jogar bola, girar bambolê, etc.

Estilo de interação: É o modo como os sujeitos interagem no episódio de brincar:
a) solitário: quando as crianças brincam longe umas das outras, concentradas no que fazem, sem dar atenção ao que as outras crianças estão fazendo;
b) independente: quando duas ou mais crianças estão brincando próximas umas das outras, não havendo tentativa de influenciar a brincadeira do outro;
c) assimétrico: quando duas ou mais crianças estão brincando separadamente havendo uma tentativa de estabelecer algum contato entre si, envolvendo ou não um terceiro, adulto, e existindo uma tentativa de influência recíproca, porém sem a complementaridade das ações.

d) complementar: quando duas ou mais crianças estão brincando juntas, havendo influência

recíproca e envolvendo ou não um terceiro; pode também ser um adulto; a ação de uma é complementada pela ação de outra, por exemplo: dois meninos brincando de super-heróis, sendo um Batman e o outro Robin.

Caráter social: abrange uma regulação mútua entre os organismos, ou seja, estes possuem a propriedade de regular e de serem regulados pelo seu co-específico. a) agonístico: Tipo de relação em que duas ou mais crianças, independentemente do contexto do brincar, desempenham ações de agressividade, b) pró-social: tipo de relação em que duas ou mais crianças, independentemente do contexto do brincar, desempenham ações que envolvem amizade, cumplicidade, confiança, afinidade, etc.

A infância não é uma coisa que morre em nós e seca assim que cumpre seu ciclo. Não é uma lembrança. É o mais vivo dos tesouros e continua a nos enriquecer sem que o saibamos. A infância deita raízes e ramos até em nossas mais entrincheiradas construções de pedra e aí se dá uma invasão deliciosa. Nesta mesma direção, Andrade e Marques (2003, p.;44) afirmam que as pessoas guardam a infância e o seu brincar em "uma caixinha, às vezes tão bem guardada, que desembrulhá-la pode ser uma boa empreitada".

Quem nunca ouviu em determinadas situações algumas das seguintes frases ou relacionadas a elas? - " Este fulado não teve infância.", "...não sabe brincar, acho que nunca brincou.", "... fulano é legal, sabe viver, a vida para ele é uma eterna brincadeira....", "...fulano leva a vida na flauta..."

O brincar tem vários ângulos e o adulto que preserva a criança que há dentro de todos nós não é só mais feliz, mas seguramente tem mais saúde, afirma a psicanalista e psicóloga *Maria Bernadette Biaggi*, fundadora do Istituto Biaggi Psicoterapia Psicoanalisi Cultura e Arte Brasil-Italia, instituição especializada no desenvolvimento humano,diz que o brincar é fundamental para o funcionamento psíquico e mental.

> "Essa função está ligada à capacidade de imaginar. É tão importante para o equilíbrio psíquico que a própria natureza nos presenteou com funções biológicas como o sonhar e o imaginar, para treinarmos uma ação e para nos prepararmos para o momento seguinte. Essas são situações em que brincamos livremente e sem censura, como no sonho noturno. O próprio lobo frontal, responsável pela discriminação, pela crítica, fica hipoativado no sonho para que possamos relaxadamente brincar com as nossas emoções e organizá-las para serem usadas ao acordar."

E ainda afirma:

> "Brincar é importante para a saúde mental. Podemos observar as pessoas que adoecem mentalmente como entrando em uma concha, uma cápsula, e se afastando da capacidade criativa do brincar.

Bernadette enfatiza que brincar nos prepara para a vida.

Disponível no site: http://www.uai.com.br/app/noticia/saude/2014/11/02/noticias-saude,191280/ - acesso em 31/nov./2016.

OS PROFESSORES DIANTE DOS ENTRAVES ENFRENTADOS NO ESPAÇO ESCOLAR

Começando a reflexão com a citação de TAVARES (2001, p.;1)

> "É neste sentido que resiliência possibilita uma outra visão do mundo e implica e, em certa medida, exige formas de conhecer, aprender, de ser e estar nas sociedades atuais e futuras distintas em que a educação e a formação dos cidadãos terá que se processar em moldes diferentes. Resiliência poderá ser uma das chaves para nos abrir a esse grande desafio, fazendo apelo ao desenvolvimento equilibrado e progressivo de dimensões humanas que, embora se apliquem aos objectos físicos e biológicos, são próprias, sobretudo, das pessoas e das organizações, como a reflexibilidade, a flexibilidade, as capacidades de aprender e desaprender as coisas inúteis para empreender, agir e resistir, sem quebrar, no meio das mais diversas contrariedades, de ser, comunicar, saber estar, sobreviver". (TAVARES, 2001, p.;1).

O professor resiliente é aquele que adota uma nova postura aos desafios que são postos no cotidiano das instituições de ensino. Primeiramente precisa ter consciência de sua importância na vida de cada criança que está sob sua responsabilidade. Ser um professor resiliente é adaptar-se as novas necessidades que surgem no processo educacional, sendo competente, característica esta, fundamental. A escola por sua vez é instrumento de construção do indivíduo desde a mais tenra idade. Todos nós somos seres que se interagem com o outro e nessa interação, a vida nos instiga a linguagem e representação como ferramentas extremamente relevantes que viabilizam a adaptação à vida coletiva do ser, onde o outro é o alvo principal no desenvolvimento da habilidade de relacionarmos, aprendendo a ser, estar, pertencer, querer, ter e poder.

Neste cenário torna-se necessário uma atenção especial das políticas públicas e dos gestores da educação em relação aos cursos de formação de professores, principalmente aqueles que preparam o profissional para atuar na infância. Entretanto, na contemporaneidade constatamos mudanças significativas em todos os campos sociais. Mudanças essas advindas de fatores diversos, como a globalização, que coloca todos os setores em busca de maior escolarização e o mesmo ocorre com os profissionais da educação, numa realidade as exigências são cada vez maiores. Todo esforço dispensado à criança no sentido de trabalhar as suas emoções, pode ser estendido ao professor. Da mesma forma que o aluno precisa aprender a ser feliz e descobrir o prazer de aprender, o professor tem as mesmas necessidades. Precisa sentir-se bem contagiar seus alunos com sua felicidade. Precisa encontrar prazer também em aprender. Afinal, o educador é um eterno aprendiz.

Ao entendermos a educação como um processo historicamente produzido e o papel do educador como agente desse processo, que não se limita a informar, mas ajudar as pessoas a encontrarem sua própria identidade, de forma a contribuir positivamente na sociedade, e que o "brincar" tem sido enfocado como uma alternativa para a formação do ser humano, os cursos que lidam com a formação do profissional que trabalhará com a infância precisa ser repensado.

Os professores, apoiados pelos pais, se preocupam somente com conteúdos, antecipando a escolarização com apostilas, cartilhas, material impresso e outros; tarefas e trabalhos que tomam o dia da criança tanto na escola quanto em casa. É necessária uma resistência a estas concepções desfavoráveis que prejudicam uma visão holística da formação do indivíduo.

É de suma importância que os professores valorizem os aspectos artísticos e lúdicos em suas práticas pedagógicas valorizando o conhecimento e a cultura de cada criança. É relevante perceber as crianças não somente como receptoras de cultura mas como autores sociais que

participam ativamente dessa transmissão cultural, pois elas possuem suas próprias formas de significar o mundo em que vive. (DEBORTOLI, 1999)

É necessário que haja uma reflexão mais atenta em relação a prática pedagógica no movimento da arte e da ludicidade. Os rumos de tais reflexões mergulham em um esforço de conceber e discutir práticas e teorias da linguagem artística e lúdica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo procurou abordar da melhor forma possível a questão da importância da arte do brincar e do lúdico como um todo no desenvolvimento e no aprendizado da criança na Educação Infantil. Futuro adulto mais saudável e feliz, cujo comportamento melhor resolvido nesta fase da vida é fruto de uma melhor interação quando criança da arte e do brincar.

O homem já nasce brincando e desenvolvendo tal habilidade nos primeiros meses de vida, na interação da mãe com a criança e através de uma diversidade de brinquedos e de brincadeiras.

A partir desta premissa, o texto mostrou como a brincadeira aliada à arte se faz presente nos vários estágios da vida do ser humano, contribuindo positivamente para o aprendizado, principalmente na educação infantil através da ludicidade, levando essas experiência para toda a vida.

A arte brinca *"pintando os canecos", "pintando o sete",* como diz o censo comum. Ela estimula a criança a criar, a interpretar, a reproduzir, a ser autônomo criando seus brinquedos e suas brincadeiras. O lúdico une tudo isso, encaixando a arte no brincar e vice-versa com harmonia.

Portanto, o brincar é uma questão vital, da ordem da saúde psíquica, o qual é desenvolvido, posto à prova e confrontado com as inevitáveis exigências e ameaças do mundo em que vivemos. É só repararmos como uma criança lida com suas angústias, temores e conflitos ao enfrentar seus monstros, heróis, ídolos, obstáculos e desfechos que surgem ao longo de uma brincadeira... Como nos diz Mário Quintana:

"As crianças não brincam de brincar. Brincam de verdade."

REFERÊNCIAS

DEBORTOLI, João. Com olhos de Criança, a ludicidade como dimensão fundamental e da formação humana - Revista LICERE- UFMG - 1.999

DYTZ, J.L.G. A ludoteca como espaço para uma nova abordagem de educação e saúde - Revista Brasileira de Enfermagem- vol.48, nº2- Brasilia- abril a junho, 1.995.

KISHIMOTO, Tizuko M, (Org.). Jogo, brinquedo, brincadeiras e a educação. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1997.

JORGE, A.S. Atividades lúdicas e a formação do educador infantil, Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2.000

MAGALHÃES, C.M.C. Psicologia: Reflexão e Crítica-vol.15, nº01, Porto Alegre, 2.002.

TAVARES, José (Org.). Resiliência e Educação. São Paulo: Cortez, 2001.

VYGOTSKY, L.S.A. formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA NO PROCESSO ENSINO - APRENDIZAGEM

REGIANE MESSIAS DA SILVA
Graduação em Educação Artística pelo Centro Universitário de São Paulo UNIMESP (2007); Pós-graduada em Psicopedagogia Clínica e institucional pela Universidade Cândido Mendes (2017); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na EMEI Prof. Vicente Matheus, na Prefeitura Municipal de São Paulo e Vice-Diretora na E.E Prof. Jamil Pedro Sawaya - Leste 4, da Rede Estadual de Ensino.

RESUMO

Estudiosos têm se dedicado a entender os benefícios que a aprendizagem da música traz para o desenvolvimento humano. Os estudos apontam que, para além de momentos prazerosos, o aprendizado de música contribui para o desenvolvimento dos aspectos cognitivos, emocionais e sociais, promovendo o bem estarem do indivíduo. Os estudos revelam também que ela proporciona melhoria no convívio social, ajudando na superação de problemas como violência e uso de drogas. Favorece o desenvolvimento cognitivo e afetivo, o ensino de música torna-se um excelente instrumento didático-pedagógico, auxiliando o professor no processo ensino aprendizagem escolar. Nesse sentido, o presente artigo tem como objetivo entender os benefícios das práticas musicais no desenvolvimento humano e, também, compreender como os resultados dessas transformações se destacam no aprimoramento de outras áreas, inclusive no aprendizado escolar. Recorremos a pesquisas bibliográficas com base em autores que são autoridades na área e, também, em documentos educacionais.

Palavras-chave: Música; Alfabetização; Histórico; Cultural

INTRODUÇÃO

A música é uma linguagem universal e uma forma lúdica para o aprendizado e facilitadora para o processo de alfabetização. É um recurso que contribui positivamente para o aprendizado dos discentes. Pensando nessa oportunidade, os professores devem trabalhar a música, utilizando-a em sala de aula com objetivo de ampliar o repertório do aluno e colocá-los em contato com o melhor da música. O trabalho com música possibilita o movimento corporal que ela proporciona, faz com que cada criança começa a conhecer a si mesmo e a interagir com o meio que está inserido de maneira positiva, facilitando o processo ensino aprendizagem, e tendo o professor como mediador desse caminhar. Na visão do construtivismo a música tem um papel muito importante: a música envolve e motiva os alunos, possibilita a associação entre a escuta e a forma de escrita, aproxima as crianças do mundo letrado. É importante que desde a primeira infância, a criança começa a ouvir canções de ninar, pois passado certo tempo, ela poderá fazer uso dessa oportunidade que seus pais lhe deram e começar a decodificar esses sinais que só conhece por meio da fala cantada. Para

esse artigo utilizamos os procedimentos metodológicos de pesquisa bibliográfica e os referenciais: Antunes (2004), Brandão (1987), RCNEI (1998), BNCC, (2017), Brito (2003), Carvalho (2005), Ferreiro (2003), Ferreira (2002), Ferreira e Melli (2005), Ferreiro (2001) e (2005), Gardner (1995), Gontijo (2003), Granja (2006), Mariz (2000), Rosa (1990, Vygotsky (1987), Weigel (1988) e Melania's (2009)). Alguns destes autores abordam o contexto da música e outros relatam a alfabetização e o letramento.

REFERENCIAL TEÓRICO

Atualmente muitas crianças são letradas no sentido de conhecer um gibi, folheto de mercado, e até um anúncio de uma loja popular, por essa razão os profissionais têm de levar em conta que cada aluno tem a capacidade de produzir conhecimento por meio da sua vivência, possibilitando uma troca de conhecimento. Por esse motivo Ferreiro argumenta (2011) que não podemos enxergar a capacidade dos alunos se pensarmos que este só aprenderá por meio de um ensino sistemático. As crianças não inventam letras, mas adotam as formas das letras que observam no cotidiano do meio em que estão inseridas. É interessante perceber por meio de que tipo de práticas a criança se inicia na linguagem e como esse processo se reflete na escola.

Conforme explica Ferreiro:

> Aqueles que conhecem a função da escrita dão-lhe forma explícita e existência objetiva através de ações interindividuais. A criança se vê continuamente envolvida como agente e observador, no mundo letrado, os adultos lhe dão a possibilidade de agir como se fosse leitor ou escritor, oferecendo múltiplas oportunidades para sua realização. (Ferreiro, 2001 p.59).

Conforme Ferreiro (2001):

> Jean Piaget nos chama a atenção em relação ao sujeito em desenvolvimento, ele enfatiza que devemos abandonar a ideia de que nosso ponto de vista é sempre correto, devemos levar em consideração também o ponto de vista deste sujeito, pois "se as crianças testam, com tanto esforço, diversas hipóteses estranhas a nosso modo de pensar, por alguma razão há de ser" (FERREIRO 2001 p.59).

Sobre a alfabetização a autora discorre que o meio social é importante para tal desenvolvimento, porém as crianças ao receberem informações, as transformam à sua maneira para melhor entendimento.

O desenvolvimento da alfabetização ocorre, sem dúvida, em um ambiente social. Mas as práticas sociais, não são recebidas passivamente pelas crianças. Quando tentam compreender, elas necessariamente transformam o conteúdo recebido. Além do mais, a fim de registrarem a informação, elas a transformam. Este é o significado profundo da noção de assimilação que Piaget coloca no âmago de sua teoria. (Ferreiro, 2001, p.22).

Antes das crianças entenderem a escrita convencional, elas vivenciam diversas situações cotidianas, para cada uma conseguir assimilar tem de fazer uma decodificação um processo da assimilação, acomodação e daí o aprendizado para isso Ferreiro afirma que:

> Muito antes de serem capazes de ler, no sentido convencional do termo, as crianças

> tentam interpretar diversos textos que encontram ao seu redor (livros, embalagens comerciais, cartazes de rua) títulos (anúncios de televisão, histórias em quadrinhos, etc. (FERREIRO 2001 p.25).

Quando a criança chega à escola, se depara com a necessidade de transformar o que se fala em produção na escrita, dessa maneira o professor pode utilizar a música como estratégia de ensino. No caso de uma criança que saiu da pré-escola, o professor poderá cantar uma música conhecida pela a maioria, o aluno irá acompanhá-lo através do canto, posteriormente, o professor pode escrever essa música na lousa, dessa forma, a criança vai associando a fala da música com a escrita na lousa e perceber os sons de cada letra para formar uma palavra. Nesse sentido, Gontijo, (2003) afirma que:

> A aprendizagem da linguagem escrita na escola marca o início de um novo processo, em que a maioria das tarefas realizadas pelas crianças passa a exigir o uso do sistema de escrita. Assim, as atividades propostas às crianças, durante a alfabetização, trazem para elas o desafio de lidar com uma das mais importantes produções simbólicas: a escrita. O simples registro de uma lista de palavras, por exemplo, coloca a necessidade da utilização desse sistema de signos. (GONTIJO, 2003, p.28).

No momento que as crianças percebem que precisam usar esses sistemas de signos elas começam assimilar as palavras por querer saber se estão escrevendo certo ou não por meio de indagar o professor para ajudá-las a chegar à palavra adequada, nesse momento a criança começa a construir seu conhecimento, sendo protagonista de sua própria história, de seu percurso no processo de letramento e de alfabetização.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Como a criança já vem letrada para a escola, o professor tem de usar suas habilidades para ajudá-lo a construir e manter o seu conhecimento. Têm adultos que até os dias atuais continuam na mesma condição e precisam ser alfabetizados, pois acionam conhecimentos não formais para dar conta de cumprir com suas rotinas diárias. Como exemplo, quando precisam usar o transporte público, utiliza-o, reconhecendo pela cor do veículo, se o mesmo mudar de cor, corre o risco de não chegarem ao local fim. Por essa razão Soares citado por Carvalho (2005) faz a distinção entre alfabetização e letramento, informando que, uma pessoa alfabetizada domina as relações entre a escrita e a leitura, porém utiliza essa técnica para sua vida social. Uma pessoa letrada apodera-se do processo de alfabetização para a sua vida social, cultural e profissional, se desenvolvendo em vários setores.

Para Ferreira e Melli (2005) na concepção de Ferreiro, alfabetização na visão tradicional é uma concepção errônea, a criança deve ser motivada a desenvolver as suas habilidades e inteligências e não ser obrigada a desenvolver atividades repetitivas que não irá despertar interesse e nem compreensão sobre a sua importância. O aluno não pode ser mais uma máquina ou um robô:

> A criança realiza exploração para compreender a natureza da escrita, e isto pode ser observado através das suas produções espontâneas, que são valiosos documentos que precisam ser interpretados para poder ser avaliados. (Ferreira e Melli, 2005 p. 480).

Quando um professor utiliza o construtivismo para ensinar suas crianças ele dá a oportunidade da criança se expressar tanto corporal como em pensamentos, e na educação, de maneira geral, a música facilita para o processo de ensino e aprendizado De modo que Lopes e Ferreiro (2005) questiona:

Deve-se ensinar a ler e escrever na educação infantil? A autora responde que não, que a criança não deve ir apenas para ser ensinada, mas, que possa aprender com seu meio social. E esta pergunta no seu entendimento é uma falácia de um falso dilema, pois não existem apenas dois métodos para alfabetizar ou para se fazer algo. Existem vários procedimentos para se alfabetizar.

De acordo com Vygotsky (1987) é de suma importância respeitar a individualidade social e cultural de cada estudante.

Cada aluno traz uma bagagem, e cabe à escola respeitar as características dos alunos e trabalhá-las para que possam ampliar seu aprendizado, respeitando seus limites e estágios.

A MÚSICA COMO PARTE INTEGRANTE DO SER

Discorreremos a seguir sobre o surgimento da música e sua importância na formação integral da criança, delineando todas as fases do desenvolvimento, segundo Piaget.

Para Brito (2003), o som é a fala de tudo que se move dentro deste imenso universo que vivemos. Ele pode ser outro na natureza, desde um simples cair de folha, até um estrondo provocado por um relâmpago. A existência da vida é indicada pela presença do som. Ele é composto de vários aspectos como: altura, duração, intensidade, timbre e densidade. Através do som conseguimos fazer uma leitura de tudo que vivenciamos no nosso cotidiano. Ele vai, de certa maneira, decodificando sobre o que seriam determinadas vibrações, ditando a maneira de agirmos. Este aspecto é de muita valia para nossa vida, pois é parte integrante da nossa cultura nos auxiliando a desvendar nosso percurso na busca do conhecimento.

O musical é composto de vários elementos como: melodia, ritmo, harmonia, mas, a estrutura inicial é criar vibrações com base no som e no silêncio.

A partir do século XX, todos os tipos de sons e ruídos foram compondo as músicas de nossos dias. A definição vem sofrendo mudanças diversas, em que a tecnologia tem uma parcela significativa de contribuição em tais mudanças, acoplando novos instrumentos, computadores e dando uma roupagem nova que perdura até os dias de hoje.

Com o conjunto de todos estes elementos, altura, elevação, intensidade, e o timbre são o que dão forma a música e expressão à organização e a função de cada elemento, até chegar a seu resultado final.

Estudos realizados pelo pesquisador François na Delalande (1984), que baseia seus estudos nas atividades recreativas existentes na música, na visão de Jean Piaget. O jogo sensório – motor, o impacto causado pelo som, o jogo simbólico, os resultados da proposta musical, jogo de regras,

todo seu funcionamento que se desenvolve de forma organizada, todo este procedimento faz parte de uma peça musical, sobressaindo uma sobre a outra, a voz é o primeiro recurso para nos comunicarmos com pessoas que fazem parte do nosso cotidiano. Desde o nascimento, a voz é a via de acesso para estabelecer contato com nosso interno e determinar quando necessitamos de algo para a nossa sobrevivência.

Entendemos que o envolvimento que a criança tem com a família vai auxilia-la e dar base no seu processo de crescimento.

Para Antunes, desde a gestação a música se faz presente no desenvolvimento da criança, e esse ato de ouvir canções a criança leva para a vida toda, por ser algo prazeroso. O aprendizado musical deve sempre ter o envolvimento corporal, tendo como condutor o som e o ritmo, gerando motivação, atenção e cordialidade, solidificando a proposta pedagógica.

O educador poderá ter a música como aliada, e esta, colaborar para conhecer seus educandos, os quais enfrentarão inúmeras mudanças nesta fase.

Para Weigel (1988), os profissionais que trabalham com crianças de modo geral, destacam a importância de considerar todos os aspectos do desenvolvimento de forma igualitária. Afirmando que a criança tem que ser observada em sua formação como um todo. Uma vez que é observado na sua totalidade o crescimento acontece de modo geral, não sendo prejudicado nenhum componente de seu desenvolvimento. Para ter uma proposta mais adequada poderá utilizar a música e sua contribuição para cada um dos aspectos do desenvolvimento infantil.

De acordo com a autora, a música é útil para todos os seguimentos do desenvolvimento, atingindo cada um na sua individualidade. O aspecto lúdico pode ser explorado com brincadeiras praticadas no dia – a – dia e consolidar a formação de criança significativamente. O conhecimento só é adquirido através de relacionamento; e a parte intelectual é o caminho para relacionar com ser habitat. A música quando utilizada em seus diversos tipos de ritmos, em ocasiões do dia – a – dia colabora e consolida a função cognitiva. A visão, a audição e o tato serão aperfeiçoados quando introduzidas à música em suas diversas facetas, ou seja, proporcionando situações que serão utilizados estes sentidos.

Constatamos, assim, os benefícios da música tanto no processo de desenvolvimento como na formação integral cooperando de maneira ativa na constituição do ser. E sua participação indispensável como via de acesso para a educação.

A MÚSICA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Trataremos de como a música pode auxiliar a desenvolver as capacidades de alfabetização e letramento e a eficácia deste recurso para o aprendizado lúdico e significativo para o discente.

Ferreira afirma que:

> A principal vantagem que obtemos ao utilizar a música para nos auxiliar no ensino de

> uma determinada disciplina é a abertura, poderíamos dizer assim, de um segundo caminho comunicativo que não verbal mais comumente utilizado. Com a música é possível ainda despertar e desenvolver nos alunos sensibilidades mais aguçadas na observação de questões próprias à disciplina alvo. (FERREIRA, 2002, p. 13).

Para a autora, seria muito bom se o professor pudesse praticar a música, ampliando assim seu conhecimento para ter maior entendimento ao elaborar suas atividades de acordo com a realidade do aluno.

Conforme Weigel (1988), enfatizar a música possibilita interação com o meio social e cultural, e esta interação contribui com várias habilidades que são: motoras, visuais, auditivas e lúdicas. Este fenômeno é essencial para trabalhar na pré - escola vários conceitos. As habilidades desenvolvidas através da música são fatores importantes, porém a criança deve manter a atenção e afinar a sua audição para que tenha êxito na compreensão da mesma. Como as crianças se dispersam com facilidade, o professor deve trabalhar com as atividades para fixação, assim que a música se encerra.

Em relação à música, Rosa (1990) afirma que:

> “A música é uma linguagem expressiva e as canções são vínculos de emoções e sentimento, e podem fazer que a criança reconheça nelas seu próprio sentir”. (ROSA, 1990, p.18).

De acordo com a autora, a criança reconhece seus sentimentos através da música, possibilitando a auto expressão, e toda vez que ela escutar uma música se lembrará de algo que a deixou feliz ou não. A música tem um forte poder na infância, o que pode ser oferecido é um vasto repertório musical, pois nessa faixa etária, a criança demonstra facilidade em memorizar ritmos. Uma música bem trabalhada pelo o professor vai ficar na memória da mesma possibilitando ela se lembrar da canção na idade adulta, que marcou sua infância.

BASE NACIONAL CURRICULAR COMUM E A MÚSICA

A Base Nacional Curricular Comum (BNCC) tem como objetivo auxiliar as pratica pedagógicas dos professores. Alguns dos objetivos gerais da música segundo a BNCC são:

Alcançar progressivo desenvolvimento musical, ritmo, melódico, harmônico, tímbrico, nos processo de improvisar, compor, interpretar e apreciar.

Desenvolver a percepção auditiva e a memória musical, criando, interpretando e apreciando músicas em um ou mais sistema musical como: modal, tonal e outros.

Valorizar as diversas culturas musicais, especialmente as brasileiras, estabelecendo relações entre a música produzida nas escolas, as vinculadas pela mídia e as que são produzidas individualmente ou por grupos musicais da localidade e região, bem como procurar a participação em eventos musicais de cultura popular, shows, concertos, festivais, apresentações musicais diversas, buscando enriquecer suas criações, interpretações musicais e momentos de apreciação musical.

De acordo com a BNCC, as atividades de comunicação e expressão podem ser utilizadas em função da música e da alfabetização. A proposta é fazer uso de letras de músicas, pois é um instrumento valioso para ser utilizado dentro de sala de aula.

Conforme Brito (2003), as parlendas e os brincos são brincadeiras rítmicas – musicais que entretém e animam os bebês e as crianças.

> Enquanto as parlendas são brincadeiras rítmicas com rima e sem música, brincos são geralmente (contados com poucos sons) envolvendo também o movimento corporal (cavalinho, balanço...) junto com os acalantos, essas costumam ser as primeiras canções que intuitivamente cantamos para os bebês e crianças menores (BRITO 2003, p. 101).

De acordo com a afirmação acima, Brito cita um exemplo de Veríssimo de Melo.

> Um, dois, feijão com arroz.
> Três, quatro, feijão no prato.
> Cinco, seis, chegou minha vez.
> Sete, oito, comer biscoito.
> Nove, dez, comer pastéis. (BRITO, 2003, p. 107)

Essa colocação nos faz entender que a música citada acima tem um papel importante, pois ela consegue fazer a criança associar os números com a escrita e também à escrita da comida que elas costumam se alimentar, associando a fala com a escrita, e no caso das crianças da pré-escola podem associar o desenho delas com o momento em que está vivenciando.

De acordo com Granja a música faz parte do cotidiano das pessoas ao afirmar que:

> A música é uma das manifestações humanas mais antigas. Inscrições e desenhos de instrumentos musicais são praticados pelo homem há muito tempo. Existem registros da pratica musical em civilizações já extintas, como a egípcia, a babilônica e a assíria, e em civilizações milenares, como a hindu e a chinesa. Contudo foi na Grécia antiga que a música se aproximou de modo especial da educação e da filosofia (GRANJA, 2006 p.21).

Com isso observa-se que a música na alfabetização é um fator de suma importância para a construção da aprendizagem e do desenvolvimento cognitivo. Pois ela colabora com uma aprendizagem com sentido, tornado mais completa, sendo um complemento elementar de composição de um ensino abrangente em todos os aspectos e progresso educacional.

A música é citada no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) como um instrumento facilitador no processo de ensino – aprendizagem, por desenvolver vários aspectos como afetividade, expressividade, dentre outros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apresentamos a importância da música e os benefícios que o ensino da mesma pode oferecer para as crianças, especialmente da educação infantil, uma compreensão sobre a prática da musicalização e sua contribuição para o ensino aprendizagem.

Nesse sentido, pode-se notar que o ensino com a música na educação infantil tem papel

fundamental na formação do ser humano. De acordo com o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil, as escolas de educação infantil além de oferecer um ensino de qualidade, precisam desenvolver algumas habilidades na criança, levando em consideração que nos primeiros anos de vida do indivíduo requer atenção especial, pois é onde acontece a construção de um cidadão participativo, crítico e consciente de seu papel na sociedade.

A tarefa de ensinar é um desafio. Logo inserir a música também é, pois com tantas opções e incentivos dos meios de comunicação necessita-se ter senso crítico e postura ética para

Para que este papel tão importante da educação aconteça na prática é preciso qualidade, eficiência, competência, diálogo e afetividade para transformar sonhos em alegrias concretas. O processo de ensino/aprendizagem requer o entendimento de que ensinar e aprender não significa acumular informações memorizadas, mas sim fazer o aluno buscar novas alternativas, fazer escolhas frente a novas situações apresentadas.

Sabemos que a educação sozinha não transforma conhecimentos em aprendizagens, é necessário envolvimento de toda comunidade escolar, direção e professores. Estes professores precisam de formação e momentos de estudo e planejamento, para colocar em prática o melhor trabalho, desenvolver as melhores ações, e musicalizar para ensinar.

Uma aprendizagem de qualidade requer uma prática reflexiva e comprometida. Os primeiros anos de vida do ser humano são mais marcantes, são as primeiras aprendizagens que levará os alunos ao incentivo de ir buscar, conhecer novos saberes. O conhecimento quando descoberto, produz frutos de bons exemplos e deixa marcas significantes.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, C. Educação Infantil: Prioridade imprescindível. Petrópolis, RJ; Vozes, 2004.

BRANDÃO, C.R.A. O que é educação? São Paulo: Brasiliense Editores, 1987.

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

BRITO T.A. Música na educação infantil. São Paulo: Peirópolis, 2003.

CARVALHO, M. Alfabetizar e letrar: Um diálogo entre a teoria e a prática. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

FERREIRO, A.R. ET AL. Letramento no Brasil: Reflexões a partir do INAF 2001/organização Vera Masagão Ribeiro. São Paulo: Global, 2003.

FERREIRA, M. Como usar a música na sala de aula. 3. Ed: São Paulo: Contexto, 2002.

FERREIRA, P.D: Melli, R. Revista de educação. N. 21 p. 479-480. São Paulo: Julho, 2005.

FERREIRO, E. Alfabetização em processo/ tradução Sara Cunha Lima, Marisa do Nascimento Paro. 14. Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____ Reflexões sobre Alfabetização/ Tradução Horácio Gonzáles. ET. AL. 24. Ed. São Paulo: Cortez, 2001.
_____ Com todas as letras. Tradução Maria Zilda Lopes. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

GARDNER, H. Inteligências Múltiplas: A teoria da prática. Porto Alegre. Artes médicas, 1995.

GONTIJO, C.M.M. Alfabetização: A criança e a linguagem escrita. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

GRANJA, C.E.S.C. Musicalizando a escola: música, conhecimento e educação. São Paulo: Escrituras, 2006.

MELANIAS, A. Psicogênese da língua escrita de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky. 2009. Disponível em: HTTP://letração. worpress.com/2009/12/25/psicogênese-da-língua-escrita-de-emilia-ferreiro-e-ana-teberosky/. Acesso em: 15 março 2021.

MARIZ, V. História da música no Brasil. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

ROSA, N. S. S. Educação Musical para a 4a série. São Paulo: Ática, 1990.

TFOUNI, L. S. V. Letramento e alfabetização. 7. Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

VYGOTSKY, L. S. Pensamento. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

WEIGEL, A. M.G. Brincando de música: Experiências com sons, ritmos, música e movimento na pré-escola. Porto Alegre: Kuarup, 1988.

A AUSÊNCIA DE LEITURA, GRAMÁTICA E ESCRITA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

RENATA FEVEREIRO BERENGUER
Graduada em Letras pela Universidade de São Paulo (2010) e Pedagogia pela Universidade Anhanguera (2014); Especialista em Ensino de Língua Espanhola pela Faculdade Estácio de Sá (2016), Mestranda em Educação pela Universidad de la Empresa, no Uruguai; Professora de Ensino Fundamental I na Prefeitura de São Paulo.

RESUMO

O objetivo desse estudo é analisar um fenômeno bastante corrente a partir de registros de observações de aulas de língua portuguesa: a sua ausência. Tentaremos levantar argumentos que possam justificar certa situação lamentável – mas não rara – ocorrida nesse contexto, o pouco espaço destinado à língua portuguesa, os aspectos que mais aparecem e as consequências possíveis para os estudantes diante desse cenário. Verificar-se-á de que maneira a BNCC pode aparecer nessas aulas e de maneira de fato presencia alunos que sabem que esse momento é destinado para comentários a respeito de escrita, leitura, literatura e tudo o que envolve a matéria, mas o que vemos são os minutos em que ela – a língua – pouco aparece.

Palavras-chave: Língua portuguesa; Ensino público; BNCC

INTRODUÇÃO

O que ganha mais espaço numa aula de língua portuguesa?

Afinal, quando aparece? Em meio a poucos cinquenta minutos com tantas outras coisas ocupando o seu lugar, qual o momento em que ela é mencionada e trabalhada? E em meio a tantos fatores que querem tomar lugar a todo tempo, em algum período desses cinquenta minutos, o ensino de língua portuguesa chega a não aparecer?

Tentaremos destinar também algumas discussões para mostrar as consequências da falta do ensino da língua nas poucas oportunidades que talvez esses alunos tenham em seu tempo durante a semana e o que há de tão importante nesse cotidiano que é capaz de tomar o tempo de todas as práticas – literatura, escrita, gramática e leitura -, tornando-se a prática mais constante e evidente, em que todos – alunos, professores, inspetores – participam: o desprezo com a aula de língua portuguesa em um espaço que deveria ser só seu. O ensino de Língua Portuguesa, através da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) pede responsabilidade e compromisso para que sejam desenvolvidas habilidades de leitura e escrita que ajudem o estudante a se tornar um leitor e escrito competente.

E AS AULAS?

Como já apontado, não há a intenção de apresentar um caso raro ou desconhecido, já que sabemos, através de práticas, leituras e discussões que essa realidade é comum. O que se deseja é considerar as consequências que esses alunos cultivam desde já com esse ato e alertar os professores, assim como tantos outros já o tentaram, do que vem acontecendo com em algumas aulas.

A situação já foi observada em alguns trabalhos, como no artigo escrito por Claudia Rosa Riolfi e Suelen Gregatti da Igreja, em que se analisa a falta de dissertação no currículo do ensino médio e se encontra como predomínio de todas as aulas observadas justamente os assuntos não ligados à Língua Portuguesa.

> "O relato oferece subsídios para uma reflexão dos efeitos que as situações reais provocam nos alunos e exemplifica um modelo de aula que espelha a direção das relações na contemporaneidade: a desistência da responsabilidade. Sem uma direção da professora, os alunos ficam completamente ociosos e se sentem à vontade para fazer o que quiserem.

A mesma importância que dá a professora às aulas começam também dar os alunos – ou vice e versa. Juntamente com esses, aquela participa e enfatiza o processo de desordem, palavra colocada como sinônimo para ausência da aula de língua portuguesa em um espaço onde se espera ser ensinado língua portuguesa, deixando a sala cada vez mais distante desse processo, em um caminho que parece ser sem volta: o professora finge que ensina – ou nem mais finge, nomeia alguém para essa função – e os alunos fingem que aprendem.

De acordo com observações, ocupam maior espaço nas aulas de língua portuguesa :

-tempo destinado à cópia de textos passados na lousa (praticamente sempre por alunos, o que leva muito mais tempo) ;

- tempo destinado à cópia e resolução de exercícios de interpretação de texto – sem leitura, explicação prévia com a professora ou discussão com a sala (os poucos que o fazem, o fazem individualmente) ;

-tempo destinado ao controle de comportamento dos alunos – professora e inspetor ou controle através de anotações feitas pelos próprios alunos, o que movimenta a sala e os deixa mais agitados ;

- tempo destinado a recados, inclusive por pessoas de fora da sala que chegam a todo tempo (passeios, questões burocráticas como autorização para uso de internet, entrega de convocação de pais, etc.) ;

- tempo de atraso das aulas, acomodação dos alunos nas devidas carteiras e tentativa de mantê-los quietos – principalmente primeiras e últimas aulas, aulas seguidas de intervalo ou de educação física, com a grande agitação dos alunos – e tempo disponível para finalização de exercícios da aula anterior ou lição de casa;

- tempo para adiantar aula na sala de algum professor que não veio: uma perda para ambas

as salas. Tal prática para preencher a aula em que o professor da outra matéria não veio, a fim de que saiam mais cedo, é um dos grandes exemplos em que o ensino de língua portuguesa desaparece completamente, o que acarreta numa grande perda para ambas as salas, já que o professor não fica nem em uma, nem na outra, coloca a cópia de algum texto com fins didáticos totalmente nulos, somente para preencher o tempo daquela sala que irá embora mais cedo e naquela que teria a aula certa do professor, mas que acaba saindo perdendo também por não ter seu professor o tempo todo com eles;

- tempo em que o aluno ocupa o lugar do professor – práticas muito mais frequentes do que se pode imaginar. Os alunos buscam a professora já no corredor para perguntar se poderão fazer sua função, como passar lição na lousa, anotar nomes, situação que a põe bastante irritada e atrasa ainda mais o início da aula;

-tempo destinado à chamada e assuntos diversos ;

-tempo destinado à correção individual dos cadernos e fechamento de notas.

Claro que não todos esses assuntos extra- aula ocorrem juntos todos os dias em todos os momentos. Também não é possível analisar ao certo a quantidade que cada um desses itens ocupa dentro de uma aula e como seria em matéria de porcentagem o que é mais frequente ao que é menos frequente, por exemplo. Certos são os fatos que levam à ausência da aula de língua portuguesa. Por exemplo, a professora trabalha a questão dos gêneros. Tem conhecimento da importância em trabalha-los pelo que impõe a própria BNCC , por exemplo . Mas está longe de contemplar o que cita o documento.

> Leitura no contexto da BNCC é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais. (BNCC,2018)

No entanto, para que se busque um efeito concreto que não vise somente seguir uma lei, parece-me muito pouco as tão somente e frequentes cópias da lousa : um dia se copia um texto jornalístico, outro dia se copia uma receita, etc. Há que haver uma reflexão de tudo isso, um trabalho com esses alunos que não só copiem por mera obrigação sem ao menos perceber os traços que diferenciam um texto de outro ; o aluno que assim o faz, infelizmente não é capaz de se preparar para uma prova de vestibular por exemplo, em que precisa ler e executar diferentes enunciados e objetivos que diz respeito aos mais variados gêneros possíveis, a começar da redação, tendo em conta se escreverá uma carta, uma dissertação, quais os traços de cada um desses gêneros, etc.

Na situação abaixo percebemos como os gêneros são trabalhados em sala de aula. A cópia do texto do astronauta ocupa bom número de aulas ; a professora elege um poema e um texto jornalístico, ambos com a mesma temática, seguido de exercícios. Mas pelo que se vê, os alunos não puderam sequer sentir as diferenças principais entre ambos os textos, a preocupação dos autores ao escreverem cada um deles. Em uma das aulas a professora se vale de uma continuação desse trabalho para atribuir-lhes uma nota ; o controle do comportamento ainda se coloca em mesmo nível de igualdade que a atividade proposta.

Entre os inúmeros momentos em que a aula de língua portuguesa não aparece, como já citamos acima, esse deveria ser um dos poucos em que se aponta para ela. Mas o trabalho feito com o aluno, para somente se seguir uma lei em que diz que “os gêneros devem estar presentes”, nos leva a questionar se de fato aqui também a aula aparece.

Também a escrita para esses alunos acaba por se limitar a imitação direta de regras: para o aluno que transcreve do livro para a lousa, a imitação direta desse material, e para os demais a cópia e imitação da escrita da lousa, como algo fechado. Como vimos, a escrita deve ser mais que isso, deve-se haver uma conscientização de seu uso como instrumento necessário, e não opcional, para organizar pensamento, para divulgação de conhecimento, para mostrar que embora não deva ser priorizada em detrimento da fala, é importantíssima para comunicação, para o mundo, a partir de reflexões a respeito da dificuldade de se ensiná-la em uma época em que vem perdendo tanta força.

Sabe-se que cada vez mais o professor não é o centro da sala de aula, temos múltiplos centros atualmente, exemplificados nas tecnologias como outros tipos de linguagem que tomam a atenção do aluno muitas vezes até mais que o antigo “transmissor de saberes”, que não é mais visto dessa maneira. Não está aqui em jogo o lamentar de tal situação, a sala de aula deve ser um espaço de interações onde o professor, como mediador , ajuda o aluno em todo esse processo do não saber ao saber, e muitas vezes do saber ao saber maior, já que todos chegam com algo prévio de sua vida fora da escola. Mas o que vem acontecendo, e como se observa nas aulas, é o aluno ocupando o papel do professor, quando deveria estar em seu lugar e se preparar para o que o espera; em outras palavras, o aluno ocupando seu tempo de aprendizado com assuntos que deveriam estar ligados unicamente ao professor. Segundo Fraga (2020):

> Então, observa-se que no ensino de LP as aulas servem, apenas, como depósitos de regras e prescrições, desmotivadoras, não preveem a interação estudante-conteúdo, pois tais conteúdos não partem da realidade concreta dos alunos, já estão pré-definidos em caderninhos, apostilas, livros-didáticos, enfim, no currículo oficial

Sabe-se que o que gera um aprendizado é uma espécie de embate, que tudo vai bem até o momento em que alguma coisa vista e ouvida não entra em determinada categoria com o que pensa e entende o aluno. Não é preciso dizer o quanto tal é importante e indispensável para o processo de aprendizagem, e no momento em que a professora priva um aluno desse tipo de processo, transformando esse tempo disponível do aluno em um exercício de sua função como professor, contribui para a desmotivação por parte do aluno nesse processo, que já tantas vezes lhe parece tão aborrecedor e sacrificante, lhe apresentando outra possibilidade : a de exercer parte da função de um profissional já formado que deveria orientá-los por outros métodos para que um dia também tenham a oportunidade de ser um deles.

O professor, em sua função , deve garantir ao aluno entender o que ele deve fazer; nessa instância, o aluno já não sabe mais se deve aprender, ter o caderno em dia, participar desse processo de crise a fim de conquistar a aprendizagem ou se deve passar as tarefas na lousa, controlar a indisciplina dos outros amigos – que quase que deixam de ser ‘outros amigos’ para se tornar seus alunos, já que pode, através de um regulador externo, controlar a cada um deles.

Além disso, tal situação tende a ser um círculo vicioso. A professora tenta de todas as formas

controlar a indisciplina dos alunos, fazendo disso uma parte muito mais importante do que a própria aula de língua portuguesa. Para tal objetivo, se vale de instrumentos que colocam a classe ainda mais agitada e indisciplinada, tendo que se valer de mais artifícios como esses que dispersam ainda mais a sala e assim se dá todos os dias. Literatura ali não tem lugar, lamentavelmente. Conforma Pacheco (2017):

> Está bem claro que a BNCC pressupõe a formação de um leitor que vá adquirir um repertório literário nacional e internacional mínimo, que entenda a literatura prioritariamente em sua fruição estética, "leitura prazerosa", que consiga ampliar sua visão de mundo pela experiência completamente alienada ("outras épocas, outros espaços, outras culturas, outros modos de vida, outros seres humanos") e que esteja protegido de temáticas e mensagens impróprias nos termos do ECA.

A leitura também não é incentivada, logo, diagnosticar o que esses alunos aprendem se torna uma missão mais impossível ainda, já que, como sabemos, processos cognitivos não são fotografados a olho nu. Além disso, esses alunos passam a ter contato somente com os textos reescritos do livro para a lousa e a cumprir com o dever de fazer as questões, tudo reescrito por um deles do livro para a lousa. A discussão sobre o estilo do texto, gênero em que se enquadra, intenções do autor e mesmo a interpretação fica de fora nesse processo ; muitas vezes, se perde até mesmo o estilo de um poema, por exemplo : o aluno que transcreve o texto não leva em consideração os parágrafos, os versos ,as estrofes, ou qualquer disposição que venha desenhado o poema .Sabemos que até mesmo para a professora já seria difícil retratar esses pontos na passagem do livro para a lousa, quem dirá o aluno que não tem despertados esse conhecimento e sensibilidade durante as aulas de língua portuguesa, pois além de não conhecer e, portanto, não valorizar, se importa mais em reproduzir a grafia correta das palavras, os acentos onde devem estar, para que um dos amigos não copie errado ou zombe dele por escrever de tal maneira e ainda seja chamado a atenção pela professora.

Os alunos chegam a perceber o vazio daquelas aulas, não sabem bem o que estão aprendendo, o que poderia ser abordado em uma aula de língua portuguesa para ser cobrado em prova, já que o que veem naquela realidade não se assemelha ao que deveria ser de fato uma aula dessas.

Talvez por não conseguirem depreender o sentido da aula e não lhe atribuir a importância e um gosto pessoal por qualquer que seja o trabalho feito da língua que os motive a continuar ali, os alunos se mostram desesperados e as aulas, muitas vezes, não acabam, mas começam a se "dissolver", com a ausência geral do aluno , que já não mantém seu pensamento no lugar e com a anulação de qualquer produção, oral ou escrita que tenha que ver com a aula .

Ainda assim, percebem o valor do discurso da professora. Recorrem a ela em vários momentos para conseguirem o que desejam, se valendo de reguladores externos apropriados pela professora: ou o barulho de chamada e intervenção ou a convocação dos pais ou mesmo a autoridade máxima da sala de aula, artifícios que os próprios alunos consideram necessário e não percebem mais o quanto cada um deles ocupa espaço dentro da aula, o que só prejudica a eles mesmos. A professora é responsável por colocar ordem, valendo-se dos reguladores ou do seu próprio discurso, que tem poder dentro do seu espaço .

Talvez os alunos percebam essa situação e encontrem no discurso da professora, carregado

de autoridade e valorizado pelo ainda antigo conceito de responsável pela transmissão de saber, uma forma de preencher seus discursos julgados vazios – pela sociedade e por eles mesmos. Valendo-se de sua função – passar a lição na lousa e controlar o comportamento da sala – os alunos podem sentir seu discurso valorizado e preenchido, o que faz com que o discurso da professora deixe de ter valor, passe a ser vazio: são os alunos quem se controlam, através de anotações, são eles quem determinam, através do discurso escrito, o texto trabalhado, as questões que devem ser resolvidas – mesmo que por uma determinação inicial – e a professora nada mais faz para conter a indisciplina dos que não aceitam a situação , como se seu papel não fizesse mais diferença para modificar aquele espaço e os autores dele. Os alunos preenchem seu tempo de aula com tais preocupações e a professora permite, a todo o tempo, que isso aconteça:

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como pudemos ver, a aula de língua portuguesa vem perdendo espaço em seu próprio espaço; os alunos cada vez mais se distanciam da maior oportunidade que tinham para aprender a ler, a escrever, a interpretar, a conhecer a literatura, a gramática, etc. Sabe-se que o mundo cada vez mais lhes dá essa oportunidade de suprir as perdas da escola, que podemos, por exemplo, buscar no próprio *google* o que queremos saber sobre determinado autor e obra, ou até mesmo se nos interessarmos pela “nova regra ortográfica”. Mas ainda não se foi descoberto um mundo como o ambiente escolar, que pode dar a um aluno a intensidade de viver tudo isso junto, de trocar experiências com outros aprendizes e conseguir um bom “certificado” de bom leitor, bom escritor, com uma chance ao tão esperado vestibular e ao disputado mercado de trabalho, por exemplo.

A aula de língua portuguesa não só concorre com a tecnologia – que engole cada vez mais o apagador, o giz, os livros, etc. – e com os problemas e vivências de cada um trazidos de casa, como também com situações criadas pelo próprio ambiente escolar, como todas as já relatadas no presente ensaio. Em meio a tantas situações, a aula de língua portuguesa não aparece e nas poucas vezes em que aparece, não adquire força, não aparece como algo produtivo e capaz de possibilitar o aluno aprender ou ter gosto pela língua.

Logo, tempo para chamada, para controlar o comportamento do aluno, preocupação com a troca de papéis – alunos e professor -, recados , cópias de textos somados à todas as dificuldades trazidas de casa pelos alunos – falta de interesse, celulares, desprezo pela escola e pela aula de língua, assuntos colocados como prioridade sempre em relação a qualquer outro tratado em sala – ocupam todo o espaço da aula de língua portuguesa, e essa, quando consegue aparecer, tem um espaço muito pequeno que quase não se faz percebida pelos alunos, que dormem, conversam sobre outros assuntos e mal sabem do que se trata. Não há como saber o que ganha mais espaço numa aula de língua portuguesa, mas a constatação mais incoerente a que podíamos chegar é a de que a língua portuguesa propriamente dita esteja longe de ser a primeira colocada.

REFERÊNCIAS

Base Nacional Comum Curricular (BNCC) - MEC - Ministério da Educação.
Disponível em :http://portal.mec.gov.br › alias=79601-anexo-. Acesso em 25/03/2021

FRAGA, Lídice Tiede. "**Uma análise crítica da BNCC na área de Língua Portuguesa a partir das contribuições de Freire**." (2020).

PACHECO, Abílio. "**O Ensino de Literatura e a BNCC do Ensino Fundamental**." BRITO, Áustria Rodrigues; SILVA, Luíza Helena Oliveira da; SOARES, Eliane Pereira Machado. Divulgando Conhecimentos de linguagem: pesquisas em língua e literatura no ensino fundamental. Rio Branco: Nepan Editora (2017): 15-32.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola.** Campinas: ALB; Mercado de Letras, 1996.

RIOLFI, Claudia; ROCHA, Andreza; CANADAS, Marco A.; BARBOSA, Marinalva; MAGALHÂES, Milena; RAMOS, Rosana. **ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA (Coleção Ideias em Ação)**. São Paulo: Thomson, 2007

RIOLFI, Claudia Rosa; IGREJA, Suelen Gregatti da. **Ensinar a escrever no ensino médio: cadê a dissertação? Educação e Pesquisa.** São Paulo, abril 2010

INCENTIVO À LEITURA NO BRASIL

RODRIGO PAVARIN
Graduação em Letras - Português/Inglês, pela Faculdade Santa Izildinha (2012); Professor de Ensino Fundamental II - Língua Portuguesa - na EMEF Senador Luís Carlos Prestes.

RESUMO

Este artigo apresenta um diálogo entre uma pesquisa, deste mesmo autor, em seu curso de graduação (2012) e a dissertação de mestrado de Ramos (2013), que se estabelece por abordarem como tema a leitura. Foram pesquisas realizadas em campo, com alunos e professores da rede pública e usaram como referência o projeto intitulado *Apoio ao Saber*, em que alunos receberam um kit de três títulos da literatura clássica brasileira. Ambas as pesquisas buscaram compreender como foi a circulação desse projeto dentro da escola pública. Cada pesquisador buscou informações em escolas distintas, porém ao analisar os resultados, percebemos uma aproximação dos resultados, o projeto *Apoio ao Saber* aconteceu de forma diferente como no planejado, a realidade foi diferente ao que se esperava. Alunos e professores, não receberam informações, incentivos, para compreender a grande importância do projeto, este que apresentou falhas desde a entrega das obras nas escolas.

Palavras-chave: Leitura; Apoio ao saber; Brasil.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem o objetivo de apresentar alguns caminhos que trilhamos (Brasileiros) na leitura literária. Para abordar o tema do incentivo a leitura usamos como base os resultados de Trabalho de conclusão de curso, realizada em 2012, por este mesmo pesquisador, dialogando com o trabalho de mestrado de Ramos (2013). As pesquisas foram realizadas em campo, dentro de escolas públicas, para compreender como o projeto de leitura *Apoio ao Saber* foi recebido e implantado nas escolas. O projeto tem a ação de entregar aos alunos um kit com livros literários.

A pesquisa de conclusão de curso, em 2012, visou compreender como o projeto estava em circulação nas escolas, e foi realizada em escolas Estaduais na zona leste de São Paulo, no bairro de São Mateus, com alunos e professores. A problemática desta pesquisa surgiu de uma situação pessoal, pois em uma ocasião, jogaram em meu quintal uma caixa de livros recebidas em uma escola pública, não soube quem teve tal atitude, mas surgiu a questão que levei para pesquisa: como o Brasil e as escolas têm se organizado, se estruturado para incentivar o hábito à leitura?

A leitura continua sendo um tema de grande debate, em tempos passados essa discussão

era norteada pela dúvida se crianças e adolescentes tinham a oportunidade de criar o hábito de leitura, e atualmente vai além, pois em lugares de vulnerabilidade social e econômica ainda existe a dúvida se há a oportunidade da leitura, e amplia-se com a abordagem sobre a qualidade das leituras realizadas, pois por meio da leitura nos informamos e nos formamos na sociedade como ativos e críticos.

Esta pesquisa foi realizada para apresentar um breve histórico de como iniciou e como está a inserção de livros e da leitura em nosso contexto social e educacional. O projeto *Apoio ao Saber* foi uma inciativa que aproximou o livro físico e a literatura aos nossos alunos da rede pública, porém não houve uma ampla abordagem do tema, tanto dentro das escolas quanto em artigos científicos. Com esse artigo, a sociedade, os alunos e os professores, poderão compreender melhor, alguns caminhos trilhados no incentivo a leitura.

O HÁBITO DE LER

Atualmente abordamos a leitura como um hábito corriqueiro. Adultos, adolescentes e crianças se conectam as redes sociais, pesquisam jogos, interagem com amigos, escrevem e leem mensagens, proporcionando a sensação que a todo momento estão lendo, não deixa de ser verdade, porém também ficam envoltos à leituras rápidas, sem certeza da procedência (fake news), e assim acreditam que estão se informando.

A leitura deve ser uma atitude consciente, planejada e organizada. A escola é assim para muitos educandos o lugar de destaque para esse momento, leitura. A leitura desenvolve a imaginação, estimula a memória e a capacidade de interpretação e argumentação.

ASPECTOS HISTÓRICOS SOBRE A LEITURA INFANTO JUVENIL NO BRASIL

Um dos aspectos mais relevantes na história da nossa literatura, do incentivo e distribuição de livros literários foi à vinda da Família Real portuguesa, para a então, Colônia brasileira, pois o Brasil era visto como um lugar rico em ouro, diamante, cana de açúcar, pau brasil, etc. Já tínhamos autores brasileiros, porém seus livros eram impressos em Portugal, assim poderia ter o risco de alterações ou até impedidos de ser publicados pela censura portuguesa.

Com a realeza chegou a biblioteca do rei e uma máquina de impressão de jornal e livros, segundo Zilberman e Lajolo (2009, p. 107) “em 13 de maio de 1808, o príncipe-regente D. João rubricou a carta régia que oficialmente permitia a utilização de prelos [máquina tipográfica de impressão prensa] no Brasil”. Antes da imprensa os livros eram feitos de forma rústica, e escrita à mão, assim não ficava acessível à todos, o acesso muitas das vezes ficava restrito a igreja e aos nobres.

O período do Brasil Colônia ficou muito defasado no nível cultural, não havia estrutura escolar

com qualidade, assim os pais ricos mandavam seus filhos para estudarem em Lisboa ou Coimbra, ao invés de buscarem formas de fortalecer o ensino no Brasil, mas essa atitude proporcionou consolidar nossa literatura, pois seus filhos tiveram uma experiencia da cultura literária rica e extensa da Europa e ao voltarem ao Brasil começaram a se preocupar com a criação de nossa própria literatura.

No final do século XIX (1890-1920), a literatura infantil brasileira se forma, surgindo os primeiros livros nacionais infantis, livros estes considerados por muitos críticos como Amoroso Lima e Lourenço Filho, de má qualidade artística e com excesso de intenções moralizantes, causando atrofia no gosto de ler. Zilberman e Lajolo (1986, p. 17) afirmam que os mesmos aspectos que influenciaram a literatura infantil também contribuíram para manifestações literárias não infantis. Podemos compreender que por essa razão as obras foram criticadas, pois não havia uma diferenciação clara do público destinado para cada leitura.

Para tentar aproximar da linguagem voltada ao público infantil e jovem, textos com edições portuguesas foram adaptados e traduzidos para o português do Brasil, sendo assim, ganhou destaque a obra de Figueiredo Pimentel, escritor carioca, a quem a livraria Quaresma confiou o trabalho de compilar e adaptar as histórias infanto juvenis.

De 1920 a 1945 houve uma reforma no ensino, a população de baixa renda teve acesso a escola, também aumentou o público voltado a leitura de literatura infantil, foi assim que os temas se renovaram, e multiplicaram-se títulos e autores.

Segundo Zilberman e Lajolo (1986), no período de 1945 a 1965 surge um público bastante expressivo voltado as histórias infantis, abordando a continuidade entre os dois tempos: o passado representado pelos idosos (como o vovô, do ciclo de Taquara-Paca) e o presente representado pelos jovens, e os acontecimentos ocupavam espaços rurais e urbanos, assim a fantasia transforma tudo em aventura e transporta para lugares desconhecidos.

A ESCOLA, O PROFESSOR – MODELO LEITOR

Delia Lerner aborda em sua obra, Ler e escrever na escola: o real o possível e o necessário (2006), a importância desde os anos iniciais da escolarização, o professor como modelo leitor a seus alunos. O professor como leitor propicia rodas de conversa e a compreensão do tema abordado na leitura, assim se forma um leitor crítico e ativo na sociedade.

Lerner (2006, p. 27) também menciona que o desafio não é apenas que os alunos decifrem o sistema de escrita e oralizem um texto dado por outro, e sim formar praticantes de leituras e escritas não pela obrigatoriedade escolar, mas sim para serem cidadãos e leitores críticos, para tomadas de decisões assertivas na sociedade.

A instituição escolar é um ambiente de grande ação para formar leitores, se ela pega para si o papel de agir na problemática da formação leitora, elaborando ações para esse enfrentamento, poderá agir criando projetos escolares que possam abranger a todos envolvidos, não apenas

deixando à cargo da sala de leitura. Os projetos podem envolver toda comunidade escolar e seu entorno (escola e famílias).

O PROJETO APOIO AO SABER

Se afirmamos que um texto tem como um dos objetivos formar o indivíduo em sua totalidade, esse texto, seja informativo ou literário deve conter todas as informações necessárias para sua compreensão, algumas críticas surgem quando professores trabalham fragmentos de textos ou com adaptações.

Quando abordamos a questão de que é um direito do estudante ter acesso a textos de qualidade, voltamos a uma questão de estrutura histórica, o acesso a essas obras. Continuamos ainda na abordagem no início desse artigo, o acesso é restrito, envolve o interesse das crianças, adolescentes e suas famílias? Sim, mas caímos da discussão se é possível que todos tenham acesso. Eis a importância do apoio das intuições governamentais, para promover a equidade.

O programa "*Apoio ao Saber*" teve várias edições, provavelmente pelas evidências nas publicações no diário oficial, com início em 2008/2009. O Programa foi lançado pela SEE/SP e Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE) para atender alunos do Ensino Fundamental – ciclo II e Ensino Médio da rede pública estadual de ensino. Nesse projeto os estudantes receberam um kit com três obras, conhecidas como clássicos da literatura mundial. Professores e escolas também receberam os títulos para acompanhamento durante as aulas.

O site do programa apresentava uma tabela que constava as obras que seriam distribuídas ao estudante e escola, porém em uma pesquisa de campo em escolas localizadas na Zona Leste de São Pulo, no bairro de São Mateus, constatamos que as obras entregues não foram as mesmas mencionadas no site, mas atendia a proposta de distribuir clássicos literários.

Na mesma pesquisa ao questionar professores sobre o programa, houve desencontro de objetivos e alguns desconheciam o projeto, pois alguns achavam que seria apenas para desenvolvimento em sala de leitura ou para que os estudantes tivessem em casa tais obras.

E constatamos que os alunos não foram orientados antes de receber os livros, ficaram sem saber como deveriam usá-los, assim, doaram, guardaram e muitos, não usaram na escola. Alguns que usufruíram das obras, o fizeram por inciativa própria, pois já desenvolveram o hábito de ler.

Ramos (2013) também realizou uma pesquisa sobre o projeto e constatou que não aconteceu como o planejado, pois

> Muitos alunos ainda não têm formado um comportamento leitor, não souberam usufruir do que haviam recebido e muitos deles não valorizaram o material. Por outro lado, nem todo professor aproveitou a oportunidade para iniciar ou ampliar um projeto de leitura, para desenvolver ações que pudessem explorar o acervo, estimulando o aluno ler literatura. Mais uma vez, o professor se vê diante de inovações sem ser devidamente orientado para uso de mais um material. (RAMOS, 2013. p. 71)

A pesquisadora, Ramos (2013) constatou que nem sempre os professores tiveram em mãos os mesmos títulos entregues aos alunos. Causando assim, um desencontro que atrapalhou o funcionamento dessa ação.

ORIENTAÇÕES SOBRE LEITURA NO CURRÍCULO PAULISTA E NO CURRÍCULO DA CIDADE-SP

O Currículo Paulista é o atual documento norteador na educação, por ele professores se formam e planejam suas aulas e projetos. Conforme a necessidade e estudos que são realizadas a educação vai adaptando, melhorando e esclarecendo suas orientações. Mas uma proposta permanece, de estimular os estudantes ao hábito de ler.

> As Práticas de Leitura e Escrita permitem a ampliação do repertório do estudante, garantindo o acesso à leitura e produção dos chamados textos multissemióticos, ou seja, textos que extrapolam a ideia da escrita, incorporando elementos de diversas mídias e linguagens e que estão presentes em todos os 68 componentes, não se limitando ao trabalho exclusivo em Língua Portuguesa e/ou Língua Inglesa. (CURRÍCULO PAULISTA – ENSINO MÉDIO, 2020, p. 67).

Nesse trecho podemos observar que a leitura não fica somente sob responsabilidade do professor de Língua Portuguesa, todos envolvidos já sabem que a leitura está presente em nossas vidas, independente da área de atuação ou componente curricular a desenvolver. E vale lembrar que, os textos devem ser ofertados sem ser simplificados, ou seja, devem ser apresentados aos alunos, assim como foram idealizados.

> Em relação à literatura, a leitura do texto literário, que ocupa o centro do trabalho no Ensino Fundamental, deve permanecer nuclear também no Ensino Médio. É preciso evitar simplificações didáticas, como biografias de autores, características de épocas, resumos e outros gêneros artísticos substitutivos, como o cinema e as histórias em quadrinhos, que relegam o texto literário a um plano secundário do ensino. Assim, é importante não só (re)colocá-lo como ponto de partida para o trabalho com a literatura, como intensificar seu convívio com o estudante. (CURRÍCULO PAULISTA – ENSINO MÉDIO, 2020, p. 70).

A leitura não deve ser vista como algo a ser realizado quando a criança já está alfabetizada, deve ser um ato, um hábito durante a fase da alfabetização, pois faz parte desse processo, é aqui que o professor começa a ser o modelo leitor a criança.

> É necessário frisar que o Estado de São Paulo tem como meta a completa alfabetização de todas as crianças paulistas, até que completem sete anos, ou seja, no final do 2º ano do Ensino Fundamental. A alfabetização é aqui entendida como aprendizagem da leitura, ou seja, o desenvolvimento da capacidade de compreender e analisar criticamente diferentes gêneros que circulam em diferentes esferas da atividade humana em diversas linguagens, bem como a aquisição da escrita alfabética. (CURRÍCULO PAULISTA – ENSINO MÉDIO, 2020, p. 70).

O hábito de ler é algo a ser construído a cada fase da vida e da escolarização, no momento da alfabetização a criança tem o contato com a língua materna ouvida e escrita. Porém não podemos deixar de mencionar que na Educação Infantil, professores já realizam um excelente papel de modelo leitor, ao apresentar textos, imagens, legendas e conversar com as crianças, assim já despertam o hábito leitor nas crianças.

O Currículo da Cidade de São Paulo (2017) tem seus objetivos focados na Educação Infantil e Fundamental I e II, assim organiza o ensino de Língua Portuguesa em quatro eixos, “a) prática de leituras de textos; b) prática de produção de textos escritos; c) prática de escuta e produção de textos orais e d) prática de análise linguística.” (CURRÍCULO DA CIDADE, 2017, p. 85). Nesse documento os textos literários “são trabalhados nas práticas de produção de textos orais e escritos, assim como nas de leitura e escuta de textos” (CURRÍCULO DA CIDADE, 2017, p. 89).

A literatura está presente desde a primeira infância, ao realizarmos leituras aos bebês, “[...] não se pode conceber uma educação literária dissociada das práticas que a materializam, especialmente a prática de leitura. Ler, nesse sentido, ganha um status de direito, [...].” (CURRÍCULO DA CIDADE, 2017, p. 89). Para garantir esse direito uma das estratégias adotadas em sala de aula é a leitura em voz alta realizada pelo professor, pois possibilita a aproximação dos leitores a textos que não são lidos com autonomia, “visto que a atitude receptora, de quem participa dessa situação ouvindo, está muito longe de ser passiva” (CURRÍCULO DA CIDADE, 2017, p. 173).

Os professores são orientados a inserir os textos na integra, como são, mesmo que parece, a princípio, que o aluno não irá compreender, essa informação encontramos no Currículo Paulista (2020), voltado ao ensino médio, e também no Currículo da Cidade (2017), “É justamente o contato com a linguagem escrita, como ela é, que vai fazendo com que se torne mais acessível” (CURRÍCULO DA CIDADE, 2017, p. 173), essa experiência leitora amplia o repertorio de palavras e compreensão em nossos estudantes. “É fundamental que sejam textos integrais e genuínos, não sendo organizados em uma linguagem por demais simplificada, que pareça subestimar a capacidade intelectual do estudante.” (CURRÍCULO DA CIDADE, 2017, p. 172).

> No cotidiano da prática pedagógica, não são poucos os professores que encontram estudantes com baixa fluência leitora. Para resolver esse problema, uma das condições a serem criadas refere-se à realização de um intenso trabalho com leitura de modo a constituir, ao longo dos anos, um repertório diversificado de textos, que abranjam tanto os que foram lidos em voz alta pelo professor, quanto aqueles lidos pelos próprios estudantes. (CURRÍCULO DA CIDADE, 2017, p. 172).

Com essas orientações podemos perceber que não é a linguagem que dificulta a leitura, é a baixa oferta de textos de qualidade que não auxilia o enriquecimento cultural literário de nossos estudantes. Os textos devem ser escolhidos por abordar temas adequados a discussão e a faixa etária, e quem tem esse papel de escolher, é o professor, que deve conhecer a obra lida, antes de oferecer ao aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a intenção de compreender como o incentivo à leitura acontece em nosso país, neste artigo, pudemos apresentar os resultados obtidos em um Trabalho de Conclusão de Curso do autor deste artigo, e dialogar com as contribuições da dissertação de mestrado, realizada por Ramos em 2013.

Assim, uma das fontes destas pesquisas aproxima os resultados, um projeto de incentivo à

leitura realizado nas escolas estaduais de São Paulo, o projeto *Apoio ao Saber*. Com as conclusões obtidas nestas pesquisas, pudemos responder a pergunta norteadora deste artigo: como o Brasil e as escolas tem se organizado, se estruturado, para incentivar o hábito à leitura?

O Brasil passou por transformações políticas e educacionais, dentre essas, a circulação de livros, porém, a (des)valorização do hábito a leitura ainda acontece em nosso país. O projeto *Apoio ao Saber,* nos parece ser a tentativa de ampliar a divulgação e disseminação das obras literárias, assim também de fomentar o hábito a leitura, de obras clássicas e de qualidade.

Ao analisarmos o Currículo Paulista (2020) e o Currículo da Cidade (2017) podemos concluir que nos documentos oficiais, professores são (in)formados, assim, nesse sentido, é fundamental percebermos o qual importante é o papel da escola e de suas propostas na vida do estudante. No tema aqui abordado, o incentivo à leitura no Brasil, observamos diversas orientações e estratégias que colocam a todo momento o professor como ativo, e incentivador a essa prática. E que é na escola que o aluno tem maior contato com livros, obras literárias e diversidade de textos, proporcionando o gosto, o hábito de ler.

Apresento nesse momento como resultado uma “tentativa de ampliar o repertório literário dos alunos”, o termo tentativa aqui se adequa pois, na análise dos resultados de pesquisa sobre o projeto *Apoio ao saber*, constatamos a discrepância da expectativa, do que se esperava alcançar com o projeto, com a realidade, o que realmente aconteceu nas escolas públicas.

Obras tão valiosas na cultura escolar e social foram entregues aos alunos, porém, analisamos, que alguns passos foram negligenciados para que acontecesse com êxito.

O Brasil no âmbito educacional, apresentou o projeto e realizou a entrega das obras, mas faltou empenho em (in)formar os professores, faltou compreender a realidade das escolas ao enviar quantidades dos títulos que não atendiam a todos (nem aos professores) impossibilitando o acompanhamento dessas leituras, como um projeto deve ser. Ao entregar essas obras, sem esse planejamento, ficou inviável, oferecer a mesma estratégia, o mesmo acompanhamento a todos os alunos.

Assim, com essas defasagens nós voltamos ao ambiente escolar, sem organização e estrutura para dar seguimento ao projeto pois, faltou o apoio, o material. Percebemos que professores e alunos não foram formados para se adequar ao projeto, não sabiam como trabalhar, não sabiam o que fazer com o que recebiam, a literatura ao mesmo tempo que parecia ser valorizada, era desvalorizada, pela falta de planejamento, ação tão importante para uma educação de qualidade que proporcione a equidade aos alunos da escola pública.

Mas vamos além dessa pesquisa ao nos perguntarmos, por que tais informações e orientações não chegaram aos professores? Por que receberam os livros e muitas das vezes não houve um trabalho efetivo com tais títulos?

Um projeto que deveria alavancar a educação, na realidade das escolas se tornou mais um descaso com a educação, pois alguns projetos como esse, *Apoio ao Saber*, seria um projeto que teria um grande valor cultural, pois todos teriam acesso a textos de qualidade e de circulação

valorizada, seja pela formação que esses textos agregam ao estudante, quanto como estudo para vestibulares renomados em nosso país.

O Brasil, a escola não está organizada, não está estruturada para o incentivo efetivo do hábito de ler, mas não podemos desvalorizar os professores, a escola que é a referência como modelo leitor. Talvez, mesmo com todos esses desencontros, professores reflexivos, tiveram a oportunidade de usá-los em aulas e orientações positivas.

REFERÊNCIAS

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **A leitura rarefeita-leitura e livro no Brasil**. 1.ed. São Paulo: Editora Ática, 2009.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Um Brasil para crianças – Para conhecer a literatura infantil brasileira: histórias, autores e textos**. 4. Ed. São Paulo: Global Universitária, 1986.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola: o real, o possivel e o necessário.** 3. Ed. São Paulo: artmed, 2006.

RAMOS, Eliane Cristina Gonçalves. **Dos documentos oficiais à sala de aula : uma proposta para a leitura de fruição no ensino médio.** Dissertação de Mestrado (Linguística Aplicada) - Universidade de Taubaté. Taubaté, p. 153. 2013.

DOCUMENTOS

São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Currículo da Cidade, Ensino Fundamental: Língua Portuguesa. São Pulo: SME / COPED. 2017.

Currículo Paulista. 2020. Disponivel em https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/

A ARTE E SUAS CONTRIBUIÇÕES NA FASE DA EDUCAÇÃO INFANTIL

ROSANGELA VALERIO DOS SANTOS
Bacharelado em Administração com Habilitação em Marketing pela Uninove - Universidade Nove de Julho (2005); Licenciatura em Pedagogia pela Unicastelo - Universidade Camilo Castelo Branco (2010); Licenciatura em Artes Visuais pela Famosp - Faculdade Mozarteum de São Paulo (2017); Especialização em Ludoterapia pela Facab - Faculdade Castelo Branco (2017).

RESUMO

Esse pretende buscar reflexões sobre a arte e suas contribuições na fase da educação infantil. A primeira infância é uma questão de descoberta. As crianças aprendem explorando o mundo ao seu redor: observando, alcançando, tocando, cheirando, saboreando, imitando e muito mais! As artes são um parceiro perfeito para o aprendizado na primeira infância porque encorajam a experimentação e a descoberta. Teatro, Drama e Jogo criativo permitem que as crianças desenvolvam sua própria expressão criativa e imaginação. Durante o crescimento e desenvolvimento das crianças, desde os primeiros meses de vida, é fundamental estimular adequadamente os seus sentidos. Compartilhar o espaço criativo com outros meninos e meninas e realizar experiências artísticas comunitárias permite que os mais pequenos interajam entre si e comecem a construir o seu próprio universo simbólico.

Palavras-chave: Espaço Criativo; Primeira Infância; Universo Simbólico.

INTRODUÇÃO

No decorrer dos primeiros anos de vida, as crianças brincam, cantam, dançam e desenham naturalmente. Atividades essenciais para o desenvolvimento dos sistemas sensoriais, motores, cognitivos, emocionais e, em última instância, do cérebro, que permitem às crianças aprender a aprender.

A presença da arte na educação, por meio da educação artística, contribui para o desenvolvimento integral e integral das crianças e jovens. Esta caracteriza-se por enriquecer e dar um grande contributo cognitivo no desenvolvimento das capacidades e competências dos alunos, tais como o empreendedorismo, a diversidade cultural, a inovação, a criatividade ou a curiosidade.

A atividade artística do aluno desperta sua fantasia e seu poder imaginativo; leva à valorização da cor e das formas, bem como à formação da personalidade, da autoconfiança, do respeito e da tolerância. Em outras palavras, para a criança, a atividade artística é um meio de desenvolvimento dinâmico e unificador.

Quando as crianças são pequenas e se interessam pela arte, deve-se permitir que expressem

toda a sua criatividade porque é muito importante para o seu desenvolvimento integral. Quando uma criança quer pintar com canetinha, com giz de cera, com os dedos, quando molda com plasticina ... tudo é arte para os pequenos.

> Todas as coisas pequenas exigem vagar do olhar, a paciência do toque transformador da mão. Miniaturizar o mundo é trazê-lo inteiro pelo olhar para dominá-lo com a mão artesã: basta o gesto que desenha ou pinta, modela ou constrói para fazer um mundo reduzido tornar-se microcosmo que se pode envolver e trazer pelo olhar a grandeza do conjunto: em um instante tudo está ali. (RICHTER, 2007, p.8)

A arte é uma linguagem que fará com que a criança se expresse por meio de diversos elementos e será a criatividade e a imaginação que terão um papel mais importante em todo esse processo. Arte para crianças é um estilo de vida e tem muitos benefícios.

Como a inteligência ou a beleza, a criatividade é um traço visto como raro e inerente, um traço intuitivo e não pode ser ensinado; os trabalhos produzidos por quem tem criatividade são impressionantes e inatingíveis. No entanto, se as crianças tiverem as oportunidades adequadas para praticar e desenvolver sua criatividade, como acontece com qualquer músculo do corpo humano, a característica se tornará mais forte e mais natural.

As crianças que pegam um giz de cera ou um marcador e começam a desenhar iniciaram o desenvolvimento de suas habilidades motoras. Embora possa parecer que esses rabiscos aleatórios não significam nada, as crianças conectam seus desenhos com o pensamento e a narração, e seus corpos começam a desenvolver habilidades motoras. Eventualmente, os rabiscos tornam-se linhas finas ou traços em negrito e as palavras tornam-se histórias que aparecem na página.

HABILIDADES MOTORAS E AS ARTES

As habilidades motoras finas e grossas aprendidas em atividades artísticas, como desenho e dança, ajudam a preparar o cérebro para o aprendizado adicional, conectando modalidades táteis e visuais.

De acordo com Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Arte (1997, p. 45):

> As artes visuais, além das formas tradicionais (pintura, escultura, desenho, gravura, arquitetura, artefato, desenho industrial), incluem outras modalidades que resultam dos avanços tecnológicos e transformações estéticas a partir da modernidade (fotografia, artes gráficas, cinema, televisão, vídeo, computação, desempenho).

Não há dúvida de que as artes são divertidas para as crianças. Mergulhar naquelas pinturas a dedo e fazer uma linda foto para pendurar na geladeira é incrível. Atuar em uma peça é estimulante. Mas as artes também ajudam as crianças a se desenvolverem em muitos níveis fundamentais.

As artes sempre foram consideradas um passatempo apaixonado e expressivo, e isso vale também para as crianças, embora de uma maneira diferente da dos indivíduos mais velhos. Por exemplo, enquanto as artes ajudam os adultos a liberar sentimentos que, de outra forma, poderiam ter dificuldade de expressar, as artes ajudam as crianças a explorar seu alcance emocional para que

estejam mais bem equipadas para lidar com os altos e baixos que se tornarão parte de suas vidas à medida que envelhecem. O teatro, a dramatização e a representação de papéis, em particular, são especialmente adequados para o desenvolvimento das habilidades emocionais das crianças.

> É no fazer artístico e no contato com os objetos de arte que parte significativa do conhecimento em Artes Visuais acontece. No decorrer desse processo, o prazer e o domínio do gesto e da visualidade evoluem para o prazer e o domínio do próprio fazer artístico, da simbolização e da leitura de imagens. (BRASIL, 1998, p. 91).

para crianças pequenas, desenhar, pintar e esculpir nas aulas de arte ajudam a desenvolver habilidades visuais-espaciais. As crianças precisam saber mais sobre o mundo do que apenas o que podem aprender por meio de textos e números. A educação artística ensina os alunos a interpretar, criticar e usar informações visuais e como fazer escolhas com base nelas.

Os benefícios de incluir e enfatizar as artes criativas na educação infantil são numerosos e extensos, variando do físico ao emocional e ao mental. Mas como as artes criativas podem desenvolver a capacidade física das crianças? Embora quase não consideremos nossas ações garantidas, nossa capacidade de nos mover e nossa coordenação é composta por habilidades motoras grossas e finas, e nosso nível de habilidade nesses movimentos é desenvolvido ao longo de nossa infância. Vários tipos de atividades de artes criativas ajudam as crianças a desenvolver suas habilidades em ambas as categorias de movimento. Por exemplo, quando uma criança agarra e usa um pincel ou cola botões e fios no papel, ela está engajando e aprimorando suas habilidades motoras finas. No entanto, quando ele dança, pulando ou batendo palmas ou pulando no ritmo da música, ele estimula a parte do cérebro que controla as habilidades motoras gerais. A utilização dessas áreas na infância é crítica para as habilidades posteriores da idade adulta.

Segundo Pro-Infantil (2006, p. 34):

> Todo o movimento que ela faz ao trabalhar com a argila, com a massinha, com sucatas, desenhos, pinturas, colagens etc. estará favorecendo a qualidade de seus movimentos, inclusive para a escrita. Quando a criança tem oportunidades de desenhar, esculpir e modelar, não há a menor necessidade de que ela faça exercícios psicomotores específicos. Esse tipo de exercício esvazia o caráter autoral da expressão gráfica dos meninos e meninas com os quais trabalhamos e incentivam a reprodução de estereótipos.

Assim como a colaboração, as crianças nas artes aprendem que são responsáveis por suas contribuições para o grupo. Se eles perderem ou errarem, perceberão que é importante assumir a responsabilidade pelo que fizeram. Os erros fazem parte da vida, e aprender a aceitá-los, consertá-los e seguir em frente será muito útil para as crianças à medida que envelhecem.

De acordo com o PCN de Arte (1997, p. 61):

> O mundo atual caracteriza-se por uma utilização da visualidade em quantidades inigualáveis na história, criando um universo de exposição múltipla para os seres humanos, o que gera a necessidade de uma educação para saber perceber e distinguir sentimentos, sensações, ideias e qualidades. Por isso o estudo das visualidades pode ser integrado nos projetos educacionais. Tal aprendizagem pode favorecer compreensões mais amplas para que o aluno desenvolva sua sensibilidade, afetividade e seus conceitos e se posicione criticamente.

A criatividade envolvida na educação artística fortalece as habilidades de pensamento crítico das crianças. Aprender visualmente por meio de desenho, escultura e pintura desenvolve

habilidades visuais-espaciais. Isso ensina as crianças a interpretar e usar informações visuais.

Conforme os alunos interpretam imagens visuais de artistas e aprendem sobre a história da arte, isso os ajuda a compreender o conceito de diversidade cultural. Ver uma cultura diferente explorada por meio de um meio visual, como esculturas ou pinturas, ajuda as crianças a processar informações de maneira diferente do que ler sobre elas em um livro didático.

Já na época dos gregos antigos, filósofos como Platão reconheciam o valor inerente do estudo das artes. Teatro, música, dança e artes visuais eram vistos como parte integrante da sociedade grega e ainda hoje são um componente integrante da educação.

A arte é uma forma de sentir a vida e, ao tomar consciência do mundo, as crianças tornam-se, quase sem se dar conta, melhores seres humanos, pelo facto de ser tão fácil permitir-lhes expressar o seu mundo interno de uma forma que também estimula-os a criar, aprender e inovar.

A arte nas crianças aumenta as suas capacidades intelectuais, mas também o faz com a comunicação entre pais e filhos desde muito cedo porque através dos desenhos, pintura e até dança ... os pais vão conhecer os seus filhos um pouco mais. Por que isso está acontecendo? Porque ajuda a se divertir mais e com isso o vínculo afetivo será aumentado.

Além disso, a arte também é muito importante para as crianças porque as faz pensar em si mesmas, tanto interna quanto externamente. A arte infantil tem tantos significados, tantos, quanto as crianças pensam.

O PROFESSOR DE ARTES COMO ATUANTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

As artes desempenham um papel fundamental em ajudar as crianças a não apenas compreender seu mundo, mas expressar esse conhecimento, à medida que dão sentido às suas experiências. As artes permitem que eles comuniquem seus pensamentos e sentimentos de várias maneiras.

> A área de Arte que se está delineando neste documento visa a destacar os aspectos essenciais da criação e percepção estética dos alunos e o modo de tratar a apropriação de conteúdos imprescindíveis para a cultura do cidadão contemporâneo (BRASIL, MEC/SEF, 1998, p. 15).

As práticas artísticas na primeira infância encorajam as crianças a serem participantes ativos em seguir seus próprios rumos. A arte que estimula a tomada de riscos e a exploração é estimulada à medida que as crianças passam a compreender vários meios de arte e desenvolver habilidades ao lado de facilitar os adultos. A prática artística, como aprendizagem na primeira infância, nem sempre pode ser planejada, ela se desenvolve em ambientes ricos e espaços flexíveis que atendem a diferentes interesses e estilos de aprendizagem.

> Para trabalhar de acordo com a orientação dos PCNs, o professor de Arte precisa de vivências de criação pessoal em arte que lhe propiciem a assimilação de conhecimentos técnicos para realizar a transposição didática nas situações de aprendizagem que envolvem o fazer, a apreciação e a reflexão sobre arte como produto cultural e histórico". (IAVELBERG, 2003, p.52).

Crianças pequenas são vistas como seres sociais capazes, cujas aventuras na prática artística, embora muitas vezes consideradas imprevisíveis, são, no entanto, ricas e refletem destrezas cognitivas não reconhecidas.

As artes na educação são tipicamente associadas a habilidades não acadêmicas, como imaginação, criatividade e apreciação estética e muitas vezes não estão associadas a maneiras diferentes e complexas de pensar e aprender; resolução de problemas, múltiplas perspectivas e diversas interpretações do conhecimento. As artes são uma ferramenta cultural para construir e articular entendimentos.

> [...] se por um lado educar e ensinar é uma profissão, por outro lado, não há melhor meio de ensino e aprendizagem do que aquele que é exercido de um ser humano para outro, isso também é um ato de amor. E indo mais além, gostar desse trabalho, acreditar na educação e nela investir como indivíduo também se configura como um ato de paixão, a paixão pelo possível [...] Talvez resida aí a extrema ambiguidade do ato de ensinar e da presença das mulheres no magistério. (ALMEIDA, 1998, p.76, apud RABELO, 2007, p. 58-67)

No entanto, é através do envolvimento proposital e deliberado das crianças nas atividades artísticas que o apoio à “prontidão para a escola” pode ocorrer de maneiras mais profundas e significativas.

> Investigar processos de aprender a configurar imagens através do desenho, a pintura, da modelagem e da construção de objetos na infância implica acolher a imprevisibilidade e o modo direto do movimento dos corpos no e com o mundo: o inusitado da admiração diante do poder de transformar materialidades e gestos enquanto transfiguração do visível. Transfiguração que engendra a alegria de fazer aparecer algo no ato mesmo das crianças aprenderem a instaurarem sentidos que dão sentido ao estar junto no mundo. (RICHTER, 2007, p.1)

Desde o desenvolvimento de habilidades iniciais de coordenação que levam à precisão necessária para escrever, até a promoção de empatia, relacionamentos e interações sociais, ‘fazer música e dança e drama e artes visuais’ oferece suporte a realizações educacionais mais amplas. O que devemos lembrar é que a importância das Artes é mais do que apenas o benefício instrumental, mas o gozo fundamental que acontece como resultado de qualquer envolvimento com as Artes.

No entanto, as artes não apenas cultivam a imaginação das crianças, para que se tornem pensadores mais flexíveis e criativos, mas também ajudam a desenvolver suas capacidades físicas, emocionais e mentais.

AS ARTES E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO HUMANO

A arte está relacionada aos humanos desde os tempos antigos. Significava para o homem um modo de expressão e comunicação, que se manifestava em todas as suas atividades, pois era invariavelmente utilizado em diferentes situações. Ao longo da história, evoluiu para o que conhecemos hoje.

Arquitetura, música, dança, escultura, pintura e teatro de diferentes épocas hoje enriquecem nossas vidas e nos contam como era o passado. A arte se apresenta, dessa forma, como uma

linguagem universal.

> Ouvir música, aprender uma canção, brincar de roda, realizar brinquedos rítmicos, jogos de mãos etc., são atividades que despertam, estimulam e desenvolvem o gosto pela atividade musical, além de atenderem a necessidades de expressão que passam pela esfera afetiva, estética e cognitiva. Aprender música significa integrar experiências que envolvam a vivência, a percepção e a reflexão, encaminhando-as para níveis cada vez mais elaborados. (BRASIL, 1998, p.47).

A arte foi explicada por filósofos, artistas, psicólogos e educadores, que contribuíram com concepções muito diferentes. Tem sido considerado um meio de descarregar energias; como uma atividade prazerosa; como forma de escapar da vida; como possibilidade de concretização de uma ordem, de integração harmoniosa e equilibrada diante de elementos contraditórios ou ininteligíveis da realidade; como a possibilidade de alcançar uma aprendizagem emocional motivadora ou como uma forma de questionar o que foi estabelecido.

Em princípio e durante os vinte e dois séculos da história da humanidade (v aC, ao décimo sétimo dC), ao se tentar colocar a arte a serviço da educação, não se pensava no educando (criança, adolescente), mas apenas no técnico. Na música, eles foram ensinados quase exclusivamente a cantar e a tocar um instrumento: não foram ensinados a ouvir. Nas artes plásticas eram feitos para copiar as obras dos grandes mestres (gravuras e esculturas) e, naturalmente, só os dotados podiam trabalhar com esse sistema: não eram ensinados a ver.

A partir do século XVII, ilustres psicólogos e pedagogos como Juan Amos Commenius , John Lock e JJ Rousseau , observaram que a arte pode servir como elemento educacional, destacando assim seus dois valores: o artístico-criador-emocional e o psicopedagógico-expressão-comunicação, insistindo na ideia de que, por serem meios de comunicação, devem ser aprendidos por todos, como se faz com a linguagem oral e escrita.

É então que começa realmente a despertar a ideia de respeito ao desenvolvimento individual no campo educacional, tanto na concepção quanto na valorização de uma manifestação estética e, o que é mais importante, considerar essa manifestação como parte de uma expressão livre e não como a repetição inútil de cânones estereotipados.

Na primeira metade do século XIX, a verdadeira pedagogia da arte começou a tomar forma, a partir das ciências da educação; O desenvolvimento dos programas começa a partir do conhecimento da criança e do adolescente.

A educação artística no nível básico é relegada; A prioridade é dada às demais disciplinas e, de acordo com o programa, se sobra tempo, é dedicado às atividades artísticas. Os professores carecem de formação especial nesta área e não existem professores especificamente dedicados ao ensino, como é o caso da educação física. A pintura, a dança, a música e o teatro limitam-se a muito poucas crianças que frequentam oficinas ou institutos especiais, que nem sempre ensinam de acordo com a pedagogia da arte infantil e a maioria delas cobra pelos seus serviços.

> A educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico, que caracteriza um modo particular de dar sentido às experiências das pessoas: por meio dele, o aluno amplia a sensibilidade, a percepção, a reflexão e a imaginação de aprender, pois a arte envolve, basicamente, fazer trabalhos artísticos, apreciar e refletir sobre eles. Envolve também, conhecer, apreciar e refletir sobre as formas da

> natureza e sobre as produções artísticas individuais e coletivas de distintas culturas e épocas. Para tanto, a escola deve saber aproveitar a diversidade de recursos humanos e materiais disponíveis na comunidade em que ela esteja inserida, a fim de que o aluno, ao longo da escolaridade, tenha a oportunidade de vivenciar o maior número de formas de arte (BRASIL, 1997, p.15).

O desenvolvimento humano descreve uma complexa teia de fatores que afetam a saúde e o bem-estar dos indivíduos ao longo da vida. Juntos, esses fatores produzem resultados cognitivos e comportamentais que podem moldar as circunstâncias sociais e econômicas dos indivíduos, seus níveis de criatividade e produtividade e qualidade de vida geral.

As artes são ideais para promover essa abordagem integrada. Em estudo após estudo, a participação artística e a educação artística têm sido associadas a melhores resultados cognitivos, sociais e comportamentais em indivíduos ao longo da vida: na primeira infância, na adolescência e na idade adulta jovem e nos anos posteriores.

As possibilidades de resistir e de criar são produzidas historicamente tal como o são os sujeitos que as realizam, o que nos leva a refletir tanto sobre a realidade social em que vivemos, como sobre as características e condições necessárias dos contextos educativos para a formação do ser humano, que deve compreender as dimensões técnica, política, ética e estética.

A dimensão técnica refere-se à necessária apropriação do conhecimento produzido socialmente. Está presente em todas as áreas do conhecimento e decorre do desenvolvimento científico que se apresenta como suporte às várias tecnologias que permitem uma intervenção deliberada e mediada na realidade. Por exemplo, no caso do aprendizado da linguagem escrita, a dimensão técnica refere-se ao código alfabético-ortográfico, e seu domínio é caracterizado pela codificação e decodificação da linguagem escrita (Lemle, 2000). Porém, ler e escrever são atividades que transcendem a mera codificação e decodificação, o que nos remete a outras dimensões da formação humana.

A dimensão política permite ao sujeito realizar uma leitura crítica da realidade necessária para um posicionamento efetivo. Somos todos sujeitos da polis, sujeitos em relação aos outros. Nossa existência é marcada por posições políticas que têm consequências tanto para a existência individual quanto para a coletiva. Da mesma forma, no exemplo anterior de aprendizagem da linguagem escrita, é preciso considerar que não se trata apenas da apropriação de um código culturalmente valorizado. Saber ler e escrever possibilita assumir um lugar social diferenciado, pois são ferramentas importantes na luta por melhores condições de vida.

> Ao se mover da arte para a psicologia, Vygotsky pôde testar suas construções teóricas derivadas de um domínio complexo em um outro domínio. Seu trabalho com a arte capacitou-o a tratar de problemas psicológicos complexos (...) de uma forma muito mais rigorosa do que investigadores com formação em psicologia propriamente dita, na sua época ou na nossa. Foi um mérito – e não um demérito. (VAN DER VEER e VALSINER 1996, p. 47)

A dimensão ética está relacionada à compreensão das implicações das decisões coletivas e individuais. Ou seja, se somos sujeitos capazes de se relacionar, como afirma Vygotski (2000), nossas ações se inter-relacionam em uma complexa rede que tecemos ativamente e é fundamental que sempre consideremos as consequências dessas ações, tanto para nós quanto para o grupo do qual participamos ativamente.

Por fim, a dimensão estética é fundamental porque se refere à formação da sensibilidade, necessária ao compromisso com a própria vida, com a riqueza e multiplicidade da existência e da realidade humana, que se constrói na atividade coletiva e singular, em contínua transformação. A sensibilidade mobiliza o sujeito para o importante combate a qualquer forma de submissão, para resistir à humilhação e, ao mesmo tempo, para criar novas formas de vida.

Todas essas dimensões são social e historicamente constituídas, e referem-se às relações com os tantos outros com quem se dialoga, presencial ou não, e que estão na base de cada pessoa e da humanidade em geral. A natureza dessas relações deve ser objeto de reflexão e intervenção, o que nos permite falar de educação estética, ou seja, da possibilidade de "promover atitudes estéticas nos alunos para a realidade" (Estévez, 2003, p. 39). Segundo Sánchez Vázquez (1999), as atitudes pautadas nas relações estéticas diferem das relações prático-utilitárias que atendem às necessidades cotidianas e caracterizam as estratégias de sobrevivência cotidiana. Pelo contrário, nas relações estéticas

> O homem satisfaz a necessidade de expressão e afirmação que ele não pode satisfazer, ou que ele apenas satisfaz de forma limitada em outras relações com o mundo. Na criação artística ou na relação estética criativa do homem com a realidade, o subjetivo se torna objetivo e o objeto se torna sujeito, mas neste caso um sujeito cuja expressão objetivada não só ultrapassa o quadro da subjetividade, transcendendo seu criador, mas também pode ser compartilhado com outros assuntos quando já está fixo em um objeto. (Sánchez Vázquez, 1978, p. 56)

As relações estéticas assentam necessariamente numa sensibilidade estética, entendida, por um lado, como "uma forma específica de sensibilidade humana", e por outro, como

> "A sua forma superior de expressão, uma vez que se manifesta em toda a sua riqueza e plenitude o a verdadeira relação humana com o objeto como confirmação das forças humanas essenciais nele objetivadas "(Sánchez Vázquez, 1978, p. 86).

Essas relações estéticas são o fundamento da atividade criativa, entendida, na perspectiva vygotskyana, como uma atividade humana complexa em que o sujeito, a partir dos elementos da realidade, os combina em arranjos variados, produzindo algo novo e, nesse processo, sendo objetivo e subjetivo.

As infinitas possibilidades de recriação da vida e de (re) sentido de si são produzidas por sujeitos concretos que, ao se relacionarem com a realidade, se permitem olhar, admirar, reconhecer detalhes, ângulos, variações de luz, que acabam por estabelecer relações estéticas com os objetos, com os outros e consigo mesmos. Ele também consegue (re) conhecer as qualidades dessas pessoas e desses objetos como qualidades estéticas. Sánchez Vázquez (1999) esclarece que

> Sujeito e objeto por si próprios, à parte de sua relação mútua, não têm uma existência estética real e efetiva. O objeto precisa que o sujeito exista, da mesma forma que o sujeito precisa que o objeto esteja em um estado estético. Desse modo, segue-se que algo como uma atitude estética anterior a essa relação não ocorre no sujeito (...). O que existe realmente é a experiência que o objeto provoca, o estado ou a atitude engendrada na (e não antes) da relação estética, concreta, singular com aquele objeto. (p. 108)

Pessoas específicas, marcadas pelas condições sociais e históricas que as forjaram, podem estabelecer várias formas de se relacionar com a realidade, com os outros e consigo mesmas, que podem ser prático-utilitárias ou estéticas. Estas últimas se destacam na medida em que possibilitam ao sujeito se distanciar da realidade vivida e emergir em outra, mediada por novos sentidos que,

uma vez apropriados, contribuem para o redimensionamento e ressignificação do próprio viver / existir.

E quem pode empreendê-los? Os sujeitos que têm condições e se permitem transcender a posição reflexivo-racionalizadora claramente privilegiada na sociedade de controle, para estabelecer outras relações mediadas por uma sensibilidade que lhes dá a possibilidade de reconhecer a realidade em sua diversidade, riqueza e complexidade, para ir além o que é imposto.

A perspectiva reflexivo-racionalizante é caracterizada pelo pensamento teórico-sistemático, reconhecido como a conquista da humanidade, e ao qual se dedica vasta literatura no campo da psicologia e da educação. Por outro lado, a produção é significativamente menor. Nosso grupo de estudos tem se interessado por essa questão, que se preocupa com as possibilidades, não só de conhecer, mas, sim, de estabelecer relações estéticas caracterizadas por

> Um olhar mais livre em sua apreensão significativa do mundo, pois busca outros ângulos de leitura não para ver o objeto em sua suposta verdade, mas para buscar a relação estética estabelecida com ele, produzindo novos sentidos para a configuração de outras realidades. (Zanella, Da Ros, Reis & França, 2003, p. 10)

Essas outras relações são estéticas na medida em que consistem em experiências pautadas por uma sensibilidade que separa sujeito e realidade contemplada do imediato, da existência física e concreta, da lógica utilitária que caracteriza a sociedade em que vivemos. Enquanto essa necessidade e essa lógica subsistirem, essa existência aparecerá como mera condição para a afirmação de outras possibilidades para a existência humana.

Mas quem pode estabelecer relações estéticas com uma realidade enquadrada pelas necessidades do consumidor? Como dito acima, em tese todos e cada um de nós são seres produzidos social e historicamente, o que determina a importância de se refletir sobre as condições desiguais que se nos apresentam na realidade e que resultam em alternativas distintas, em estoques marcados pelos limites de condições socioeconômicas e culturais. O tema da educação estética reaparece aqui, na medida em que consiste fundamentalmente na formação das pessoas para que se reconheçam como seres sociais e históricos, capazes de resistir à sujeição, de criar e recriar a própria existência.

A literatura que discute a formação docente e a ação pedagógica enfatiza as dimensões técnica e política necessárias à obtenção de uma formação crítica que tenha seus eixos referenciais na ética e na cidadania. No entanto, Martínez (2001) esclarece que “a formação e a formação de professores, em um nível geral, não contribuem para o desenvolvimento de características pessoais importantes para o desempenho profissional criativo, podendo fazê-lo” (p. 104). As investigações que temos conduzido somam-se às inquietações anteriormente expostas e destacam a dimensão estética como fundamental na formação de professores. Este treinamento é baseado na atividade criativa, nos produtos que resultam dela, nos assuntos que o criam,

Investir na criatividade dos professores significa investir na sua própria história, nos seus processos psicológicos superiores e nas suas características de sujeitos determinados ao longo dos anos. A arte representa uma opção neste sentido; Vygotsky (2004) aponta que mais do que

uma disciplina, a arte é

> Uma organização do nosso comportamento para o futuro, uma disposição para a frente, uma exigência que, talvez, nunca se cumpra, mas que nos impele a aspirar acima das nossas vidas para o que está além. (p.309-310)

Pela arte, ou, como esclarece o autor, por uma intensa experiência estética, é possível redimensionar a forma como vemos a realidade, experiências que permitem a produção de sínteses qualitativas da emoção, da cognição, do psiquismo e das emoções. Da mesma forma, Teplov (1977) destaca que a arte

> Tem um efeito profundo e de longo alcance em vários aspectos da psicologia humana, não apenas na imaginação ou nos sentidos, mas também no pensamento e na vontade. Daí sua enorme importância para o desenvolvimento da consciência e da autoconsciência na educação moral e na formação da concepção de vida. (p. 123)

Temos utilizado diferentes linguagens artísticas nas oficinas que desenvolvemos com os professores que participam de projetos de pesquisa e extensão. No entanto, apesar de as linguagens artísticas serem uma referência importante para os trabalhos de educação estética, é imprescindível destacar que existem outras possibilidades para a formação desta dimensão sensível.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A arte e a atividade criativa são essenciais para a formação do ser humano e assumem-se como norteadores das pesquisas que se desenvolvem junto aos professores dos níveis iniciais da educação básica.

São diretrizes porque se busca uma formação docente que permita ao sujeito com quem se trabalha, não só reproduzir o que existe, mas fundamentalmente a partir da multiplicidade de recursos socialmente disponíveis para produzir combinações inovadoras, comprometidas com a ética e a estética de uma vida digna.

Finalmente, uma formação que investe nos sujeitos a partir da convicção de que as produções culturais da humanidade não são privilégio de poucos, mas direito de cada um. Desta forma, pode-se contribuir efetivamente para a (re) criação da existência, tanto pessoal quanto coletiva, desde que estejam reunidas as condições necessárias.

A arte, a criatividade e o jogo como aprendizagem na primeira infância correm o risco de ser relegados à margem à medida que o imperativo de ‘empurrar para baixo’ para a prontidão para a escola se intensifica nos espaços educacionais e nas expectativas da comunidade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, J. S. de. **Mulher e educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: UNESP, 1998.

BRASIL. **Fundamentos da educação – As múltiplas linguagens das crianças e as interações com a natureza e a cultura (II): artes visuais.** (Livro de Estudos: Módulo IV). Brasília: MEC. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação a Distância, 2006. (Coleção PROINFANTIL; Unidade 5). Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012797.pdf>. Acesso em: 13 março 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília:** MEC/SEF, 1998. Disponível em:< http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>. Acesso em: 13 março 2021.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte / Secretaria de Educação Fundamental.** Brasília: MEC/SEF, 1997. 130p.

Da Ros, SZ (no prelo). **O inseparável que se instituiu como parte do grito por um novo síntese: como relações entre ciência e arte.** In: AV Zanella, FCB Costa, K. Maheirie & SZ Da Ros (Comps.), Educação Estética e Constituição do Sujeito: Reflexões em andamento. Argos - Unochapecó.

IAVELBERG, Rosa. **Para gostar de aprender arte; sala de aula e formação de professores.** Porto Alegre; Artemed, 2003.

RICHTER, Sandra R S. **Experiência poética e linguagem plástica na infância.** In: 30ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), 2007, Caxambu (MG). Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) : 30 anos de pesquisa e compromisso social. Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2007. p. 1-15.

SÁNCHEZ, VÁZQUEZ, A. (1978). **As ideias estéticas de Marx** (2ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.

STERN, Arno. **Uma nova compreensão da arte infantil.** Lisboa: Livros Horizonte, 1993.

TEPLOV, RM (1977). **Aspectos psicológicos da educação artística**. In: A. Lúria, A. Leontiev, LS Vygotski, GS Kostiuk, DN Bogoyavlensky, NA Menelmnskaya, ZI Kalmykova, RG Natadze et al. (Eds), Psicologia e pedagogia II: investigações experimeis sobre problemas didáticos específicos (pp. 123-153). Lisboa: Stamp.

VAN DER VEER, René e VALSINER, Jaan. **Vygotsky: Uma síntese.** São Paulo: Loyola, 1996.

VYGOTSKI, LS. **Psicologia da Arte.** México: Fontamara. 2004.

A IMPORTÂNCIA DO MOVIMENTO PARA O PLENO DESENVOLVIMENTO DE BEBÊS E CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ROSIMEIRE MARQUES DE CARVALHO
Bacharel em Turismo pela FEFISA – Faculdades Integradas (2013); Graduação em Pedagogia pela Universidade Metodista de São Paulo (2013); Pós-graduação em Arte Educação pela Faculdade Mozarteun de São Paulo (2015); Professora de Educação Infantil na PMSP.

RESUMO

Este artigo contempla a importância da linguagem corporal interligados com a educação infantil e sua importância no desenvolvimento de bebês e crianças, considerando o descobrimento do corpo na educação infantil e enfatizando o movimento das crianças durante os diferente tempos e espaços, pois desde o nascimento o bebê utiliza o próprio corpo para interagir com o ambiente e com o as pessoas ao seu redor. As pesquisas defendem, em geral, o trabalho com o corpo o tempo todo de modo que bebês e crianças se apropriem da noção de espaço por meio de uma brincadeira prazerosa. Desse modo, o brincar fornece movimento que gradativamente são aperfeiçoados pelos bebês e crianças, como forma de entender e compreender o mundo que os cercam, pois brincando eles aprendem e comunicam-se por meio da linguagem corporal.

Palavras-chave: Brincar; Linguagem corporal; Bebês e Crianças; Educação infantil.

INTRODUÇÃO

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei 9.394/96, (BRASIL, 1996) Educação Infantil passou a ser a primeira etapa da educação básica (título V, capítulo II, seção II, art. 29), porém, seu objetivo não é apresentar às crianças campos específicos de saber, como ocorre nas outras etapas do ensino escolar. A Educação infantil constitui-se um espaço educacional, mas não escolarizado, ou seja, o cuidar e o educar são indissociáveis e o brincar é o centro da aprendizagem. É na infância que os valores e conceitos sobre a vida começa a ser organizados, visto que através dos movimentos corporais há comunicação e o corpo das crianças pequenas tornam-se o centro da linguagem. Assim os corpos necessitam ser considerados nesse processo de ensino e aprendizagem.

Na obra de Pierre Guiraud: A linguagem do corpo, o autor descreve que “imaginamos o mundo segundo o modelo de nosso corpo, e assim formamos um conjunto de conceitos e de palavras a partir das imagens corporais” (GIRAUD, 1991, p. 7). As crianças captam os conceitos, imagens, símbolos, gestos e ações, e quando menos se espera ela demostra o que aprendeu em suas relações, seja familiar, na escola ou na comunidade. Por isso a infância é o momento único, principal para a construção do ser.

Assim sendo, aprofundamentos teóricos serão apresentados sobre o tema principal deste artigo enfatizando a importância da linguagem corporal interligados com a educação infantil e sua importância no desenvolvimento de bebês e crianças.

CORPO E MOVIMENTO – O DESCOBRIMENTO DO CORPO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

As crianças se movimentam desde seu nascimento, e aos poucos, adquirem maior controle sobre seu próprio corpo e vão se apropriando cada vez mais de possibilidades de interagir com o mundo e interpretar o que está a sua volta. Com isso, ao movimentar-se as crianças expressam sentimentos, emoções e pensamentos. Estão sempre experimentando novas maneiras de utilizar seu corpo e seu movimento como o ato de engatinhar, caminhar, correr, saltar, manusear brinquedos e objetos. De acordo com os Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil, “o movimento é uma importante dimensão do desenvolvimento e da cultura humana”. (BRASIL, p. 16, 1998). O canal de interação dos bebês com o adulto e outras crianças se dá através das emoções. De acordo com Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

> O diálogo afetivo que se estabelece com o adulto, caracterizado pelo toque corporal, pelas modulações da voz, por expressões cada vez mais cheias de sentido, constitui-se em espaço privilegiado de aprendizagem. A criança imita o parceiro e cria suas próprias reações: balança o corpo, bate palmas, vira ou levanta a cabeça etc. BRASIL, 1998 p.21)

Portanto, o movimento é utilizado pela criança como uma linguagem, uma das maneiras que bebês e crianças utilizam para se comunicar e expressar suas emoções. As maneiras de andar, correr, entre outros, resultam da interação e relação com o meio ao qual estão inseridas, nas diferentes culturas e contexto histórico. Desse modo as escolas de educação infantil devem criar situações favoráveis para que a criança se desenvolva de tal forma que amplie os conhecimentos sobre si mesma, desenvolva habilidades explore o ambiente físico e social e supere desafios.

> A nossa comunicação é totalmente corporal, nós somos totalmente corpo, nós só vamos começar a nossa comunicação verbal tempos depois do nosso nascimento, e, no entanto, a gente se comunica de uma forma fantástica, sem uma única palavra, porque nós nos comunicamos pelos gestos, nos comunicamos pelos olhares, nós nos comunicamos por todas as emoções que transbordam pelo nosso corpo. Não é um corpo mecânico, o corpo é a expressão da sua personalidade, o corpo é a expressão da sua cultura, o corpo é a expressão do seu momento histórico [...] e é um erro a separação entre mente e corpo. (Maria Farinha Filmes – Marco Santoro)

Assim, essa separação entre corpo e mente não deve acontecer na educação infantil, onde a expressão corporal é linguagem principal nesta etapa da vida. É necessário que as escolas de educação infantil tenham a percepção e a sensibilidade de permitir que bebês e crianças se expressem e explorem os diversos espaços e tenham acesso aos materiais e objetos diversificados que possibilitam novas descobertas, experimentações, descobrem o próprio corpo e o meio em que vivem e nas relações com outras crianças e com os adultos ao seu redor.

Santoro ainda enfatiza a importância de os educadores entenderem o seu papel quanto educador de bebês e crianças que necessitam movimentar, explorar os espaços e objetos e interagir

para seu pleno desenvolvimento. É fato que nas unidades educacionais existem uma rotina a ser seguida, há um planejamento, mas que pode ser flexível para assim, respeitar o tempo das crianças.

A valorização do conhecimento popular que as crianças vivenciam com suas famílias e em seu bairro, também deve ser partilhado dentro da escola, "é preciso quebrar o muro que a escola, creche, educação infantil faz entre a comunidade e a instituição escolar[...]"(Maria Farinha Filmes – Marco Santoro). Desafio posto às escolas de educação infantil, em colaborar com esse processo de desenvolvimento, utilizando o estimulo que é transmitido pela sociedade para auxiliar na construção do conhecimento necessário para sua vida sendo capaz de interpretar o que está a sua volta e em seu cotidiano de forma prazerosa. Aos educadores cabem assegurar inúmeras possibilidades com práticas pedagógicas diversificadas, de modo que as crianças se sintam seguras e livres para explorar e perceber seus recursos corporais e aperfeiçoarem suas habilidades motoras. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – Conhecimento de Mundo – Movimento acresce:

> 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.16).

Por isso, é fundamental o conhecimento dos educadores diante das propostas curriculares e a aplicabilidade na educação dos bebês e crianças. Há várias propostas com gestos e movimentos corporais essenciais para o desenvolvimento dos pequenos que podem ser aplicadas pelos educadores dentro de sala como:

- Circuitos com pequenos obstáculos, colchões, cordas, pneus, tecidos, cadeiras, entre outros, garantem ótimas possibilidades em desafios de movimento, equilíbrio e conhecimento do próprio corpo.

- Música com comando de ações e brincadeiras cantadas – Há um vasto repertório de brincadeiras cantadas, parlendas e cantigas de nosso repertório de tradição brasileira, na qual, educadores devem explorar e trazer para dentro de sala. Existem diversas melodias que estimulem os bebês e crianças a fazerem movimentos simultâneos, como agachar, rodar, pular, fazer caretas, bater palmas, abraçar o amigo e entre outras ações. O planejamento deve seguir de intencionalidade, ou seja, a atividade proposta além de desenvolver os movimentos de equilíbrio também desenvolve habilidade de atenção e concentração dos pequenos.

- Brincadeiras de imitação – Esse tipo de brincadeira é fundamental para o reconhecimento dos movimentos do outro – pares – ou do próprio corpo. Alguns exemplos são: "Siga o mestre", "Seu lobo."

- Parquinho – esse espaço é o preferido das crianças, é um ambiente onde o corpo pode ser exercitado e por rico em estímulos permite que as crianças interajam com materiais diversos, com outras crianças e com os adultos.

- Brincadeiras ao ar livre – Um local verde estimula a criança a brincar de maneira mais

criativa e com liberdade. Além de permitir que ela explore seus sentidos e descubra elementos incomuns no seu dia a dia. Correr e brincar em espaços abertos e naturais trazem vários benefícios ao desenvolvimento da criança, tornando-as mais ativas, aprendem a lidar com imprevistos e elaborar soluções, criam laços entre si, aprendem umas com as outras, estimula a cooperação com os colegas. Brincando ao ar livre tem a possibilidade de reconhecer diferentes texturas como areia, barro, grama, encontrar cheiros e sensações desconhecidas.

- Brincar livre – brincar é o que a criança faz e o brincar livre acontece quando os bebês e crianças brincam à vontade, com os objetos escolhidos por ela e como quiser. Nesse brincar o faz de conta acontece. O brincar começa na imaginação da criança e tem o seu desenrolar de forma espontânea. O adulto, seja os familiares, pais e educador devem proporcionar essa estrutura de um espaço organizado para que as possibilidades aconteçam naturalmente, pois o espaço quando criativamente organizado encoraja variados tipos de brincadeiras.

> O movimento para a criança pequena significa muito mais do que mexer partes do corpo ou deslocar-se no espaço. A criança se expressa e se comunica por meio dos gestos e das mímicas faciais e interage utilizando fortemente o apoio do corpo. A dimensão corporal integra-se ao conjunto da atividade da criança. O ato motor faz-se presente em suas funções expressivas, instrumental ou de sustentação às posturas e aos gestos (Esta concepção foi desenvolvida pelo psicólogo francês Henri Wallon (1879-1962)). (BRASIL, 1998 p.19).

Desse modo, os educadores precisam trazer o contexto das crianças para sala de aula, para que o conhecimento adquirido seja absorvido e faça sentido, tenha significado e seja prazeroso.

A CONSTITUIÇÃO DOS ESPAÇOS

Pensando no contexto da educação infantil em uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem dos bebês e das crianças o espaço torna-se um elemento indispensável a ser observado. A atenção concedida na organização deste espaço deve ser um lugar acolhedor e prazeroso, possibilitando que as crianças brinquem e sintam-se estimuladas, possam criar e recriar suas brincadeiras, interagindo e estabelecendo relações entre o mundo e as pessoal. O espaço criado e planejado deve estar de acordo com a faixa-etária das crianças, assim, os desafios cognitivos e motores propostos as farão avançar no desenvolvimento de suas potencialidades. Portanto,

> [...] ao lado das situações planejadas especialmente para trabalhar o movimento em suas várias dimensões, a instituição reflita sobre o espaço dado ao movimento em todos os momentos da rotina diária, incorporando os diferentes significados que lhe são atribuídos pelos familiares e pela comunidade. Nesse sentido, é importante que o trabalho incorpore a expressividade e a mobilidade próprias às crianças (BRASIL, 1998, p.19)

De acordo com Piaget citado por Kramer (2000, p. 29): “o desenvolvimento resulta de combinações entre aquilo que o organismo traz e as circunstâncias oferecidas pelo meio [...] e que os esquemas de assimilação vão se modificando progressivamente, considerando os estágios

de desenvolvimento".

Vygotsky já enfatiza a troca de conhecimento que ocorrem através das interações entre individuo – meio – individuo. Segundo Vygotsky, "o ser humano cresce num ambiente social e a interação com outras pessoas é essencial ao seu desenvolvimento". (apud DAVIS e OLIVEIRA, 1993, p. 56). Desse modo, os ambientes devem ser planejados de forma que as crianças se sintam seguras e as mesmo tempo desafiadas, onde sintam prazer em pertencer aquele ambiente, de forma a satisfazer as suas necessidades. Assim, o desenvolvimento ocorrera de forma a proporcionar autonomia e independência, bem como sua socialização dentro das suas singularidades.

Para tanto, é necessário que haja intencionalidade educativa, dando atenção aos interesses e iniciativa das crianças, observando suas ações e movimentos, e assim considerando o movimento como um conteúdo relevante na rotina educacional das crianças. Os espaços que se constituem dentro do contexto da educação infantil devem ser construídos para as crianças e com as crianças, respeitando o direito que cada uma tem de buscar construir sua autonomia, sua identidade e seu próprio conhecimento.

Segundo Lima (2001, p.16): "o espaço é muito importante para a criança pequena, pois muitas, das aprendizagens que ela realizará em seus primeiros anos de vida estão ligadas aos espaços disponíveis e/ou acessíveis a ela". Ao educador cabe o papel de intervir, mediar e possibilitar diferentes ambientes em um mesmo espaço.

Os espaços preparados para as crianças e com as crianças devem ser explorados pelas mesmas, em uma relação de interação, de liberdade de ir e vir, de aprendizagem, de troca de saberes entre os pares, de individualidades, de prazer e partilhas, enfim, de se divertir aprendendo.

ESPAÇOS E AS BRINCADEIRAS: SUA RELAÇÃO COM A APRENDIZAGEM DA CRIANÇA

A brincadeira é algo pertencente à criança, à infância, podemos dizer que o brincar além de ser uma forma de comunicação, constitui-se como uma necessidade básica da criança, tão importante quanto a alimentação, a saúde, o cuidado, enfim. A brincadeira é muito importante no desenvolvimento infantil, onde desenvolve diversas habilidades. "Porém, para que este desenvolvimento aconteça, é necessário um entorno humano que seja acolhedor e que também desafie os bebês e as crianças." (BRASIL, 2010, p.20).

Para tanto, o educador deve estar atento a riqueza dos recursos lúdicos, e atuar como mediador na utilização do brincar como instrumento para o conhecimento a fim de promover o desenvolvimento das crianças. O brincar acontece de diversas maneiras, brincar com o corpo, brincar com objetos, dando vida a eles, brincar de imitar, e aos poucos ir desenvolvendo papéis sociais, como papai, mamãe, médico, super-herói, um cachorrinho, brincar com a linguagem, cantar, narrar, contar histórias, brincar de faz de conta, e o movimento se faz presente em todos os momentos do brincar. Além disso, brincar com outras pessoas enriquece o universo infantil e essas vivencias possibilitam aos bebês e crianças se autodesenvolverem.

Assim sendo, há uma responsabilidade dos educadores em desenvolver e propor atividades desafiadoras, significativas e estimuladoras para os bebês e para as crianças a fim de aprimorar o conhecimento corporal e a motricidade em suas propostas pedagógicas. Posto isto, é indispensável no âmbito da educação infantil que:

> No processo de construção do conhecimento as crianças utilizam as mais diferentes linguagens e exercem a capacidade de que possuem de terem ideias e hipóteses originais sobre aquilo que buscam desvendar. Nessa perspectiva as crianças constroem o conhecimento a partir das interações que estabelecem com outras pessoas e com o meio em que vivem (BRASIL, 1998, p.21-22).

Brincando nos espaços com objetos variados, com os brinquedos e no espaço escolhido, e ainda com quem deseja brincar, os bebês e crianças vivenciarão atividades enriquecedoras, visto que as trocas de saberes ocorrerão naturalmente entre os pares, através das diversas linguagens sejam elas: corporal, oral, gestual, musical..., reproduzindo a realidade de cada um.

Segundo Carvalho & Rubiano:

> ...é altamente recomendável que ambientes institucionais ofereçam oportunidade para as crianças desenvolverem sua individualidade, permitindo-lhes ter seus próprios objetos, personalizar seu espaço e, sempre que possível participar nas decisões sobre a organização do mesmo. (CARVALHO & RUBIANO, 2001, p. 109).

Cabe ao educador organizar ambientes com materiais que propiciem a descoberta e exploração dos movimentos pelos bebês e crianças. Há uma série de possibilidades que podem proporcionar experiencias posturais e motoras variadas, algumas brincadeiras tradicionais também podem contribuir para a qualidade dessas experiencias, o importante é possibilitar diferentes movimentos, com brincadeiras de pular, equilibrar, dançar, subir, escalar, descer, agachar, rolar, entre outros.

> É muito importante que o professor perceba os diversos significados que pode ter a atividade motora para as crianças. Isso poderá contribuir para que ele possa ajudá-las a ter uma percepção adequada de seus recursos corporais, de suas possibilidades e limitações sempre em transformação, dando-lhes condições de se expressarem com liberdade e de aperfeiçoarem suas competências motoras. (BRASIL, 1998, p. 39)

Portanto, os educadores precisam estar atentos as diferentes atividades e propostas apresentadas, para não reprimir ou envergonhas as crianças que não se sintam à vontade em realiza-las, evitando gerar medo, raiva ou algum desconforto aos pequenos. Desse modo, o educador constitui-se um parceiro mais experiente, cuja função será de propiciar e garantir um ambiente rico, saudável e prazeroso com experiencias educativas e sociais diversificadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É imprescindível que a organização dos espaços na educação infantil seja pensada para o desenvolvimento integral dos bebês e crianças que ali estão, desenvolvendo suas potencialidades e propondo novas habilidades, sejam elas: cognitivas, motoras ou afetivas.

Desse modo, a conscientização e constante reflexão em relação ao papel e atuação

dos educadores de educação infantil faz se necessário, no sentido de buscarem estratégias e possibilidades que enriqueçam o trabalho pedagógico e, ao mesmo tempo, possibilitem as crianças se comunicarem por meio de suas múltiplas linguagens, dentre elas, a linguagem corporal e suas dimensões, considerando o movimento para seu pleno desenvolvimento.

Portanto, é de responsabilidade do educador oferecer espaços ricos e facilitador de interações, de reconhecer a importância das trocas que ocorrem nos espaços oferecidos com propostas voltadas para o bem estar dos bebês e crianças garantindo assim, sucesso no aprimoramento de suas habilidades e principalmente de sua aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Referencial Curricular Para a Educação Infantil. Vol. 1. Brasília: MEC/SEI, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998. http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf (Acesso em 06/03/2021).

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil/Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

CARVALHO, Maria Campos de; RUBIANO, Márcia R. Bonagamba. Organização dos Espaços em Instituições Pré-Escolares. In: OLIVEIRA, Zilma Morais. (org.) Educação Infantil: muitos olhares. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

DAVIS, Claudia. OLIVEIRA, Zilma. Psicologia na educação. São Paulo: Cortez, 1993.

GUIRARD, Pierre. (1991) A linguagem do corpo. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. São Paulo: Ática KRAMER, Sônia. Com a pré-escola nas mãos. São Paulo: Ática, 2000.

LIMA, Elvira de Souza. Como a criança pequena se desenvolve. São Paulo: Sobradinho, 2001.

https://www.youtube.com/watch?v=TC3RpoTFb1w&ab_channel=Alana (Acesso em 08/03/2021). Uma produção Maria Farinha Filmes, apresentada pelo Instituto Alana na III Jornada Pedagógica da Educação Infantil, no Rio de Janeiro. O doutor em educação física, Marco Santoro fala sobre corpo e movimento nas instituições escolares.

LUDOPEDAGOGIA COMO INSTRUMENTO PARA O DESENVOLVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

SILVANA RODRIGUES FARIA
Graduação em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho, conclusão em 2013; Especialista em Ludopedagogia e Educação Infantil, conclusão em 2021; Professora de Educação Infantil no CEI Jardim Ruth.

RESUMO

Neste artigo iremos abordar o tema da ludopedagogia que nos proporciona a magia de ensinar, aprender, de alfabetizar brincando, diferente das aulas perturbadoras que afastam o aluno do conhecimento. Por meio da mesma pode-se oferecer ao educando uma proximidade da realidade qual está inserida, assim como demonstram o aumento na frequência escolar, a diminuição da violência dentro da escola, socialização e integração de todos os estudantes no grupo, a autoestima elevada e o respeito com as diferenças, transformando-o, não só a ele, mas o professor, a escola, a família e a sociedade. Oferecendo uma oportunidade de deixar de copiar ideias, mas, ser criador delas. Todos devem aprender de forma que seja prazeroso, que não sejam reprimidos, ou estancados no processo ensino-aprendizagem, não precisamos encarar a ludopedagogia como uma arte de brincar, limitados entre brincadeiras e brinquedos, mas, em uma arte de ensinar de alfabetizar, diferenciando das aulas expositivas, monótonas e improdutivas.

Palavras-chave: Brincar; Ludopedagogia; Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

O lúdico favorece a saúde física, emocional e intelectual e sempre esteve presente em todos os povos desde os mais remotos tempos. A atividade lúdica na educação infantil é importante porque desenvolve a linguagem, o pensamento, a socialização, a imaginação, a iniciativa e a autoestima, enfim, todos os aspectos essenciais para o desenvolvimento e aprendizagem.

Ao brincar a criança incorpora experiência social e cultural por meio das relações que estabelece com outro, essa experiência não é simplesmente reproduzida e sim recriada a partir do que a criança traz de novo, com o seu poder de imaginar, criar, reinventar e produzir cultura.

Segundo Vygotsky, (1984, in WAJSKOP, 2007, p.81); O brincar cria uma zona de desenvolvimento proximal permitindo que as ações das crianças ultrapassem o desenvolvimento já alcançado (desenvolvimento real) impulsionando-a a conquistar novas possibilidades de compreensão sobre o mundo.

Com o trabalho lúdico, o desenvolvimento intelectual, social e cultural de qualquer indivíduo

será realizado de forma satisfatória, pois a pessoa que trabalha com atividades e conceitos lúdicos tem uma grande probabilidade de obter mais facilmente boa desenvoltura e socialização.

Pensar em oferecer um espaço físico e temporal terá como decorrência natural a possibilidade de as crianças interagirem com outras crianças, assim como com adultos. Perpetuando-se, de forma paralela, a cultura lúdica tradicional.

Ao mesmo tempo a criança estará se desenvolvendo de forma integral e aprendendo, constituindo, os objetos e os brinquedos a ela disponíveis, meios através dos quais poderá descobrir o mundo e construir seus conhecimentos a respeito dele. (FRIEDMANN, 1998, p.34).

A transformação educacional de cada criança tem que ser feita de forma coerente e responsável, sabendo-se que tudo que é vivenciado dentro do seu processo de aprendizagem corresponde em sua evolução social e intelectual, por isso a atividade lúdica faz com que a criança exponha suas vontades, dúvidas e medos e com muita responsabilidade e amor o educador consegue enxergar esses obstáculos de forma mais clara e assim realizar um processo diferenciado para o sucesso dessa criança.

Esta pesquisa irá mostrar o quanto o “lúdico” pode ser um instrumento indispensável na aprendizagem, no desenvolvimento e na vida das crianças, saber se os professores atuantes têm conhecimento de alguns conceitos, como o “lúdico” e a “brinquedoteca” e muitas outras questões sobre a relação do brincar com a aprendizagem e o desenvolvimento da criança.

O brincar e o jogar são atos indispensáveis à saúde física, emocional e intelectual e sempre estiveram presentes em qualquer povo desde os mais remotos tempos.

Por meio deles, a criança desenvolve a linguagem, o pensamento, a socialização, a iniciativa e a autoestima, preparando-se para ser um cidadão capaz de enfrentar desafios e participar na construção de um mundo melhor.

O jogo, nas suas diversas formas, auxilia no processo ensino/aprendizagem, tanto no desenvolvimento psicomotor, isto é, no desenvolvimento da motricidade fina e ampla, bem como no desenvolvimento de habilidades do pensamento, como a imaginação, a interpretação, a tomada de decisão, a criatividade, o levantamento de hipóteses, a obtenção e organização de dados e a aplicação dos fatos e dos princípios a novas situações que, por sua vez, acontecem quando jogamos, quando obedecemos a regras, quando vivenciamos conflitos numa competição, etc.

Portanto, surgem transformações internas no desenvolvimento da criança em consequência do brinquedo, cujo fundamento é a criação de uma nova relação entre o campo do significado e o campo da percepção visual, ou seja, entre as situações do pensamento e as reais.

Para resumir todas essas demandas práticas e expressá-las de uma forma unificada, pode-se dizer o que se deve fazer é, ensinar às crianças a linguagem escrita e não apenas a escrita de letras.

O PAPEL DO BRINCAR

O termo lúdico se originou da palavra latina “ludus” que quer dizer “jogo”. Se analisarmos a origem desse termo, iremos perceber que ele se relaciona com o jogar, o brincar e ao movimento espontâneo. É predominante na vida das crianças em toda a história da humanidade, já foi estudado por muitos teóricos e pode ser utilizado como instrumento de aprendizagem, pois desperta a curiosidade e o interesse dos alunos, é uma ferramenta preciosa e merece destaque na educação, pois, é um recurso que promove o aprendizado de forma agradável e natural, dentro do “mundo” da criança, respeitando suas características, seus esquemas, seus interesses e raciocínio próprio.

> O brincar é fundamental para o nosso desenvolvimento. É a principal atividade das crianças quando não estão dedicadas às suas necessidades de sobrevivência (repouso, alimentação, etc.). Todas as crianças brincam se não estão cansadas, doentes ou impedidas. Brincar é envolvente, interessante e informativo. Envolvente porque coloca a criança em um contexto de interação em que suas atividades físicas e fantasiosas, bem como os objetos que servem de proteção ou suporte delas, fazem parte de um mesmo contínuo topológico. Interessante porque canaliza, orienta, organiza as energias da criança, dando-lhes forma de atividade e ocupação. Informativo porque nesse contexto, ela pode aprender sobre as características dos objetos, os conteúdos pensados ou imaginados (MACEDO, PETTY e PASSOS, 2005, p.13 -14).

Podemos dizer que o brincar é uma ferramenta essencial ao processo de desenvolvimento humano. Segundo Kishimoto (2002), o lúdico e o brincar têm o mesmo sentido dentro do universo infantil e se relacionam inicialmente com o “inútil”, pois, referem-se à atividade em si mesma, sem visar um outro fim, porém, é comprovada sua importância no processo de aprendizagem a longo prazo.

A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Brincar é algo essencial à saúde física, emocional e intelectual do ser humano. Na brincadeira podemos transmitir valores escassos em nossa sociedade, como a solidariedade, por exemplo, promovemos a socialização, a criança aprende a conviver e respeitar os direitos dos outros e as normas estabelecidas.

> Brincar é coisa séria, também, porque na brincadeira não há trapaça, há sinceridade, engajamento voluntário e doação. Brincando nos reequilibramos, reciclamos nossas emoções e nossa necessidade de conhecer e reinventar. E tudo isso desenvolvendo atenção, concentração e muitas outras habilidades (CUNHA in FRIEDMAN, 1998, p.39).

Há um espaço entre a subjetividade e a expressão objetiva, nesse espaço ocorre o brincar da criança. A brincadeira, ação de brincar, que aparentemente é uma fantasia, faz a criança expressar sua realidade interior, algo que está bloqueado para suprir as expectativas, tanto da família, como da sociedade, sendo assim algumas situações conflituosas podem ser resgatadas através da brincadeira espontânea.

Segundo Winnicott (1975), a criança não possui o domínio da linguagem capaz de transmitir as infinitas sutilezas e essas podem ser encontradas na brincadeira por aqueles que procuram.

> É no brincar, e somente no brincar, que o indivíduo, criança ou adulto, pode ser criativo e utilizar sua personalidade integral: e é somente sendo criativo que o indivíduo

> descobre o eu. Ligado a isso, temos o fato de que somente no brincar é possível a comunicação, exceto a comunicação direta, que pertence à psicopatologia ou a um extremo de imaturidade. (WINNICOTT, 1975, p.80).

Quando a criança brinca, ela cria uma situação imaginária, onde assume um papel, nesse momento ela está imitando o comportamento de outra pessoa. Essa imitação faz com que a criança construa sua individualidade a partir do que observou no outro. Em um primeiro momento a criança faz o que vê o outro fazendo, mesmo não tendo clareza do significado dessa ação, depois disso, à medida que deixa de repetir o outro, passa a realizar a atividade conscientemente, criando novas possibilidades e combinações.

A brincadeira é transmitida de uma geração para outra ou aprendida nos grupos infantis, ela integra a vida social das crianças e é incorporada de forma instantânea e suas regras podem variar conforme a cultura de cada região. Segundo Friedman (1998), elas podem ser imitadas ou serem reinterpretadas pelas crianças ao longo do tempo, isso pode variar de acordo com os estímulos, interesses e até mesmo necessidades dos grupos culturais de crianças, sendo assim, elas passam a fazer parte de um patrimônio lúdico-cultural, e passam a traduzir valores, costumes e formas de pensamento e ensinamento.

> A brincadeira que é universal e que é própria da saúde: o brincar facilita o crescimento e, portanto, a saúde; o brincar conduz aos relacionamentos grupais; o brincar pode ser uma forma de comunicação (WINNICOTT, 1975, p.63).

Segundo Vygotsky, (1984, in WAJSKOP, 2007), a brincadeira faz com que as crianças vençam seus limites e vivenciem experiências que vão além de sua realidade, com isso, a criança passa a desenvolver sua consciência. Sendo assim, a brincadeira propõe desafios e questões que a levam a refletir, propõem soluções, as ajudam a resolver problemas e ainda permitem o autoconhecimento, a autoestima, o raciocínio e a inteligência.

A HISTÓRIA DO BRINCAR

Como já vimos no capítulo anterior, antigamente a criança era ignorada pelos adultos, quando ela conseguia sobreviver sem os cuidados da mãe ou da ama, era inserida no mundo dos adultos, e com esses aprendiam a jogar, a brincar e a arte de um ofício.

Alguns autores dizem que a brincadeira daquela época era um elemento vigoroso da cultura do riso e fórmulas condensadas de vida, ou seja, modelos em miniatura da história e destino da humanidade.

É possível dizer que, mesmo advindo da sociedade primitiva, os jogos e as brincadeiras na época apenas serviam para tomar consciência dos papéis sociais e imitá-los, fazendo com que as gerações mais jovens aprendessem com os mais velhos, valores, conhecimentos e normas.

Nesta época, não havia distinção entre as atividades lúdicas desenvolvidas pelas crianças e as desenvolvidas pelos adultos. A brincadeira era um fenômeno em que todos participavam e foi só mais tarde que ela perdeu seus vínculos comunitários, tornando-se individual.

> Numa tapeçaria do início do século XVI, alguns camponeses e fidalgos, estes últimos vestidos de pastores, brincam de uma espécie de cabra-cega: não aparecem crianças. Vários quadros holandeses da segunda metade do século XVII representam também pessoas brincando dessa espécie de cabra-cega. Num deles aparecem algumas crianças, mas elas estão misturadas com os adultos de todas as idades: uma mulher, com a cabeça escondida no avental, estende a mão aberta nas costas. Luiz XIII e sua mãe brincavam de esconde-esconde. Brincava-se de cabra-cega na casa de Grande Mademoiselle, no Hotel de Rambouillet. (ÀRIES, 1981, p.50).

Por volta de 1930, percebe-se que essa brincadeira de "cabra-cega" deixa de ser compartilhada por homens, mulheres e crianças, e essa, por sua vez, passa a ser realizada somente por meninas, porém, somente na sociedade capitalista, por volta de 1600, que passa a se notar uma diferença de gênero, feminino e masculino no lúdico.

> A boneca não se destinava apenas às meninas. Os meninos também brincavam com elas. Dentro dos limites da primeira infância, a discriminação moderna entre meninos e meninas era menos nítida: ambos os sexos usavam o mesmo traje, o mesmo vestido. (ARIÈS, 1981, p.91-92).

Manson (2002) nos diz ainda que Luis XIII fazia comidinhas em utensílios de miniatura enquanto brincava com uma boneca.

Por volta de sete anos, as crianças, principalmente os meninos, passavam por algumas transformações, eles eram proibidos de brincar com bonecas e deixavam de usar o vestido comprido, passando a usar caças e gibão, e eram ensinados pelos adultos do sexo masculino a montar a cavalo, atirar, caçar e a jogar jogos de azar.

Por volta do século XIV, as brincadeiras e os jogos passaram a ser julgado por moralistas e pregadores, mas, a população era indiferente a essas críticas e continuava com as danças, música, teatro e jogos de azar, porém mais tarde, o aspecto moral e psicológico das crianças passou a ser preservado e os jogos de azar passaram a ser proibidos para elas, a partir daí passa a ser distinguido o universo da criança e o do adulto.

A vinda da família real portuguesa para o Brasil, no século XIX, fez com que fossem introduzidos em nossa cultura muitos brinquedos da cultura portuguesa, entre esses brinquedos estão: o pião, a pipa e a amarelinha e também algumas práticas lúdicas como as parlendas e histórias de príncipes, rainhas, assombrações, bruxas e cantigas de roda, que mais tarde seriam modificadas pelas amas de leite, que eram descendentes de africanos, e então, para substituir o papão, surge o saci pererê, a mula sem cabeça, as almas penadas, a cuca, o boitatá e o lobisomem.

Segundo Kishimoto (1999, p. 9), os meninos brancos das casas grandes costumavam receber meninos negros para os acompanharem nas brincadeiras, porém essas brincadeiras, quando eram realizadas sob a vigilância dos adultos, costumavam reproduzir as relações de dominação e escravidão, os meninos negros eram feitos de cavalo de montaria, de carro de cavalo e de burros de liteira, já longe dos adultos a relação se invertia, especialmente nos jogos de pião, papagaio, subir em árvores e matar passarinhos com badoque, que eram lideradas pelas crianças negras. Isso revela que no ato de brincar não existem diferenças entre raças e classes sociais, pois a liberdade é uma das principais exigências para que a brincadeira de fato aconteça.

> O interessante era que nós, os da Casa-Grande, andávamos atrás dos moleques.

> Eles nos dirigiam, mandavam mesmo em todas as nossas brincadeiras, porque sabiam nadar como peixes, andavam a cavalo de todo jeito, matavam pássaros de bodoque, tomavam banho a todas as horas e não pediam ordem para sair para onde quisessem. Tudo eles sabiam fazer melhor do que agente; soltar papagaio, brincar de pião, jogar castanha. Só não sabiam ler. Mas isto, para nós, também não parecia grande coisa. Queríamos viver soltos, com o pé no chão e a cabeça no tempo, senhores da liberdade que os moleques gozavam a todas as horas. E eles às vezes abusavam desse poderio, da fascinação que exerciam. Pediam para furtar coisas da casa-grande para eles: laranjas, sapotis, pedaços de queijo. Trocavam conosco os seus bodoques e os seus piões pelos gêneros que roubávamos da despensa. (REGO, 1969, p.56).

Analisando esses fatos pode-se afirmar que é brincando e jogando que a criança estabelece vínculos, se ajusta ao grupo, se relaciona, aceita a participação de outras crianças que possuem os mesmos direitos, aprende a obedecer às regras traçadas, assim como também propõe suas modificações.

De acordo com Oliveira (2001), brincando a criança cultiva a fantasia, vivencia a solidariedade e a amizade, tão fundamentais para o desenvolvimento de uma cultura solidária, algo escasso em nossa sociedade atual.

Mais tarde, por volta da década de 1940, as crianças que residiam em bairros operários, se reuniam para brincar nas ruas após a escola. Essas crianças estariam participando da construção da cultura infantil, que está intimamente ligada à cultura dos adultos. Os elementos dessa cultura são inseridos e passam por um processo de aceitação, esses são mantidos e podem ainda ser transformados ao longo do tempo.

> O desejo comum de brincar, o contínuo trato com as mesmas crianças, a preferência por certos tipos de jogos, sua livre escolha, a liberdade de que goza nesses momentos e o interesse que lhe desperta o brinquedo em bando conduzem a criança à formação das primeiras amizades, dando-lhes a noção de posição social. (FERNANDES, 1979, p.378).

Esses grupos, que se formam quando as crianças se reúnem para brincar, fazem com que elas construam relações sociais e fortaleçam vínculos de amizades, obedeçam a regras e as elabore também, desenvolvam a disciplina e a solidariedade e experimentem com os colegas diversas funções diferentes.

Foi justamente nesse período, em meio a essa sociedade de produção que deu forma a sociedade industrial moderna e a sociedade burguesa que foi constituída a brincadeira contemporânea. Podemos dizer que dois fatores foram de grande importância para que isso ocorresse: o primeiro deles foi a separação da criança do mundo do adulto e o segundo foi a utilização da atividade lúdica como um instrumento para o desenvolvimento integral da criança.

Essa sociedade tinha um objetivo, formar o “novo homem”, para isso era necessário moldar as características mais racionais e produtivas do ser humano, e assim a brincadeira passou a ser introduzida nas instituições educacionais por filantropistas, com o intuito de tornas a escola um lugar mais prazeroso, porém também como um meio educacional.

> A infância tornou-se pedagogizada: o objetivo básico dos pedagogos dentro das instituições e das famílias era o de criar o novo homem; os documentos da época mostram medidas aplicadas para suprimir a esfera físico-sensorial-emocional e

> estabelecer propriedades racionais, produtivas e disciplinas de personalidade. (FRIEDMANN, 1998, p.29).

Para que as brincadeiras fossem utilizadas dentro das escolas, o brincar precisou seguir os mesmos princípios que norteavam a ideia do novo homem, ele precisaria ser treinado, então, esse processo de pedagogização do lúdico foi progressivo, e deu origem ao sistema para a utilização educacional do brincar, que é utilizado ainda hoje.

Nos Estados Unidos, na virada do século XVIII / XIX, passou-se a aderir à proposta do filósofo Froebel, que acreditava que o brincar livre e o uso de jogos para educar crianças na pré-escola poderiam ser introduzidas no contexto infantil, considerando que a criança desperta as habilidades mediante estímulos.

Segundo Benjamin (1984), no século XIX, com a sociedade industrial no auge, houve uma substituição dos brinquedos artesanais pelos industriais, assim tanto as crianças, como suas famílias deixam de ter o prazer da criação e da construção, e isso se torna estranho para ambos.

Atualmente, muitos jogos tradicionais como a queimada, a amarelinha, o jogo de pião e outros, estão sumindo do cotidiano de nossas crianças, isso se dá principalmente pela falta de espaço para o brincar. Isso é lamentável, pois as brincadeiras tradicionais possibilitam que as crianças entrem em contato com as experiências de seus antepassados, que estão inseridas na cultura em que vivem, faz com que elas se relacionem com o mundo e tenham consciência da história do grupo social do qual pertence, e da história da humanidade.

As condições da modernidade comprometeram de alguma forma, as oportunidades lúdicas, porém, as crianças, sejam elas do campo ou da cidade, com melhores condições econômicas ou as de rua, sempre vão procurar formas de se expressar através da brincadeira, cabe aos indivíduos que se preocupam com a infância resgatar o espaço do brinquedo e da brincadeira em nossa sociedade.

> Pensar em oferecer um espaço físico e temporal terá como decorrência natural a possibilidade de as crianças interagirem cm outras crianças, assim como com adultos. Perpetuando-se, de forma paralela, a cultura lúdica tradicional. Ao mesmo tempo a criança estará se desenvolvendo de forma integral e aprendendo, constituindo, os objetos e os brinquedos a ela disponíveis, meios através dos quais poderá descobrir o mundo e construir seus conhecimentos a respeito dele. (FRIEDMANN, 1998. p. 34).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nas pesquisas realizadas para elaborar este trabalho, conclui-se que todas as mudanças ocorridas na concepção e na valorização da infância e da prática educativa contribuíram para a autonomia e o desenvolvimento da criança.

Vale ressaltar que a mediação não se restringe apenas ao professor, mas inclui as diversas condições que são garantidas para as vivências da brincadeira no contexto da Educação Infantil.

Este trabalho de pesquisa contribui para a prática pedagógica pois nos faz reconhecer que

o lazer, a escola e o processo educativo, caminham juntos e o lúdico nos dá a possibilidade de variar de acordo com o que o momento solicita, incentivando uma participação ativa e tranquila das crianças.

Baseando-se na importância do lúdico, a pesquisa contribui para reflexão de como se está sendo trabalhado o lúdico no cotidiano da educação infantil, pois se bem utilizado, as atividades lúdicas são importantes suportes para a observação de possíveis dificuldades de aprendizagem durante o desenvolvimento dessas atividades.

Por meio das atividades lúdicas, as crianças podem explorar sua criatividade e melhorar sua autoestima, melhorando, consequentemente, seu processo de ensino aprendizagem.

A criatividade que é despertada quando a criança brinca, contribui significativamente para que ela se torne um adulto que participa ativamente do funcionamento da sociedade, fazendo descobertas, investigando e promovendo mudanças.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educação Lúdica - Técnicas e Jogos Pedagógicos**. São Paulo: Loyola, 1987.

ARCE, A. DUARTE, N. **Brincadeira de papéis sociais na Educação Infantil:** as contribuições de Vygotsky, Leontiev e Elkonin. São Paulo: Xamã, 2006.

ARCE, Alessandra. **A Pedagogia na "Era das Revoluções": uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel.** São Paulo: Autores Associados, 2002.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família.** Rio de Janeiro : LTC,1978.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação.** São Paulo: Summus, 1984.

BETTELHEIM, Bruno. **Uma vida para seu filho**. 2 ed. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1988.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil.** Secretaria de Educação Básica, 1997, vol. 1, 2 e 3.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 10 Mar de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei n° 9.394/96. Disponível em www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 10 Mar de 2021

BROUGÉRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. São Paulo- SP: Cortez. 1995.
Declaração universal dos direitos da criança. Disponível em: www.unicef.org/brazil/pt/resources_10127.htm. Acesso em 10 Mar de 2021

Estatuto da Criança e do Adolescente: Lei nº 8.069/90. Disponível em: www.unicef.org/brazil/pt/resources_10079.html. Acesso em: 10 Mar de 2021

FACCI, M. G. D. **Os estágios do desenvolvimento psicológico segundo a psicologia sócio histórica.** In: ARCE, A. DUARTE, N. **Brincadeira de papéis sociais na Educação Infantil:** as contribuições de Vygotysky, Leontiev e Elkonin. São Paulo: Xamã, 2006.

FERNANDES, Florestan. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo.** 2a ed. São Paulo: Vozes, 1979.

FREINET, Célestin. **A educação do trabalho.** 1ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FRIDMAN, Adriana. **O Direito de brincar: a brinquedoteca.** São Paulo: edições sociais: Abrinq, 1998.

FROEBEL, Friedrich. **A educação do homem.** Tradução de Maria Helena Camâra Bastos. Passo Fundo, 2001.

KISHIMOTO, Tizuko M. **Jogos infantis: o jogo, a criança e a educação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

KISHIMOTO, Tizuko M. **O brincar e suas teorias.**São Paulo: Pioneira,2002.

KRAMER, Sônia. **A Política do pré-escolar no Brasil: A arte do disfarce.** 7ª edição. São Paulo: Cortez, 2003.

LEONTIEV, A. N.; **Linguagem e desenvolvimento e aprendizagem**. 4ª ed. São Paulo: Ícone, EDUSP, 1989.

LIMA, J. M. de. **A brincadeira na teoria histórico cultural: de prescindível à exigência da educação infantil.** In: GUIMARAES, C. M. et al. **Perspectivas para Educação Infantil.** Araraquara: JM Editora, 2003.

MACEDO, Lino de; PETTY, Ana Lúcia Sícoli; PASSOS, Norimar Christe. **Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar.** Porto Alegre: Artmed, 2005.

MANSON, Michel. **História do brinquedo e dos jogos – brincar através dos tempos.**Lisboa: Editorial Teorema, 2002.

MOYLES, Janet R. **Só brincar? O papel do brincar na educação Infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

MUKHINA, V. **Psicologia da idade pré-escolar.** São Paulo: Martins Fontes, 1995.

ROUSSEAU, J.J. **Emílio ou da educação.** São Paulo: Martins Fontes, 1999.
VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação Social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** São Paulo. Martins Fontes, 1984.

ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em Educação Infantil.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na pré-escola.** São Paulo: Cortez, 2007.

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

A EDUCAÇÃO E A PANDEMIA

SIMONE DA COSTA SANT'ANNA LEITE
Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I, formada em Pedagogia pela faculdade Sumaré em 2011, pós-graduada em Psicomotricidade pela faculdade São Luiz. Atualmente trabalho na EMEF PROFª ELZA MAIA COSTA FREIRE.

RESUMO

O ano de 2020 a população mundial foi acometida por um grande vírus: COVID -19. Com a sua grande propagação a contaminação passou por todos os continentes chegando até as partes mais remostas e, por conta disso, fomos forçados ao distanciamento social. As pessoas tiveram que deixar de se socializarem e de principalmente trabalhar. Com a educação também não foi diferente. Alunos e professores tiveram que se adaptar. Este artigo tem como objetivo analisar e comentar a importância das aulas seu uso através da tecnologia a criatividade no desenvolvimento das atividades e do uso das ferramentas para as aulas para as crianças e adolescentes. Com isso, daremos enfoque nas atividades e das abordagens pedagógicas nesse período desafiador.

Palavras-chave: Aprendizagem; Tecnologia; COVID-19; Educação; Pandemia.

INTRODUÇÃO

A vida escolar dos alunos é fundamental para o desenvolvimento intelectual e seu início se dá no ato de aprender a ler e escrever. Mas, no Ensino Básico, o desenvolvimento intelectual ocorre ainda antes da escrita e da leitura. A criança já faz a leitura por imagem. Por exemplo se ela vê o símbolo do Mc'Donalds ela já faz a leitura da palavra, mesmo sem saber ler, isso corre com embalagens também. Paulo Freire afirma que a "leitura do mundo precede a leitura da palavra" (FREIRE, 1989), com isto, quer dizer que apoio na realidade vivida é a base para qualquer construção de conhecimento. Para aprender é preciso mais do que letrar e alfabetizar, também transmitir a esses alunos condições sociáveis, tornando-o um cidadão. No artigo 15º do estatuto da criança e do adolescente diz, que: A criança e adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis. E no 16º artigo explica sobre o direito à liberdade, direito de ir e vir e de frequentar "logradouros públicos e espaços comunitários", ter direito a opinião e expressão, bem como a crença e culto religioso. Ter o direito de brincar, se divertir, praticar atividades esportivas. Também garante "participar da vida familiar e comunitária, sem discriminação; participar da vida política, na forma da lei", além de refugiar-se e buscar auxílio e orientação. Só que pandemia do COVID-19, iniciada em 2020, tivemos nosso direito de ir e vir

cerceados.

Fomos obrigados a permanecer e casa, sem aglomerar, sem ir e andar com tranquilidade pelas ruas aqueles com possibilidade trabalhar remotamente por conta do alto grau de transmissão e de contágio da doença. Se engana quem pensa que a doença afetou somente os trabalhadores, mas outros prejudicados foram os alunos (adultos, adolescentes e crianças). Ao mesmo momento em que grande parte da população passou a trabalhar em home office (em casa), os estudantes também tiveram de passar por um estudo em casa. Por meio de equipamentos eletrônicos como smartphones e computadores, ou por atividades impressas e livros, elaboradas e pensadas pelos professores.

Alunos da educação básica até as universidades – todos tiveram de se adaptar a essa nova realidade jamais vivida aqui no Brasil. Nós temos algumas medidas provisórias, decretos, mas nenhum deles tão abrangentes para essa pandemia que vivemos hoje. Durante o ano de 2020 precisamos nos adaptar, isso não se restringiu a professores e alunos, mas também exigiu dos pais ou responsáveis um grande empenho, para que todo o ano letivo não fosse perdido, pois a pandemia perdura ainda durante o ano de 2021.

Relembrando um pouco do ano de 2020 onde nos deparamos com uma fase não severa, mas as primeiras providências foram, deixar as crianças em casa. Com pouca informação do que era e como se proliferava o vírus a melhor saída foram proteger as crianças, passamos o ano todo em ensino híbrido, o que para muitos foi a melhor saída, porém muito mal pensada e planejada pelos governantes. A saída foram criar apostilas, e partir para o ensino usando as tecnologias, passamos a utilizar na prefeitura de SP o Google Classroom, Facebook e WhatsApp. A escolha ficou a critério de cada escola e de cada docente, qual era a maior forma de alcançar o educando já que na verdade poucos sabiam utilizar a ferramenta Classroom.

Mas se engana que o ano de 2021 seria diferente, voltamos ao ensino presencial para 35%, ou seja, 10 alunos por sala, o que de toda forma não estaríamos atingindo o ensino para todos os alunos de forma normal. Não mudamos em nada o que foi o ano anterior, o ambiente escolar se tornou a escola, a casa, o quintal, utilizando o computador e ou o smartphone. Ao mesmo tempo que mantemos o isolamento e restringimos nosso espaço físico, ampliamos o espaço escolar para muito mais do que a sala de aula.

E mesmo assim o educador pensou, como incentivar a criatividade no ensino remoto? A pergunta entre e sai da cabeça do professor, já que muitos alunos ficam restritos ao uso da tecnologia pelo smartphone de seus responsáveis. Então o que fazer? Na escola temos materiais de uso coletivo entre os alunos durante as atividades propostas, mas esse também não podem ser utilizados nesse período, compartilhar materiais está impossibilitado de ocorrer dentro do protocolo. Mas, em casa, não necessariamente nossas crianças e adolescentes teriam acesso, não apenas aos materiais, mas também a um ambiente onde pudessem desenvolver os trabalhos e as atividades. Neste artigo vamos estudar a importância das atividades criativas para o desenvolvimento das crianças e adolescentes, bem como entender o quanto as atividades podem ajudar neste desenvolvimento.

Vale lembrar dois posicionamentos que podem fazer de um aluno, alguém que vá atrás dos

desafios, ou que tenha medo e trave diante das dificuldades. Esses posicionamentos diferentes diante de uma ação são estudados por Carol Dweck, em seu livro Mindset: a nova psicologia do sucesso. Dweck fala sobre dois estilos diferentes de pessoas: as de mindset fixo e as de mindset de crescimento. E a diferença, apesar de ao primeiro contato parecer simples de ser observada, é difícil de ser entendida e resolvida. Segundo ela, é possível ter "diferentes temperamentos e aptidões no início de suas vidas, mas evidentemente a experiência, o treinamento e o esforço pessoal conduzem-nas no restante do percurso". Pensando na prática ela está em que a escola proporciona aos alunos.

A alfabetização junto ao letramento tem função primordial para a educação. Devem ser vistos como essenciais às crianças e adolescentes, de forma que atinjam nível satisfatório de compreensão do mundo. São parte do que faz com que entendamos o mundo em que vivemos (DUARTE, 2020, p. 30). Freire (1996) ainda ressalta que o "letramento se torna uma forma de entender a si e aos outros, desenvolvendo a capacidade de questionar com fundamento e discernimento, intervindo no mundo e combatendo situações de opressão". Isto não faria mais sentido agora, onde as únicas formas de comunicação entre as crianças e adolescentes se deram de forma digital e virtual, por meio de um aparelho. Mas, ainda para entendermos a importância do letramento para este desenvolvimento das crianças e adolescentes como cidadãos, precisamos conceituar o letramento. Alfabetização e Letramento primeiramente separados, depois entendendo o que seriam os dois juntos.

Dissemos então que: Alfabetizar é, em síntese, dar condições para o exercício pleno da cidadania. Torna-se evidente que, nos países desenvolvidos, a alfabetização é feita por meio do letramento, já que alfabetizar refere-se ao domínio do código e o letramento diz respeito aos efeitos desse processo. (BARBOSA, DUARTE, 2017, p.29). Apesar de alfabetizar e letrar ter ligação com os códigos de escrita e leitura, vai muito além, trata da criação do conceito de cidadania nos indivíduos. E, para a formação do ser humano, são necessárias atividades de lazer, momentos de diversão e de estímulo a criatividade. "Ajuda que os professores compreendam como as crianças inventam veículos autônomos de liberdade expressiva, de liberdade cognitiva, de liberdade simbólica e vias de comunicação". (PIAGET, 1974, 129). Pensando nisso a tecnologia tem seus pontos de interação e auxilia muito a criatividade dos alunos.

A criança hoje mesmo antes de ir para a escola ela já manuseia a tecnologia, o que precisamos é trazer esse meio para a educação. Temos formas de alfabetizar, são vídeos no youtube, jogos em sites e app, são tantas as possibilidades que essas enriquecem e muito a vida do professor e dos alunos, para que esse ficar em casa se torne mais criativo na aprendizagem pra eles.

Podemos observar que a Pandemia, de certa forma, quebrou a barreira da necessidade de espaços específicos para cada atividade. Aproximou os pais ou responsáveis da prática pedagógica. Tudo ocorre por forças do destino causadas pela COVID019, mas também demonstrou que podemos fazer ainda mais no espectro da educação – tanto dentro quanto fora de casa.

A COVID-19 se tornou um desafio que precisamos vencer. A importância do estímulo de atividades lúdicas, criativas durante o período em que as crianças estão em distanciamento ou isolamento social. Em seu artigo para a Univale, o professor Gabriel de Aguiar Antunes (2020) ressalta a importância do brincar para as crianças, em detrimento do brinquedo. Para ele, "o

brinquedo e a brincadeira relacionam-se com a criança e a cultura infantil" e podem, por si só, produzir diversos sentimentos, tanto bons quanto ruins – como "ódio, descontentamento, alegria e decepção", frisa. O autor sugere então, que o brincar vá muito além. "O brinquedo tem que ser compreendido como um objeto cultural que carrega a cultura e a técnica de um povo, traz para a criança a oportunidade de brincar, é suporte de brincadeira", explica Antunes. Para ele é importante que, em tempos de pandemia, deixemos as crianças livres para brincarem além do brinquedo, ou seja "brincarem com os elementos que podem se tornar brincantes tais como: folhas de árvores, pedaços de tronco, flores, pedras, água, o seu próprio corpo, o corpo da mãe ou do pai". E porque não brincar e alfabetizar, assim o aluno joga aprende e se diverte ao mesmo tempo. O professor pesquisa e adapta a atividade pra seu grupo sendo ele de qualquer série e faz com que a aprendizagem se torne prazerosa e que a atividade seja divertida e que o aluno goste de fazer isso.

O estímulo a criatividade está em cada mínimo detalhe e pode ser estimulado a cada dia e a cada momento com um detalhe diferente, por isso a importância da mediação dos pais, responsáveis e dos educadores. O professor acessa o site verifica a atividade repassa pros grupos ensina responsáveis e alunos as atividades propostas e pronto, o aluno aprende brincando ou cantando dependendo da escolha. Aquele professor de música que na escola teria a sua disposição uma infinidade de instrumentos, pode fazer uso de vídeos ensinando a criança a confeccionar seu instrumento. O professore de educação física faz um vídeo e apresenta atividades e brincadeiras que podem ser feitas em casa. Até a aula de Português ou Matemática o professor descobre um site de jogos e os alunos brincam e aprende jogando tudo isso com a participação da família.

Para Barbosa (2002b) os professores são figuras de extrema importância para as crianças, mais importantes até que o resultado de uma aula e por isto é preciso dar atenção a eles. O percurso dessas ideias exprime a relevância de discussão e afirmação do trabalho com o tema, que contrasta com uma cultura atual que alimenta a supervalorização do visual onde são excluídas aos poucos as possibilidades de experimentar outras sensações, passam para novas experiencias.

Devemos levar sempre adianta esse comprometimento mesmo sem saber é preciso que haja entendimento das importantes relações entre alunos, professores, pais ou responsáveis e que essas relações, para pós pandemia, não sejam esquecidas ou modificadas, mas sim fortificadas. Acreditamos que o maior comprometimento rumo ao processo de aprendizagem e da verdadeira cidadania, concretiza-se no fenômeno das relações humanas, pois elas encerram um grande potencial na luta por uma transformação da sociedade que se encontra em contínua reconstrução. Essas mudanças expressam o momento histórico em que a sociedade brasileira está vivendo, a crise de paradigmas. E como instituição fundamental no processo de transformação social, a escola não pode ficar ausente deste processo, ela precisa de inovação, da inspiração nos exemplos de potencialidade desses sujeitos. (DUARTE, 2020, p. 23) Continuamos a entender que a superação de nossos alunados tem muito mais relação com o que podemos passar do que mesmo com o que eles desenvolvem sozinhos.

Seja a alfabetização e letramento, em qualquer disciplina, o desenvolvimento deve permanecer interessante e lúdico, é necessário para que o cognitivo desses alunos seja desenvolvido. Não devemos focar somente em teorias, mas sim na interação entre as disciplinas e o lúdico. Com diz Sans (2001), brincar é uma arte que potencializa o total desenvolvimento das crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este artigo, buscamos entender a importância e relevância do debate sobre o estímulo a interação com o uso das tecnologias para as crianças e adolescentes, não apenas, no ano passado, mas visando o futuro. Enfrentamos a pandemia com o COVID-19 e fomos forçados a entrarmos em quarentena, e ao isolamento social. Retornamos as aulas de forma híbrida e mesmo dessa forma a adaptação teve que ser grande, não podíamos e continuaremos até o fim dessa pandemia, sem beijar e abraçar nossos entes queridos, nossos alunos e devemos respeitar os protocolos. Pudemos observar que, por mais difícil que tenha sido para nós, adultos, a pandemia se mostrou um grande desafio para crianças e adolescentes que, não apenas tiveram suas aulas modificadas para o formato remoto para aquele que assim o desejasse, mas também as interações sociais com amigos, avós, tios, familiares, ficaram restringidas ao digital, à distância.

Num período tão conturbado, as atividades lúdicas, com o uso da tecnologia acabaram sendo a melhor opção para que o ensino tivesse um novo olhar, já que sem o convívio dentro da escola e das salas, não era possível ter as aulas da mesma forma, reduzir a quantidade de alunos não foi também a melhor maneira. Mas também, percebemos que era uma forma de colocarmos esse ensino a distância presente na vida dos alunos. Mas ainda sim a pergunta que vem, até quando? Não sabemos, mas devemos sempre levar em conta essa nova forma de aprender interagir e socializar, que temos hoje. E os veículos de comunicação, preocupados com a temática, divulgam estratégias de desenvolvimento de atividades para serem realizadas dentro de casa.

Esse tema tão extenso deve permanecer durante muitos anos ainda não podemos esquecer de que estamos vivendo em uma fase muito preocupante e que a escola é sim um meio de contagio grande, a maioria das escolas públicas, não tem funcionários suficientes pra mantermos protocolos de higiene, devemos pensar e repensar que papel daremos pra escola será de ensinar aos filhos as matérias pra formarmos bons cidadãos pensantes ou simplesmente esquecer isso e pensarmos em termos um espaço aberto com poucos alunos e o ensino ficar prejudicado.

Devemos pensar que a tecnologia pode abraçar a todos e essa deve ser pensada com carinho como forma de levar informação e conhecimento aos responsáveis e aos alunos a aprendizagem e esses devem sempre se comunicarem e descobrirem o melhor papel a melhor função da tecnologia para o desenvolvimento dessas crianças e adolescentes para além da alfabetização e letramento, mas fundamentalmente para o desenvolvimento destes como indivíduos críticos, como cidadãos.

REFERÊNCIAS

Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais (1ª a 4ª Séries): Brasília: MEC/SEF, 1997.

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

para a Educação Infantil – RCNEI, 1998. Parâmetros Curriculares Nacional - PCN, 1998.

ANTUNES, Gabriel de Aguiar. **Opinião: Brincar e brincadeira em tempos de quarentena. 2020**. In Univale. Disponível em: https://www.univali.br/noticias/Paginas/opiniao-brincar-e-brincadeira-em-tempos-dequarentena.aspx. Acesso em: 15.mar.2021.

BARBOSA, Verônica Zanoni Braga. DUARTE, Andreia Cortes. **Alfabetização e letramento: entre a escrita e a linguagem. Faculdade Associada Brasil**. São Paulo, 2017. BRASIL.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei n. 9.394 de 20 de Dezembro de 1996. Criatividade e saúde mental em tempos de Pandemia. 2020. In PUC Minas. Disponível em: https://www.puc-campinas.edu.br/wp-content/uploads/2020/04/Cartilha-revisada.pdf. Acesso em: 15.mar.2021.

Diário de uma pandemia: 5 dicas para orientar pais e crianças. 2020. In Museu da Imaginação. Disponível em: https://saudebrasil.saude.gov.br/eu-quero-me-exercitarmais/diario-de-uma-pandemia-5-dicas-para-orientar-pais-e-criancas. Acesso em: 15.mar.2021.

DWECK. Carol S. **Mindset: a nova psicologia do sucesso. São Paulo: Objetiva, 2017**. Revista Territórios – Dezembro 2020 38 VAISMAN, Fábio (org.).

Estatuto da Criança e do Adolescente. 17a. ed. Brasília: Edições Câmara. 2019. FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários a uma prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 28. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003. 92p.

GONTIJO, Joana. **Receitas para ocupar o Dia das Crianças durante a quarentena. 2020.** In Estado de Minas. Disponível em: https://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2020/03/20/interna_gerais,1130638/receitaspara-ocupar-o-dia-das-criancas-durante-a-quarentena.shtml. Acesso em: 15.jmar.2021.

Melhores práticas para apoiar as crianças durante a pandemia. 2020. In Museu da Imaginação. Disponível em: https://www.museudaimaginacao.com.br/blog/melhorespraticas-para-apoiar-as-criancas-durante-a-pandemia-de-covid-19. Acesso em: 15.mar.2021.

PIAGET, J. **Psicologia e Pedagogia**. Tradução: Dirceu Accioly Lindoso e Rosa Maria Ribeiro da Silva. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1974.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança.** Tradução de A. Cabral e C. M. Oiticica. Rio de Janeiro: Zahar, 1971. Revista Territórios – Dezembro 2020 39

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 24. ed. 3. São Paulo: Cortez, 2016.

VAL, Maria G. C. **O que é ser alfabetizado e letrado?** In: Carvalho, Maria A. F. & Mendonça, 2006.

O LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

SIMONE MARIA DA SILVA
Licenciatura plena em pedagogia. Pós- graduação em nível de especialização em arte da educação.

RESUMO

Este artigo apresenta uma discussão teórica a partir dos resultados de uma pesquisa bibliográfica acerca do tema A importância dos jogos e brincadeiras na educação infantil. Pesquisa esta que teve como base metodológica a leitura e análise de alguns artigos, monografias e livros os quais tratavam do tema em questão. Nos resultados podemos constatar o enorme avanço que temos alcançado no ensino com a inserção destes jogos e brincadeiras logo nas séries iniciais visando assim não apenas a aprendizagem, mas também, o desenvolvimento sócio emocional da criança. A pesquisa é de cunho relevante para profissionais da área bem como para estudiosos e apresenta em sua íntegra a importância do lúdico ser inserido no momento certo e também na forma adequada para o público alvo em questão além de apresentar as vantagens do trabalho com jogos e brincadeiras , já que observamos a necessidade de um estudo específico sobre qual tipo de jogo ou brincadeiras seriam adequados a cada faixa etária promovendo assim um ensino eficiente e eficaz além da necessidade de um conhecimento prévio sobre os jogos ou brincadeiras em uso para um melhor aproveitamento pelos sujeitos envolvidos.

Palavras-chave: Educação infantil; Jogos e brincadeiras; Ensino/aprendizagem.

INTRODUÇÃO

O presente artigo apresenta os resultados de uma pesquisa sobre a importância dos jogos e brincadeiras na educação e, mas concretamente fala sobre quando e como o lúdico deve ser inserido nessa etapa tão importante para criança. Já que a mesma está trilhando os seus primeiros passos no campo da educação sistemática e, em tão tenra idade ainda se encontra temerosa de como será essa educação além do fato de que está passando pelo momento de distanciamento da família. A insegurança com certeza será um dos sentimentos predominantes no público das salas de educação infantil e, como forma de vencermos essa insegurança acreditamos na inserção dos jogos e brincadeiras visando não apenas o desenvolvimento sistemático da criança como também, a afetividade, a coordenação motora, os reflexos, e o lado social.

Temos como objetivo principal reconhecer a importância da utilização de jogos e brincadeiras na educação infantil. Para que consigamos chegar a esse objetivo vamos procurar conhecer quais

tipos de jogos e brincadeiras são adequados à educação infantil, relacionar atividades lúdicas para cada etapa da educação infantil e compreender que através do lúdico podemos desenvolver o conhecimento sistemático, listar as vantagens que o trabalho com o lúdico trás às salas de educação infantil.

Esse artigo está organizado em introdução, desenvolvimento, resultado e conclusão da pesquisa.

A metodologia adotada foi a pesquisa bibliográfica de alguns livros é trabalhos científicos.

No desenvolvimento apresentamos nossa opinião e pensamentos sobre o tema trabalhado bem como, sobre as leituras realizadas além de apresentarmos a opinião de alguns estudiosos.

Os resultados foram apresentados em forma de relatório e deixam claros a abrangência desse trabalho tanto para acadêmicos quanto para profissionais da área da educação que possam ter a necessidade de desenvolver um trabalho sobre a importância dos jogos e brincadeiras na educação infantil.

É um artigo simples mais que apresenta uma verdadeira análise sobre os jogos e brincadeiras na educação infantil e, também esclarecimentos sobre como adequar os jogos e brincadeiras a cada turma.

A educação infantil é talvez a etapa mais importante na vida escolar da criança isso requer um trabalho mais minucioso e, muito mais cuidadoso. Exige que os profissionais estejam totalmente envolvidos e que sejam capacitados para planejar ou traçar o melhor caminho para o desenvolvimento da criança. A partir deste contexto nós perguntamos: Qual a importância dos jogos e brincadeiras na educação infantil?

Desenvolvimento Segundo Sandra Lima de Vasconcelos Ramos (apud Valle 2008, p.97).

> O jogo é integrador, ajuda a liberar e canalizar suas energias, propicia condições de liberação da fantasia, há sempre um caráter de novidade, o que é fundamental para despertar o interesse da criança e, na medida em que joga, ela vai se conhecendo melhor, construindo interiormente o seu mundo.

Com esse pensamento percebemos a real importância de se trabalhar com o lúdico na educação. De se envolver a criança nos jogos e brincadeiras nos seus primeiros momentos na escola que com certeza fundamentará na mesma de forma bem mais eficiente. Também levará o aluno a despertar um interesse maior pela escola segundo a autora facilitando assim o processo de transição dos primeiros dias onde a criança ainda se encontra assustada e até mesmo receosa por estar em um espaço muito diferente daquele em que está acostumada e, também por estar distante de seu seio familiar.

Muitas crianças ainda são muito dependentes das famílias e, algumas delas ainda não conseguem se distanciar de casa, o choro será uma constante nos primeiros dias e, acreditamos que os jogos e brincadeiras serão uma forma menos traumática para passarmos por essa fase inicial tanto para as crianças quanto para as famílias e profissionais envolvidos.

Podemos confirmar esse pensamento com as palavras de Ramos apud Piaget (1995), o qual

afirma que o ambiente físico e social coloca a criança diante de questões que rompem e busquem comportamentos mais adaptativos.

Se pensarmos sobre isso percebemos a necessidade de mantermos um ambiente lúdico mais adequado a faixa etária de cada turma facilitando assim a sua adaptação e, colaborando com o seu desenvolvimento.

Em muitos casos mesmo o profissional se apropriando de jogos e brincadeiras não consegue com que o aluno se envolva no processo de ensino por isso, reafirmamos o pensamento de que mesmo antes da escolha do jogo ou brincadeiras se pense na idade da criança, o ambiente em que ela convive, sua situação econômica e, muitos outros fatores relevantes e inerentes ao ensino.

Um ambiente propício também facilita o crescimento pessoal e social da criança e é de fundamental importância para ela que esse ambiente esteja estruturado para o desenvolvimento de suas habilidades dentre elas a imaginação, a linguagem, a afetividade, a motora... o ambiente proporciona a sensação de segurança.

Com relação a imaginação acreditamos que a criança já chega na escola com uma base muito grande que a mesma seja capaz de contar e recontar história ouvidas embora seja em uma linguagem simples e, se a escola buscar inserir em suas metodologias jogos e brincadeiras que priorizam o desenvolvimento dessa imaginação com certeza o aluno terá um crescimento bem maior nessa fase de ensino. Além de compreendermos que através da imaginação a criança pode vir a conhecer o mundo.

A linguagem para uma criança é de fundamental importância. Sabemos que muitos deles adentram as salas de aula sem o domínio propriamente dito da fala e, que este primeiro contato precisa despertá-lo para o uso da fala como instrumento de comunicação.

É neste momento de descobertas que precisamos fazer uso dos jogos e brincadeiras que promovem esse uso da linguagem. Sendo que nesta fase precisamos fazer as adaptações de acordo com a faixa etária bem como, com o índice de desenvolvimento da turma.

É importante não adiantar demais a turma como também não atrasar precisa sempre ter o equilíbrio e, para tanto o professor precisa estar atento na escolha dos jogos e brincadeiras bem como, nas adaptações necessárias.

No que concerne à afetividade compreendemos que é uma área bastante delicada já que envolve o emocional e psicológico da criança e, por ser ainda criança requer um maior cuidado já que ainda está firmando suas bases emocionais. O profissional de educação pode lançar mão de atividades lúdicas que concretizem essa base emocional.

Outro campo que podemos explorar em grande escala com os jogos e brincadeiras na educação é da motricidade, especialmente nesta fase onde a criança precisa de muita atividade para desenvolver a sua coordenação motora.

Acreditamos que jogos temos muitos, adaptações também podem ser feitas. Então o trabalho através do lúdico será bem mais eficiente com o uso dessa metodologia.

O que as escolas precisam fazer é estimular a criança a desenvolver as habilidades que estão intrínsecas nela. Como podemos compreender nas palavras de Ramos (apud PIAGET, 1896-1980).

> Ao nascer o indivíduo herda uma série de estruturas biológicas e neurológicas), que vão amadurecer em contato com o meio ambiente e que predispõem o surgimento de estruturas mentais. Logo a maturação do organismo (sistema nervoso central) vai contribuir de forma decisiva para que apareçam essas novas estruturas mentais, que proporcionam a possibilidade de adaptação cada vez melhor ao ambiente.

E para que esse amadurecimento aconteça de uma maneira menos traumática para a criança a escola precisa oferecer as melhores possibilidades para promover o desenvolvimento.

De acordo com o **Art. 29** da lei de diretrizes e bases da educação nacional (LDB) A educação infantil, a primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5(cinco) anos, em seus aspectos físico, psicólogo, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Compreendemos então que a escola precisa oferecer as melhores condições para que este artigo seja comprido para tanto são viabilizadas algumas metodologias a serem trabalhadas e, uma delas seria o uso da lúdico, talvez esta seja a forma que maior resultado trará as salas de educação infantil, já que a mesma contempla todos os campos estabelecidos pela LDB.

Sabemos que a LDB foi criada para direcionar a educação em caráter nacional, mas, compreendemos que ela sozinha não se torna insuficiente mediante a abrangência e relevância do processo de ensino então, para auxiliar essa lei foram criados alguns documentos que subsidiam a LDB entre eles temos a Base Nacional Curricular Comum(BNCC) A mesma ainda se encontra em processo de construção. É de responsabilidade de cada município participar ativamente da elaboração da mesma, observando o que seja relevante em seu currículo para que possa permanecer e, também acrescentando o que seja viável de acordo com a região.

Na educação infantil não é diferente o currículo está sendo construído de acordo com a necessidade do aluno nessa faixa etária.

Entendemos que ela sozinha também não seria suficiente, mas, a mesma oferece uma base curricular comum nacional, a qual facilitará no desenvolvimento do ensino e na valorização da educação.

> É fundamental entender que a BNCC não será suficiente para, sozinha, promover o necessário salto de qualidade da educação pública brasileira. De toda forma, a Base faz parte do extenso rol de políticas necessárias para que esse salto seja possível- é necessário, entre outros pontos, financiamento adequado, condições de trabalho, formação continuada, valorização salarial e profissional...(Araújo et al APUD Sheib 2016, p.09)

Percebemos assim que para que a educação de fato aconteça necessitamos de muitos elementos. As leis são o primeiro passo, mas o entendimento e execução das mesmas também é essencial.

A reelaboração das mesmas com os acréscimos das habilidades e objetos de ensino que privilegiem determinadas metodologias é primordial para que o ensino aconteça.

Quando citamos metodologias nós voltamos para a educação infantil e, especialmente para o ensino lúdico posto que, acreditamos que através dele a nossa educação infantil terá bem mais êxito.

Os jogos e brincadeiras são ferramentas a serem explorados em sua essência e importância e não apenas como meros instrumentos para ocupação de tempo das aulas, como distração para conter a indisciplina ou mesmo como descanso para os profissionais.

Não é apenas o brincar pelo brincar utilizar um determinado jogo ou brincadeira exige do profissional de educação segurança desde do momento da escolha até o momento da avaliação.

O professor precisa planejar, conhecer os jogos ou brincadeiras elaborar objetivos a serem alcançados, traçar estratégias par a execução do mesmo.

Também precisa fazer uma seleção de quais jogos lúdicos são propícios para cada etapa de ensino.

E principalmente devemos sempre considerar como fato principal o desenvolvimento das habilidades de cada aluno.

ANÁLISE DA COLETA DE DADOS

A presente pesquisa foi realizada através da leitura de livros, artigos e monografias os quais discorrem sobre o uso de jogos e brincadeiras na educação infantil. A escolha por este tipo de pesquisa foi devido à dificuldade momentânea de fazer uma pesquisa de campo tendo em vista a situação de pandemia pela qual estamos passando.

Foi necessário um tempo de qualidade para leitura e escolha do material escrito, além de tempo para seleção e análise de obras.

Depois dessa etapa cada obra escolhida passou por uma releitura em seguida passamos para a parte de escrita de relatório.

O lúdico hoje é uma ferramenta de fundamental importância nas salas de educação infantil posto que o público ainda se encontra com pouca idade e necessita de um incentivo maior para permanecer em salas de aula.

Também observamos o aumento do uso dos jogos e brincadeiras na educação infantil acreditamos que isto acontece devido à facilidade que os profissionais tem de educar utilizando a ludicidade.

Santos (2010, p. 18) afirma que as brincadeiras, para as crianças, são mais do que apenas divertimento, servem para seu desenvolvimento, físico, emocional e cognitivo, ou seja, um estímulo para a aprendizagem.

Com este pensamento podemos imaginar o tamanho da importância do trabalho com o

lúdico. O seu verdadeiro valor mediante o planejamento anual de uma sala de educação infantil. O mesmo não será usado como passatempo ou mesmo como distração para as crianças pelo contrário, quando este for usado com planejamento e objetivos pré estabelecidos será muito tão eficiente quanto eficaz no desenvolvimento das habilidades propostas para qualquer etapa da educação infantil.

Esclarecemos também que o trabalho com o lúdico não é fácil, se pararmos para pensar talvez cheguemos à conclusão que é até mais difícil do que preparar uma aula livre de ludicidade então, professores esperar que seja uma forma simples é ilusão. O lúdico requer criatividade, tempo, planejamento, disposição, ou seja, o profissional precisa estar totalmente preparado para realmente desenvolver um bom jogo ou uma boa brincadeira.

São muitos os fatores que levam os educadores a desenvolverem o trabalho através do lúdico embora todos eles conduzem ao mesmo objetivo, que seria o desenvolvimento da criança, como podemos compreender nas palavras de Rufino (2014, p.20).

> Muitos professores diante das desmotivação que paira sobre a escola usam criatividade e se esforçam para resgatar o interesse dos alunos dentro da sala de aula, buscando estabelecer para o aluno o prazer de está cara a cara com o professor fazendo da aula um programa interessante. Para isso, utilizam músicas, jogos, dramatização, experimentos dentre outras formas de atividades que envolvam ludicidade. (Rufino, 2014, p.20)

Por isso afirmamos que é muito importante despertar o interesse da criança. Mas, sabemos que nesta faixa etária a criança tem a concentração muito pequena, necessita de estímulos externos para realmente prestar atenção ao que está sendo desenvolvido em sala, então surge a necessidade de utilizar algo mais atrativo que consiga realmente prender o aluno é nesse momento que entra a ludicidade para ajudar o educador.

Não Podemos apenas pegar um jogo ou uma brincadeira aleatoriamente. Esse momento de seleção requer muito cuidado e, atenção. Para que a escolha aconteça precisamos levar em consideração alguns fatores os quais conheceremos a seguir.

Um fator primordial seria a etapa da educação infantil em que a criança se encontra já que, alguns jogos e brincadeiras pelo seu nível de dificuldade não são propícios para determinada idade.

Outro seria a idade da criança, o qual é muito semelhante ao primeiro, mas, requer uma atenção especial já que tem crianças que independentemente da idade consegue dominar quaisquer jogos e, outras crianças não.

Também temos que estar atentos ao nível de desenvolvimento da turma para que assim o jogo ou brincadeira possa realmente atender a sua necessidade.

Um fator que muitas vezes é esquecido, mas, que requer muita atenção é a questão do espaço. Sabemos que em alguns jogos e brincadeiras as crianças terão necessidade de maior espaço para a movimentação já em outros nem tanto então, observar esse espaço antes de escolher o jogo seria interessante para não acontecer contratempo no momento da execução.

Quando fazemos uma atividade lúdica temos um objetivo em mente esse, seria nosso próximo

fator na escolha. O para que queremos essa atividade e não aquela outra? Isso vai depender totalmente do nível da sala. Necessita ter um conhecimento profundo da sala e, bem como do desenvolvimento da mesma.

Deve-se considerar também os recursos financeiros da escola assim não haverá problema no ato de execução do jogo ou brincadeiras.

De acordo com as palavras de Carávolo e Luquesi em sua obra -Do brincar para a vida- a criança brincante é um adulto feliz.

> Quem gosta de brincar será um adulto bem legal! E brincando aprende valores que são para uma vida serem usados em diversas situações – alegres e tristes fáceis difíceis. A brincadeira é um ensaio delicioso para avida e devemos promover as melhores possibilidades para que a criança tenha a oportunidade de se desenvolver enquanto brinca. . . para que ela amadureça e prepare para a vida adulta sendo criança. (Cerávolo et al, p.03)

Então a escola faz a sua parte apresentando esse mundo lúdico e, também adaptando e desenvolvendo esses jogos e brincadeiras.

Quando essa possibilidade é tirada do aluno o mesmo, terá dificuldades para alguns setores de sua vida.

O ato de brincar requer muita atenção por parte do adulto ou acompanhante da criança. Tanto os jogos quanto às brincadeiras necessitam de regras para que assim a criança possa compreender o desenvolvimento da atividade lúdica e, também possa descobrir as regras da convivência com o grupo.

Neste caso o professor cria as regras e se compromete com a obediência das mesmas por todos do grupo não podendo haver mudanças repentinas que levaria a criança a se sentir privilegiado ou excluído. Também levaria o aluno a ficar desacreditado dos comandos dados pelo professor o que comprometeria o desenvolvimento do ensino aprendizagem.

Como podemos confirmar nas palavras de Cerávolo et al na obra Do brincar para a vida página 4. Quando diz que não se deve burlar as regras da brincadeira. Nada de passar outro pra trás e isso vale até para os grandões. Perder é ruim mais ensina e faz crescer.

Cumprir as regras no caso é uma forma de desenvolver a aprendizagem e, compreender o significado de disciplina e Também comprova que com a ludicidade podemos desenvolver muito mais do que quando não utilizamos a mesma.

Educar atualmente em meio ao desenvolvimento tecnológico não é fácil especialmente as turmas de educação infantil então a partir do momento em que inserimos o lúdico estamos contando com um material muito aceito pelas crianças e a família além de ser uma aposta positiva no que tange a conseguir bons resultados no processo de ensino.

O que nos remete ao pensamento de que devemos sim incluir os jogos e brincadeiras na educação infantil. Para comprovarmos podemos recorrer às palavras de Santos et al, (2017, p. 126)

> A ludicidade dentro da sala de aula tem somado no processo de ensino aprendizado, tratando a interação entre professore é aluno e conquistando os educandos a terem

> uma proximidade com a escola e com a compreensão do que aprendem dentro da sala de aula. A ludicidade contribui para facilitar a internalização do conhecimento? trazendo produtividade e bons resultados de aprendizagem.

Observarmos que o uso de jogos e brincadeiras são muito importantes para desenvolver a criatividade, a motricidade e muitas outras habilidades

Também seria importante o educador ter domínio de quais jogos ou atividades lúdicas seriam adequados àquela idade/série, posto que precisamente o seu uso será para melhorar o desenvolvimento da sala e, um jogo ou brincadeira errados poderia levar exatamente ao fracasso.

Então consideramos que nessa fase de ensino poderíamos estar inserindo atividades lúdicas que priorizassem o desenvolvimento da coordenação motora, também que buscassem desenvolver a oralidade além, daqueles que levassem o aluno a ter um relacionamento maior com o grupo e, não podemos esquecer daqueles jogos que irão trabalhar a criatividade das crianças e, finalmente mais não menos importante não podemos esquecer dos jogos e brincadeiras que despertem a criança para o raciocínio lógico.

Na verdade são muitos jogos e brincadeiras que podem ser utilizados na educação infantil o que se precisa fazer antes desse uso é uma análise do que se espera dessa atividade lúdica, deixar claro os objetivos, criar as regras e , importante não deixar de cumpri-las , preparar antecipadamente e, se possível realizar uma experiência para ter certeza que está tudo bem , ficar atento no momento de utilização do jogo ou brincadeira e observar ao grupo na hora da atividade para uma futura avaliação.

Além disso devemos estar sempre atentos ao fator tempo já que este precisa ser muito pensado.

Profissionais em educação infantil reconhecem que para a criança muito pequena a unidade de tempo é visto de outra forma, para eles tudo é muito rápido pois, ou desviam a atenção ou se cansam.

Então o educador precisa estipular um limite de tempo para uso dos jogos e brincadeiras e, dentro desse período deve estar sempre observando o comportamento das crianças caso haja necessidade de ou antecipar ou retardar o final da atividade lúdica.

Durante a execução também o professor deve ter o cuidado de colocar a turminha inteira para participar evitando assim o isolamento ou distanciamento de algumas crianças.

Essa questão é muito importante exatamente por estarmos em uma fase em que a criança estar formando sua personalidade e, necessita de boas bases para que possa ser um cidadão responsável.

Compreendemos que esse papel faz parte da atuação familiar, mas, enquanto escola não pode deixar de lado já que a criança permanece um tempo de qualidade na sala de aula

Conheceremos a seguir alguns jogos ou brincadeiras que podem estar sendo realizados na educação infantil.

.Pista de corrida- com esta atividade podemos trabalhar a coordenação motora, a afetividade e compreensão de regras.

.Sequência de bolinhas desenvolve a criatividade, o raciocínio e percepção. .Pintura com espuma trabalha a coordenação motora, o relaxamento, conhecimento de cores. .Pé com pé, mão com mão desenvolve a tanto a habilidade, o raciocínio e a coordenação motora, o equilíbrio corporal, a força , a lateralidade , percepção.

Esses exemplos de jogos e brincadeiras podem ser desenvolvidos em todas as etapas da educação infantil. E o educador irá precisar estar atento às adaptações necessárias para cada sala e criança.

São atividades simples, mas, que priorizam o desenvolvimento do raciocínio, criatividade e percepção.

Todas as atividades podem ser desenvolvidas individualmente ou em grupos. Mas, como já citamos anteriormente precisam ser elaboradas regras.

Quais as vantagens que poderíamos obter com o trabalho lúdico nas salas de educação infantil?

- Desenvolve a criatividade, percepção e raciocínio.
- Melhora a coordenação motora.
- Contribui para a formação da personalidade de cada criança.
- Desperta as habilidades artísticas.
- Desperta a afetividade.
- Facilita as relações sociais com as demais pessoas.
- Desenvolve a leitura, a escrita e o numeramento.
- Leva à compreensão de regras.

Esses são apenas alguns benefícios, mas, podemos encontrar muito mais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo impossibilitou o conhecimento sobre a importância do uso de atividades lúdicas na educação infantil, além de apresentar considerações importantes acerca dos jogos e brincadeiras também na educação infantil. Fez alusões sobre o trabalho com o lúdico não apenas ser um mero passatempo apresentando o mesmo como uma ferramenta eficiente e eficaz para o desenvolvimento das crianças menores.

Outra informação que apresentamos nesta pesquisa foram alguns fatores os quais, seriam

relevantes no momento da escolha dos jogos e brincadeiras a serem trabalhados.

Observarmos ainda a importância de se fazer uma seleção das atividades lúdicas propícias à cada etapa da educação infantil e também se houver a necessidade de se realizar uma adaptação para que a criança possa compreender o sentido do jogo e para que este realmente alcance o objetivo proposto.

Acreditamos que o ensino lúdico para muitos profissionais da educação infantil hoje é um grande apoio vindo realmente auxiliar e, facilitar o ensino aprendizagem embora, sejamos conhecedores que a escolha, planejamento, elaboração e execução do mesmo necessite de um compromisso maior por parte do educador.

Compreendemos então que o uso dos jogos e brincadeiras em salas de educação infantil acrescentou muito. Acreditamos mesmo que de acordo com os dados colhidos o desenvolvimento do aluno a partir do lúdico é bem maior que com apenas aulas expositivas. O segredo está na prática já que com o lúdico a criança participa ativamente.

Sabemos que o ensino público não é fácil, também não é fácil o trabalho na educação infantil, mas, de acordo com a pesquisa a ludicidade vem alicerçando essa etapa do ensino priorizando exatamente o desenvolvimento escolar da criança.

Trabalhar o lúdico é o mesmo que se teletransportar para o mundo infantil. Um mundo onde você brinca, se diverte, faz amizades, mas, principalmente onde você também aprende.

Aprendizagem esta que acontece de forma prática, graduada e efetiva. Que marca o aluno de forma positiva, que cria raízes boas.

A criança brincante é um ser propício a assimilar tudo que vem daquela brincadeira então aproveitemos a fase, a idade, o momento e, vamos confiar no trabalho com os jogos e brincadeiras.

Em fim a criança que brinca traduz alegria, o adulto que brinca transpira conhecimentos. Esse é apenas uma parte do tão imenso trabalho com o lúdico em educação. Que não paremos por aqui e que a formiguinha do conhecimento nos conduza para a busca de muito mais saber.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, M.L.B. et al. **Desenvolvimento da educação à luz das LDB, PNE e BNCC**: III Conedu- Congresso Nacional de Educação.

BRASÍLIA. Edição atualizada até março de 2017. BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, **LDB**. 9394/1996.

RAMOS, S.L.V. **Jogos e brinquedos na escola**: orientação psicopedagógica. Sandra Lima de Vasconcelos Ramos. Editora Respel,2014. 192 p.i92p.il.

RUFINO, T.C.S. **O lúdico na sala de aula:** em séries de ensino fundamental. 2014 38 f. Monografia (Especialização em Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares) - Universidade Estadual da Paraíba. Guariba, 2014.

SANTOS, S.C. **A importância do lúdico no processo de ensino aprendizagem.** Santa Maria- RS, Brasil. 201043 f. Monografia (Especialização *Latu Senso* em Gestão Educacional) - Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria-RS, 2010.

MÚSICA COMO INSTRUMENTO NA APRENDIZAGEM

SIMONE VELHO COTRIM FERNANDES
Bacharel em Psicologia pela Universidade da Cidade de São Paulo (2013); Graduação em Pedagogia pela Universidade Adventista (2008), Especialista em Letramento pela Faculdade Campos Elíseos (2016); Especialista em Coordenação Pedagógica pela Faculdade Campos Elíseos (2019); Professora de Educação Infantil Ensino Fundamental I na Emef Parque Boa Esperança II e Professora de Educação Infantil no Céu Cei São Mateus.

RESUMO

A escola tem como objetivo entender como o aluno aprende, por isso destaca uma aprendizagem significativa, ou seja, que tenha significado para o aprendiz, que suas vivências sejam levadas em consideração para eficácia de um novo conhecimento. Nesse sentido, a aprendizagem musical tem muito a contribuir com o desenvolvimento do sujeito, trazendo benefícios cognitivos, motores e afetivos, proporcionando melhora, por exemplo, em características como atenção, disciplina, criatividade e motricidade fina. O intuito dessa pesquisa é apresentar ao leitor os caminhos do desenvolvimento e aprendizagem da criança na educação básica e a influência da música nesse caminho, além de levar a reflexão sobre novas possibilidades para o atual cenário da educação no Brasil.

Palavras-chave: Aprendizagem; Música, Ensino; Interdisciplinaridade.

INTRODUÇÃO

Acredita-se que a música é um bom recurso de aprendizagem que os professores podem usar na sala de aula para que os alunos assimilem os conteúdos e uma forma lúdica e didática,

Nesse sentido essa pesquisa tem como finalidade verificar os conceitos de uma educação de qualidade usando a música como recurso de aprendizagem, explorar a importância dessa ferramenta na aprendizagem e no desenvolvimento social, cognitivo e afetivo dos alunos, analisar se a música contribui para interação e socialização dos discentes, assim como se há resultados nos aspectos cognitivo, social e psicológico.

As instituições de ensino, assim com os professores devem contribuir para o desenvolvimento dos alunos de forma integral, e oferecer subsídios para sua entrada no mercado do trabalho**,** com o objetivo de formar indivíduos preparados e qualificados, para tanto é fundamental que as escolas se utilizem dos melhores recursos disponíveis na formação dos alunos.

Neste contexto faz-se necessário o uso da música no currículo escolar, pois ela tem um papel relevante no processo de aprendizagem do aluno, contribui para que ele assimile os conteúdos com motivação, alcançando as habilidades e competências necessárias, ampliando

suas oportunidades de aprendizagens, tornando-se autor do seu próprio saber, visto que a música e a educação são produtos da construção humana, utilizados como instrumentos originais de formação tanto para os processos de conhecimentos e autoconhecimentos (Kater, 2004).

Com a inserção do ensino musical, o impacto poderá ser percebido a níveis sociais, educacionais, psicológicos e melhoria da capacitação desses alunos, o que a longo prazo poderá resultar em menor grau de indisciplina e evasão escolar, maior empregabilidade e melhor qualidade de vida. Transformação essa que não será fácil, mas extremamente significativa, principalmente para crianças em situação de vulnerabilidade social, em comunidades mais carentes, onde a população sofre com a violência, preconceito e desqualificação.

Por tais motivos esse estudo deve contribuir para uma reflexão aprofundada acerca do atual sistema de ensino, melhorando a aprendizagem e proporcionando a qualidade do desenvolvimento integral.

MÚSICA COMO INSTRUMENTO NA QUALIDADE DO ENSINO

O Sistema Nacional de Educação percebeu que o ensino no Brasil no século XX, não estava superando as expectativas desejadas, pois não havia conseguido diminuir o índice de repetência e evasão escolar do país, por isso decidiu estabelecer igualdade e qualidade de ensino para acabar com o analfabetismo, implantando uma nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB) para reverter esse quadro.

A lei 9.394/96 implantada inicialmente no governo Fernando Henrique Cardoso, prevalecendo no governo atual, esta lei ressalva no artigo 1º e 2º que a educação deve ser compreendida como processo de formação humana, tendo como finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o mercado de trabalho.

O governo atual está buscando cumprir os objetivos almejados que ainda não foram alcançados da lei 9.394/96, para a diminuição dos problemas norteadores do ensino, preocupando-se como o aluno aprende, e não mais como o professor ensina, para que o educando alcance os objetivos almejados como: indivíduo autônomo, consciente de seus diretos e deveres de cidadão, habilitado para o mercado do trabalho.

Para atingir o educando como um ser integral, é necessário mudar a perspectiva dos professores, oferecendo-lhes melhoria de formação, tornando-os habilitados para trabalhar com o aluno que requer atenção global, proporcionando-o uma reflexão de seu trabalho, e de sua tendência pedagógica, ou seja a forma com que este docente atua dentro do contexto escolar, como se relaciona com o educando e com o objeto de ensino.

Para tanto, alguns professores utilizam como instrumento de aprendizagem a música, para que os alunos consigam assimilar melhor o conteúdo escolar. Segundo Coelho e Amorim (2002), a música impulsiona o homem, funcionando como estímulo energizante, estimulando tanto internamente, agindo nas emoções quanto externamente, agindo no corpo, beneficiando em três

aspectos: no físico com atividades capazes de promover um bem estar, aliviando tensões oriundas de instabilidades emocionais ou fadiga; psíquico como uma expressão emocional, e o mental que proporciona a harmonia, a organização, compreensão e a ordem.

Quando o docente proporciona aos alunos a aprendizagem com o auxílio da música para trabalhar com diferentes disciplinas, ela passa a ser um recurso didático para auxiliar o educando na construção de seu conhecimento.

O recurso da música nas práticas pedagógicas contribui para que o aluno desenvolva seu processo de leitura, de reflexão, e de produção de textos, saindo da rotina imposta pelo sistema de lousa e escrita, procurando estimular a criança ao aprendizado numa forma descontraída e aprendendo de forma divertida.

De acordo com Costa e Faria (2008), a música faz referência com o contexto sócio-histórico do aluno, aproximando-o do texto, e quebrando as barreiras de um mundo desconhecido para um mundo já conhecido, contribuindo para o desenvolvimento das ideias do aluno nas atividades propostas.

Dessa forma, o professor se torna um mediador da construção dos conhecimentos dos alunos, deixando-os a vontade para o pensamento e a imaginação fluírem, pela interação com os outros alunos, formando e construindo suas ideias.

Segundo Costa e Faria (2008), nesse sentido o docente auxilia também quando ao exercitar o pensamento na formação e construção da personalidade desses alunos propõe temas que abordem questões sociais, culturais, políticas e outros, utilizados com o auxílio da música.

A criatividade do professor é importante para atingir o aluno, levando em consideração seu conhecimento de mundo em prol de atingir o conhecimento cientifico, e a música passa a ser um elo para a apropriação deste saber, pois a criança tem necessidade de criar, comunicar, de se exprimir através de sons e da música. Segundo Abud (2005) o professor deve incentivar à criatividade, não limitando as atividades à reprodução e à imitação, embora possam constituir um treino necessário.

Para obtermos uma educação de qualidade que a sociedade tanto ressalta, onde o aprendiz seja respeitado enquanto indivíduo único e singular, um indivíduo com peculiaridades, que vive em um mundo que requer que a pessoa saiba exercer diversas funções, segundo Abud (2005) faz-se necessário que a escola contemple em seu currículo também os saberes não disciplinares como as atitudes, competências, valores, requisitos relacionais, necessários à participação social, sem qualquer tipo de discriminação, levando todos os alunos a prosseguir os seus estudos, mesmo os de maiores dificuldades de aprendizagem. Uma escola que respeite todos os indivíduos, independentemente das suas diferenças, contribui para uma sociedade mais forte e sólida. Aos agentes de educação compete-lhes a faculdade de conseguir que os alunos apresentem sucesso no ensino e aprendizagem. Cada um de nós faz parte integrante dela, tendo o direito de ser incluído, independentemente da cultura ou língua, sexo, classe social, crença religiosa ou capacidade.

Respeitando essa diversidade que há no sistema educacional de ensino, as letras musicais podem auxiliar os professores, servindo como uma estratégia de aprendizagem, pois, as letras de

música se constituem em evidências, registros de acontecimentos a serem compreendidos pelos alunos em sua abrangência mais ampla, ou seja, em sua compreensão cronológica, na elaboração e ressignificação de conceitos próprios da disciplina, aproximando-os aos conceitos científicos.

Dessa forma segundo Costa e Faria (2008) a música permite que o aluno se aproxime das pessoas que viveram no passado, elaborando sua compreensão histórica, pois, essas situações didáticas se tornam mais próximas e reais quando apresentada para os alunos através da letra musical, melodia ou ritmo da música.

MÚSICA: O ENSINO, DESENVOLVIMENTO COGNITIVO, AFETIVO E SOCIAL

Segundo Nogueira (2003) a influência da música na vida do homem é incontestável, acompanhando a história da humanidade, exercendo as mais distintas funções, presente em todo mundo, em toda época, cultura, desde o útero materno. Estudiosos da Escola de Medicina de Harvard, ao comparar cérebros de músicos e não músicos, confirmaram que os que ouviam música, tinham maior quantidade de massa cinzenta. Bem como afirma Kater (2004) que a educação musical no desenvolvimento da percepção estimula cognitivamente.

A influência da música no comportamento vem desde a época em que ninar crianças do lado esquerdo do peito as acalmava. Segundo Nogueira, quando ouviam as batidas do coração de quem as estavam segurando, remetiam as batidas do coração da mãe quando estavam no útero. Além das canções de ninar que sempre foram ferramenta na hora de dormir. A música é a memória de nossa infância, mesmo para acontecimentos esquecidos, através da música podem ser lembradas.

Conforme Nogueira, é por meio do repertório musical que nos iniciamos como membros de determinado grupo social. Por exemplo: os acalantos ouvidos por um bebê no Brasil não são os mesmos ouvidos por um bebê nascido na Islândia; da mesma forma, as brincadeiras, as adivinhas, as canções.

Além disso, a música também é importante do ponto de vista da maturação individual, isto é, do aprendizado das regras sociais por parte da criança. Na brincadeira de roda “Ciranda-Cirandinha”, por exemplo, a criança tem a oportunidade de vivenciar, de forma lúdica, situações de perda, de escolha, de decepção, de dúvida. Essas cantigas e muitas outras que nos foram transmitidas oralmente, através de inúmeras gerações, são formas inteligentes que a sabedoria humana inventou para nos prepararmos para a vida adulta. Tratam de temas tão complexos e belos, falam de amor, de disputa, de trabalho, de tristezas e de tudo que a criança enfrentará no futuro, queiram seus pais ou não. São experiências de vida que nem o mais sofisticado brinquedo eletrônico pode proporcionar. (NOGUEIRA, 2003)

Nogueira (2003) alega que mais tarde, a música se torna uma das formas de comunicação mais presente na vida dos jovens. Os videoclipes apresentam aos jovens as diversas realidades sociais, do racismo, vida urbana, estabelecendo uma forma de diálogo do educador com o adolescente para sua construção da consciência cívica.

Particularmente nos tempos atuais, é uma das mais importantes formas de comunicação, capaz de traduzir os sentimentos, atitudes e valores culturais de um povo (ARAUJO, 2008), sendo assim deve-se adotar o mesmo procedimento da língua falada expondo a criança à linguagem musical, dialogando e encorajando atividades relacionadas com a descoberta e a criação de novas formas de expressão musical (GÓES, 2009).

Do ponto de vista pedagógico para Gòes, as músicas são consideradas completas: brincando com músicas as crianças exercitam naturalmente o seu corpo, desenvolvem o raciocínio e a memória, estimulam o gosto pelo canto. A música estimula a criança em seus movimentos mais amplos, com os quais é estimulada a compreender progressivamente seu corpo, podendo afirmar-se e obter a autoconfiança necessária à sua autonomia e um grande potencial de criatividade.

Torna-se importante trabalhar com esses conceitos na educação infantil. Segundo Nogueira (2003) em países com mais tradição que o Brasil no campo da educação da criança pequena, a música recebe destaque nos currículos, como é o caso do Japão e dos países nórdicos. Nesses países, o educador tem, na sua graduação profissional, um espaço considerável dedicado à sua formação musical, inclusive com a prática de um instrumento, além do aprendizado de um grande número de canções. Este é, por sinal, um grande entrave para nós: o espaço destinado à música em grande parte dos currículos de formação de professores é ainda incipiente, quando existe. É preciso investir significativamente na formação estética (e musical, particularmente) de nossos professores, se realmente quisermos obter melhores resultados na educação básica (NOGUEIRA, 2003). É preciso que haja clareza e compreensão por parte do professor da utilização da música no ambiente educativo, pois a excelência do trabalho docente perpassa pela intencionalidade das estratégias utilizadas. (GÓES, 2009)

Segundo Góes, (2009) ao inserir-se a música na prática diária do ambiente educativo, a mesma pode tornar-se um importante elemento auxiliador no processo de aprendizagem da escrita e da leitura criando o gosto pelos diversos assuntos estudados, desenvolvendo a coordenação motora – o ritmo, auxiliando na formação de conceitos, no desenvolvimento da autoestima e na interação com o outro.

Desta forma, a música enquanto expressão cultural e de valores, ganhou valorização pela educação contemporânea que procura entendê-la, compartilhá-la e dialogar com os mais diferentes contextos, proporcionando uma interação entre os processos de ensino-aprendizagem da música dentro da escola com os demais processos vivenciados no mundo cotidiano do indivíduo (Queiroz, 2004). Baseado na concepção de ensinar a música a partir do cotidiano do aluno Loureiro (2004) relata:

> Hoje, há uma tendência anegar e opor-se aos métodos tradicionais, que por muitos anos priorizaram o talento, massacrado por uma técnica racional e puramente instrumental, desconsiderando os valores da criação e da expressão.(LOUREIRO, 2004 p. 66)

Segundo Nogueira, alguns autores alegam que **“**tocar um instrumento exige muito da audição e da motricidade fina das pessoas” Fazendo com que o cérebro trabalhe em rede ao ler especifico sinal da partitura, passando essa informação (visual) ao cérebro que por sua vez transmitirá o movimento a mão (tato), ao final o ouvido acusará se o movimento foi o correto (audição).

Segundo Nogueira (2003), o efeito do treinamento musical no cérebro é semelhante ao da prática de um esporte nos músculos. Mesmo para quem apenas ouve a música com atenção, percebendo suas nuances, também recebe estímulos cerebrais intensos. Além dessa diversidade de estímulos cerebrais, seu efeito relaxante estimula a absorção de informações, potencializando a aprendizagem.

Segundo pesquisa do cientista Losavov crianças que ouviram música clássica em sala de aula tiveram rendimento melhor, sua explicação é que ouvindo música clássica lenta a pessoa passa do nível alerta para o nível mais relaxado, baixando a ciclagem cerebral, aumentando a atividade dos neurônios facilitando a concentração e a aprendizagem (NOGUEIRA, 2003).

Segundo Queiroz (2004) entender processos de transmissão de música em diferentes situações, espaços e contextos culturais permite a realização de propostas coerentes para o ensino musical, a partir do conhecimento de distintas perspectivas do ensino e aprendizagem da musica.

Segundo Queiroz "independentemente do meio e da situação, uma educação musical só será significativa quando conseguir fazer da experiência musical uma experiência para a vida na sociedade e na cultura em geral" (2004, p.104). A educação musical vem sendo considerada um ação – pratica/teórica –que transcende os limites institucionais. Sendo uma ferramenta original de formação tanto para os processos de conhecimentos e autoconhecimentos (Kater, 2004).

"Normalmente o educador musical possibilita ao aluno o contato com suas próprias potencialidades e limites do ponto de vista musical, dando subsídios e orientando sua exploração e superação" (Kater, 2004, p.45).

Proporcionar vivências com as quais a criança possa ouvir, cantar, brincar de roda, brinquedos rítmicos, são atividades que estimulam e desenvolvem o gosto pela atividade musical, que é um excelente meio para o desenvolvimento da expressão, do equilíbrio, da autoestima, autoconhecimento e integração social. (GÓES, 2009). Sendo assim, a prática de música, seja pelo aprendizado de um instrumento, seja pela apreciação ativa, potencializa a aprendizagem cognitiva, particularmente no campo do raciocínio lógico, da memória, do espaço e do raciocínio abstrato. (NOGUEIRA, 2003).

Em suma o objetivo da música na educação é contribuir na formação e desenvolvimento da personalidade da criança, pela ampliação cultural, enriquecimento da inteligência e pela evolução da sensibilidade musical. Trabalhar com a música no cotidiano educativo significa ampliar a variedade de linguagens que pode permitir a descoberta de novos caminhos de aprendizagem (GÓES 2009).

A LEGISLAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE ARTES E MÚSICA

A legislação educacional estabelece, há mais de 30 anos, um espaço para a arte, em suas diversas linguagens, nas escolas regulares de educação básica. (PENNA, 2004)

Baseado na perspectiva de indivíduo integral, o qual deve ser estimulado todas suas

potencialidades, para promoção da saúde, e transformação pessoal, foi criada a lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, nº 9.394), aprovada em 20 de dezembro de 1996, onde ressalva o ensino de arte como conhecimento.

Nesta lei, estabelece em seu artigo 26, parágrafo 2º que: “o ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis de educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”.

No entanto, essa presença da arte no currículo escolar tem sido marcada pela indefinição, ambiguidade e multiplicidade, englobando artes cênicas, artes visuais, teatro, dança, e a música de forma superficial e ficando a cargo de cada escola sua implementação, sendo dominada pelas artes plásticas, principalmente. A formação dos professores em Artes também fica subordinada ás artes plásticas, em sua predominância (PENNA, 2004). Arroyo (2004 p. 30), afirma que: “o ensino de artes está restrito a artes plásticas ou visuais, reproduzida tanto pelos produtores de políticas, quanto por profissionais de educação”. Deixando para segundo plano o ensino da música.

Segundo estes autores nas propostas de implementação de artes, aí incluída a música, nas escolas, não há indicações sobre como encaminhar essa abordagem, quais linguagens artísticas, quando e como trabalha-las em aula, na pratica cotidiana.

Tanto no ensino fundamental, quanto no médio, as decisões quanto ao tratamento das várias línguas artísticas ficam a cargo de cada estabelecimento de ensino, levando que as escolhas de cada escola não contemplem todas as linguagens, o que é bastante provável diante da carga horária, em geral, muito reduzida, e ainda pela questão da disponibilidade de professores qualificados. (PENNA, 2004)

De qualquer forma, tudo indica que a proposta curricular e pedagógica desse referencial é uma idealização muito distante da realidade atual, e somente em poucas e privilegiadas escolas deste país encontraremos um professor graduado na área específica de música atuando nesse nível escolar, especialmente na rede pública.

Existe uma falta de uma definição clara da qualificação exigida do professor para que possa assumir o trabalho pedagógico no campo da arte, como acima discutido, pode favorecer essa leitura, como também a tendência de as provas de concursos públicos para professor de Arte – como anteriormente para Educação Artística – serem elaboradas nesse formato, abordando as diversas linguagens. (PENNA, 2004).

Por um lado, a LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional refere-se à arte de forma imprecisa, ao mesmo tempo em que os parâmetros para os ensinos fundamental e médio estabelecem um espaço potencial para a música como parte do conteúdo curricular “arte”, sem, contudo, garantir a sua efetiva presença na prática escolar, que depende, fundamentalmente, das decisões pedagógicas de cada escola (PENNA, 2004).

Visto esta asfixia da educação musical no dia 20 de dezembro de 2004, o governo federal realizou uma videoconferência com dez estados, que reuniu artistas, músicos, educadores, entre outros, para discussão da inclusão da música no currículo escolar e em 16 de janeiro aconteceu

o I Encontro do Fórum Permanente de Música de Brasília, como parte do Curso Internacional de Brasília. (SOBREIRA, 2008)

Conforme noticiado no Informe Extraordinário da Abem, enviado em outubro de 2006, a situação se apresenta com mais clareza de propósitos:

No dia 30 de maio, realizou-se o Seminário "Música Brasileira em Debate" na Câmara dos Deputados em Brasília com o slogan "vamos pôr a música na pauta do país", o evento foi organizado pelo Grupo de Articulação Parlamentar (GAP – Núcleo Executivo de Articulação Política) Pró-Música, dentre os participantes estavam deputados, senadores, Rede Social da Música, e a Associação Brasileira de Educação Musical que apoiava a elaboração de uma agenda política para a área de música no Brasil. Entre os debatedores estavam, entre outros, Ivan Lins, Gabriel, o Pensador, o coordenador da Rede Social da Música, o Presidente do Sindicato dos Músicos da Bahia, representantes do Ministério da Educação e Ministério da Cultura, e a coordenadora do Núcleo Independente de Música do Rio de Janeiro. Conforme Sobreira (2008), o debate teve como resultado a inclusão da música na Subcomissão de Cinema, Teatro e Comunicação Social do Senado, também incluímos debates da Comissão de Educação e Cultura da Câmara e do Senado. (Abem, 2006).

Desde então, os boletins mensais passaram a relatar todo o trâmite legal que resultou no projeto de lei apresentado pela Senadora Roseana Sarney (PMDB-MA) ao Senado Federal. O projeto 330/06 (Brasil, 2006) propõe a alteração do parágrafo 26 da Lei 9.394/96, nossa atual Lei de Diretrizes e Bases (LDB). Em 19 de agosto de 2008 o projeto passou a vigorar como lei. (SOBREIRA, 2008).

Baseado no princípio de tornar o indivíduo protagonista de seu próprio aprender que a lei 11.769/2008 aprovada pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva estabelece a volta da Educação Musical nas escolas. Foi um significativo avanço em relação á uma prática tão importante para aprendizagem e formação de cidadãos mais preparados, visto que a música e seus processos compõem um rico instrumento de ensino. (LOUREIRO, 2004)

Os seguintes termos são:

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 arte.

§ 2o deste artigo." (NR)

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).

Um problema crucial é a participação de todos os envolvidos no ensino musical nas escolas. O debate envolveu músicos atuantes na mídia, entidades musicais diversas, políticos e educadores musicais, mas a ausência de representantes das escolas públicas causa questionamentos, fazendo pressupor que o consenso podia não ser tão amplo como se aparentava e que o dispositivo legal seria imposto às escolas, e não resultado de suas demandas.

AS CONCEPÇÕES SOBRE EDUCADOR E ENSINO DE MÚSICA

O art. 2o, de que trata o veto, corresponde ao § 7o do projeto de lei: "O ensino da música será ministrado por professores com formação específica na área". É justificado pela alegação de que a música é uma prática social e que os diversos profissionais atuantes na área não possuem formação acadêmica, embora tenham competência reconhecida. Segundo Sobreira (2008), esse veto comprova que nossos governantes veem o ensino de música e a educação musical de forma estreita e desfigurada de seus reais propósitos. Embora competentes, o ensino de música por pessoas não habilitadas pedagogicamente, abre espaço para inúmeras controvérsias que merecem ser discutidas no seio dos estudos da área da música.

Em termos legais, Sobreira (2008) faz uma afirmação que nos desalenta:

> A profissão de educador musical não existe no Código de Profissões do Ministério do Trabalho. A educação musical não existe, também, como subárea das áreas de Artes ou de Educação, nas listas emitidas pelas agências de fomento, embora seja acolhida em alguns cursos de Licenciatura (com habilitação em música) ou de pós-graduação (como linha de pesquisa). Não há código de área, então, não entra no sistema, portanto, não existe. […] Isso significa que não há, oficialmente, educação musical no país. (SOBREIRA 2008, p.65)

Falta uma publicação normativa do Ministério da Educação que oriente e regulamente tal prática e a demora na elaboração de um documento-base pelo conselho executivo provisório constituído no Rio de Janeiro faz com que o discurso ainda esteja distante da ação de uma questão já tão discutida.

Realmente, embora o debate para a implementação da LDBEN tenha sido amplo, entre os educadores, não são encontrados textos nos periódicos da Abem que reflitam as discussões relativas ao ensino da música naquele projeto de lei. (SOBREIRA, 2008)

Um grande número de educadores denuncia que a implementação de leis é insuficiente para mudanças estruturais alegando que enquanto o ensino não for pensado de cima para baixo, ou seja, a partir de suas bases, toda legislação pedagógica será superficial. Não basta a lei para obter sustentação, o ordenamento legislativo deve "incluir e integrar ações e vivencias dos seus educadores, das instituições, dos músicos, das entidades de classes e das políticas de ensino".

Apesar da lei não defender a exclusividade do educador musical ministrando o ensino da música, isso não sugere, a exclusão desses profissionais, mas impõe, aos profissionais da área uma preocupação, pois sempre haverá demanda para atuação especializada no ensino da

música, conforme ressaltado, que mesmo com aumento de iniciativas e bons projetos ainda não há uma política nacional firmemente sedimentada que ampare o retorno da música ás escolas, nem profissionais capacitados para levar esse projeto adiante (Fonterrada, 2007, p. 29).

A maior parte dos formandos em licenciaturas em música não leciona em escolas públicas. Essa carência de professores para atuar nas escolas publica, se justifica por salários desestimulantes, dificuldades impostas pela prática diária e falta de estrutura física adequada para as aulas de música iniciam a enumeração das possíveis causas (SOBRERIA, 2008).

Uma saída, apontada pelos educadores é o da aproximação e trabalho colaborativo com as escolas formadoras e professores atuantes no ensino público.

O empenho das instituições formadoras em constituir parcerias com as escolas da rede pública poderia ser visto como uma forma de aprimorar a formação docente inicial, investindo em projetos integrados entre as instituições e a escola, com estágios e atividades práticas previstas nas Diretrizes para que possam subsidiar a formação inicial para os estagiários e a formação continuada para os regentes (SOBREIRA, 2008).

Assim há concordância em estreitar os laços das instituições formadores com as escolas públicas, fechando o círculo entre o nível superior e básico, fazendo circular entre esses níveis, questões decorrentes de uma reflexão-em-ação.

No debate ocorrido no Rio de Janeiro e já mencionado neste texto, Sérgio Figueiredo, o então presidente da Abem, alertou para a impossibilidade de implementar o ensino da música sem investimentos em recursos humanos e materiais. Se considerarmos que as escolas não serão reformadas e que também não serão oferecidas verbas extras para viabilizar a obrigatoriedade do ensino da música, cabe aos educadores buscarem estratégias que viabilizem o ensino de música a partir da realidade de cada escola (SOBREIRA, 2008).

Assim como confirma Loureiro (2004) a falta de materiais, equipamentos, infraestrutura e espaço físico adequado é outra questão a ser considerada e afeta diretamente a prática educativa nessa área uma vez que tais recursos ou não existem ou são precários inviabilizando a eficácia da aprendizagem como um todo.

A formação docente deverá ser estruturada para poder atender a essa demanda específica, é uma tarefa difícil, mas algumas possibilidades têm sido apontadas, como a parceria das instituições universitárias com projetos envolvendo escolas púbicas, como já mencionadas. Nesse sentido, já ocorrem iniciativas do governo, como é o caso do projeto Pibid (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) da Capes, que oferece bolsa para professores da universidade, da escola e para os alunos de licenciatura envolvidos, estimulando o estreitamento dos laços entre universidades e escolas públicas.

Não é possível pensar em uma única proposta, formato de ensino ou círculo, a ser desenvolvido em âmbito nacional, pois seria ir contra a legislação brasileira que reconhece a autonomia das escolas na elaboração de seus projetos político-pedagógicos. A educação musical escolar no Brasil deve ser múltipla, aproveitando as experiências já existentes e observando as

diferentes experiências dos próprios alunos na formação musical e a diversidade que caracteriza nossa cultura, assim como a diferença de cada escola (SOBREIRA, 2008).

É preciso encontrar alguns princípios significativos para os educadores, construindo uma especificidade para a área. O momento instiga a união de esforços para compreender melhor a realidade das escolas públicas e discutir projetos que possibilitem um salto qualitativo no ensino de música nesses contextos, evitando que equívocos cometidos no passado sejam repetidos.

A inserção de música no currículo escolar nos remete a outro problema: o valor que é atribuído ao ensino de música na escola depende visão que se tem a respeito o seu papel na formação do indivíduo.

> A grande incidência de escolas que escolhem Artes Plásticas como disciplina em vez de escolher a Música, por exemplo, denota acomodação e falta de conhecimento a respeito do ensino da música e de seu valor intrínseco (SOBREIRA, 2008, p. 67).

Não há dispositivos específicos sobre o ensino da música na educação básica de alcance nacional, portanto, não há clareza nos parâmetros curriculares sobre quais aspectos da música deverão ser trabalhados, nem quando e como, somando-se a isso a carência de especificação do profissional da área. (LOUREIRO, 2004)

Das entrelinhas emerge um tipo de concepção sobre o ensino de música, repudiada por um grande número de autores. Quando o movimento de obrigatoriedade do ensino da música é referido como “volta” da música, pode-se entender como retorno do Canto Orfeônico, negado pelos educadores que não querem a repetição daquele modelo didático, mas, muitas vezes, é o modelo esperado ou subentendido pela sociedade. No encontro realizado pela GAP[1], o ex-senador Saturnino Braga, fez forte alusão ao canto orfeônico, embora outros autores mostrem que essa volta se refere a norma no Segundo Império, apontando a probabilidade dos educadores em investir no canto coral, uma vez que os princípios contemplados na prática coral se confundem com as definições da música presentes na justificativa do projeto sendo uma pratica social, onde é possível, exercitar as capacidades de ouvir, compreender e respeitar o outro, contribuindo para o desenvolvimento psicomotor, emocional e principalmente, para a construção de valores pessoais e sociais de crianças, jovens e adultos (SOBREIRA, 2008).

Também é possível apontar outros problemas ligados ás concepções discutíveis sobre a música, como a justificativa de seu ensino como ferramenta facilitadora da aprendizagem de outras disciplinas, elemento socializante entretenimento útil para alegrar o ambiente e festividades escolares, entre outras concepções tão limitadas e equivocadas quanto as descritas.

Segundo alguns autores, as representações dos professores de música, sobre o ensino da música, em nada facilitam a compreensão sobre a função da música na escola, pois nega a negociação presente em qualquer trabalho de produção de conhecimento. As idealizações prejudicam e desvalorizam o trabalho docente, impedindo a construção do que poderíamos considerar “identidade no âmbito escolar para a educação musical” (SOBREIRA, 2008).

O problema parece estar em condições estruturais; é preciso questionar o que parece óbvio, sendo necessária uma análise crítica a respeito da educação musical, sendo essa limitada apenas a algum tipo de abordagem de conteúdos correlacionados, como é o caso de atividades de

interpretação de texto, com letras de canções- prática sem cunho propriamente musical:

> Deve-se considerar também a carência de profissionais com preparação e formação específica adequada ao ensino musical enquanto atividade de cunho pedagógico, que valorize todos os aspectos da música, desde a produção, apreciação, história e reflexão, para que tal abordagem seja atraente e compatível com as exigências desafiadoras presentes nas escolas públicas (PENNA, 2002, p. 17)

Talvez, muitos educadores tenham se omitido em criticar o projeto de lei por mera acomodação ou por terem visões equivocadas a respeito do ensino de música. Subentende-se que a presença do ensino da música, por si, traria benefícios que justificariam a sua obrigatoriedade. O problema é que tal concepção não ajuda a efetivar a presença da música nas escolas. Se há um consenso sociopolítico sobre o ensino da música, porque ainda há dificuldades para que seja contemplada nos concursos públicos como área específica?

Após 11 anos de promulgação da LDBEN, segundo Sobreira, constata-se que a maior parte dos concursos ainda busca o perfil do professor polivalente. Não seria melhor concentrar as energias na luta para uma modificação legal que estipule que os concursos para professores de artes contemplem provas específicas para cada modalidade?

Enquanto a linguagem musical não for pensada como um conhecimento que integra a formação da personalidade, o ensino de música será visto como ensinamento acessório, não incorporado à totalidade curricular, quando comparado ás áreas estruturadas, o que dificulta uma atuação funcional eficiente (SOBREIRA, 2008).

Uma urgente discussão se faz necessária, para o apontamento de possibilidades e formas diferentes de se conceber a educação musical, buscando resultados mais realizadores de âmbito social e não só para uma atividade musical funcional da escola.

Para os educadores, também há a necessidade de admitir esse distanciamento das outras áreas da educação. Considerando que os contrastes conceituais levam a um isolamento nas ações de profissionais da música e artes que dificultam a formação de forma crítica para apresentar propostas mais contundentes para os referenciais para a compreensão das artes na educação (SOBREIRA, 2008).

Para Sobreira (2008), há a necessidade de mudar o descompasso entre as áreas da educação geral e da educação da música, há urgência em repensarmos os processos pedagógicos em música e suas implicações políticas, sociais e culturais, sem resolvermos esse problema não podemos acreditar que a obrigatoriedade do ensino de música tenha efeitos positivos.

E ainda se torna necessário apresentar aos profissionais da escola e à sociedade as concepções de música que defendemos e queremos que sejam difundidas. Entretanto, uma análise sucinta a respeito das distintas concepções nos mostra uma série de conflitos.

Além disso, há uma barreira político-cultural implícito nesse processo, em que práticas pedagógicas que se referem à música, se restringem àqueles vindos de uma classe social privilegiada, sendo um desafio, portanto sua aplicação prática como componente curricular dentro do ensino regular (LOUREIRO, 2004).

A MÚSICA POPULAR NA AULA DE HISTÓRIA

Segundo Abud (2005) as linguagens alternativas para o ensino de história constroem novos conceitos, apresentando uma imagem particular do mundo, que agrega referencias como comportamento, moda, vocabulário. As linguagens exigem uma proposta didática e instrumental adequada para sua exploração nas aulas de história.

A formação é um processo no qual se destacam dois aspectos: o primeiro é o das operações as quais o conhecimento é gerado e o segundo são os condicionantes que facilitam a geração desse conhecimento. Sendo assim, o uso das linguagens ajudará na construção do conhecimento histórico do aluno. Abud (2005) evidencia a transformação do saber apreendido na vivência cotidiana de cada aluno em saber cientifico afirmando:

> A vivência cotidiana do aluno, seus contatos pessoais com familiares, amigos, a interação com a mídia levam-no a formular conceitos espontâneos que carecem de formas de explicitação a ser construídas no processo de aprendizagem formal. Nesse processo, os mesmos instrumentos que levam à construção dos conceitos espontâneos podem ser retomados para a caminhada em direção à construção dos conceitos científicos. (ABUD, 2005, p.36)

Esta produção espontânea é instrumento didático na aula de história e serve também de base para a construção de representações sociais dos alunos, evidenciando múltiplas configurações intelectuais, como os diferentes grupos constroem a realidade social. Sendo elas representações, não se constituem num discurso neutro, mas identificam o modo como, em diferentes lugares e em diferentes tempos, uma determinada realidade social é pensada e construída.

Comumente encontramos em obras didáticas letras de música popular para ilustrar determinados conteúdos conceituais, como na música "*Mulheres de Atenas"*, de Chico Buarque, no capítulo que trata das cidades gregas; "*Apesar de você"*, do mesmo autor, sobre a ditadura brasileira.

As letras destas canções são encaradas como documentos literários, assim, por meio da linguagem oral cotidiana, transmite um conteúdo que depende de base acústica, mas não há necessidade de preservação da sonoridade – "a fala se torna autônoma enquanto canto e autores e intérpretes mandam recados" (ABUD, 2005), criam polêmicas, fazem declarações ou reclamações de amor, comentam cotidiano, fazem tiradas de humor. Registram, enfim, o que acontece ao redor do sujeito que escreve e interpreta a obra musical, conduzindo-os à elaboração da consciência histórica, tal como Rüsen a concebe.

O autor e suas canções estavam inseridos em um determinado contexto que influenciava e aparecia consciente ou inconscientemente em sua obra. Essas canções estavam repletas de características do mundo burguês, criticando seus valores e simbologias. Por meio da ironia e da paródia, a realidade social tomou forma nos versos, característicos da visão de mundo do compositor.

Segundo Abud (2005) não é apenas a letra que se destaca quando se trata da representação histórica, a "melodia que, nesse samba-canção, se inicia com uma sequência de quatro semitons

ascendentes que representam um lamento, salientado pelo próprio ritmo que a complementa". As notas mais altas demonstram uma tentativa de abafar o barulho produzido pela máquina de tecer. No último verso de cada estrofe, a melodia adquire um tom mais alto durante um compasso e depois desce até o final, ressaltando a aflição do autor por não ser ouvido e não estar imerso ao mesmo mundo que sua amada.

Uma aula com linguagem expressa pelas canções foge ao convencional, seu propósito é auxiliar o aluno a construir o conhecimento histórico a partir de documentos diferenciados dos comumente presentes nas aulas e, por isso, sua utilização está relacionada a novas formas de organização de conteúdo.

Abud (2005) ainda ressalta a flexibilidade que o uso deste instrumento traz ás aulas:

> Os diferentes temas tratados na canção (trabalho, disciplina do trabalho, mentalidade, cotidiano, moda, comportamentos, entre outros) podem sugerir ao professor novos roteiros de organização dos conteúdos a serem desenvolvidos, desviando-se de propostas guiadas exclusivamente pela cronologia, predominante nos manuais didáticos, mesmo naqueles que se apresentam como portadores da "história integrada". (ABUD, 2005, p. 37)

Este método auxilia os alunos á conceituar e significar fatos históricos, visto que as letras das músicas se constituem de evidências, registros de acontecimentos. A utilização de tais registros aproxima os alunos de conceitos científicos. Permite que o aluno se familiarize com pessoas que viveram no passado, elaborando a compreensão histórica, que "vem da forma como sabemos como é que as pessoas viram as coisas, sabendo o que tentaram fazer, sabendo o que sentiram em relação à determinada situação" (ABUD, 2005).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Verificou-se que no atual modelo de ensino, as escolas públicas utilizam a música como um instrumento complementar para apresentar o conteúdo curricular, com atividades que não exploram todo seu potencial, sendo utilizada como recurso didático que visa complementar a aula vigente, usando a letra da música de exemplo do que está sendo estudado, ou usando a melodia/ritmo para decorar algum dado relevante para a aprendizagem, deixando para segundo plano o ensino da música enquanto disciplina específica.

Por conta da falta de serviço para os profissionais de música nas escolas públicas de ensino, acredita-se que muitas pessoas que simpatizam pelo estudo acabam ficando desestimuladas, o que resulta na escassez de profissionais graduados em música. Por conta disso acredita-se que os profissionais licenciados nas diversas disciplinas que fazem parte do currículo, atuam na sala de aula inserindo em seu planejamento a música da forma que acharem melhor, para promoção da aprendizagem.

Entretanto, as instituições de ensino, assim com os professores devem contribuir para o desenvolvimento dos alunos de forma integral, e oferecer subsídios para sua entrada no mercado de trabalho**,** com o objetivo de formar indivíduos preparados e qualificados, para tanto

é fundamental que as escolas se utilizem dos melhores recursos disponíveis na formação dos alunos.

Dessa forma, faz-se necessário o uso da música no currículo escolar, pois ela tem um papel relevante no processo de aprendizagem do aluno, contribui para que ele assimile os conteúdos com motivação, alcançando as habilidades e competências necessárias, ampliando suas oportunidades de aprendizagens, tornando-se autor do seu próprio saber, visto que a música e a educação são produtos da construção humana, utilizados como instrumentos originais de formação tanto para os processos de conhecimentos e autoconhecimentos.

Com a inserção do ensino musical, o impacto poderá ser percebido a níveis sociais, educacionais, psicológicos e melhoria da capacitação desses alunos, o que a longo prazo poderá resultar em menor grau de indisciplina e evasão escolar, maior empregabilidade e melhor qualidade de vida. Transformação essa que não será fácil, mas extremamente significativa, principalmente para crianças em situação de vulnerabilidade social, em comunidades mais carentes, onde a população sofre com a violência, preconceito e desqualificação.

Assim, vimos que esse estudo deve contribuir para uma reflexão aprofundada acerca do atual sistema de ensino, melhorando a aprendizagem e proporcionando a qualidade do desenvolvimento integral, pautada no princípio de equidade.

REFERÊNCIAS

AMORIM, ArleneKely, and COELHO, Gabriel Lins. **Aprendizagem Musical: desenvolvimento de estudantes e realidade no contexto brasileiro**. http: // www.psicopedagogia.com.br, acesso 15 de março de 2021.

ARROYO, Margarete. **Música na educação básica: situações e reações nesta fase pós -LDBEN/96**. Revista da ABEM, Porto Alegre, V.10,29-34, mar.2004

BECKER, Fernando. **Educação e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 2001

COLL, César et al. **O construtivismo na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2006.

GÓES, Raquel Santos. **A música e suas possibilidades no desenvolvimento da criança e do aprimoramento do código linguístico**. Revista do Centro de Educação a Distância –CEAD/ UDESC Vol. 2, N.º 1 (2009)

KATER, Carlos. **O que podemos esperar da educação musical em projetos de ação social.** Revista da ABEM, Porto Alegre, V.10,43-51, mar.2004.

LEINIG, Clotilde Espínola**. A música e a ciência se encontram: um estudo integrado entre a música, a ciência e a musicoterapia**. 2009 edição 2.

LIBÂNEO, José Carlos**. Didática**. São Paulo: Cortez, 1994

LOUREIRO, Alicia Almeida. **A educação musical como prática educativa no cotidiano escolar**. Revista da ABEM, Porto Alegre, V.10, 65-74 mar.2004

MARTINS, Mirian.Celeste, PICOSQUE, Gisa, GUERRA, Maria Terezinha Telles. **Teoria e prática do ensino da arte: A língua do mundo**. São Paulo: Ftd, 2009.

MEIRIEU, Philippe. **Aprender...sim, mas como?** Porto Alegre: Artmed, 1998

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 4.a. ed. São Paulo-Rio de Janeiro, Hucitec/Abrasco, 2007

NOGUEIRA, M. A. - **A música e o desenvolvimento da criança.** R*evista da UFG, Vol. 5, No. 2, dez 2003*

PENNA, Maura. **A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: I – analisando a legislação e termos normativos.** Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 10, 19-28, mar. 2004.

PERRENOUD, Philippe. **Novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. **Educação musical e cultura: singularidade e pluralidade cultual no ensino e aprendizagem da música**. Revista da ABEM, Porto Alegre, V.10,99-107, mar.2004.

VYGOTSKY, L.S. **Formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 2007

WEISZ, Telma. **O Diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2002.

A MÚSICA EM DESENVOLVIMENTO INTEGRAL NO ÂMBITO ESCOLAR

SUELI ALVES LACERDA BARBOSA
Graduação em Pedagogia licenciatura plena pela Universidade Bandeirantes de São Paulo-UNIBAN(**2008**); Especialista em educação Infantil pela faculdade Campos Elíseos (**2020**), Professora de educação infantil no CEI Cid. Franco, vereador.

RESUMO

O presente artigo, por meio de pesquisas bibliográficas pretende refletir sobre a contribuição da música para o processo de desenvolvimento infantil, bem como sua relevância na estruturação da autonomia e a possibilidade da aplicação no processo formal de ensino aprendizagem, de forma lúdica e prazerosa, para tanto, os objetivos trabalhados foram: investigar a importância da música no desenvolvimento das crianças na vida escolar; conceituar a música e a sua importância; analisar as diferentes concepções de música e sua importância para a formação da criança. Ao discorrer sobre a música e a sua trajetória dentro do currículo escolar, percebe-se que, apesar de sua inquestionável importância para o desenvolvimento, ainda é uma área pouco valorizada, uma vez que é possível verificar uma tendência de que a prática da utilização do recurso musical na Educação Infantil se dá de maneira informal e pouco subsidiada por fundamentações teóricas, efetivada por ações individuais e experimentalistas.

Palavras-chave: Desenvolvimento Integral; Música; Prática Pedagógica.

INTRODUÇÃO

A música é uma arte que está presente em vários momentos da vida e, consequentemente, no processo de desenvolvimento da humanidade, exercendo um papel importante na formação da criança. A música, além colaborar para a formação do indivíduo, proporciona sensibilidade aos sons, desenvolvimento da concentração, da coordenação motora, da socialização, do respeito a si e ao grupo e disciplina.

A relevância do estudo proposto encontra-se em considerar a música como elemento de viabilização do desenvolvimento infantil para além da recreação. Compreendendo que a aprendizagem oral e escrita não se resume apenas em decifrar signos linguísticos, esse trabalho com músicas e brincadeiras cantadas tem a finalidade de situar os alunos no mundo do letramento através do lúdico.

Além de ser um estímulo agradável, a música tem o poder de quebrar a rotina proporcionando um ambiente favorável para que os alunos aprendam com entusiasmo ampliando e facilitando

a aprendizagem de forma significativa, ensinando-o a ouvir e escutar de maneira mais ativa e reflexiva.

No contexto escolar há muitas instituições trabalhando a música apenas em datas especiais, com movimentos prontos e repetidos, fazendo dessa vivência algo mecânico, sem sentido e com hora marcada, afastando assim as verdadeiras vivências e possibilidades que a música pode proporcionar, pois, percebe-se que, no tocante à educação, principalmente na educação dos primeiros anos escolares, a percepção auditiva é guiada por limites impostos pela cultura em que o indivíduo se insere.

Por meio desta pesquisa, buscou-se compreender como a música pode contribuir no processo de desenvolvimento na Educação Integral, analisando a importância da música no desenvolvimento infantil de acordo com as diferentes áreas, refletir sobre o conceito de integralidade, em todos os seus aspectos, realizar um levantamento acerca da música, as experiências com a linguagem musical, escutar e produzir música, estabelecer a relação entre a música e as áreas de desenvolvimento infantil, bem como oferecer subsídios para experiências musicais que sejam prazerosas e formativas na Educação Integral.

A música estimula a socialização, a aquisição de vocabulário, às trocas de experiência entre aluno - aluno, aluno - professor. Todos fazem parte do contexto onde a música é a linguagem facilitadora de diálogo, cultura, e prazer pelo novo conhecimento. Segundo Brito (2003, p. 32):

Quando a criança escuta uma música poderá aprender muitas coisas, como ciências, alfabeto, matemática, entre outras. Portanto, o ensino da música se estende por todas as áreas da aprendizagem. De acordo com Gordon (2000, p. 6).

Através da música, as crianças aprendem a conhecer-se a si próprias, aos outros e à vida. E, o que é mais importante, através da música as crianças são mais capazes de desenvolver e sustentar a sua imaginação e criatividade ousada. Dado que não se passa um dia sem que, duma forma ou doutra, as crianças não ouçam ou participem em música, é-lhes vantajoso que a compreendam. Apenas então poderão aprender a apreciar, ouvir e participar na música que acham ser boa, e é através dessa percepção que a vida ganha mais sentido (GORDON, 2000, p. 6).

Desde pequena, a criança vive cercada por sons, que ajuda no seu desenvolvimento, e nas suas percepções sensório motoras, ou seja através do choro, grito , risadas, sons que estão perto, como o de brinquedos, também o da chuva do vento, ajuda a criança a conhecer o mundo sonoro a sua volta. A música é uma das formas de representação simbólica do mundo, onde podemos nos conhecer e conhecer os outros (BRITO, 2003, p. 32).

A presença da música na alfabetização contribui com a memória, na inteligência e também ajudando na inclusão de crianças com algum tipo de deficiência, pois alivia, relaxa, ajuda no desenvolvimento social, também na sua convivência com os demais com quem se relaciona (SNYDER, 1994, p. 37).

Para Snyder (1994) a música contribui para deixar o ambiente escolar mais gostoso, estimulador, onde a criança tenha vontade de aprender; é uma alegria que propicia ao aluno. A

criatividade e a socialização auxiliam no processo ensino aprendizagem, sendo assim se tornam fatores que dão imensas possibilidades da intervenção da música na vida escolar. A linguagem musical desenvolve as crianças no contexto social, gerando interação em diversas áreas, autoestima, no processo motor, equilíbrio, entre outras.

Utilizando uma atitude de prática inovadora na aprendizagem do ler e escrever, é possível reforçar a expressão oral para que os alunos percebam a leitura como algo prazeroso e necessário. Para o alcance dos objetivos e desenvolvimento da pesquisa, fez-se uso de revisão bibliográfica, estabelecendo o debate entre autores que abordam temas pertinentes ao estudo. Foram, para isso, utilizados livros, periódicos e artigos científicos, revistas e textos oficiais.

Nesse sentido, este estudo trouxe uma discussão sobre o tema: “A Música na Educação Infantil: A importância da música no processo de desenvolvimento de crianças com 04 e 05 anos de idade” com a intenção de tentar colaborar com os educadores inseridos na Educação Infantil e na Educação Básica, a partir de uma análise crítica sobre a utilização da música nos processos de aprendizagem das crianças inseridas no ensino regular.

A prática da música por meio do aprendizado de um instrumento ou pela apreciação ativa, potencializa a aprendizagem cognitiva, especialmente, no campo do raciocínio lógico, da memória, do espaço e do raciocínio abstrato, podendo trazer efeitos significativos na maturidade social da criança (GORDON, 2000, p. 6).

A INTERVENÇÃO DA MÚSICA NO ÂMBITO ESCOLAR

Portanto, o desenvolvimento da criança se dá em todos os momentos e espaços de sua vida, começando pela família e se alastrando pela vida escolar ou por qualquer outro espaço social que ela percorra.

Mosca (2010, p.37) denota que a música “faz parte da nossa história enquanto seres coletivos, culturais e transformadores do mundo”. Portanto, pode-se concluir que a música é parte integral do homem, uma vez que permite a sua comunicação e expressão a partir da interação com o meio e com o outro, possibilitando a produção de conhecimento.

Vivenciar a música possibilita à criança se envolver e participar do fazer musical em um estado de entrega e inteireza, no qual a experimentação e apropriação se fazem perante a experiência musical. Os métodos de educação musical como propostas de ensino constituem uma fonte para pensar e realizar a prática pedagógico-musical, de modo que venha atender as necessidades do cotidiano da sala de aula. Segundo Penna (2012, p.21): “Em lugar de se prender a um determinado “padrão” musical, faz-se necessário encarar a música em sua diversidade e dinamismo, pois sendo uma linguagem cultural e historicamente construída, a música é viva e está em constante movimento”.

A criança está em constante desenvolvimento e a cada fase apresenta um comportamento diferente, tanto o emocional, quanto o social e o intelectual e ao decorrer das atividades de música a

criança pode desenvolver a sensibilidade, a criatividade, a imaginação, a atenção, a movimentação e também a socialização. De acordo Weigel (1998, p. 13):

Todos os aspectos do desenvolvimento estão intimamente relacionados e exercem influência uns sobre os outros, a ponto de não ser possível estimular o desenvolvimento de um deles sem que, ao mesmo tempo, os outros sejam igualmente afetados (WEIGEL, 1998, p. 13).

A música enquanto linguagem expressiva torna-se essencial para a formação do homem, uma vez que favorece o desenvolvimento da sensibilidade estética e artística, bem como o potencial criativo do sujeito, proporcionando, portanto, o fazer, o apreciar e o interpretar na música.

Portanto, uma aula de música torna-se uma ação significativa para a criança, na medida em que proporciona a articulação entre o novo confronto com a realidade, oportunizando situações de auto expressão e de desenvolvimento. Percebe-se que o ensino da música contribui para o desenvolvimento como um todo do sujeito, quando trabalhada de maneira correta a música é capaz de envolver o sujeito em um estado interno de plenitude no qual a vivência da experiência propicia a criação e ampliação do conhecimento (PENNA, 2012).

No decorrer da infância, a criança começa a desenvolver seu senso crítico, sua identidade, seu lúdico, se socializando e a interagindo com o outro. Segundo Hummes (2010, p. 22):

A música pode contribuir para a formação global do aluno, desenvolvendo a capacidade de se expressar através de uma linguagem não verbal e os sentimentos e emoções, a sensibilidade, o intelecto, o corpo e a personalidade [...] a música se presta para favorecer uma série de áreas da criança. Essas áreas incluem a ‘sensibilidade’, a ‘motricidade’, o ‘raciocínio’, além da ‘transmissão e do resgate de uma série de elementos da cultura’ (HUMMES, 2010, p. 22).

A MÚSICA E O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL

Na Educação Infantil, além de ser um poderoso meio de integração social, a música atinge vários objetivos, tais como o desenvolvendo da expressão, do equilíbrio e da autoestima, que são ampliados intuitiva e espontaneamente com a formação de hábitos e atitudes comportamentais como: lavar as mãos antes do lanche e fazer silêncio, por exemplo, combinados com uma música que remeta ao hábito executado no momento. Segundo Brito:

Meio de ampliação da percepção e da consciência, que contribui para a superação de preconceitos e pensamentos dualistas decorrentes do racionalismo, do mecanicismo e do positivismo. “A música é em primeiro lugar, uma contribuição para o alargamento da consciência e para a modificação do homem e da sociedade” (BRITO, 2001, p.26).

Aprender a escutar deve ser um dos aspectos trabalhados com empenho e atenção pelos educadores, pois, é por meio da audição e da percepção que adquirimos os conteúdos, principalmente na Educação Infantil. Por este motivo, a música é um instrumento facilitador no desenvolvimento da criança e seu uso deve ser incentivado em sala de aula, porém de forma

mais ampla do que a utilizada habitualmente (BRITO, 2003, p.187).A música é a linguagem que se manifesta em formas sonoras capazes de propagar e comunicar sensações, sentimentos e pensamentos, seja por intermédio da ligação entre o som e o silêncio ou por meio da relação entre os aspectos sensíveis, estéticos, afetivos e cognitivos, além de promover a interação no âmbito educacional (SOUZA, 2001).

A educação musical no Brasil, na visão de Koellreutter em um artigo escrito em 1944 e 1945, descrito por Brito, diz que ainda que já tenha sido feito trabalhos educacionais a partir da perspectiva da música "a educação musical continua a ser, no Brasil, o mais sério problema no terreno da música" (KOELLREUTTER, 1997, p. 109, apud BRITO, 2001, p.28).

Brito conclui, no capítulo analisado, que para trabalhar a música, de acordo com os pressupostos de Koellreutter, é necessário preparar melhor os educadores, mudar os métodos "heterogêneos e padronizados" do ensino musical vigente, além de abrir os currículos para a inclusão de aspectos importantes como "respeito ao interesse, à experiência e ao conhecimento do aluno" (BRITO, 2001, p.50).

O DANÇAR NA ESCOLA E A MUSICALIDADE

Segundo as autoras, o professor deve propiciar aos alunos um contato com uma gama maior de estilos e gêneros, proporcionando a diversidade e expandindo o universo musical dos mesmos. Dessa forma, o professor acaba fortalecendo traços culturais dos indivíduos e também pode fazer que entendam e respeitem os gostos e a cultura de outras pessoas. É importante lembrar que a música assume diferentes significados dependendo de cada cultura, segundo Penna (2008, p.21):

"Uma linguagem cultural, consideramos familiar aquele tipo de música que faz parte de nossa vivência; justamente porque o fazer parte de nossa vivência permite que nós nos familiarizamos com os seus princípios de organização sonora, o que torna uma música significativa para nós" (PENNA, 2008, p. 21).

Quando vista como linguagem e não como um conjunto de passos a serem ensaiados e repetidos, a dança abre caminhos para que a criança seja protagonista de seu próprio corpo, de seus próprios movimentos e da sua própria dança. Como bem relata MARQUES (2012): "A dança, se compreendida como arte, linguagem e conhecimento tem o grande potencial de abrir canais para a expressividade da própria criança no universo da fruição e do fazer arte" (MARQUES, 2012, p. 62).

Segundo Marques (2012) a dança ao ser compreendida como arte tem "valor em si mesma, não deveria "servir" a nenhum outro propósito", assim conforme ela mesma afirma, "não dançamos "para", nós dançamos". O que a autora quer dizer é que não se dança "para" ler/ estar o mundo, mas sim ler e estar no mundo.

Nessa reflexão, a dança tem o potencial papel de abrir possibilidades de experiência corporal estética, e não somente o de "funcional expressiva". Quando trabalhada no contexto escolar a dança

deve possibilitar vivências dos acontecimentos artísticos e a compreensão da própria arte. Da mesma forma, os processos criativos dos próprios alunos tornam-se vitais para que compreendam em seus corpos/mentes esses outros caminhos para a leitura de mundo (MARQUES, 2012).

Por outro lado, como bem coloca BARBOSA (1992) "se a arte não é tratada como conhecimento, mas como um grito da alma não está fazendo nem educação cognitiva nem emocional".

Segundo a autora, o universo da dança na escola hoje, ainda é um grande desconhecido para a maioria dos professores de educação infantil, para ela introduzir outros conceitos e ideias sobre a dança/corpo/mundo pode ser um pouco amedrontador. Isso pela falta de formação em dança da maioria dos professores de educação infantil. Enfatiza que, "nossos cursos de Pedagogia ainda ignoram a arte – e, sobretudo, a dança - como integrante do currículo escolar".

A RELAÇÃO ENTRE MÚSICA E EDUCAÇÃO

A utilização da música no contexto escolar proporciona que a escuta coloque o aluno diante de um patrimônio cultural musical, como também da grande gama de sons que ele vive. O homem vive rodeado de uma sinfonia de sons e que estes têm diferentes propriedades que quando manipulados ou ouvidos individualmente, demonstram suas diferenças. Além disso, dentre as diversas possibilidades e intenções do trabalho educacional com música, estão aspectos como:

"Auxiliar crianças, adolescentes e jovens no processo de apropriação, transmissão e criação de práticas músico-culturais como parte da construção de sua cidadania. O objetivo primeiro da educação musical é facilitar o acesso à multiplicidade de manifestações musicais da nossa cultura, bem como possibilitar a compreensão de manifestações musicais de culturas mais distantes. Além disso, o trabalho com música envolve a construção de identidades culturais de nossas crianças, adolescentes e jovens e o desenvolvimento de habilidades interpessoais" (HENTSCHKE; DEL BEM, 2003, p.181).

Importa lembrar que cada pessoa tem um repertório sonoro acumulado, memorizado que acompanha qualquer cidadão por toda vida. É natural que o ser humano estabeleça relação, fazendo vínculos e acostumando-se com padrões de organização o que nos permite estabelecer vínculos com pessoas, costumes e tradições do local onde vivemos. Dessa forma:

"A compreensão da música ou" mesmo a sensibilidade a ela, tem por base um padrão culturalmente compartilhado para a organização dos sons numa linguagem artística, padrão este que, socialmente construído, é socialmente apreendido – pela vivência, pelo contato cotidiano, pela familiarização – embora também possa ser aprendido na escola' (PENNA, 2008, p. 29).

A importância do contato do ensino de música nas escolas pode também contribuir para que o processo ocorra. Assim, torna-se importante para a criança começar a se relacionar com a música no ambiente escolar, pois é nessa fase que ela constrói os saberes que irá utilizar para o resto de sua vida:

Qualquer proposta de ensino que considere essa diversidade precisa abrir espaço para o aluno trazer música para a sala de aula, acolhendo-a, contextualizando-a e oferecendo acesso a obras que possam ser significativas para o seu desenvolvimento pessoal em atividades de apreciação e produção (BRASIL,1997, p.75).

Existe uma infinidade de composições musicais no mundo todo e de várias épocas. O Brasil possui uma infinidade de ritmos, estilos musicais e instrumentos. Os nossos ritmos fazem parte do nosso vocabulário e é a partir deles que vamos entender a nossa música e a de outras culturas. A aprendizagem escolar precisa incluir a criança de forma significativa, como agente ativo e criativo. É imprescindível que estes aspectos sejam levados em conta do processo educativo, pois:

Os métodos utilizados pela escola para cumprir sua finalidade específica são bastante variados: incluem desde métodos autoritários e unilaterais, que se baseiam na transmissão pura e simples da matéria pelo professor, até métodos em que a aprendizagem se faz a partir das próprias experiências dos alunos, em que estes, ao invés de receber passivamente conhecimentos prontos, elaboram seu próprio conhecimento da realidade (PILETTI, 1993, p. 87).

Quando trabalhamos a música na escola, nosso aluno acaba inserido num personagem que se constitui de expressões corporais, faciais, gestos e expressões vocais que servem para inseri-lo ao convívio coletivo. É importante salientar que os sons podem acontecer além das expressões do corpo, pela vibração de objetos que se diferenciam dependendo da forma como é acionado, podendo sair mais forte, mais fraco, longo, curto, grave ou agudo, assim se faz o som, a música. Essa divisão nos faz pensar em cada gênero ou forma musical existente em nosso universo, com linguagens diferentes a públicos distintos:

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

Para Freire (1997) a apropriação da alfabetização e do letramento passa por uma contextualização necessária para que seja efetiva.

Estudar seriamente um texto é estudar o estudo de quem, estudando, o escreveu. É perceber o condicionamento histórico-sociológico do conhecimento. É buscar as relações entre o conteúdo em estudo e outras dimensões afins do conhecimento. Estudar é uma forma de reinventar, de recriar, de reescrever – tarefa de sujeito e não de objeto. Desta maneira, não é possível a quem estuda, numa tal perspectiva, alienar-se ao texto, renunciando assim à sua atitude crítica em face dele (FREIRE, 1989, p. 12).

Assim a música utilizada como forma de intervenção pedagógica reafirma a citação: “A finalidade última da intervenção pedagógica é contribuir para que o aluno desenvolva as capacidades de realizar aprendizagens significativas por si mesmo e que aprenda a aprender” (COLL; TEBEROSKY, 2000, p. 179).

A música é uma das múltiplas linguagens que possibilita a expressão de sentimentos, sensações e pensamentos, e o compartilhamento de significados entre os sujeitos de uma cultura. A música constitui-se, pois, como arte e está presente em todas as culturas, tendo a potencialidade de afirmar a identidade de um povo (COLL; TEBEROSKY, 2000, p. 179).

Existem, desta maneira, diversos estilos e linguagens musicais, construídos historicamente em diferentes tempos, espaços e nas diversas culturas, reunindo uma riqueza cultural, artística, e estética, que se constitui em patrimônio cultural da humanidade. Quanto ao desenvolvimento da linguagem musical nas crianças, vários estudos evidenciam que ainda no útero da mãe, o bebê ouve os sons à sua volta e começa assim a se inserir na cultura à sua volta, apropriando-se dos ritmos, sons e melodias. Sua primeira formação é feita na família, e esse grupo é formador de suas preferências musicais (COLL; TEBEROSKY, 2000, p. 179).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O conhecimento musical no Brasil, infelizmente, está restrito a extraclasse, geralmente fora da escola. Por esse motivo há tanta carência de conhecimento musical, de apreciação de música de qualidade, com composições que sejam harmônicas, que soem bem aos ouvidos.

É necessário estar sempre em formação para buscar novos horizontes, afinal, a música é movimento, não é estática; não existe música sem movimento; música é a variação dos sons, de intensidade, de altura, de ritmos. Se música é movimento e a criança aprende em movimento, isto significa que a criança aprende com a música, e a percepção da relevância do papel da música neste processo, contribui de maneira significativa para o desenvolvimento integral.

É importante salientar que o ensino de música visa desenvolver atitudes e habilidades necessárias para a prontidão da leitura, da escrita, da matemática e de outras disciplinas, esse ensino também amplia o universo do aluno, o ajudando em seu vocabulário, em atitudes de iniciativa, cooperação, disciplina e concentração.

A criança só conseguirá desenvolver sensações, sentimentos, pensamentos, ideias e valores se desde cedo estiver em contato com os sons. Quando é inserida na escola e bem direcionada, a música é um agente facilitador do processo educacional, desenvolvendo no indivíduo habilidades sociais, físicas, cognitivas e motoras, e facilitando sua comunicação com o meio.

A música é significativa na formação do individuo crítico, é necessária para que todos tenham a oportunidade de participar ativamente como ouvintes, intérpretes, compositores e improvisadores dentro e fora da sala de aula.

A Música desperta o lado afetivo e sensível do indivíduo, e na vida escolar, os professores podem utilizar essa Arte como forma de contribuição para que as crianças explorem seus lados afetivos por meio da linguagem musical, na qual influenciará também no processo ensino aprendizagem de forma significativa.

A presença da música na vida dos seres humanos é incontestável, acompanhando a história da humanidade; aos longos dos séculos e exercendo as mais diferentes funções, fazendo-se presente em todas as regiões, em todas as culturas, podendo ultrapassar as barreiras do tempo e do espaço, firmando-se como uma das mais importantes formas de comunicação. Embora não haja provas de causalidade direta entre música e intelecto, não há dúvida de que a música ajuda as pessoas a aprenderem, fortalecendo seu funcionamento executivo, memória, reconhecimento de padrões, habilidades motoras finas, concentração e disciplina - todas as habilidades cognitivas ou físicas importantes que são também são necessárias para aprender tópicos não relacionados à música.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Parâmetros curriculares nacionais: ARTE/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRÉSCIA, Vera Pessagno. Educação musical: bases psicológicas e ação preventiva. Campinas: Átomo, 2003.

BRITO, T. A. Música na Educação Infantil:propostas para a formação integral da criança .2.ed. São Paulo: Peirópolis, 2003.

GORDON, E. E. Teoria de Aprendizagem Musical – Competências, Conteúdos e Padrões. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.

PENNA, Maura. Música(s) e seu ensino. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2012.

ROSA, Nereide Schilaro Santa. Educação musical para a pré-escola. São Paulo. Ática, 1990.

SILVA, Leda Maria Giuffrida. A expressão musical para crianças da pré-escola. Séries Ideias, nº 10. São Paulo: FDE, 1992. p. 88-96.

SNYDERS, Georges. A escola pode ensinar as Alegrias da música 2. ed. São Paulo: Cortez,1994.

SOUZA, S. A pesquisa em educação musical na universidade: algumas questões. X Encontro Anual da Anppom. Anais. Goiânia, 1997. (p.49-53).

WEIGEL, Anna Maria Gonçalves. Brincando de música: experiências com sons, ritmos, música e movimentos na pré-escola. Porto Alegre: Kuarup,1988.

MOVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

TÂNIA APARECIDA DE LIMA
Graduação em Pedagogia Licenciatura Plena pela Universidade Ibirapuera, (1997); Pós-graduada em Psicopedagogia e Arteterapia pela Faculdade Paulista de Artes (2012); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na EMEI Cidade Ademar III e Professora de Educação Infantil no CEI O Pequeno Seareiro, ambos da Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

Na Educação Infantil, o corpo das crianças ganha centralidade, pois ele é o partícipe privilegiado das práticas pedagógicas de cuidado físico, orientadas para a emancipação e a liberdade, e não para a submissão. Assim, a instituição escolar precisa promover oportunidades ricas para que as crianças possam sempre animadas pelo espírito lúdico e na interação com seus pares, explorar e vivenciar um amplo repertório de movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas com o corpo, para descobrir variados modos de ocupação e uso do espaço com o corpo. Esses movimentos são gradativamente aperfeiçoados pelas crianças, como forma de entender o mundo ao seu redor. Com isso, passa a manusear objetos, engatinhar, caminhar, correr, saltar e brincar. Enfim, as crianças utilizam o movimento como meio de expressar suas emoções e seus pensamentos.

Palavras-chave: Corpo; Movimento; Gestos; Espaço.

INTRODUÇÃO

O tema corpo e movimento – o descobrimento do corpo na educação infantil se justifica pela necessidade de enfatizar, a partir de consultas bibliográficas, a necessidade de a criança conhecer as funções de seu corpo e estabelecer relações de movimento que pertencem ao indivíduo em sua totalidade, revelando sentimentos, emoções, experiências vivenciadas por ela assim como a importância de criar hábitos e atitudes integradas ao corpo, possibilitando a construção da personalidade e da identidade; em outras palavras, se redescobrir.

O objetivo principal deste artigo se volta para o desenvolvimento da descoberta do corpo, no âmbito de investigação da consciência corporal, com o propósito de refletir sobre esse nível de complexidade envolvido no descobrimento do corpo durante a Educação Infantil.

As pesquisas defendem, em geral, o trabalho com o corpo o tempo todo para que a criança se aproprie da noção de espaço através de uma atividade prazerosa. Gabriel Chalita diz, em seu livro “A ética do rei menino”, que:

> “Todas as Virtudes eram ensinadas e aprendidas no Reino Mágico da Consciência”. Havia dois espaços iniciais para esse aprendizado. O primeiro era a família. E o segundo era a escola. Nenhuma criatura deixava de frequentar as aulas, que eram

> apreciadíssimas por todos os seus alunos. Criaturas que entendiam o aprendizado como uma grande diversão. Um envolvimento fortíssimo com o saber. Envolvimento que permanecia por toda a vida, como uma qualidade absolutamente natural.
> O aprendizado é uma fremente aventura pelo novo. E quem não gosta de novidade? E o novo é bom em qualquer idade. Mantém acessa a chama da esperança e a vontade de prosseguir em busca da sabedoria. ("Gabriel Chalita, 2005, p. 45)."

Uma educação bem conduzida é determinante para o desenvolvimento psíquico, intelectual e psicomotor do aluno.

Brincar é algo fundamental para o desenvolvimento da criança. É por meio de jogos e de situações de faz de conta que ela compreende as regras sociais, desenvolve habilidades físicas, aprende a lidar com os próprios sentimentos e se prepara para os desafios da vida adulta.

O QUE É PSICOMOTRICIDADE

A psicomotricidade é de suma importância para o desenvolvimento, no qual o movimento humano é mais do que simples deslocamento do corpo no espaço, este, 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. Portanto, a psicomotricidade é uma ciência basilar no desenvolvimento da criança, em que a mesma deve ser estimulada sempre para que possa ter uma formação íntegra, na qual o movimento não é apenas mexer o corpo, é uma forma de expressão e socialização de ideias, de soltar a suas emoções, vivenciar sensações e descobrir o mundo.

No decorrer de sua história concepções apareceram, e paralelamente seus teóricos vieram a conceituar a psicomotricidade em várias vertentes definindo-a respectivamente do seguinte modo:

- A Psicomotricidade se conceitua como ciência da Saúde e da Educação, pois indiferente das diversas escolas, psicológicas, condutistas, evolutivas, genéticas, etc. ela visa à representação e à expressão motora, através da utilização psíquica e mental do indivíduo (MELLO, 2002).
- "Psicomotricidade é a ciência de síntese, que com a pluralidade de seus enfoques, procura elucidar os problemas, que afetam as Inter-relações harmônicas, que constituem a unidade do ser humano e sua convivência com os demais (MELLO, 2002)".
- "A Psicomotricidade é a otimização corporal dos potenciais neuro, psico cognitivo funcionais, sujeitos às leis de desenvolvimento e maturação, manifestados pela dimensão simbólica corporal própria, original e especial do ser humano" (MELLO, 2002).

O desenvolvimento psicomotor é de suma importância na prevenção de problemas da aprendizagem e na reeducação do tônus, da postura, da direcionalidade, da lateralidade e do ritmo. Sobre o conceito de psicomotricidade, Otoni fala que:

> A Sociedade Brasileira de Psicomotricidade a conceitua como sendo uma ciência que estuda o homem através do seu movimento nas diversas relações, tendo como

> objeto de estudo o corpo e a sua expressão dinâmica. (Otoni, 2007, p.1).

A Psicomotricidade se dá a partir da articulação movimento/ corpo/ relação. Diante do somatório de forças que atuam no corpo – choros, medos, alegrias, tristezas, etc. – a criança estrutura suas marcas, buscando qualificar seus afetos e elaborar as suas ideias.

Constituindo-se como pessoa. Segundo Le Boulch:

> Será através desta maturação que as estruturas potenciais irão tornar-se funcionais e tal exercício desencadeará uma nova maturação revelando-se em novas estruturas. (Le Boulch, 2001, p. 41)

O conceito de psicomotricidade ganhou assim uma expressão significativa, uma vez que traduz a solidariedade profunda e original entre a atividade psíquica e a atividade motora.

O percurso histórico da psicomotricidade marcado profundamente por LEVIN (1995, p. 31), demarca uma virada fundamental na concepção teórico-prática do campo psicomotor, situando, portanto, o terceiro corte epistemológico, em que o olhar do psicomotricista já não está mais centrado num corpo em movimento, mas num sujeito desejante com seu corpo em movimento.

Segundo (Lima; Barbosa, 2007), a Psicomotricidade contribui de maneira expressiva para a formação e estruturação do esquema corporal e tem como objetivo principal incentivar a prática do movimento em todas as etapas da vida de uma criança. Por meio das atividades, as crianças, além de se divertirem, criam, interpretam e se relacionam com o mundo em que vivem. Por isso, cada vez mais os educadores recomendam que os jogos e as brincadeiras ocupem um lugar de destaque no programa escolar desde a Educação Infantil.

CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS

A mais complexa possibilidade de movimento em um corpo é aquela que pode se identificar com o nome de pensamento do corpo, essa é a dança. Há que se entender que quando a dança acontece num corpo, o tipo de ação que faz acontecer é da mesma natureza do tipo de ação que faz o pensamento aparecer.

O pensamento que se pensa e o pensamento que se organiza motoramente como a dança se ressoa. (KATZ, Helena, p. 39, 2005)

Para Reid (1981, 1986), a dança não está somente ligada com o sentimento afetivo, ou com a liberação de emoções, mas como forma de arte está engajada com o sentimento cognitivo e com a organização dos pensamentos. Em nossos corpos dançando, os sentimentos se integram aos processos cognitivos mentais para que possamos compreender o mundo de forma diferenciada.

Vislumbramos que a dança é uma possibilidade de integração, entre corpo e mente, pois em seu fazer colocamos em movimento, pensamento, emoção, intuição, desenvolvendo a habilidade de materializar, unir em um só ato pensamento e ação. Para tanto, para que o corpo dance faz-se necessário a experiência e aprendizado de diversas qualidades de movimentos, uma espécie de vocabulário corporal.

Um aspecto essencial da experiência do corpo-próprio é a motricidade. Ela está diretamente envolvida na percepção, para Merleau-Ponty (2006) ela é intencionalidade original. Por meio do movimento, o corpo nos situa no mundo, nos posiciona em relação às coisas, permite que as conheçamos por diferentes ângulos e revela que a visão se dá por perspectivas.

A primeira função da motricidade é a expressão das necessidades, desejos e estados, comunicação do corpo com o seu entorno. No bebê, podemos visualizar que nos primeiros meses de vida a motricidade expressa se através do choro, do sugar, que depois se transforma em falar; pegar que depois se transforma em motivação para andar, nas crianças maiores se manifesta principalmente no ato de brincar, no fantasiar, na exploração do espaço, nos adultos se traduz no movimento do trabalho, na necessidade das atividades corporais, e no ato sexual.

As fases do desenvolvimento humano se diferem de acordo com a idade, e com os estímulos recebidos. É fundamental para a criança desenvolver suas capacidades motoras, brincar, explorar o espaço é algo que deve ser reconhecido como parte da aprendizagem. Tanto a motricidade quanto a organização do pensamento, a cognição, devem caminhar juntas.

Cabe aos educadores desenvolver competências para viabilizar essa integração. Considerando que o desenvolvimento da capacidade motora e cognitiva acontece progressivamente, e vão se modificando ano após ano, transformando também a maneira em que o ser humano se relaciona com os outros seres, consigo mesmo e com o mundo.

Cada uma dessas fases é caracterizada por diferentes formas de organização mental que possibilitam as diferentes maneiras do indivíduo relacionar-se com a realidade que o rodeia.

Tanto para criança pequena, como para o jovem ou adulto, o movimento é algo mais do que mecânico. É uma forma de expressar e comunicar através do vocabulário da linguagem corporal. Esse saber deve ser desenvolvido por todos, ao longo dos anos de vida, a fim de que possa contribuir para o desenvolvimento pleno e integral do ser humano.

O corpo é ser-em-movimento, o próprio verbo encarnado, ação, instrumento de comunicação que possibilita as relações e a construção da subjetividade. Compreendendo que o desenvolvimento humano e a construção da subjetividade passam pela aprendizagem e experimentação de diversas linguagens de expressão, e também das relações interpessoais que cada qual vai estabelecendo. Quanto mais linguagem aprendemos, mais aumentam nossas possibilidades de expressão, comunicação, de leitura e atuação no mundo. O corpo é o canal por meio do qual experimentamos o mundo, a comunicação se dá a partir do movimento, então esse permeia a construção de nossa subjetividade. O movimento traduz o que as palavras não conseguem alcançar.

A linguagem corporal é uma forma de comunicação não verbal, abrangem os gestos, postura, expressões faciais, movimento dos olhos.

A criança cada vez mais independente e autônoma, pois através do desenvolvimento de suas capacidades motoras e cognitivas, vai adquirindo seu próprio vocabulário de expressão, e comunicação. É fato que o movimento corporal é uma linguagem de expressão que está relacionada ao desenvolvimento humano, ele é elemento fundamental para o bem estar e saúde

física, mental e psíquica. Através do seu aprimoramento é possível desenvolver capacidades de expressão, comunicação, afetividade, criatividade, dentre outras. É uma linguagem essencial a ser trabalhado nas escolas, não como exercício repetitivo e mecânico mais como expressão vital dos potenciais presentes em cada ser humano. Nossa constituição corporal é provida de inúmeras articulações que se movimentam a partir de estímulos energéticos, fisiológicos e psíquicos, é uma estrutura anatomicamente preparada para o movimento. O corpo em seu movimento deflagra maneiras de ser e estar no mundo, ora de forma mais latente, exercendo suas tarefas diárias e movimentos do cotidiano, ora mais presentes quando afetados pelas emoções e acontecimentos, como conhecer um novo lugar, ou apaixonar-se. É fato que quando o sentir está presente o corpo se torna mais expressivo, mais vivo, e seus movimentos mais espontâneos e livres. A dança nesse contexto contribui para tornar o corpo mais expressivo, mais consciente e presente, facilitando uma expressão não verbal de pensamento, o “pensamento do corpo” é outra perspectiva de relação e comunicação, tendo o corpo como canal por onde o movimento e a dança se manifestam.

ESCUTA, FALA E PENSAMENTOS E IMAGINAÇÃO

O mais marcante das crianças é a energia vital, pois seus corpos vibram em tudo que fazem. Elas são movimentos e gostam muito de se movimentar, geralmente entram de “corpo inteiro” nas brincadeiras.

O corpo é explorado pela criança desde seus primeiros meses de vida. Ele é o verdadeiro órgão da aprendizagem e a estrutura que serve de suporte para a aprendizagem. É o responsável pela captação das informações e pelo registro delas, pois todo o aprendizado passa por ele.

As crianças fazem seu descobrimento do mundo e das pessoas por meio do contato físico e de suas ações. É muito importante encorajar as crianças a vivenciar, a sentir e a entender sua corporeidade em uma relação com o meio e com o mundo. Elas percebem os sentidos, captam, recebem os sons, sentem os cheiros e sabores por meio de seus corpos.

Muitas mães estimulam o desenvolvimento global da criança de forma natural enquanto conversam com seus filhos, na alimentação, no banho, na demonstração de carinho e afeto e, à medida que se desenvolvem, suas vivências vão se ampliando.

É de fundamental importância para a criança promover a construção da sua própria identidade e autoimagem, mediante o conhecimento do seu corpo, desenvolvendo assim capacidades motoras básicas como rolar, andar, correr, pular, dançar, rasgar, recortar, ter noção de cuidados com o seu corpo, adotando hábitos de higiene, familiarizando-se principalmente com sua imagem, descobrindo e reconhecendo as sensações que o seu corpo produz, seus movimentos, suas possibilidades e limites. Devem vivenciar diferenciadas sensações, percepções, emoções, para que possa descobrir suas possibilidades e assim ampliar suas linguagens: corporal, gestual e oral, expressando-se de diversas formas na sua relação com adultos e outras crianças, conversando, dramatizando, imitando, cantando, desenhando, jogando. Assim, a criança irá gradativamente incorporar essas vivências e tomar consciência de seu corpo.

A criança é um ser em desenvolvimento. Desde os primeiros anos de vida, vivencia afetividade, compreensão e constrói o conhecimento a partir de interações com outras pessoas e com o meio em que vive.

Uma criança que conhece a si mesma e ao seu corpo adquire domínio sobre seus movimentos e em sua relação com o mundo externo.

> O conceito de imagem corporal refere-se às relações em que existe a percepção que o indivíduo tem de seu corpo, traduz sua disposição ou sua indisposição nas relações com as coisas ou pessoas (Mello, p.15, 2008).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista que a psicomotricidade valoriza no ser a capacidade de experimentar sentimentos e emoções através dos movimentos de seu próprio corpo, a Educação Física associada a ações psicomotoras possibilita um desenvolvimento global através do movimento corporal consciente, que sente, pensa e age em diferentes situações, sendo este um ser humano autônomo em suas realizações.

Sendo assim, pode-se dizer que a Educação Física possui um impacto positivo no pensamento, no conhecimento e ação, nos domínios cognitivos, afetivos e sociais, ou seja, na vida do ser humano como um todo. Entretanto é importante afirmar que o indivíduo plenamente desenvolvido a partir do movimento consegue construir uma vida ativa, saudável e produtiva, criando uma integração segura e adequada e de desenvolvimento harmônico entre corpo, mente e espírito.

É importante ressaltar a importância da Educação Física enquanto componente curricular para educar, socializar e interagir as crianças de forma que eles percebam e valorizem a atividade física como o melhor meio de adquirir e preservar a saúde mental, física e social.

É importante também oportunizar uma reflexão sobre currículo e programas por meio de leituras e práticas investigativas que favoreçam a formação de um profissional capaz de intervir na escola como sujeito mediador participante, crítico e criativo, refletir sobre currículo e programas por suas tendências políticas e concepções teóricas, investigar a prática pedagógica da escola com vista ao resgate de sua função social e compromisso com a comunidade e proporcionar oportunidades para elaboração de uma proposta curricular que atenda à coletividade escolar a partir de sua realidade, com questionamentos e sugestões.

REFERÊNCIAS

BRASIL. MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Artes. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental; Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

BRASIL. MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Introdução. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

BRASIL. MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Matemática. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

CHALITA, Gabriel Benedito Isaac. **A ética do rei menino**. Il. Graça Lima. Rio de Janeiro: Rocco, 2005.

LE BOULCH, Jean. **O Desenvolvimento Psicomotor** (do nascimento até os 6 anos). Tradução de Ana Guardrola Brizolara. Porto Alegre: Artes Médicas, 1982.

LIMA, A.S.; BARBOSA. S.B. *"***Psicomotricidade na Educação Infantil – desenvolvendo capacidades***".* 2007. Disponível em: http://pt.shvoong.com/medicine-and-health/neurology/1618291-desenvolvimento-infantil-psicomotricidade/ Acesso em: 03 de março de 2021.

MELLO, Alexandre Moraes de. **Psicomotricidade: Educação Física: Jogos Infantis**. 4ª edição. Ibrasa, 2002.

OTONI, B.B.V. ***"A Psicomotricidade na Educação Infantil***". 2007. Disponível em:http://www.psicomotricidade.com.br/artigos-psicomotricidade_educacao.htm> Acesso em: 3 de março de 2021.

OS MATERIAIS NÃO ESTRUTURADOS E A EDUCAÇÃO INFANTIL

TANIA RAMOS DE MORAES
Graduação em Pedagogia pela Faculdade de Ciências e Letras Teresa Martin (1989); Especialista em Arte e Educação; Gestão Educacional pela Faculdade Campos Elíseos (2015); professora aposentada da rede estadual de São Paulo (2016); Professora de Educação Infantil na Rede Municipal de São Paulo (2014) no CEI Yvonne Lemos de Almeida Fraga na Diretoria Regional do Butantã.

RESUMO

Neste artigo mostraremos quantas possibilidades de brincadeiras existem para a utilização de um mesmo objeto. Uma brinquedoteca escolar não precisa estar repleta de brinquedos industrializados, que por muitas vezes nem chamam tanto atenção das crianças assim. Por muitas vezes aquilo que parecia um “lixo” para os adultos os ditos materiais não estruturados podem se transformar em grandes ideias nas mãos das criança, quanto maior a variedade de “objetos”, maior a capacidade de exploração da criança com este, uma garrafa pet pode tornar-se um avião ou um boneco, potes de iogurte podem virar panelinhas, forminhas e ou brinquedos de encaixe. É interessante o trabalho com tais materiais, uma vez que possibilita além do aproveitamento de materiais, o desenvolvimento da criatividade da criança, tanto artística quanto psicomotora. A criança precisa conhecer a maior diversidade possível de materiais, em principal na educação infantil, em que a capacidade criativa é transformada constantemente.

Palavras-chave: Materiais não Estruturados; Educação Infantil; Criação; Desenvolvimento.

INTRODUÇÃO

Este artigo reflete como as práticas experimentais envolvendo os chamados materiais não estruturados dentro dos espaços da educação infantil podem contribuir para o desenvolvimento da criança em vários quesitos, especialmente no que diz respeito a sua capacidade criadora.

Justifica-se a necessidade de apresentar para as crianças que além dos brinquedos industrializados, muitas vezes tão cobiçados em razão dos inúmeros marketings existentes e lançados o tempo todo na mídia, também temos oportunidades de criação com materiais que muitas vezes seriam jogados no lixo, isso tanto em suas casas, quanto na própria unidade educacional. O principal objetivo é repensar um lugar para os ditos materiais não estruturados dentro dos espaços educacionais, os quais fiquem à disposição das crianças de modo a potencializar as suas experiências durante as suas brincadeiras. Problematizamos esse artigo tentando levar a descoberta de selecionar como os materiais podem ser selecionados para um espaço de brinquedos não estruturados? Como saber se determinado material é lixo ou brinquedo? Quais variedades de materiais não estruturados são importantes ter para que a criança tenha autonomia de escolha?

Por intermédio de espaços dedicados aos materiais não estruturados poderemos agregar tanto para as crianças quanto para os professores da educação infantil, uma vez que cada vez mais ouvimos falar em um “mundo mais sustentável”, por isso é interessante apresentar as nossas crianças brinquedos e brincadeiras criados com materiais não estruturados, de forma teórico-prática, de forma que também a criança aprenda fazendo, seja criador de seus próprios brinquedos.

O trabalho com materiais não estruturados exige do professor um olhar sensível para as criações infantis, as crianças nos dão bons sinais para que possamos programar as intervenções necessárias e adequadas para que este tipo de trabalho desperte nela o prazer pelas aprendizagens. No momento em que brincam, podemos observar seu comportamento, reações, interesses e dificuldades.

Para a criança é muito fácil brincar, pois qualquer objeto vira brinquedo e brincadeira, pois possui uma tempestade de ideias, simbolismo, criatividade e emoção.

Para a realização deste artigo utilizamos materiais bibliográficos como revistas, periódicos, livros, sites, e a nossa própria experiência dentro da educação infantil.

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O ato de brincar é como se fosse um processo de humanização, no qual a criança concilia a brincadeira de forma afetiva, criando assim vínculos de longa duração. Por meio do brincar as crianças desenvolvem a sua capacidade de raciocinar, julgar, argumentar, de como chegar a um consenso. Por intermédio da brincadeira é que a criança aprende a respeitar regras, ampliar seu relacionamento social, respeitar a si mesmo e a o outro. É mediante ao universo lúdico que a criança começa a se expressar com maior facilidade em ouvir, respeitar e discordar de opiniões e ideias.

Em Zanluchi (2005) temos a afirmação que “A criança brinca daquilo que vive, extrai a imaginação lúdica no seu dia a dia”, ou seja, quando as crianças têm diversas oportunidades de brincar, com certeza, estarão com preparo emocional melhor, para controlar suas atitudes e emoções dentro da sociedade, especialmente quando adultos.

A brincadeira e o jogo são atividades específicas da infância, é nesta situação que a criança recria a sua realidade, usando sistemas simbólicos.

O aprender e o desenvolvimento estão conectados desde o primeiro dia de vida. O aprendizado da criança começa muito antes desta começar a frequentar a escola, elas chegam à escola com uma história prévia, ou seja, a criança já teve uma experiência com alguma outra situação, que pode tirar um aprendizado, valorizar esses aprendizados e vivências que a criança traz consigo ao ingressar na escola de educação infantil é muito importante para que ela se desenvolva de forma completa.

Quando falamos sobre brinquedo e seu papel, referimo-nos a brincadeira de faz de conta,

tais como: a brincadeira de casinha, brincadeira de escolinha, brincadeira de cabo de vassoura, brincadeiras diversas com bolas e bambolês, e tantas outras brincadeiras, porém a brincadeira de faz-de-conta é privilegiada quando falamos em papel do brinquedo e brincadeira no desenvolvimento infantil.

É por meio do brincar, que a criança exercita as suas potencialidades e se desenvolve; as crianças passam a agir e esforçar-se sem sentirem-se cansadas ou estressadas, até porque estão livres de cobranças, sendo assim, avançam, ousam, descobrem, realizam com alegria, sentem-se capazes de mais confiantes.

O brincar para o desenvolvimento infantil é um importante processo psicológico, no qual a criança aprende todo o tempo, está com o cérebro o tempo todo em ação, buscando soluções, criando representações e expondo suas ideias e medos.

A brincadeira é a representação daquilo que a criança vive em seu dia a dia, nas relações com seus pares e especialmente nas relações com adultos, por meio do brincar, a criança nos mostra tudo aquilo que vivencia, seja em casa, na escola ou em outras situações de sua vida.

O TRABALHO COM MATERIAL NÃO ESTRUTURADO

O brincar com materiais não estruturados possibilita para a criança o desenvolvimento de sua inteligência, fornece para a criança a oportunidade de explorar suas habilidades criativas e que tem relação com aprendizagens já consolidadas.

No momento em que ocorre a construção do brincar o educador poderá fazer intervenções com relação a conceitos utilizados nas aprendizagens mais sistemáticas como: quantidade de pedrinhas a serem usadas, os centímetros de um barbante que irão precisar para confecção de um determinado brinquedos, relações entre muito e pouco, grande e pequeno, em cima e embaixo, dentre tantas outras situações que a criança vai vivenciando ao utilizar materiais que não estão prontos ou que não são brinquedos.

É necessário que o professor forneça atividades que exijam das crianças momentos em que estruturem seus próprios brinquedos ou brincadeiras, permitindo que algumas funções cognitivas sejam estimuladas, pois para estruturarem-se eles precisam de organização, planejamento, flexibilidade cognitiva, criatividade, manutenção da atenção, memória operacionais e diversas outras capacidades mentais.

De acordo com Post & Hohmann (2011) os bebês pequenos possuem necessidades de obter experiências sensoriais, pois exploram os objetos e materiais para descobrirem as suas propriedades, como funcionam e o que fazem a interação das crianças com o mundo ao seu redor é vastíssima e bastante interativa, desta forma, a interação e exploração de materiais contribui para o desenvolvimento da criança, pois:

> “O que começa por ser um movimento ocasional – acenar com uma colher de pau e acidentalmente bater com ela num caixote de papelão – conduz a uma descoberta

> fascinante e é intencionalmente repetida vezes sem conta. [...] Mais tarde, a aquisição deste conhecimento experimental, conduzirá as crianças a sequencias cada vez mais complexas, como mexer com uma colher ou empilhar caixas" (Post & Hohmann, 2011, p. 26).

Os lugares dos materiais não-estruturados nas escolas de educação infantil, segundo Zabalza (1998, p. 53):

> "Uma sala de educação infantil deve ser, inicialmente, um cenário muito estimulante, capaz de facilitar e sugerir múltiplas possibilidades de ação. Deve conter materiais de todos os tipos e condições, comerciais e construídos, alguns mais formais e relacionados com atividades acadêmicas e outros provenientes da vida real, de alta qualidade ou descartáveis, de todas as formas e tamanhos".

Oliveira Formosinho e Araújo (2013, p. 17) salientam sobre a importância dos materiais pedagógicos, a fim de criarem "oportunidades das diferenças, as motivações e aos ritmos, serem responsivos a pluralidade de experiências que se deseja que a criança possa viver".

Os materiais podem ser divididos em materiais estruturados e materiais não estruturados. Materiais estruturados correspondem a materiais manipuláveis e que subjacente a sua elaboração, se identifica implícita ou explicitamente pelo menos um fim educativo. Sendo assim, os materiais não estruturados apresentam a finalidade de ser pré-concebido. Botas (2008, p. 27) definem os materiais não estruturados como aqueles que ao serem adquiridos não possuem uma estrutura, e não foram idealizados de forma a transparecer um conceito, não apresentando, por isso uma determinada função dependendo o seu uso a criatividade do educador e do aluno.

Os materiais não estruturados são objetos que temos contato em diversos momentos da nossa rotina diária que com uma nova perspectiva podem ter tantas ou mais potencialidades que os brinquedos pré-fabricados, tendo múltiplas finalidades ao contrário dos materiais estruturados que são construídos para uma determinada finalidade. Este tipo de material pode ser utilizado pela criança, estando ao seu critério à forma como utiliza a imaginação e a criatividade.

> "Muitos materiais pedagógicos úteis não têm que ser comprados. O professor pode coletar materiais que seriam postos fora ou até mesmo envolver as crianças e os pais nesse processo. Grãos de feijão e cascalho podem ser usados para contar tão bem como qualquer outro material de matemática que sido cuidadosamente planejado" (SPODEK & SARACHO, 1998, p. 133).

Bebês e crianças em seus primeiros anos de vida devem explorar e manipular uma variedade de materiais como: botões, rolos de papel higiênico, retalhos de pano; pedaços de canos de PVC, palitos de sorvete, garrafas de leite, garrafas pet, canudos, caixas de sapatos, caixas de fósforos e remédios, potes e embalagens de diversos formatos e tamanhos, dentre tantos outros materiais disponíveis para o reaproveitamento infantil. Os materiais não estruturados devem ser versáteis, cujo isso não está determinada ou limitado a uma ação ou objetivo, muito, além disso, podem ser utilizados pelas crianças de diversas maneiras. Os materiais não estruturados permitem que os bebês e crianças explorem de forma livre e diferenciada, estes materiais permitem que as crianças explorem de forma diversificada por parte das crianças e bebês, ocasionando aprendizados bastante significativos independentemente da idade.

Talbot e Front (1989) citados por Hohmann e Weikart (2011, p. 161),

> Quando um objeto ou ambiente é aberto a diferentes possibilidades de interpretação

> e uso, a criança passa a deter o poder de definir o que ele é ou para que serve, em vez de, estereotipadamente, identificar uma maneira "correta" de o entender ou de agir sobre ele.

Hohmann e Weikart (2011) também consideram que os materiais não estruturados permitem que a criança defina o que quer e o que pode fazer com eles. Estes materiais permitem uma interpretação individual de cada criança, assim é essencial que exista este tipo de objetivos e materiais que motivem as crianças, pois são cruciais para a aprendizagem ativa. A aprendizagem ativa tem como objetivo que cada criança aprenda pela sua própria ação, vivendo experiências diretas e imediatas, de forma a construírem o conhecimento dando deste modo sentido ao meio envolvente.

O adulto seja ele o educador ou a família, pode fornecer meios e ideias para que a criança desenvolva sua imaginação, sabemos que uma simples caixa de remédio (algo que facilmente seria visto como lixo), pode transformar-se em um celular, carrinho ou até mesmo em um boneco, bastando usar um pouco da imaginação. As garrafas pet podem transformar-se em chocalhos com a inserção de grãos ou bolinhas de gude dentro dela, bem como se recortadas viram cestos ou vasinhos para incentivar as crianças a criarem suas próprias plantinhas. O mundo da imaginação é algo muito vasto e de grande importância para a criança, é por meio dessa imaginação que irá desenvolver a sua inteligência, coordenação motora, linguagem oral e até mesmo escrita. É preciso que os adultos não limitem a criação da criança, mas sim forneçam objetos e materiais para que ela concretize suas próprias brincadeiras e brinquedos.

Buckingham, 2011, p. 31, nos fornece muitas dicas de como tornar o que parecia apenas "lixo", em grandes tesouros, possibilitando momentos de brincadeira e aprendizado bastante significativos para as crianças: Divirta-se procurando os materiais não estruturados; improvise momentos com esses materiais, observando como pode ser utilizado e como as crianças os utilizam, posteriormente adapte as suas ideias; apresente os recursos de forma organizada e os tornem atrativos para que as crianças os explorem; simplifique, sem esquecer-se de fornecer as crianças tempo e liberdade para explorarem, descobrirem, manipularem e exercitarem-se para perceber como os objetos reais funcionam; leve sempre em conta aspectos como espaço, localização, organização, armazenamento e manutenção do equipamento; faça uso dos nomes corretos para todos os objetos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde bem cedo os bebês e crianças interessam-se em explorar o meio em que vivem bem como todos os elementos associados a este, à medida que os bebês e crianças durante a sua primeira infância interagem com pessoas e materiais, constroem uma bagagem de conhecimentos básicos sobre o modo como as pessoas e as coisas são, o que fazem e como respondem a determinadas ações.

É necessário que existam espaços para que as crianças aprendam, por meio de suas próprias ações, em que possam se movimentar e expressar, deste modo o espaço é crucial para se

desenvolva uma aprendizagem ativa em sua evolução. O manuseio de objetos é muito interessante para as crianças pequenas, idade em que se interessam por diversos materiais, não exclusivamente por brinquedos prontos. Incentivar a criação de objetos com os materiais não estruturados é dar asas à imaginação da criança, tendo em vista que uma simples caixa pode tornar-se um celular, um carrinho ou um robô.

O trabalho com materiais não estruturados é importante para o desenvolvimento de bebês e crianças em vários fatores, sendo eles cognitivos e motores. O brincar desenvolve o imaginário e não ter algo pronto e pré-estabelecido faz com que a criança precise criar com os objetos, criar experiências, ideias, momentos e desafios.

Os objetivos do trabalho com os materiais não estruturados são o desenvolvimento da inteligência ao estimular funções cognitivas que aguçam a criatividade, emoção, tempestade de ideias, interesses, simbolismos, resolução de dificuldades, flexibilidade, organização, memória operacional etc. a fim de ampliar as aprendizagens em curso e as já estabelecidas.

REFERÊNCIAS

BOTAS, D. A utilização dos Materiais Didáticos nas Aulas de Matemática: Um estudo no 1º. Ciclo. Tese de Mestrado em Ensino das Ciências, Ensino da Matemática. Lisboa: Universidade Aberta, 2008.
BUCKIGHAN, A. Em Foco... Transformar Lixo num Tesouro. Infância na Europa, 31. 2011.
FORMOSINHO, J. O Espaço e o Tempo na Pedagogia em Participação. Porto Editora, 2011.
HOHMANN, M. B. A Criança em Ação. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1979.
HOHMANN, M., & WEIKART, D. Educar a Criança. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2011.
OLIVEIRA-FORMISINHO, J. &. Educação em Creche: Participação e Diversidade. Porto: Porto Editora, 2013.
POST, J., & HOHMANN, M. Educação de Bebês em Infantários. Lisboa: Fundação Caloust Gulbenkian, 2011.
SPODEK, B.; SARACHO, O. N. Ensinando Crianças de Três a Oito Anos. Porto Alegre: Artmed, 1998.
ZABALZA, M. A. Qualidade em Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 1998.

O PAPEL DA ÉTICA NA DOCÊNCIA

TATIANA OLIVEIRA DA SILVA
Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário Adventista de São Paulo – UNASP (2007); Pós-Graduada em Dificuldades de Aprendizagem pela Faculdade Brasil (2013); Pós-Graduada em Psicomotricidade pela Faculdade Brasil (2013); Licenciada em Artes Visuais pela Universidade Metropolitana de Santos (2016); Pós-Graduada em Alfabetização e Letramento pela Faculdade Polis das Artes (2016); Pós-Graduada em Atendimento Educacional Especializado pela Faculdade Polis das Artes (2017); Professora da Educação Infantil, na Rede Municipal de São Paulo.

RESUMO

A educação tem o propósito de proporcionar um ensino de qualidade, mas para tanto, é necessário investir na formação do professor. O professor deve ter conhecimento sobre responsabilidade, liberdade, moralidade, bondade, afeto, compromisso e colocar isso em prática nas suas relações éticas no desenvolvimento do caráter do aluno, pois a escola forma, além de um profissional, um ser humano, que vive em sociedade. Neste sentido, o objetivo aqui é fazer uma análise da importância da Ética na docência. A ética na docência se coloca como um princípio norteador que promove a transformação de comportamentos e desenvolve a habilidade do professor em refletir sobre a sua função, a fim de que a sua atuação seja mais eficaz na escola e na sociedade. Assim, conclui-se que a ética é extremamente importante na formação do professor. A construção de um país começa na educação. Por isso, é de extrema importância que esta educação fique a cargo de quem consegue transmitir aos futuros cidadãos comportamentos eticamente aceitos, dentro e fora da sala de aula. Para que isso aconteça, precisamos de professores competentes e conscientes que a sua missão não é apenas dotar o aluno de conhecimentos científicos, mas também de ensiná-los a serem seres sociais, que mais tarde assumirão o comando da sociedade.

Palavras-chave: Ética; Docência; Moral; Professor.

INTRODUÇÃO

Estamos vivenciando uma época onde muito se fala em ética. Ética na política, na religião, no esporte. Mas, e o professor, já possui o seu próprio código de ética? É sabido que ainda não, mas é fundamental lembrar que a profissão de educar também exige posturas éticas bem determinadas, uma vez que os educadores representam um “modelo” para seus alunos e também para a sociedade de uma forma geral.

O estudo da Ética é extremamente relevante para o exercício de qualquer profissão, uma vez que ocorre, no cotidiano, a deparação com infinitas situações, que exigirão um mínimo de formação moral capaz de orientar no sentido do justo.

A formação ética de todas as pessoas começa em casa, na família, com a intervenção da

sociedade na qual se encontra inserido.

A escola tem como função formar cidadãos que futuramente sejam capazes de agir de forma consciente, correta e autônoma no seio da sociedade. Para que isso aconteça, os agentes do processo educativo precisam estar à altura de responder os dilemas que possam surgir durante este processo. Para tanto, tem que haver um ambiente favorável, onde todos façam a sua parte, construindo assim, um clima propício para a construção da aprendizagem (ALCÂNTARA, 2020).

Neste sentido, o tema "Ética na Docência" é muito importante, pois leva os professores a fazerem uma reflexão sobre a sua prática pedagógica. Assim, o objetivo deste artigo é analisar a importância da Ética na Docência.

Ética é uma palavra muito usada no nosso dia a dia. Sempre falamos ou ouvimos falar em ética. Mas, por poucas vezes paramos para fazer essa análise do que realmente significa ética e sua dimensão em nosso cotidiano.

Para Vasques (1995), ética é a ciência do comportamento moral dos homens em sociedade. Assim, a ética pode ser um conjunto de regras, princípios ou formas de pensar que orientam a sociedade. A postura ética provém da percepção de um fenômeno que acontece dentro de cada um de nós. Logo, a função da ética é levar a sociedade a reagir, resgatando os valores morais básicos para conduzir seu comportamento e, desse modo, traçar um caminho de reconstrução para uma vida melhor.

Conforme Valls (2006), a ação humana é sempre resultado de uma escolha entre o correto e o incorreto, entre o que é bom e o que tangencia o mal. Porém, saber o que pertence a uma margem e o que se encontra no outro lado dela depende do ponto de vista cultural que prevalece em alguns povos e em determinadas épocas históricas. Geralmente, o ser humano procura se basear em parâmetros socialmente aceitos, que lhe possibilitem conviver com as demais pessoas. Para tanto, ele busca se guiar pelos conceitos que norteiam a prática dos valores positivos, das qualidades humanas.

Conforme Alcântara (2005), essa reflexão acerca do que é bom ou ruim, certo ou errado que norteará as escolhas humanas é que é ÉTICA.

É relevante ressaltar a importância essencial da ética na construção de conhecimentos, uma vez que o ser humano precisa adquirir uma relação com outras pessoas para organizar a sua participação na sociedade onde está inserido, já que de acordo com a ética, existem diversos caminhos para ensinar e aprender normas e valores (RIOS, 2020).

É sabido que o educador desempenha papel primordial no processo da formação humana, visto que atua como mediador do conhecimento científico acumulado durante toda a história da humanidade, sem desconsiderar o campo social do educando, possibilitando-o reconhecer-se em meio à sociedade e de todas as necessidades que fazem parte de sua vida. Diante disso, a ética torna-se um instrumento indispensável para a realização plena do trabalho docente, uma vez que ela envolve todos os valores morais, conduta, comprometimento, trazendo em evidência o senso de justiça, o que requer uma reflexão diária que a docência necessita para se renovar e inovar cada

dia mais (RIOS, 2020).

A metodologia para a realização do trabalho é baseada em pesquisas bibliográficas em livros, revistas, jornais, e também em sites da internet.

CONHECENDO A ÉTICA

Há pesquisas e debates que envolvem a formação do professor de ensino superior que por sua deve exercitar os saberes para que seja transformador da sociedade. E hoje ressalta-se a formação do professor pesquisador que tenha por base uma correlação constante entre a experiência cotidiana de sala de aula e uma avaliação reflexiva da mesma (CASTELLO-PEREIRA, 2000).

Constatou-se dificuldade de encontrar reunido em um mesmo indivíduo um educador teórico, um educador prático e o educador pesquisador.

Para Nóvoa (1992), há uma discussão e questionamento sobre o fato de que o professor deve ser possuidor de saberes especializado em educação, responsabilidades nas disciplinas lecionadas, bem como possuidor de experiência.

Oliveira (2002) expõe que a proporção ética é sustentável como um de seus eixos, na medida em que trata de apontar uma direção à prática docente. Neste caso, é necessário que haja um conjunto de normas e princípios para orientar o profissional docente de ensino superior. E, sobretudo, a questão é focada nas formas de encaminhar os profissionais da docência à reflexão buscando uma genealogia que permita enfocar e privilegiar o aspecto ético docente.

O tema em questão está enraizado na compreensão da ética docente questionada em muitas obras educacionais clássicas. Trata de captar o rumor ético expresso em textos marcante no âmbito da cultura e social.

A ética dentro do modelo de ensino superior como um sendo método para a manifestação cultural e a repetição humana é de fundamental importância. Tende a se configurar no campo filosófico, não sendo possível ao homem viver sem ética devido às relações com o ato de ensinar (OLIVEIRA, 2002).

A ética é a que definira a qualidade do ensino nas relações humanas de prática do ensino superior engajada na metodologia.

CONCEITOS DE ÉTICA

Na visão do educador e filósofo Mário Sérgio Cortella (apud BARROS; CORTELLA, 2014, p. 02),

> Ética é o conjunto de valores e princípios que nós usamos para decidir as três grandes questões da vida: Quero?, Devo?, Posso?
> Existem coisas que eu quero mas não devo; Existem coisas que eu devo mas não posso; Existem coisas que eu posso mas não quero. Quando é que você tem paz de espírito? Você tem paz de espírito quando aquilo que você quer é o que você pode e é o que você deve.
> Nessas questões, vivem os chamados dilemas éticos; todas e todos, sem exceção, temos dilemas éticos, sempre, o tempo todo: devo, posso, quero?

Ou seja, numa sociedade existe um conjunto de regras que ditam os comportamentos e atitudes que devem ou não ser seguidos pelos membros e que estão ou não de acordo com a cultura desta sociedade.

Assim, podemos dizer que a Ética, é um conjunto de valores morais e princípios que orientam a conduta do ser humano na sociedade. Ela serve para manter um equilíbrio dentro de uma sociedade, para que as pessoas possam viver com justiça social.

Para Freire (2011, p. 17),

> [...] falsear a verdade, iludir o incauto, golpear o fraco e indefeso, soterrar o sonho e a utopia, prometer sabendo que não cumprirá a promessa, testemunhar mentirosamente, falar mal dos outros pelo gosto de falar mal. A ética de que falo é a que se sabe traída e negada nos comportamentos grosseiramente imorais como na perversão hipócrita da pureza em puritanismo. A ética de que falo é a que se sabe afrontada na manifestação discriminatória de raça, de género, de classe. É esta ética inseparável da prática educativa, não importa se trabalhamos com crianças, jovens ou com adultos, que devemos lutar.

A ética, com efeito, trata o comportamento do ser humano, da relação entre a sua vontade e a obrigação de seguir uma norma, do bem e do mal, do que é justo e injusto, da liberdade e da necessidade de respeitar o próximo.

A ética revela que nossas ações têm efeitos na sociedade e cada homem deve ser livre e responsável por suas atitudes.

Conforme Lodi (2020), os princípios éticos são provindos pela razão, a partir da índole do homem, do estilo de vida e de seus meios de sobrevivência. Não são doutrinas, são conceitos básicos que cada sujeito possui podendo aplicar em cada situação que vive, sugerindo qual a alternativa mais vantajosa para sua vida.

E são estes princípios que devem ser cultivados com ressalvas ao julgamento de valores, que devem ser feitos com base em magnitudes, e não apenas em princípios.

ÉTICA PROFISSIONAL X ÉTICA PESSOAL

Podemos dizer então, que Ética é a arte da convivência, é uma atitude no “viver-com”. É o conjunto de regras que dita como devemos viver.

Ética profissional é a aplicação dessas regras do bom viver ao serviço da profissão, ou seja, o conjunto de normas e condutas que devemos por em prática em exercício de uma profissão. É,

também, o conjunto de normas éticas que formam a consciência do profissional e representam imperativos de sua conduta (ALCÂNTARA, 2020).

Na visão de Alcântara (2020), ter ética profissional é cumprir com todas as atividades de sua profissão, seguindo os princípios determinados pela sociedade e pelo seu grupo de trabalho.

Ética pessoal é o conjunto de regras adotadas por cada indivíduo, com base nos conceitos do bem e do mal que, na interação social, pode produzir impacto significativo no bem-estar coletivo. É a postura ou conduta do indivíduo em relação a si mesmo e aos outros, que abrange tanto as ações, como os pensamentos e os sentimentos (RIOS, 2020).

Para ser um sujeito ético, o indivíduo deve se posicionar diante dos preceitos que respeita, estabelecer para si um certo modo de ser que concretiza o seu ser ético, agindo sobre si mesma, buscando conhece-se, desenvolver-se, transformar-se (LODI, 2020).

Apesar de existir uma relação entre ética pessoal e ética profissional, elas são muitas diferentes. Há coisas que, pessoalmente você faria, mas já no exercício de uma profissão, devido ao código de ética que rege essa profissão, você fica impedido de fazer. Como exemplo disso, há na medicina e no Direito o sigilo profissional, que impede o profissional de divulgar o que foi tratado com paciente/cliente.

ÉTICA NA DOCÊNCIA

Por um longo período, a docência foi considerada mais como uma missão do que como uma profissão, com consequências negativas tanto no que se refere ao nível de qualificação docente como da afirmação dos educadores enquanto corpo profissional (BAPTISTA apud NÓVOA, 2009).

Ser professor hoje é um grande desafio. Ser professor hoje não é apenas dotar os alunos de conhecimento científico. É também preparar cidadãos capazes de exercer de forma consciente e crítica a sua cidadania, capazes de agir, de ser e estar na sociedade de forma plena (ALCÂNTARA, 2020).

Conforme Alcântara (2020), a relação entre ética pessoal e profissional, na docência, é muito estreita. O professor, no seu dia-a-dia, está preparando pessoas para agir de forma eticamente correta numa sociedade. Ele tem que ter um comportamento ético que vai de encontro de seus princípios. Não basta levar os alunos a entender a importância da ética no nosso dia a dia, se ao sair da sala de aula, o comportamento do professor não vai de encontro àquilo que acabou de tratar com os alunos. Neste sentido, os professores desempenham papéis fundamentais no que se refere à ética na escola.

Os alunos aprendem mais com exemplos do que com palavras. O professor que age de forma ética com alunos, professores e funcionários, passam aos educandos um importante modelo de comportamento ético.

Hoje em dia, o professor é visto como um exemplo. Todo e qualquer comportamento do

professor são analisados e avaliados pela sociedade. A sociedade deposita confiança no professor que pode ser abalada caso ele aja de forma condenável, ou seja, a sociedade espera dele um comportamento exemplar, longe de vícios, de comportamentos irresponsáveis e condenáveis, pois todo e qualquer comportamento público ou privado do professor, pode abalar ou afirmar a confiança que a sociedade deposita nele (RIOS, 2020).

Consoante Alcântara (2005), um professor, que age de modo eticamente correto é aquele que faz o seu trabalho seguindo as regras que guiem a escola e a sociedade onde trabalha. É um professor que faz o seu trabalho com amor, com prazer, com espirito aberto, capaz de aceitar os novos desafios e as novas mudanças com que diariamente se depara, e não ser autoritário.

Dessa forma, é possível afirmar que deve haver na prática do professor uma coerência entre teoria e ação, entre o discurso e o fazer, não podendo haver contradições, sob pena de falsificar o que se pretende ensinar, como certamente vem acontecendo em nossas escolas.

Ou seja, a velha frase popular “Faça o que eu digo e não faça o que eu faço”, é um dos dizeres que não deve constar nas falas de um professor, uma vez que, entre o que ele faz e o que ele diz, tem que haver coerência.

ALGUNS COMPORTAMENTOS ÉTICOS QUE O PROFESSOR DEVE SEGUIR

Para que haja sucesso no processo de ensino-aprendizagem, é necessário que haja um bom relacionamento entre professor-escola, professor-aluno e professor-sociedade, cultivando assim, um ambiente favorável para o bem de todos.

Para tanto, segundo Rampineli (2020), o professor precisa primeiramente estar de bem consigo mesmo, não encarando a sua atividade com o único objetivo de ganhar o seu sustento, mas sim mostrando segurança aos alunos, influenciando-os mentalmente, fazendo com que eles acreditem que ele tem convicção no que está ensinando.

O mundo está em constante transformação. Todos os dias, a todo momento, muita coisa muda. O professor precisa acompanhar essas mudanças. Ele tem que procurar se atualizar não somente em relação à disciplina que lecciona, mas também sobre tudo o que acontece na sociedade e no mundo em geral, buscando inovações.

É também importante, que no seio do pessoal docente reine um ambiente saudável, para que juntos possam conseguir os objetivos propostos pela educação. Para isso, os professores precisam abolir alguns comportamentos que são condenáveis para a construção de um bom relacionamento entre colegas.

Como por exemplo: O professor nunca deve desvalorizar as outras disciplinas em relação a sua e nem se referir aos outros professores de forma inadequada na frente dos alunos. Pelo contrário, ele deve valorizar as outras disciplinas, bem como os seus professores, pois, muitas vezes, os educandos aproveitam de pequenas afirmações feitas pelos professores em relação a

outros, para criarem um conflito no seio destes (RIOS, 2020).

Os assuntos tratados nas reuniões, bem como os problemas da escola, sejam eles de qualquer ordem, nunca devem sair fora do recinto escolar.

Para que os objetivos de ensino sejam atingidos, é primordial que, entre alunos e professores, existam sentimentos de amizade, confiança, respeito, entre outros. De acordo com Moretto (apud RAMPINELI, 2020, p. 04 e 05), dentre diversas atitudes, algumas que devem ser ponderadas pelos professores são:

a. Cultivar atitude de justiça e tratar de forma igual todos os seus educandos.

b. Não ter atitudes racistas, com relação à cor, classe social, nacionalidade, etc.

c. Ao chamar a atenção do aluno, fazê-lo de modo franco e leal, nunca invocando motivos de defeitos físicos, deficiências, raça ou nacionalidade. A advertência deve ser em função de alguma atitude não adequada do aluno.

d. Não revelar, em sala, aspectos da vida particular da família do aluno.

e. Não comentar as provas dos educandos em público. Não é ético também ridicularizá-los por seus erros.

f. Evitar expressões e modismos linguísticos vulgares.

g. Abster-se de assumir posição político-partidária.

h. Cumprir sempre o que prometeu a seus educandos.

i. Evitar que sempre prevaleça a sua opinião.

j. Esforçar-se para se tomar amigo de seus educandos.

A sociedade espera que o professor tenha um olhar no futuro. Que ele seja capaz de criar cidadãos autónomos e com atitudes críticas, cultivando neles o espírito inquiridor, ensinando-os a expressar adequadamente as suas ideias, a autocorrigir-se, a enfrentar obstáculos, a superar as dificuldades e nunca desistir, fazendo-os acreditar em si próprio e a descobrir seus talentos e potenciais, motivando-os a buscar o conhecimento.

Com tudo isto, podemos concluir que, o que se espera do professor de hoje, não é o que se esperava do professor de ontem e nem será o que se esperará do professor de amanhã. Isto porque a sociedade que tínhamos ontem, não é a que temos hoje e nem será a que teremos amanhã. Assim, na sua prática didática, cada professor deverá sempre questionar-se para qual tipo de sociedade ele estará preparando cidadãos, que mais tarde serão o futuro dessa sociedade.

Este novo contexto exige que os educadores tenham competência, sejam humanos e desempenhem a sua função com ética. A formação do sujeito ocorre por meio da interação do aluno com a presença viva do professor. Para isso, ele não deve ser autoritário, não deve agir como o senhor e dono exclusivo do saber, mas sim, ser coerente, ter bom senso, sendo exigente sim, mas

na busca da verdade, que se constrói no diálogo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ética é um aliado muito importante para os professores, pois, agindo de forma eticamente correta perante os alunos, os colegas, a sociedade, poderão ajudar a formar cidadãos que serão capazes de no futuro tomar as suas próprias decisões tendo a noção do bem e do mal.

Buscar as repercussões éticas que orientam a profissão docente é uma forma de por as discussões éticas contemporâneas em destaque.

Há uma interação de dois grupos de atores, que são educadores e educandos, que estabelecem uma relação social onde há dois objetos o “ensinar e o fazer aprender saberes” na relação entre si em diversos graus de ensino são afetados por seus próprios comportamentos e observando todos os comportamentos ligados aos atos ensinar e aprender é o momento em que se consolidam as representações morais e éticas.

A docência precisa ter como propósito uma prática profissional de qualidade, com responsabilidade, desenvolvendo a profissão com competência, êxito no ensino, respeito à cultura de origem e á diversidade dos educandos e procurar sempre se atualizar profissionalmente, visto que, na atualidade, o capitalismo exige eficiência e qualificação do profissional.

Neste sentido, a ética torna-se um instrumento indispensável para a realização plena do trabalho docente, uma vez que ela envolve todos os valores morais, conduta, comprometimento, traz em evidência o senso de justiça, o que requer uma reflexão diária.

A atividade didática pedagógica está vinculada às relações humanas que se evidenciaram na instituição de ensino e esta deve estar eticamente preparada para a formação de cidadãos reflexivos, aptos a construir significados desenvolvendo aptidão ao senso critico e construtivo. E para formar esses cidadãos críticos e reflexivos, cabe ao professor exercer um papel competente e ético, exigindo e de si mesmo e de seu aluno a criatividade, a reflexão, a coragem, o querer fazer e acreditar que é possível mudar. A formação não serve apenas para aperfeiçoar o saber do docente para ser aplicado em sala de aula. Ele precisa conhecer as questões sobre educação, as diversas práticas sociais, precisa conhecer o desenvolvimento do seu aluno nos seus múltiplos aspectos: afetivo, cognitivo e social, bem como refletir criticamente sobre seu papel diante de seus alunos e da diante da sociedade.

O professor deverá sempre ter muito cuidado e autocrítica para perceber e evitar posturas arrogantes, pois isso é muito negativo para o aprendizado do aluno. Ele precisa também refletir sobre a ética, pois o convívio entre as pessoas passa por intensas transformações. Os critérios para essa convivência perdem-se, então aparecem as distorções. Perde-se a noção do respeito ao outro, bem como da dignidade humana. Dentro desta vivência em nosso dia-a-dia, enquanto aluno-professor, buscamos fazer uso de uma prática docente comunicativa e ética, na qual professor e aluno saem beneficiados, fortalecidos e com valores cada vez mais nobres. Para um adequado

entendimento em sociedade torna-se imprescindível o uso de uma comunicação, respeito e cumprimento de normas.

A construção de um país começa na educação. Por isso, é de extrema importância que esta educação fique a cargo de quem consegue transmitir aos futuros cidadãos comportamentos eticamente aceitos, não só dentro da sala de aula, mas também fora dela. Para que isso aconteça, precisamos de professores competentes e conscientes que a sua missão não é apenas dotar o aluno de conhecimentos científicos, mas também de ensiná-los a serem seres sociais, que mais tarde assumirão o comando da sociedade.

Espera-se que, através da educação, consigamos transformar a sociedade atual, na qual nota-se a carência da ética. Só a educação, através de profissionais bem formados e informados, poderá mudar esse panorama não muito agradável que visualizamos hoje.

REFERÊNCIAS

ALCÂNTARA, D. A Questão Ética na Profissão Docente. Disponível em: <https://www.ifgoiano.edu.br/periodicos/index.php/ciclo/article/download/320/234>. Acesso em: 12 mar. 2021.
_____. O Agir Ético e a Formação do Educador. In: ALCÂNTARA, D. (org.). Pensando a Formação do Educador. Goiânia: Ethos, 2005.
BARROS, C. F.; CORTELLA, M.. Ética e Vergonha na Cara. Campinas: Papirus, 2014.
CASTELLO-PEREIRA, L.T. Leitura de Estudo. Campinas-SP: Alínea, 2000.
FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática docente.** 43ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
LODI, I. G. Ética: os desafios e contradições na profissão docente. Evidência, Araxá, n. 6, 2010. Disponível em: <http://www.uniaraxa.edu.br/ojs/index.php/ evidencia/article/viewFile/210/196>. Acesso em: 12 mar. 2021.
NÓVOA, A. Formação de professores e Profissão Docente. In: NÓVOA, A. (Ed.), Os Professores e a sua Formação. Lisboa: Publicações D. Quixote, 1992.
_____. Professores: Imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.
OLIVEIRA, M. A. de. Ética e racionalidade moderna. 3ª ed. São Paulo: Loyola, 2002.
RAMPINELI, E. F. Ser ou estar professor? A construção da ética no contexto escolar. Disponível em: <periodicos.udesc.br/index.php/linhas/ article/download/1301/1112>. Acesso em: 13 mar. 2021.
RIOS, T. Ética na Docência Universitária: a caminho de uma universidade pedagógica? Cadernos de Pedagogia Universitária – USP. Disponível em: <http://www.prpg.usp.br/prpg/attachments/article/640/Caderno_9_PAE.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2021.
VALLS, Á. L. M. **O que é ética.** São Paulo: Brasiliense, 2006. (Coleção primeiros passos).

A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E O SEU DESENVOLVIMENTO NO ENSINO INTEGRAL

TATIANE INGRID MARQUES CUSTÓDIO DE OLIVEIRA
Graduação em Pedagogia pela Universidade Camilo Castelo Branco (2009); Especialista em Psicopedagogia pela Universidade Camilo Castelo Branco (2015); Professora da Educação Infantil na EMEI Najla Curi Izar.

RESUMO

Este artigo tem como objetivo trazer o tema deficiência intelectual e a sua inclusão de pessoas com alguma deficiência acontece, pelo prisma da educação transformadora e inclusiva, quando a qualidade acadêmica proposta poderá derrubar certas barreiras tradicionais que presenciamos dentro das escolas brasileiras. Para que isto aconteça, os educadores necessitam de contribuir para que o aluno com deficiência possa ter garantido o seu direito à educação e assim se integrar socialmente. Ressaltando que a população, de modo geral, precisa ter a consciência e o respeito, pois o mesmo é parte integrante de nossa sociedade, sendo capaz de se relacionar com outras pessoas, tendo a capacidade de realizar atividades que estejam ao seu alcance. Podendo assim frequentar uma escola como qualquer outra criança.

Palavras-chave: Deficiência Intelectual; Direitos; Educação; Inclusão.

INTRODUÇÃO

Trabalhar em função de uma educação inclusiva para a transformação de uma sociedade integrada e inclusiva é um processo em que se amplia a participação de todos os estudantes nos estabelecimentos de ensino integral.

Nos últimos anos, o campo da neurociência vem atraindo atenção no campo da educação. A neurociência tem sido compreensivelmente um assunto de curiosidade e exploração. Adicionar neurociência à mistura permitiria, potencialmente, aos professores rastrear esses conceitos fisiologicamente no cérebro, sem dúvida tomando as intervenções que eles aplicaram mais.

No entanto, enquanto a pesquisa em neurociência tem um potencial incrível na expansão da compreensão do educador sobre o desenvolvimento cognitivo dos alunos, esse potencial pode ser prejudicado pela lacuna ainda considerável entre pesquisadores e educadores.

Partindo desta perspectiva, procura-se saber como ocorreu um processo de inclusão dessas crianças com deficiência na rede integral de ensino e que medidas devem ser tomadas para sua concretização. Sabe-se que cada criança apresenta especificidades diferentes, pois cada ser humano é único, especialmente aqueles que possuem algumas limitações que dificultam a sua

relação com o outro.

Educação inclusiva significa incluir estudantes com deficiência em um ambiente escolar comum. Atualmente, em muitos países, crianças com deficiência frequentam escolas comuns, mas seguem um currículo específico. Avançar para um modelo mais inclusivo (ou seja, os alunos com deficiência seguem um currículo inclusivo junto com os alunos aptos) é um processo de longo prazo: "À medida que os países avançam em direção a uma educação mais inclusiva, as escolas especiais e seus funcionários podem desempenhar um papel fundamental, atuando como especialistas especializados e ajudando as escolas regulares a alcançar uma maior inclusão" (UNESCO, 2017).

Nas últimas décadas tem-se verificado grandes mudanças na universalização do acesso à escola, através de mudanças da universalização do acesso ao ensino e nos Parâmetros Curriculares Nacionais, devendo-se atuar para essa evolução. A educação especial deve rearticular a educação buscando prover estratégias e métodos que efetivamente atendam às crianças com necessidades especiais, devendo os instrumentos possam ser englobados e utilizados não somente pela criança especial, mas pela comunidade escolar de forma global.

AMPLIAÇÃO E POSSIBILIDADES NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Uma sala de aula inclusiva parte da concepção de que todas as crianças podem aprender e fazer parte da vida escolar e comunitária, acreditando que a diversidade possa oferecer maiores oportunidades para a aprendizagem a todos os que nela estão inseridos:

As políticas educativas devem ter em conta as diferenças individuais e as situações distintas. A importância da linguagem gestual como meio de comunicação entre surdos, por exemplo, deverá ser reconhecida e garantir se a que os surdos tenham acesso à educação na linguagem gestual do seu país. Devido às necessidades particulares dos surdos e do grupo de cegos, é possível que a sua educação possa ser ministrada de forma mais adequada em escolas especiais ou em unidades ou classes especiais nas escolas regulares (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994).

O professor tem que ministrar o seu tempo, não pode dar muitos conteúdos de uma só vez, pesquisa mostram que quando as matérias são dadas em doses menores e bem trabalhadas a retenção do aluno é bem mais eficaz. O professor que atua com criança deficiente auditiva deve sempre estar atento aos mínimos detalhes, que estas crianças apresentam para se comunicar, a fim de conseguir melhorar suas expressões orais, não esquecendo que com elas o trabalho é praticado no concreto sempre, pois possuem grande dificuldade para abstrair o pensamento.

A aprendizagem é destoante e heterogênea. Aprendemos coisas diferentes daquelas que nos ensinam, em tempos distintos [...], mas a aprendizagem ocorre sempre. Precisando de uma pedagogia que seja uma nova forma de se relacionar com o conhecimento, com os alunos, com seus pais, com a comunidade, com os fracassos (com o fim deles), e que produza outros tipos humanos, menos dóceis e disciplinados (ABRAMOWICZ, 1997, p. 27)

Por outro lado, há uma grande expectativa e uma constante procura da comunidade ao

atendimento a esses alunos, que geralmente têm receio em frequentar as aulas, devido as difíceis condições de permanência na instituição. A Educação Especial é um tema bastante preocupante.

Para Arruda (2013, p. 09); Desde antigos registros escritos conhecidos pelo homem (e.g. a bíblia) e ao longo de toda a história e literatura são-nos apresentados exemplos de personagens cegas, as quais são muitas vezes semelhantes entre si num estereótipo mais ou menos aceito pelo comum das pessoas. Não obstante todo nosso avanço no conhecimento científico, sociológico e filosófico, o que sabemos sobre essas pessoas é restrito e, ainda hoje, cheio de viés cultural. [...] mesmo a sociedade tendo expectativas distorcidas quanto aos cegos, creditando- -lhes poderes sobrenaturais, trata-os, individualmente, como os mais indefesos e dignos de dó dos mortais. É aqui, pois, que reside um dos maiores problemas que se deparam às pessoas portadoras de limitação visual. Devido à grande proteção ou mesmo superproteção dos pais ou responsáveis pela educação e cuidado das crianças cegas, estas nem sempre recebem estimulação apropriada para seu desenvolvimento, chegando a ter até mesmo três anos de atraso, ao iniciarem a educação formal. Tais atitudes, se louváveis pela natureza de sua preocupação com o semelhante, são reprováveis e desastrosas àquelas crianças que, não tendo uma estimulação apropriada a seu desenvolvimento, podem sofrer danos irreparáveis ou encontrar-se em situações difíceis e embaraçosas, desnecessárias e plenamente evitáveis, fossem propiciadas maiores informações às pessoas que com elas convivem. De um lado, os responsáveis por cuidar e educar esses sujeitos, buscando protegê-los, impedem seu desenvolvimento ótimo, uma vez que não lhes permite ter contato com o mundo real e cheio de situações ou estímulos, inclusive aversivos. Essa falta de contato com esses estímulos ou situações adversas dificulta ou impede o portador da limitação visual de desenvolver mecanismos de defesa ou elaborar tais situações (ARRUDA, 2013, p. 9);

A educação no Brasil sofreu influências de grupos sociais e políticos e por longos períodos evolui de forma gradativa. Segundo (MENEZES, 2012, p. 2):

A escola é responsável pelo processo de socialização infantil no qual se estabelecem relações com crianças de diferentes núcleos familiares. Esse contato diversificado poderá fazer da escola o primeiro espaço de vivência das tensões raciais. A relação estabelecida entre crianças brancas e negras numa sala de aula pode acontecer de modo tenso, ou seja, segregando, excluindo, possibilitando que a criança negra adote em alguns momentos uma postura introvertida, por medo de ser rejeitada ou ridicularizada pelo seu grupo social. O discurso do opressor pode ser incorporado por algumas crianças de modo maciço, passando então a se reconhecer dentro dele: “feia, preta, fedorenta, cabelo duro”, iniciando o processo de desvalorização de seus atributos individuais, que interferem na construção da sua identidade de criança (MENEZES, 2012, p. 2):

O cotidiano escolar apresenta atualmente imagens caricatas de indivíduos que diferem do padrão socialmente aceitável, o que deve ser plenamente combatido. A integração representa a ideia de que os indivíduos podem e devem receber a mesma formação que os que não são “normais”, segundo Mendes (2003, p. 2):

A defesa das possibilidades ilimitadas do indivíduo e a crença de que a educação poderia fazer uma diferença significativa no desenvolvimento e na vida das pessoas aparecem no movimento filosófico posterior à Revolução Francesa. Desse momento em diante o conceito de

educabilidade do potencial do ser humano passou a ser aplicado também à educação das pessoas que apresentavam deficiência mental (MENDES, 2003, p.2).

Deve se ater que existiram eventos de grande importância, sem os quais não possibilitaria um progresso iminente, nem a nível teórico e nem prático, sobre a inclusão escolar, que levaram à criação e atualização de documentos que permeiam todo esse contexto da educação inclusiva.

Em 1989, a CORDE foi transferida para o Ministério da Ação Social, e a área de Educação especial do MEC, tornou-se coordenação, configurando uma redução do poder político da área, nos dois casos. Em 1993, voltou a existir a Secretaria de Educação Especial (SEESP), no Ministério da Educação. Isto demonstra o quanto a Educação Especial tem se apresentado um "status" secundário das políticas públicas e que as descontinuidades marcam sua trajetória.

Estas ações que apontam para a inclusão da pessoa com necessidades especiais, devem ser planejadas e estruturadas, para que seus direitos sejam respeitados. É preciso proceder uma avaliação responsável quando se levanta a bandeira da inclusão de pessoas que historicamente foram e ainda são excluídas da sociedade, praticamente em todos os segmentos.

Os parágrafos 1º e 2º, indicam a existência de apoio especializado no ensino regular e de serviços especiais separados quando não for possível a integração ("em virtude das condições específicas dos alunos"). A redação preserva a ideia de um continuum de opções mais ou menos restritivas, cuja disponibilidade se definiria tendo por base as características pessoais dos alunos.

A inclusão, como elemento de um ensino de qualidade para todos os alunos, provoca e exigem da escola brasileira novos posicionamentos e é um motivo a mais para que o ensino se modernize e para que os professores aperfeiçoem as suas práticas. É uma inovação que implica num esforço de atualização e reestruturação das condições atuais da maioria de nossas escolas de nível básico.

As escolas que não estão atendendo alunos com deficiência em suas turmas regulares se justificam, na maioria das vezes, pelo despreparo dos seus professores para esse fim. Existem também as que não acreditam nos benefícios que esses alunos poderão tirar da nova situação, especialmente os casos mais graves, pois não teriam condições de acompanhar os avanços dos demais colegas e seriam ainda mais marginalizados e discriminados do que nas classes e escolas especiais.

Wilson (apud Heller et al, 1991) apresenta que na Inglaterra, "as pessoas interpretam as técnicas dos cegos como uma forma de sexto sentido misterioso". No Brasil, não existem muitas diferenças, segundo Melo (1988, p.7):

Não pense que os cegos têm um sexto sentido ou que a natureza os compensou pela falta da visão. O que há de tão "surpreendente" nos cegos, é o simples desenvolvimento de recursos latentes em todos nós. Você, com o mesmo treinamento, será tão "extraordinário" quanto eles (MELO, 1988, p.7).

CONTEXTOS HISTÓRICOS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Acredita-se que da exteriorização ou abandono à debilidade esquivarem na época os portadores de necessidades especiais menos acentuados. Isso remete à consciência da negação da autonomia da pessoa portadora de alguma anomalia, preservada ainda na atualidade, na negação do direito de exercer a própria sexualidade, de profissionalizar-se, entre outros:

Como para a mulher e o escravo o cristianismo modifica o status do deficiente que, desde os primeiros séculos da propagação do cristianismo na Europa, passa de coisa a pessoa. Mas a igualdade de status moral ou teológico não corresponderá até a época do iluminismo, a uma igualdade civil, de direitos. Dotado de alma e beneficiado pela redenção de cristo, o deficiente passa a ser acolhido caritativamente em conventos e igrejas, onde ganha sobrevivência, possivelmente em troca de pequenos serviços à instituição ou à pessoa "benemérita" que o obriga (PESSOTTI, 1994, p.4-5).

No século XIII surge na Bélgica uma colônia agrícola considerada a primeira instituição para abrigar pessoas portadoras de necessidades especiais ou de alguma anomalia. No século seguinte, com Eduardo II da Inglaterra, cria-se um guia para proteger as propriedades dos "idiotas". Eram expostos de seus bens, em troca do atendimento às suas necessidades. A caridade estava diretamente relacionada às posses dos denominados "idiotas".

Na Inglaterra, como no resto da Europa, o deficiente mental manterá o status de ser humano, criatura de Deus para efeito de sobrevivência e manutenção da saúde, mas adquirirá significados teológicos e religiosos paradoxais. Será, assim ''I''enfant du bom Dieu; mas portador de misteriosos desígnio da divindade. Atitudes contraditórias se desenvolvem diante do deficiente mental: é ele um eleito de Deus ou uma espécie de expiação das culpas alheias, ou um aplacador da cólera divina a receber em lugar da aldeia a vingança celeste, como um para-raios? Se idiota, está livre do pecado? Qual a culpa pela deficiência e a quem atribuí-lo (PESSOTI, 1984, p.4-5).

Ao delinear o percurso histórico na maneira como a sociedade encarou e manejou a questão da deficiência, Amaral (1994, p.14), afirma que o assistencialismo e a visão caritativa ainda estão presentes nas instituições chamadas especiais, que a princípio constituíram-se como clínicas, denominaram os educandos de clientes e acomodaram-se às deficiências destes. Fontes Apud Landi, afirmam que:

Com a chegada da modernidade e de sua desenfreada busca pelo padrão de beleza e de perfeição humana, por meio da mídia, as pessoas com necessidades especiais foram levadas a se defrontar, talvez com o momento mais tortuoso se suas vidas: a segregação social. Os próprios termos excepcionais, ou pessoas portadoras de necessidades especiais, ou ainda pessoas portadoras de deficiência trazem em si um fardo negativo, que os deficientes são obrigados a carregar (FONTES apud LANDIM 1997, p.41-46).

Por volta dos anos 40 a 50 deste, iniciaram-se os questionamentos a gênese congênita da deficiência, fortalecendo-se as posições ambientais e de condutas, dominantes no campo da psicologia paralelamente, as escolas especiais continuaram se expandindo, com o objetivo de uma

atenção educacional mais individualizada. No entanto, essa conduta de diagnóstico, rotulação e inserção da criança com necessidades educacionais nas instituições especializadas contribuiu para excluir e segregar as mesmas.

Nos nossos dias, o direito de ser diferente é também visto como um direito humano, que passa naturalmente pela análise crítica dos critérios sociais que impõe a reprodução e preservação de uma sociedade (e de uma escola) baseada na lógica da homogeneidade e em normas de rentabilidade e eficácia, que tendem facilmente a marginalizar e a segregar quem não acompanha as exigências e os ritmos sofisticados (FONSECA, 1995, p.44)

De acordo com a diversidade da adoção de uma linguagem comum entre os profissionais, a Organização Mundial da Saúde – OMS – publicou em 1980 a identificação Classificação Internacional de Deficiências, Incapacidade e Limitações, regida por um manual de consequências das doenças, com caráter patológico. Segundo LOPES, os termos são:

Esta identificação definia os termos: deficiência, incapacidade e desvantagem. A "deficiência" era uma perda total ou anomalia de uma estrutura ou função fisiológica ou anatômica, que diz respeito às funções e estrutura a nível orgânico. A "incapacidade" era toda restrição ou ausência da capacidade de realizar uma atividade dentro da margem considerada normal ao ser humano. Por sua vez, a "desvantagem" era caracterizada pelo nível social das consequências de uma deficiência ou incapacidade, que impede o desempenho de atividades consideradas normais (LOPES, 2006, p. 34).

A Educação Especial, dentro do âmbito da Educação brasileira, geralmente, significa concebê-la como uma modalidade de ensino que transcorre todos os níveis da educação e ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio e Educação Superior. Também pode ter sua concepção como um campo intrínseco de ensino que necessita de instrumentos, aparelhos, equipamentos e recursos pedagógicos especiais para efetivação do processo de ensino e de aprendizagem, oferecendo, dessa maneira, o suporte necessário para que cada aluno consiga acessar o currículo escolar comum, ou seja, se beneficiar dos conhecimentos dados em sala de aula e possa, a partir do desenvolvimento de suas capacidades cognitivas, se apropriar desses conhecimentos.

Estes registros estão assegurados na legislação educacional hodierna, na Resolução CNE/CNB 2/2001, como pode se perceber no excerto: por Educação Especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido em uma proposta pedagógica, assegurando um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (Art. 3º. grifos originais).

Já as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (MEC/SEESP, 2001) preconizam as orientações para a atuação pedagógica do professor especialista, entendendo que:

O professor da educação especial utiliza métodos, técnicas, procedimentos didáticos e

recursos pedagógicos especializados e, quando necessário, equipamentos e materiais didáticos específicos, conforme série/ciclo/etapa da educação básica, para que o aluno tenha acesso ao currículo da base nacional comum (MEC/ SEESP, 2001, p. 53).

Padilha (2001), quando se refere a respeito do papel da Educação Especial indica que ela necessita estabelecer algumas definições que são primordiais para compreensão da maneira de sua atividade, entre elas:

A concepção de sujeito, de mundo, também sobre a sociedade, sobre deficiência e eficiência, concepção de desenvolvimento e aprendizagem, para poder conhecer mais e melhor sobre as características das crianças e jovens que nela estão e dela esperam um papel crucial no desenvolvimento cognitivo (Padilha, 2001, p. 108).

Cada criança, com deficiência ou não, tem seu próprio tempo de aprendizagem, quando aplicamos ações que tratem da diversidade seguramente seremos capazes de abordar o processo de ensino e aprendizagem inclusivos, contribuindo para uma educação cada vez mais efetiva em todos os níveis de ensino e escolarização. Todos os sujeitos precisam ter suas características individuais consideradas e respeitadas e devem alcançar os níveis mais elevados de ensino, com uma formação voltada para a cidadania e atuação crítica na sociedade (SÃO PAULO, 2019):

A inclusão para ser efetivada, precisa necessariamente alterar praticamente todo o contexto escolar, visando “desconstruir” formalmente certas práticas segregacionistas, o que passa a significar a inclusão de fato, além de ser um avanço educacional com importantes repercussões políticas e sociais visto que, não só se é o fato de adequar, mas de poder transformar a realidade das práticas educacionais existentes também no âmbito escolar (FIGUEIREDO, 2002, p. 68).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola deve ser capaz de criar espaços inclusivos para que todos os alunos possam aprender independente de qualquer diferença, buscando uma escola de qualidade para todos. As ações educativas devem ser pautadas no objetivo de proporcionar ao educando com deficiência ou dificuldade de aprendizagem, iguais oportunidades para a garantia do acesso e permanência na escola.

A educação de pessoas com deficiência intelectual ainda precisa ser mais trabalhada, pois as dificuldades ainda são grandes no que diz respeito à inclusão dessas crianças, seus direitos e suas necessidades especiais, se faz necessário nos anos iniciais que se tenha uma pessoa qualificada para atender essa criança pelo menos quando esta não está dentro da sala de aula, no qual é atendida por um educador, quando a mesma faz uso do banheiro, ou está se alimentando, é necessário sim alguém para ensiná-la a se comportar num ambiente mais amplo, no qual a socialização é muito importante.

Transformar a escola em um espaço totalmente inclusivo significa respeitar as diferenças além é claro de contribuir para que todos os alunos cresçam aprendendo valores e continuamente

aprendam novos conhecimentos de acordo com cada realidade social, haja vista que o mais importante papel da escola é de constituir um múltiplo espaço de relações sociais, apta a realizar a formação dos seus indivíduos:

A amizade das crianças proporciona interações que impulsionam o desenvolvimento. Percebemos que a socialização contribuiu de maneira significativa para o desenvolvimento por meio de interações, tornando a escola um ambiente de extrema importância para a criança com deficiência. A potência criativa e o protagonismo são possíveis quando transformamos nossas crenças, quando damos vez e escutamos a voz das crianças nos territórios, acreditando que novas culturas infantis produzirão novas culturas adultas – culturas essas mais justas e humanas para uma sociedade que ainda não existe (SÃO PAULO, 2019, p. 54).

REFERÊNCIAS

AMARO, Deigles Giacomelli; MACEDO, Lino. Da lógica da exclusão à lógica da inclusão: reflexão sobre uma estratégia de apoio à inclusão escolar, 2002.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 5 outubro 1988. Seção 1, p.1.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: Sobre Princípios, Políticos e Prática em Educação Especial. Conferência Mundial de Educação Especial: s/ed. Junho de 1994.

FERREIRA, Windyz B. Educar na diversidade: práticas educacionais inclusivas na sala de aula regular. In: Ensaios Pedagógicos - Educação Inclusiva: direito à diversidade. Brasília: SEESP/ MEC, 2006.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIENCIA E A CULTURA – UNESCO. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990.

SECRETARIA ESPECIAL DOS DIREITOS HUMANOS DA PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA -- Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Brasília, 2007b.

STAINBACK S.; STAINBACK W. Inclusão: Um guia para educadores. Porto Alegre, ARTMED, 1999.

UNESCO. Um guia para garantir a inclusão e a equidade na educação. Paris: UNESCO. 2017.

VYGOTSKY, L. S.; A formação Social da Mente. São Paulo, Martins Fontes, 2000.

A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA INFANTIL NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PEQUENOS LEITORES

VANESSA REIS RIBEIRO
Graduação em Pedagogia pela Universidade São Marcos - (2002); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I, na Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

A leitura enriquece a comunicação, melhora o vocabulário e possibilita que o indivíduo se posicione de maneira crítica e autônoma diante a sociedade, também é através desta, que se torna possível compreender o mundo, podendo assim ampliar a visão do mesmo que se tem ao seu redor. O papel do professor é possibilitar e ensinar os diversos gêneros textuais e suas características. Uma boa leitura desenvolvida pelo professor será primordial para que o interesse aconteça, embora todos os gêneros textuais promovam e despertem a curiosidade nos alunos, dependerá somente da maneira que este será apresentado. Ler é um encontro e todo encontro é uma experiência subjetiva, que não se pode medir com uma régua. Ler possibilita conhecer vidas que não são as nossas e com isso alarga nossas perspectivas e abre novas áreas de pensamento.

Palavras-chave: Leitura; Formação; Hábito; Interação

INTRODUÇÃO

O artigo em questão tem como objetivo principal, despertar o prazer da leitura na educação infantil. Incentivar o hábito da leitura como fator imprescindível para o desenvolvimento intelectual de toda criança.

Em razão disso, é necessário que pais e professores, juntos, proporcionem à criança o desejo em se tornar um leitor. Para que isso aconteça, ela precisa ser motivada dentro e fora da escola. Dessa forma, cria-se um amplo universo de leitores e cidadãos críticos.

É importante que, os livros adequados à educação infantil, sejam escolhidos de forma criteriosa, pois a leitura deve estar de acordo com a idade. Portanto, cabe ao professor após uma sondagem, conduzir o aluno a leituras que proporcionarão prazer e encantamento com mundos desconhecidos.

Existem muitas formas de se trabalhar a leitura na educação infantil: estas formas podem ser teatro, biblioteca, gibiteca, estas são algumas de muitas outras maneiras de despertar no aluno a importância da leitura e capaz de até mesmo superar dificuldades.

Os contos de fadas, e a forma como é contada, também são critérios que devem ser avaliados, pois é nesse momento que a emoção ressurge, entre o contador de histórias e o ouvinte, tornando fundamental o vínculo de afetividade entre os indivíduos.

Portanto, se os atuais profissionais da educação, e os pais buscarem o estímulo necessário, incentivando quanto à importância da leitura, certamente estes se tornarão pessoas cultas e independentes, pois a leitura proporciona conhecimento e cultura.

A IMPORTÂNCIA DA LEITURA COMO FATOR SOCIAL

A leitura não possui o poder de mudar as coisas, num simples estalar de dedos, nem mesmo de rever situações de pobreza ou ignorância já muito enraizadas, nem mesmo de acabar com a crise social de nosso país, mas, pode sim, auxiliar a procura de novas, e quem sabe, velhas soluções para os inúmeros problemas que nos assolam. Acredita-se que, tão somente através da educação, se pode almejar degraus mais altos, e os primeiros degraus passam pelo simples ato de entender o que se escreve.

No ponto de vista de ZILBERMAN (1985):

> "A formação do leitor crítico, só é possível se o livro oferecer condições para a compreensão, tanto do mundo interior como do mundo real que cerca o leitor, proporcionando-lhe um embasamento mediante o qual se construa uma concepção autônoma e crítica da vida." (ZILBERMAN, 1985, p.25).

Devemos reter na lembrança as aventuras e informações passadas pelos livros para que possamos evoluir e nos tornar mais humanos, sociáveis e intelectualizados. A leitura tem por finalidade desenvolver a formação intelectual do aluno e através dela é possível conhecer outro universo. A comunicação, a cultura e o conhecimento são adquiridos por meio de um instrumento extremamente necessário que é a leitura, com ela se desenvolve a capacidade de interpretação.

O livro deve estar presente, ali perto, ao alcance da mão. É preciso haver em cada sala de aula uma estante com livros, e que todos os dias as crianças fiquem, por um tempo qualquer, meia hora, uma hora, lendo ou ouvindo a leitura, manuseando livros, olhando-os, criando intimidade e amizade com o livro todos os dias. E um livro deve ser levado para casa, diariamente todos os dias, mesmo que por apenas meia hora. (MARTINS 2008).

Na educação infantil, o professor tem como alternativa criar um ambiente propício, utilizando o "cantinho da leitura" até mesmo dentro da sala de aula. Desta forma a leitura vai sendo proposta através de figuras, dramatização e posteriormente textos. Assim, o hábito vai sendo inserido na vida da criança de modo que esta se desenvolva progressivamente conforme os estímulos afetivos, cognitivos e o senso crítico.

As crianças que recebem um incentivo carinhoso durante toda a vida tendem a ter atitudes positivas, tanto sobre a aprendizagem quanto sobre si mesmas. Essas crianças buscam e encontram modos de contornar as dificuldades, mesmo quando são bastante graves, como: dislexia e déficit de atenção.

ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES LITERÁRIAS E SEUS BENEFÍCIOS

Poesia, peças de teatro, contos dentre outros estilos literários ajudam no processo de desenvolvimento infantil, pois fornecem à criança condição para imaginar e conseguir entender com mais clareza o que o texto ou história quer passar. Os pequenos estudantes da educação infantil necessitam de atividades lúdicas para se concentrar melhor nas tarefas propostas pelo professor. A ludicidade contribui para despertar o interesse pela leitura.

> A Leitura é algo crucial para a aprendizagem do ser humano, pois é através dela que podemos enriquecer nosso vocabulário, obter conhecimento, dinamizar o raciocínio e a interpretação. (PERCILIA, 2009, p.15).

A poesia consiste em palavras com sentido mais harmonioso, e com expressivos valores sonoros que a função de valorizar a emoção e ainda, com a prevalência da rima, auxilia para o enriquecimento do seu vocabulário. Pode ainda, trabalhar com sequências, a ordem e a coesão na pronúncia. Os pequenos se encantam em trabalhar com as poesias, por elas darem um ar de brincadeira à atividade que o professor pretende desenvolver.

Como escreveu José Paulo Paes (2009):

> A poesia não é mais do que uma brincadeira com as palavras. Nessa brincadeira, cada palavra pode significar mais do que uma coisa ao mesmo tempo: isso aí é também isso ali. Toda a poesia tem que ter uma surpresa. Se não tiver, não é poesia: é papo furado. (PAES, 2009 p.47).

As peças de teatro são formas literárias clássicas. Neste estilo é possível trabalhar a memorização, timidez e a criatividade da criança, pois essa representação consiste na criação de personagem, ou seja, criar o que não existe. A criança sente-se desinibida para desenvolver sua criatividade caso a história a ser apresentada seja uma criação dela. Podendo ainda representar peças já existentes. Neste caso é possível desenvolver nos educandos, à memorização das falas, tempo, espaço e até mesmo regras. Para a peça ser bem feita é necessária a atenção para que cada personagem atue ao seu tempo.

> Contar histórias de bruxas malvadas, princesas presas em altas torres e cavaleiros corajosos não são apenas um passatempo lúdico, mas uma importante ferramenta no ensino para a vida..., os contos de fadas não perdem a atualidade e a magia porque tratam de conflitos humanos de socialização e trazem mensagens essenciais ao desenvolvimento da criança. (Nova escola, ano XVII N 203. junho / julho 2007).

As histórias em quadrinhos são um tipo de narrativa apresentada em textos curtos. Dessa forma traz um maior atrativo às crianças, porque além de apresentar valores textuais elas estimulam os pequenos estudantes a perceberem as letras e como elas se tornam em palavras, e mais tarde se aventurarem pela a primeira leitura.

É difícil tornar um adulto não leitor em leitor. Mas é muito fácil tornar uma criança em leitora. As crianças costumam adorar livros, as histórias, as ilustrações, têm sede de conhecimentos, de fantasias, de descobertas, estão em fase de formação e de adquirir os gostos e hábitos que as acompanharão por toda a vida.

> Por que não introduzir em todos os currículos escolares a matéria leitura? Uma matéria agradável de baixo custo e grande rendimento, que não precisa de novos professores, nem de professores especializados. Basta instruir os professores:

leiam com as crianças todos os dias (MARTINS, 2008, p.9).

Contos e fábulas são literaturas bem interessantes, pois trabalham mais a parte da comunicação. A criança ainda na barriga da mãe já escuta e reconhece a voz da mãe, pai e as pessoas que estão ao seu redor.

Segundo Neil Riani Nogueira Junior Médico (2011) ginecologista e obstetra, diz que, “a partir da 24ª semana de gestação os bebês ouvem durante todo o tempo que está acordado e reagem ao som arremessando os braços e as pernas para os lados”. “A voz tem um papel muito importante, pois os bebês escutam a voz da mãe com a qual se acostumam e são capazes de reconhecer suas características particulares, tonalidades e ritmos”. Neste momento já pode ser trabalhado o hábito de ouvir histórias, com trechos da bíblia, histórias populares, parlendas as cantigas de roda, os contos de fadas. Enfim, tem histórias para todos os gostos. Assim, desde bebezinho é possível estimular o gosto em ouvir histórias.

Segundo Fanny Abramovich (2009) há poetas que brincam com as palavras de um modo gostosíssimo de a criança ouvir e ler. Lida com toda uma ludicidade verbal, sonora, às vezes musical, às vezes engraçada, no jeito como vão juntando as palavras, fazendo com que se movam pela página quase como uma cantiga, e ao mesmo tempo jogando com os significados diferentes que uma mesma palavra possui.

Para que a criança esteja familiarizada com a leitura, precisa estar motivada de forma que tenha a sua disposição textos atrativos e que lhe tragam prazer, como: ir a livrarias, como se vai ao zoológico; ao parque ou a outra atração que possibilite a descoberta de maravilhas insuspeitas. Sendo assim, a criança aos poucos irá identificar as características de cada leitura e desenvolver habilidades necessárias ao seu crescimento. Os contos de fadas, associada ao lazer, ajudam a criança a pensar, e estimula a mente e a leitura.

Os livros adequados na fase da educação infantil devem possuir linguagem simples, as ilustrações devem predominar sobre o texto. “Os personagens das ilustrações podem ser figuras humanas, bichos, objetos, especificando sempre os traços de comportamento, como bom e mal forte e fraco, feio e bonito, como afirma Castro (2009).”

A leitura deve se tornar um hábito para isso é necessário, que desde pequenos tenham em mãos um livro, um gibi, uma revista, um jornal, enfim algo que lhes seja prazeroso e que lhes dê uma visão melhor e mais real da sociedade que lhe cerca para assim não só desenvolver consciência crítica e reflexiva. Não basta gostar, é preciso ter o hábito. E as crianças poderão desenvolvê-lo se forem estimuladas tanto na escola como em casa.

Sabe-se que o Brasil não é um país de muitos leitores e o desinteresse pela leitura é um fato, mas devem-se buscar maneiras de reverter à situação. Mudar é preciso e urgente. Os pais e educadores têm papel fundamental neste quesito, pois “... é tarefa dos pais e da escola, em todos os níveis, buscar maneiras de estimular, mais do que a capacidade de ler, o prazer pela leitura” (MOURA 2008).

LITERATURA VERSUS EMOÇÕES

A partir do momento em que uma criança entra na escola, o desenvolvimento infantil toma um novo rumo. A criança deixa a exclusividade do ambiente familiar para ingressar num novo ambiente. A vida dela passa a ser dirigida não somente pelo meio familiar, mas também, de acordo com as condições estabelecidas pela escola passam a fazer parte de um novo meio social. Podemos dizer que na maioria das vezes a criança sente muita dificuldade para se adaptar a essa nova realidade.

Usar as formas literárias contribui para amenizar essa dificuldade encontrada no ambiente escolar. Pois a função principal da forma literária são as emoções, dentro desse contexto pode-se trabalhar a representação, além de estimular a leitura dos contos, e ainda, as crianças podem participar da história através da dramatização.

> Podemos utilizar como um bom exemplo o conto dos "três porquinhos", através deste, é possível ilustrar que os porquinhos precisam fazer suas atividades sem a mamãe. Assim podemos mostrar aos alunos que eles devem ir para escola, sem a mãe. (ABRAMOVICH, 2009, p. 88).

Os contos de fadas mantêm uma estrutura fixa. Parte de um problema vinculado à realidade como estado de penúria, carência, afetiva... "(Posfácio da coleção Era uma vez – contos de Grimm. Edição para crianças com bibliografia de apoio para professores. Porto Alegre: Kuarup.).

Com esse tipo de linguagem fica mais fácil convencer a criança, da necessidade de que fique na escola sem a companhia da mãe ou cuidador (a). Além disso, fica mais prazeroso para a criança aprender brincando. Assim os pequenos estudantes vão aprendendo desde cedo a lidar com as emoções, e a separação do âmbito familiar.

É de extrema importância trazer a emoção para a sala de aula através dos contos para o bom desenvolvimento dos alunos. O professor é um parceiro fundamental, pois ele pode fazer a "escuta" do dia-a-dia da criança, do seu contexto familiar, dos eventuais problemas familiares que possam estar vivenciando desde o nascimento de um irmão, a morte de um familiar, uma situação de desemprego ou separação dos pais, dentre outros problemas.

"Segundo Wallon (1968), a emoção é o primeiro e mais forte vínculo entre os indivíduos. É fundamental observar o gesto, a mímica, o olhar, a expressão facial, pois são constitutivos da atividade emocional."

Portanto, o trabalho realizado diariamente em sala de aula com os contos já mencionados ajuda a criança a lidar melhor com suas emoções, pois a emoção é o colorido necessário para a vida do indivíduo.

A LEITURA, UMA BOA ESTRATÉGIA PARA FAVORECER A APRENDIZAGEM

De acordo com Smith (2003), a aprendizagem da leitura é apenas a tentativa de dar sentido ao que se lê, e o esforço para ensinar a ler, portanto, é apenas o de tornar a tarefa interessante e

compreensível.

Em razão disso a leitura parece seguir dois caminhos dentro da escola: Um deles pretende que, os alunos melhorem suas habilidades e, progressivamente, se familiarizar com a literatura e adquiram o hábito da leitura; no outro os alunos devem utilizá-la para ter acesso a novos conteúdos de aprendizagem nas diversas áreas que formam o currículo escolar.

Um objetivo importante nesse período de escolaridade é que as crianças aprendam progressivamente a utilizar a leitura com fins de informação para transforma- lá em conhecimento e aprendizagem.

Ainda que a criança descubra o sentido das palavras em placas, endereços, propagandas e etc., são fundamentais que ela tenha como base, livros para o enriquecimento da leitura. Portanto, é papel do professor garantir que a leitura e a aprendizagem do aluno sejam sempre acessíveis e agradáveis.

A leitura na infância é uma descoberta de sentimentos e palavras que conduz o leitor a desenvolver o seu intelectual, a sua personalidade e a aumentar substancialmente a sua capacidade crítica.

O ato de ler estimula o imaginário e dá a possibilidade de responder as dúvidas em relação às milhares de questões que surgem no decorrer da vida, possibilitando o surgimento de novas ideias e o despertar da curiosidade do leitor, fazendo assim com que ele sempre queira mais, e não se contente com o básico.

Uma das formas de incentivar as crianças a lerem é apresentá-las a livros que estimulem o hábito de ler pelo prazer. A partir daí elenca-se diversas vantagens, como a de que elas conheçam mundos novos e realidades diferentes para que, desta forma, elas possam construir sua própria linguagem, oralidade, valores, sentimentos e ideias, essas tais, que a criança levará para o resto da vida.

> O livro leva a criança a desenvolver a criatividade, a sensibilidade, a sociabilidade, o senso crítico, a imaginação criadora, e algo fundamental, o livro leva a criança a aprender o português. É lendo que se aprende a ler, a escrever e interpretar. É por meio do texto literário (poesia ou prosa) que ela vai desenvolver o plano das ideias e entender a gramática, suporte técnico da linguagem. Estudá-la, desconhecendo as estruturas poético-literárias da leitura, é como aprender a ler, escrever e interpretar, e não aprender a pensar. (PRADO, 1996, p. 19-20)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo buscou mostrar a importância que a leitura possui na vida do indivíduo destacando que quanto mais cedo esta for inserida e estimulada na vida do mesmo, este se tornará um leitor ativo diante a sociedade.

Foi destacada a importância que a família possui em praticar desde cedo à leitura no ambiente familiar, mostrando que lendo para seus filhos e incentivando a criança a ter esse contato com os

livros fará com que ela por si própria aguce sua curiosidade e seu desejo pela leitura.

Os professores devem realizar a leitura para "deleite" diariamente com seus alunos, dispondo-se do cantinho da leitura e da biblioteca. Podem propor cantinhos onde é encontrado um acervo de livros com diversos gêneros textuais, sendo que os alunos podem por livre e espontânea vontade ler os livros de sua preferência e também podendo levá-lo para casa para ler com seus familiares.

Antes de realizar a leitura de um determinado texto, é de extrema importância que o professor apresente de maneira clara as características contidas no mesmo, para que os alunos tenham a consciência do que está sendo lido e para que sirva aquele determinado texto, pois é essencial saber o que está lendo, e qual finalidade o texto apresentara.

O hábito de ler desenvolve o raciocínio contribui para aquisição da consciência fonológica amplia o vocabulário estimula a produção de texto e a sua memorização, fazendo com que a criança se torna mais criativa produzindo textos com mais facilidade sejam eles os escritos quanto os orais.

Quando o aluno passa a conhecer e conviver com os vários gêneros textuais, o professor estará proporcionando a este algo social, estará agindo e levando o aluno a criar e a ser um bom leitor, pois a leitura exerce um papel fundamental nas etapas do processo escolar sendo esta uma atividade de assimilação e aquisição de conhecimentos.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. Literatura infantil: gostosuras e bobices - São Paulo: Scipione, 2009.

ALMEIDA, Ana Rita Silva. A emoção na sala de aula / Ana Rita de Almeida. -Campinas, SP: Papirus, 1999.

CAMPOS, Maria Inês Batista. Ensinar o prazer de ler. Editora Olho d'Água. São Paulo. Novembro de 1999.

CASTRO, Eliene Fernandes. A importância da leitura infantil para o desenvolvimento da criança. Disponível em: http://wwwmeuartigo.brasilescola.com/educação/a-importancia-literatura-infantil-para-desenvolvimento.htm. Acesso em: 02 de março de 2021.

MARTINS, Rosane. Hábito da leitura. Disponível em: http://www.overmundo.com.br/overblog/habito-da-leitura. Acesso em 02 de março de 2021 .

MOURA, Selma de Assis. A importância da Leitura de Textos na Educação Infantil. Pensando Bem, Coleguium – Outubro/2008 – Ano VI. Disponível em: http://www.coleguium.cm.br/arquivos/guia/pb_out_08.pdf. Acesso em 02 de março de 2021

PAES, José Paes. É isso ali. 2.ed. São Paulo: Salamandra, 2005.

PERCÍLIA, Eliene. A importância da leitura. Disponível em: http://www.brasilescola.com/ferias/a-importancia-leitura.htm. Acesso em 02 de março de 2021.

PRADO, Maria Dinorah Luz do. O livro infantil e a formação do leitor. Petrópolis: Vozes, 1996.

Revista Nova escola, ano XVII N 203. junho / julho 2007.

SMITH, Frank. Compreendendo a Leitura: Uma Análise Psicolingüística da Leitura e do Aprender a Ler. Porto Alegre, Artes Médicas, 2003.

ZILBERMAN, Regina. A literatura infantil na escola. 11. ed. São Paulo: Global, 2003.

PRADO, Maria Dinorah Luz do. O livro infantil e a formação do leitor. Petrópolis: Vozes, 1996.

PEDAGOGIA E GESTÃO ESCOLAR: UMA BREVE EXPLANAÇÃO SOBRE A ATUAÇÃO DO PEDAGOGO NA GESTÃO DEMOCRÁTICA DAS ESCOLAS PÚBLICAS

VINICIUS DE ALMEIDA MIRANDA
Bacharel e Licenciado em Ciências Biológicas pela Universidade de Santo Amaro (2013), Licenciado em Pedagogia pela Faculdade de Educação Paulistana (2021), Pós-Graduando em Gestão Escolar pela Faconnet (2021) e Professor de Ensino Fundamental II e Médio de Ciências na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo

RESUMO

Este trabalho tem como principal objetivo refletir sobre a atuação do pedagogo dentro da Unidade Escolar em que desenvolve seu trabalho, de modo que o mesmo seja o mais efetivo e o mais eficiente possível. Percebe-se que a atuação do pedagogo é muito relativizada e, até mesmo, flexível, pois é nítido que se trata de um profissional pertencente a campo de trabalho diversificado e que exige do profissional uma habilidade de constante adaptação às necessidades cotidianas. Entender a atuação do pedagogo dentro de uma Unidade Escolar vai além das considerações formais da profissão e também das legislações que regem o ensino público, por exemplo, haja vista que se lida não apenas com o público discente, mas também com corpo docente que constitui o grupo de recursos humanos mais importante de uma Unidade Escolar, além dos demais grupos que fazem com que o trabalho dentro da unidade se torne possível. É necessário que o pedagogo tenha habilidade para lidar com as diferenças presentes dentro destes grupos e entre eles, assim garantindo uma gestão democrática de acordo com os parâmetros legais estipuladas e exigidos para tal trabalho. Desse modo nota-se que temos o pedagogo não apenas como o profissional que está empenhado em desenvolver trabalhos e práticas pedagógicas com cunho exclusivamente alfabetizador, mas também um profissional que carrega a responsabilidade de intervir de modo assertivo nas mais variadas demandas de uma Unidade Escolar.

Palavras-chave: Pedagogo; Docente; Pedagogia; Gestão; Gestão democrática.

INTRODUÇÃO

Este trabalho trata da atuação do Pedagogo na Gestão Democrática de unidades de ensino como material de estudo em uma revisão argumentativa com o objetivo de estabelecer uma relação entre cotidiano do Pedagogo Gestor Escolar e seu frequente enfrentamento diante dos desafios cotidianos.

Justifica-se a importância desse tipo de trabalho para fomentar conhecimento teórico e produzir material para debate de questões educacionais e administrativas básicas no âmbito escolar.

Proceder-se-á com uma revisão bibliográfica básica sobre o assunto para embasar as

discussões posteriores, sempre salientando a posição do pedagogo frente à gestão escolar e, também, sua responsabilidade na garantia de uma Gestão Democrática nas Escolas Públicas.

É comum a ideia de que o Pedagogo apenas atue na teoria educativa, desenvolvendo ou implementando metodologia de ensino, avaliação ou mesmo, alfabetização. Porém, a realidade é muito diferente dessa ideia restritiva, pois a pedagogia é o entendimento do conceito geral da educação, tratando também de toda a problemática envolvida em suas diversas áreas componentes –das práticas de ensino à gestão de recursos destinados a suprir as demandas materiais e humanas da educação (LIBÂNEO, 2001).

Com isso, pode-se destacar a atuação do pedagogo na gestão de unidades de ensino, com vistas a um melhor resultado das práticas pedagógicas, como também da interação entre os recursos humanos, materiais e público atendido.

De acordo com BERGUE (2005, p. 20), Gestão é:

> "Sinônimo de administração. Administrar, por sua vez, constitui um processo complexo com diversas definições possíveis. Uma delas, e talvez a mais simples, é: executar de forma contínua o processo administrativo."

Sendo assim, toda a ação de Gestão está associada a um ou mais elementos de um ciclo administrativo, onde há uma interdependência de quatro elementos fundamentais: planejamento, organização, direção e controle. E, na condição de processo, as fases ou elementos desse ciclo podem ser inúmeras vezes decompostos em processos menores, a fim de que se possa perceber as diversas atividades envolvidas no processo gerencial, sem negligenciar suas características e desdobramentos (BERGUE, 2005).

Tem-se então a Gestão como processos sistematizados que dependem de controles eficientes para que ocorram em harmonia, considerando a organicidade intrínseca às organizações, sejam elas públicas ou privadas.

Quando tratamos mais especificamente da Gestão Democrática, podemos ressaltar sua origem concomitante à constituição de 1988, no que tange aos princípios da educação pública, restabelecendo o controle da sociedade civil sobre a mesma, determinando diretrizes para a constituição do corpo administrativo educacional, para assim assegurar a liberdade de expressão e pensamento, além de melhorias de equipamentos e serviços prestados às unidades de ensino, priorizando o seu melhor atendimento do público (BASTOS e col., 2000).

Também a LDB (1996), em seus artigos 14 e 15, apresenta as seguintes determinações, no tocante à gestão democrática:

> Art. 14 - Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:
> I. Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
> II. Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.
> Art. 15 - Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas de direito financeiro

público.

Posto isso, nota-se a função garantidora da expressão de todo o grupo escolar na gestão dos dispositivos educacionais públicos no território nacional, com vista a melhor atender o público à que se destinam suas atividades educativas, desde então reconhecidas como foco central de todos os meios e processos administrativos e gerenciais a que se venha traçar.

Claramente explicitada a obrigatoriedade da Gestão Democrática nas instituições de ensino públicas, faz-se necessária uma atuação efetiva de todos os integrantes de uma Escola (Comunidade Escolar - CE), não importando sua localização geográfica, em prol de uma educação acessível, uma vez que o ensino deve se pautar no acolhimento do aluno no processo de construção do conhecimento e preparação desse mesmo aluno para interagir com o mundo que o rodeia, considerando ele deve ser o ícone de sua vida profissional e social enquanto cidadão, como disposto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada no ano de 2017.

Como ferramenta indispensável à gestão democrática, tem-se o Projeto Político Pedagógico (PPP), que fundamenta-se na garantia de um planejamento pedagógico estratégico e efetivo, onde cada ação deve ser planejada com o objetivo da garantia da aprendizagem e formação do aluno como indivíduo crítico e capaz de construir o conhecimento a partir de seu protagonismo social e educativo.

Desse modo, o PPP apresenta uma mistura homogênea de ideias que tem por objetivo uma produtiva atuação da escola enquanto garantidora dos direitos básicos dos alunos, dispondo não apenas de recursos materiais, mas também humanos que possam apoiar o aluno na sua trilha de aprendizagem, fatores esses que devem ser estabelecidos de acordo com análise minuciosa das especificidades da CE e previsão de todos os desafios a serem enfrentados no desenvolvimento do trabalho pedagógico.

Os docentes são parte importante desse processo de acolhimento do aluno enquanto indivíduo a ser orientado no processo educativo. Sem o profissional docente esse processo não tem eficiência, uma vez que esse mesmo profissional desempenha o papel de protagonista na orientação do aluno ao mesmo tempo que identifica e auxilia na lida com suas potencialidades e dificuldades.

Tão importante quanto o Docente é o profissional Gestor, que desempenhará papel essencial no apoio e orientação desse profissional na resolução de problemas a serem enfrentados no desempenho de sua função ou apoiando na ampliação de suas ideias e estimulando sua interação com os diferentes dispositivos da unidade a fim de implementar a eficiência do trabalho desenvolvido.

Faz-se necessário ressaltar a condição de Gestor não apenas para o Diretor de escola e seus assistentes, mas também o Coordenador Pedagógico, que também lida com toda a burocracia regimental do trabalho docente enquanto apoia a garantia do atendimento das necessidades de cada integrante da CE, inclusive individualmente, quando não é possível a aplicação de medidas ou resoluções que contemplem todo o grupo a que se destinam.

É importante entender o PPP como uma ferramenta que tem possibilidade de prever os acontecimentos do âmbito escolar muito antecipadamente e garantir que a menor quantidade de

imprevistos venha a interromper o fluxo de atividades definido. Destacando o aspecto político, deve-se caracterizá-lo como sendo a Escola um ambiente de formação cidadã e profissional centradas no melhor desenvolvimento do ser social. E, é justamente no aspecto pedagógico que mais se destaca a atuação do Pedagogo, uma vez que esse tem por missão a garantia do ensino e da aprendizagem igualitária e acessível, por meios e modos que estejam eticamente de acordo com os preceitos democráticos e legais, sem esquecer que a dimensão humana é também indispensável para o delineamento dos programas e projetos voltados à área educacional, ou seja, é necessário gerir uma unidade escolar levando em conta todos os setores físicos, mas também entendendo que é necessário gerir pessoas, e essas tem comportamentos e personalidades diferentes, que podem incidir na apresentação de um perfil profissional que necessita de orientação e/ou formação mais específica.

Pode-se entender que a Gestão Democrática e todos os dispositivos a ela dedicados, em consonância com o disposto nos parâmetros curriculares nacionais (PCN), parte do preceito de equidade, que não se aplica apenas ao público atendido, mas também aos profissionais que compõem a unidade escolar, o que entendemos efetivamente por Comunidade Escolar, o que torna imprescindível também o respeito das peculiaridades de cada profissional no pleno gozo de seus direitos estatutários no desenvolvimento de suas atividades profissionais, onde, por sua vez, deverá prezar pelo atendimento integral do público da unidade escolar.

Enquanto profissional docente, o Pedagogo desenvolve suas atividades exclusivamente voltadas ao público discente. Porém, sua formação profissional vai além, garantindo a ele uma bagagem teórica que sustenta sua atuação enquanto Gestor, uma vez que o mesmo deverá atuar na garantia do cumprimento das normas e regras essenciais às boas práticas de ensino, sem jamais renegar as práticas administrativas necessárias para que isso aconteça, o que caracteriza a formação do Pedado Gestor enquanto perfil profissional de atuação.

Ser Pedagogo Gestor é a prática da formação em sua completude, pois abrange os aspectos docentes, administrativos e burocráticos em um único cargo, que exige adaptabilidade do profissional às condições a ele impostas no desempenho de suas funções, resiliência para dirimir adversidades humanas e habilidade para liderar uma organização garantindo a comunicação, equidade e legitimidade em todos os seus setores e processos, legitimando os produtos e serviços como sendo de excelência e de acordo com os requisitos exigidos pelos órgãos competentes e as leis norteadoras da educação brasileira.

Observadas essas características e entendidos os conceitos que delimitam a atuação do Pedagogo na problemática educativa atual, pode-se então contrapor conceitos e ideias afim de aprofundar o conhecimento a respeito do panorama geral da educação como sendo um processo em constante aperfeiçoamento, assim como a garantia dos direitos constitucionais de cada indivíduo, que deve ter atendidas todas as suas necessidades com o intuito de fazê-lo integrante da sociedade e ciente de seu papel social, direitos e deveres e a gestão educacional como garantidora do equilíbrio organizacional da unidade escolar.

Com base no panorama do pedagogo atuante na Gestão Escolar, pode-se ainda traçar um perfil profissional básico, onde se percebem, além de suas atribuições pedagógicas mais basais,

sua importância na manutenção do equilíbrio das relações dos grupos dentro do ambiente escolar e desses com os recursos da unidade escolar.

METODOLOGIA

O material usado para esse trabalho provém de revisão bibliográfica que resultou em citações e embasamento para redação de argumentos que compõem todo o corpo desse trabalho para agregar ao mesmo mais valor científico, além, claro, da experiência adquirida no acompanhamento dos trabalhos desenvolvidos na atualidade e também no cotidiano das unidades de ensino.

O método empregado neste trabalho objetiva uma construção textual onde as ideias, informações e dados coletados durante revisão bibliográfica, sejam interpretados de modo claro, para isso, utilizando inclusões autorais para um melhor delineamento das relações entre as diferentes fontes e interpretações de informações.

RESULTADO

Tem-se como resultado desse trabalho uma gama de informações que compõem uma organização de ideias obtidas a partir da interpretação, não apenas da essência da Pedagogia, mas da atuação dos seus profissionais, além de em suas bases mais tradicionais.

Foi também resultado desse trabalho:

O entendimento do conceito de gestão e a origem da gestão democrática, que visa a integrada atuação dos profissionais e sociedade civil no estabelecimento da política de educação empregada a níveis municipal, estadual e/ou nacional e a percepção do Pedagogo Gestor como profissional dinâmico, atuante no apoio, elaboração e aplicação de metodologias e práticas pedagógicas que visam extrair a melhor eficiência do trabalho nas unidades educacionais.

A compreensão de um perfil profissional do Pedado Gestor, que atua alinhado com a legislação norteadora das práticas educacionais no território nacional.

Estabelecimento do PPP como ferramenta essencial para uma elaboração e planejamento do trabalho da unidade escolar pública que garanta a Gestão Democrática nas instituições públicas de ensino.

A reflexão sobre o aspecto plural da composição da unidade de ensino, que coloca passa constantemente por adaptações e atualizações no tocante às práticas de ensino que coloquem o aluno como protagonista do processo de construção do conhecimento.

DISCUSSÃO

O Pedagogo é um profissional que possui em suas bases de formação o comprometimento não apenas com a alfabetização e desenvolvimento de técnicas educativas, mas também com a administração das instituições escolares enquanto empresas, sejam elas públicas ou privadas, mostra-se preparado para garantir a gestão escolar democrática, pois tem a capacidade interdisciplinar de lidar com desafios existentes para comunicação entre as diferentes áreas do conhecimento, objetivando sempre o melhor desempenho docente e discente em se tratando do cotidiano da unidade escolar, focado no melhor aproveitamento dos recursos da mesma, garantindo assim o acesso do público a um serviço de qualidade e dentro dos parâmetros legais estipulados. Cabe ao grupo de profissionais escolares (docentes, gestão e apoio técnico) um trabalho colaborativo e inclusivo, no que tange à participação integral dos distintos grupos ali formados e que devem interagir em união contínua na elaboração e adequação das estratégias de trabalho praticadas, principalmente em se tratando da aplicação no disposto no PPP da unidade.

É comum a ideia de que o Pedagogo apenas atue na teoria educativa, desenvolvendo ou implementando metodologia de ensino, avaliação ou mesmo, alfabetização. Porém, a realidade é muito diferente dessa ideia restritiva, pois a pedagogia é o entendimento do conceito geral da educação, tratando também de toda a problemática envolvida em suas diversas áreas componentes –das práticas de ensino à gestão de recursos destinados a suprir as demandas materiais e humanas da educação (LIBÂNEO, 2001).

Entretanto, com base no panorama do pedagogo atuante na Gestão Escolar, pode-se traçar um perfil básico, onde se percebem, além de suas atribuições pedagógicas mais basais, sua importância na manutenção do equilíbrio das relações de grupo e entre os grupos dentro do ambiente escolar, o que o torna também capacitado a aplicar a Gestão Escolar Democrática, quando em referência mais específica às escolas públicas.

Considerando que a Gestão Democrática, em consonância com o disposto nos parâmetros curriculares nacionais e a Constituição de 88, parte do princípio de equidade e de que é imprescindível o respeito às peculiaridades de cada profissional no pleno gozo de seus direitos estatutários no desenvolvimento de suas atividades profissionais, onde, por sua vez, deverá garantir o atendimento do público da unidade escolar (discentes, familiares e comunidade), destaca-se a prevalência de um perfil profissional acolhedor às mais distintas formas de expressão, gênero e perspectivas sociais e/ou culturais para o Pedagogo Gestor.

Pode-se entender que a Gestão Democrática e todos os dispositivos a ela dedicados, em consonância com o disposto nos parâmetros curriculares nacionais (PCN), parte do preceito de equidade, que não se aplica apenas ao público atendido, mas também aos profissionais que compõem a unidade escolar, o que entendemos efetivamente por Comunidade Escolar, o que torna imprescindível também o respeito das peculiaridades de cada profissional no pleno gozo de seus direitos estatutários no desenvolvimento de suas atividades profissionais, onde, por sua vez, deverá prezar pelo atendimento integral do público da unidade escolar, sendo então imprescindível que haja uma atuação efetiva de um profissional capacitado para gerir o funcionamento da unidade escolar em uma atuação comprometida om a garantia dos direitos legais estipulados.

Gestão democrática vai além da ideia de expressão de opinião, pois é necessário aplicar a

discussão entre as partes para que assim se chegue a um política segura e garantidora da equidade dentro da escola. Falar em democracia e negligenciar o debate e a avaliação das propostas e seus respectivos embasamentos e um erro grave.

Considerando a origem da Gestão Democrática, fica nítido que essa prática é a essência da democracia dentro do ambiente escolar. E por mais que essa seja uma prática exclusiva das escolas públicas, não perde sua importância e nem a tem mitigada. Para embasamento, vale lembrar BASTOS (2000, p. 7):

> "A gestão democrática da educação, reivindicada pelos movimentos sociais durante o período da ditadura militar, tornando-se um dos princípios da educação na Constituição Brasileira de 1988, a ser aplicada apenas ao ensino público, abriu uma janela para resgatar o aspecto público da administração pública. A gestão democrática restabelece o controle da sociedade civil sobre a educação e a escola pública, introduzindo a eleição de dirigentes escolares e os conselhos escolares, garante a liberdade de expressão, de pensamento, de criação e condições materiais para aquisição de e manutenção de equipamentos escolares, bem como por salários dignos a todos os profissionais da educação."

Vale destacar que a prática docente deve ser percebida não apenas como uma pequena parcela do trabalho escolar, mas sim como equivalente a todas as outras. Haja vista que, por vezes, o primeiro contato direto do público com as diretrizes da unidade escolar é resultado do relacionamento do aluno para com o docente, que por sua vez fará a comunicação intermediada desses com a Gestão da unidade.

Para garantir a constante evolução dos processos educativos e gerenciais em escolas, é necessário atentar também para a inovação desses processos, pois não há métodos mais eficientes do que os que inovam para garantir um melhor atendimento às exigências do público atendido ou seus colaboradores. Para isso, leva-se em conta que a inovação não é apenas um acontecimento grandioso que demanda grandes mudanças e nem uma tomada de decisões arriscadas ou perigosas, mas sim, adequações que podem causar pequenas mudanças estruturais ou corporativas, mas que são percebidas como sendo de grande impacto para o público alvo (BES, 2011).

Inovar na administração de escolas públicas é tarefa árdua (devido a insuficiência recursos materiais/físicos ou financeiros, por exemplo), que para lograr êxito, exige dedicação e bom-senso no trato das práticas de gestão, principalmente no que se refere à recursos humanos, sendo eficiente uma abordagem humanizada e estratégica, que garanta boa aceitação do grupo e o faça perceber-se atuante e integrante de todo o processo gerencial, sem descartar sua participação, opinião e expressão, que deve sempre ser utilizada como termômetro para averiguar o sucesso da unidade em que as prática inovadoras são implantadas, o que vem a exigir do Pedagogo Gestor uma atualização de seus conhecimentos e práticas para que estejam estabelecidas de modo inovador e efetivo, uma vez que a garantia da atualidade do sucesso deve ser a evolução dos processos de modo positivo, abrangente e inovador.

Tendo em vista que metodologias administrativas efetivas devem ser minuciosamente analisadas e delineadas com base nos princípios pedagógicos, torna-se imprescindível a adoção do PPP como instrumento norteador das práticas democráticas escolares, pois é este que garante uma atuação docente consolidada e em acordo com os parâmetros e legislação adequada, além,

claro, de uma administração escolar que vise não apenas o cumprimento de metas ou tarefas, mas também o melhor desempenho frente às demandas.

Sendo assim, fica clara a necessidade de entender-se a gestão democrática escolar e todos os seus pormenores antes de implantar qualquer protocolo a ela associado, para que nenhum caráter importante seja negligenciado e se possa construir um relacionamento saudável, eficiente e produtivo entre o corpo docente, gestor e técnico, além, claro, de um ambiente acolhedor, inclusivo, integrador e pedagógico para o público e arrimo do trabalho a ser desenvolvido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após o desenvolvimento deste trabalho é possível concluir que a atuação do Pedagogo ultrapassa a sala de aula e produção de práticas e metodologias educativas, alcançando também as práticas gerenciais/administrativas democráticas, o que faz da atuação desse profissional uma garantia dos direitos constitucionais democráticos, não apenas da sociedade civil, como também de seus pares nas instituições de ensino público do Brasil além de um mediador da comunicação entre as diferentes partes de uma escola.

Fica evidente que não se deve negligenciar a atuação do pedagogo na demanda pedagógica docente, pois é desta que advém sua inspiração e aprendizado para a elaboração, avaliação e fiscalização dos protocolos, direta ou indiretamente, associados à gestão democrática, como o PPP, por exemplo, que se mostra como a base de uma instituição de ensino sólida, inclusiva e atualizada com os parâmetros educativos de uma sociedade que busca evolução e garantia de direitos.

Cabe ressaltar a necessidade de inovação dentro da escola como em qualquer outra organização/empresa, assim como a inovação do próprio profissional, que deve buscar meios de se preparar prematuramente para eventualidades que possam advir do cotidiano da unidade escolar. O que pode contribuir para entender o Pedagogo como um Docente Administrador, que deverá desempenhar dentro da unidade escolar o papel de fiscalizador e garantidor das boas práticas de ensino em consonância com o bom funcionamento da instituição, zelando por sua integridade e papel social.

Com isso, entender-se-á o Pedagogo Gestor como profissional dinâmico dentro da escola, que estará sempre sujeito a intervir nas boas práticas de ensino, processos gerenciais administrativos e mediação de conflitos humanos, sejam eles de pessoal ou público, o que caracteriza a atuação desse profissional como sendo de suma importância para a garantia da Gestão Democrática.

Vale lembrar que ser Pedagogo Gestor é a prática da formação em sua completude, pois abrange os aspectos docentes, administrativos e burocráticos em um único cargo, que exige adaptabilidade do profissional às condições a ele impostas no desempenho de suas funções, resiliência para dirimir adversidades humanas e habilidade para liderar uma organização garantindo a comunicação, equidade e legitimidade em todos os seus setores e processos, legitimando os

produtos e serviços como sendo de excelência e de acordo com os requisitos exigidos pelos órgãos competentes e as leis norteadoras da educação brasileira.

Além disso, deve-se lembrar que além de todas as atividades descritas ou citadas nesse trabalho ainda há atividades de cunho financeiro que estão atreladas ao desempenho das atividades do Pedagogo Gestor, que acumula funções no ensino público que fazem dele um profissional sobrecarregado, cumprindo cargo de período estendido à mais que as oito horas diárias de trabalho em escola, estendido a visitas às Diretorias Regionais de Ensino, estabelecimentos comerciais para compras da instituição ou outras repartições que possam vir a ser envolvidas em processos da unidades escolar, o que merece atenção mais dedicada.

REFERÊNCIAS

BASTOS, J. B. Gestão democrática. DP&A Editora, São Paulo, 1999. 144p.

BERGUE, S. T. Gestão de pessoas em organizações públicas: uma abordagem orientada para a administração pública Municipal. Educs, Caxias do Sul, RS, 2005. 383p.

BES, F. T. DE.A bíblia da inovação. Lua de Mel, São Paulo, 2011. 332p

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB n.º 9.394/96.

BRASIL. Secretaria De Educação Fundamental. Introdução ao Parâmetros Curriculares Nacionais - Ensino Médio (PCNEM). Brasília: MEC/SEF, 1997. 126 p.

BRASIL. Secretaria De Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais - Ensino Médio (PCNEM). Brasília: MEC/SEF, 2000.

BRASIL. Secretaria De Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais - Ensino Médio (PCNEM). Brasília: MEC/SEF, 1997.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação educativa: produção de sentidos com valor de formação. Avaliação. Campinas; Sorocaba, v. 13, n. 1, p. 193- 207, mar. 2008.

FALENDA, I. C. A interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa. São Paulo: Papirus, 2003. 4p (235-238).

FORMOSINHO, J. (Coord.). Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente. Porto: Porto Editora, 2009. p. 221-283.

GIL, A. C. Como Elaborar Projetos de Pesquisa. 4ª edição. São Paulo: Atlas. 2002. 175 p.

LIBÂNEO, J. C. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. Editora da UFPR, Curitiba, 2001.

MACÊDO, I. I. e col. Gestão de pessoas. FGV Editora, Rio de Janeiro, 2012. 184p.

SOARES, J. A. e CACCIA_BAVA, S. Os desafios da gestão Municipal democrática. Cortez Editora, São Paulo, 1998. 192p

TAILLE, Y. D. L. e col. Piaget, Vygotsky, Wallon: Teorias psicogenéticas em discussão. Summus, São Paulo, 2019. 176p.

UNISA. Diretrizes Para Elaboração de Trabalhos Acadêmicos da Universidade de Santo Amaro. São Paulo. 2012. 40 p.

AGRADECIMENTOS

A trajetória de qualquer humano, seja no seu âmbito pessoal, social ou profissional, é marcada pela presença de pessoas que o auxiliam, assim contribuindo para sua evolução e melhor preparo para os desafios a que será apresentado.

Então, destaco meu agradecimento à Professora Cleane Cavalcante por seu auxílio na revisão desse trabalho, à Diretora Letícia Grisólio pelas contribuições e discussões no percurso de consolidação do texto e à Professora Marlene Moreira por suas reiteradas leituras e incentivo no desenvolvimento desse artigo, que além de contribuírem para uma produção de cunho profissional, me dão o prazer de contribuir para ótimos momentos de descontração e alegria que apenas a amizade verdadeira pode garantir!

CRIATIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

VIVIAN FERRANTE
Graduação em Pedagogia pela Universidade Bandeirantes (2012); Pós Graduada em Educação Infantil pela IPEMIG (2019); Professora de Educação Infantil no CEU CEMEI Freguesia do Ó, na Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

Durante a trajetória escolar, os alunos são apresentados a uma série de habilidades que os ajudam a aprender e a internalizar os conteúdos trabalhados em sala de aula. Sendo assim, o desenvolvimento das habilidades desde a Educação Infantil é essencial para garantir uma formação integral do estudante. A criatividade assume um papel muito importante nesta trajetória do aluno. Assim como para o desenvolvimento de outras habilidades e competências, algumas crianças possuem mais facilidade para despertar a criatividade na escola ou em casa. Por isso, o papel do educador é o de estimular o pensamento criativo em todos os alunos, ajudando as crianças com mais dificuldades a aperfeiçoar aos poucos essa importante habilidade.

Palavras-chave: Brincar; Experiências; Observação; Materiais.

INTRODUÇÃO

A criatividade é o que dá sentido à vida humana. Para o psicanalista Donald Winnicott, essa afirmação é verdadeira. Ele enxerga a presença da criatividade no nosso dia a dia como fato indispensável para uma vida saudável.

A infância, então, é terreno fértil para a máxima do psicanalista. Elaboração, inovação e inventividade. Difícil imaginar uma criança se comportando igual os adultos e sem as travessuras e invenções. Entretanto, mesmo quando brincam e fingem ser adultos, a vida imaginada por eles é muito mais interessante do que a realidade.

Cada aluno tem suas próprias fontes de inspiração, que os ajudam a ser mais criativos desde pequenos. Mas a escola tem a incumbência de apresentar aos estudantes novas possibilidades de desenvolver a criatividade, como por meio das variadas expressões artísticas.

Artes visuais, música, literatura e intervenções urbanas são excelentes formas de encorajar os pequenos a pensarem além do senso comum e serem mais criativos em diferentes situações do dia a dia. O contato com essas expressões artísticas pode e deve ser promovido no ambiente escolar e também em casa junto com a família.

É imprescindível que os alunos estejam inseridos em um ambiente confortável para que eles expressem a sua criatividade. Para isso, todos os envolvidos precisam estar dispostos a ouvir e apoiar uns aos outros. As crianças devem se sentir seguras para compartilhar com os colegas de classe e com o professor os seus pensamentos, sem medo de deboche ou repreensões.

O respeito ao próximo é um importante aliado para o desenvolvimento da criatividade da criança, por isso, é preciso que a escola proporcione um ambiente respeitoso que ajude a estimular o pensamento criativo dos pequenos alunos.

O QUE É CRIATIVIDADE?

O termo abstrato não possui definição clara. Não há consenso no mundo acadêmico e, mesmo assim, cada pessoa sabe o que ela significa. Talvez seja complicado para a maioria colocar em palavras a sua definição, mas a sensação é inconfundível. O ser humano é criativo, inegavelmente.

Nesse sentido, Winnicott afirma que o potencial criativo das crianças é utilizado para criar a obra mais importante da vida delas: a identidade pessoal. A infância é o período das experimentações. De descobrir os limites do próprio, descobrir desejos e duvidar de tudo que está à sua frente. O cenário determinante de convicções e como serão as relações que terão com o mundo e as pessoas.

Segundo Piletti (1997) a primeira característica da criatividade é a novidade. Uma ideia, um comportamento ou um objeto são criativos na medida em que são novos. Essa novidade pode referir-se tanto à pessoa que cria, quanto ao conhecimento existente naquele momento.

Piletti (1997) afirma que a criatividade acontece gradativamente em fases ou etapas reconhecíveis. Para ele, o processo criativo se desenvolve durante um período de tempo e este período pode ser analisado como sendo composto de vários estágios da atividade criativa. O mesmo autor propõe o desenvolvimento da criatividade em cinco fases: a apreensão, a preparação, a incubação, a iluminação e a verificação, que serão explicadas a seguir.

A primeira fase é da apreensão sendo caracterizada por uma demorada preparação consciente, seguida por intervalos de atividade não consciente. O indivíduo tem de ter o seu primeiro insight, ou seja, apreender uma ideia a ser realizada ou um problema a ser resolvido. Até o momento da apreensão, o criador não teve inspiração, mas apenas a noção de algo a fazer. Na sequência vem à fase da preparação que é constituída pela investigação das potencialidades da ideia inicial. O indivíduo lê, anota, discute, indaga, coleciona. Nesta fase, a investigação abre possíveis soluções, ponderando a viabilidade de cada proposta. A outra fase é a incubação. Caracteriza-se pelo trabalho do inconsciente que, sem limites e desimpedido pelo intelecto literal, faz as inesperadas conexões as quais constituem a essência da criação. Seguindo a ordem, aparece a fase da iluminação que leva o processo de criação ao seu ponto máximo, conduzindo o indivíduo à percepção da solução para seu problema. A última fase da atividade criativa é a verificação, na qual o criador transforma a solução surgida na iluminação e verifica se ela realmente é viável. Embora a apresentação das

fases da atividade criativa ocorra gradativamente, não há como separá-las. Este fenômeno pode ser confirmado a partir do processo apresentado por Kneller:

> Primeiro há um impulso para criar. Segue-se a este um período, frequentemente demorado, em que o criador recolhe material e investiga diferentes métodos de trabalho. Vem a seguir um tempo de incubação no qual a obra criadora procede inconscientemente. Então surge o momento da iluminação, e o inconsciente anuncia de súbito os resultados de seu trabalho. Há, por fim, um processo de revisão em que as donas de inspiração são conscientemente elaboradas, alteradas e corrigidas (KNELLER, 1999, p.73).

Além dessas fases, há algumas condições que devem existir para que, segundo Piletti (1997), ocorra à verdadeira criação. A receptividade é a primeira das condições, pois as ideias criadoras não podem ser forçadas, e se não há receptividade as mesmas não surgem. Tal condição nutre a imaginação e fortalece o ato criador, pois oferece uma série de novas abordagens em relação ao problema, evidencia novos caminhos para a solução do mesmo e ajuda o sujeito da atividade criativa a pensar mais profundamente e de modo mais global a respeito do ato criador (PILETTI, 1997).

Além da receptividade, a dedicação e o desprendimento também são condições essenciais para o desenvolvimento da criatividade. A dedicação faz com que o indivíduo se envolva profundamente em seu trabalho para reunir a energia necessária à concentração que a atividade criativa exige. Ao mesmo tempo, quando o sujeito da atividade criativa focaliza em demasia seu trabalho, pode limitar seu pensamento e prejudicar a criatividade. Desta forma, é necessário desprendimento para que se consiga ver o processo como um todo, permitindo, assim, outras formas de leitura e observação da atividade criativa (PILETTI, 1997).

A imaginação e o julgamento são igualmente condições da atividade criativa. A imaginação produz ideias, porém não as comunica; já o julgamento comunica as ideias, mas não as produz. A criatividade só ocorrerá se houver cooperação entre a imaginação e julgamento, uma vez que a atividade criativa é, ao mesmo tempo, produção e comunicação (PILETTI, 1997).

Por fim, Piletti (1997), afirma ainda que a interrogação é outra condição da atividade criativa. Para o pensamento criador, é tão importante fazer perguntas quanto respondê-las. Pode-se concluir que para ocorrer o processo criativo são necessários a receptividade, a dedicação e o desprendimento, a imaginação e o julgamento e por fim a interrogação.

FATORES QUE INTERFEREM NO ATO CRIADOR

Com as exigências do mundo moderno, os pais são pressionados a se dedicarem a várias atividades, relegando o seu papel familiar a um segundo plano. Como consequência desta realidade as crianças acabam iniciando sua vida escolar mais cedo. Esta ocorrência gera alguns problemas, ao mesmo tempo em que propõe novos desafios educacionais (BARBOSA, 2006). Barbosa (2006) afirma que com a chegada da criança mais cedo à vida escolar, a prática pedagógica desempenhada pelas instituições de ensino, acabam se confundindo entre o dever de educar e a necessidade de cuidar. O excesso deste cuidado produz uma superproteção à criança podendo inibir sua capacidade

criadora. É claro que essa situação não pode ser analisada apenas sob o aspecto negativo, pois, a nova vida proporciona a criança o desenvolvimento da sua autonomia, ficando os educadores, os pais e a sociedade responsáveis por pequenas atitudes que reforçam esta ideia (BARBOSA, 2006).

A autora ainda afirma que nos dias de hoje, existe uma preocupação muito grande em estabelecer limites às crianças dizendo sempre à palavra “não”. O limite é, muitas vezes, passado como algo que inibe a criatividade das pessoas e, portanto, necessita ser repensado.

Na prática educativa, o termo limite pode ser interpretado e considerado de formas diferentes. Há quem veja o limite como algo negativo, que impede que amarre; e esta visão leva ao afrouxamento exagerado dos mesmos, bem como deixar os envolvidos sem referência e sem segurança (GUHL e FONTENELLE, 1997).

O limite também pode ser entendido como delimitação rígida, intransponível, e as pessoas que apresentam tal compreensão educam e são educadas para a submissão ao limite. São tomadas atitudes autoritárias, e o limite serve de referência ao mesmo tempo em que sufoca, impede a ousadia e a criatividade (GUHL e FONTENELLE, 1997).

Obviamente que, o limite imposto pelos educadores é bem-vindo, pois pode evitar alguns acidentes desagradáveis. Mas se eles não esclarecem à criança o porquê da regra, isto fará sobrar em sua pequena mente apenas a parte negativa da repressão, aquela que inibe a iniciativa sem dizer qual a causa disso. É fundamental que todos os seres humanos entendam o porquê das coisas (BARBOSA, 2006).

Os pais, responsáveis e professores, possuem receio em dizer “não” à criança, procurando evitar que os educandos frustrem-se; fazem tudo para que não cometam o erro. Mas não percebem o mal que estão causando para o desenvolvimento da autonomia da criança (TAILLE, 2003).

Embora a criança necessite de limites muito claros, ainda necessita de indicações sobre o caminho que deve seguir. O novo desafio está em respeitar a criança nos seus desejos sem que lhes entregue o poder de decisão sobre suas vidas e daqueles que as cercam, precisam viver no mundo do faz de conta e da fantasia, mas não podem fazer somente o que lhes dá prazer, pois tem que viver também na realidade (TAILLE, 2003).

A saída é pensar numa forma de conscientização da criança sobre a importância das regras e dos limites, para que possam interiorizá-los, sem precisarem de um adulto no controle o tempo todo e sem ficarem perdidos na ausência de referencial (BARBOSA, 2006).

Outro fator que interfere para o desenvolvimento da criatividade é a brincadeira. Ressalte-se que neste caso, a interferência é extremamente positiva e essencial para o desenvolvimento da criança. É através dela que a criança vivencia a experiência do movimento, do pensar, compreendendo significados e percebendo-se no espaço.

Winnicott (1975) afirma:

“A experiência criativa começa com o viver criativo, manifestado principalmente na brincadeira”. (Winnicott, 1975, p.139).

Segundo Vygotsky (1987), a atuação da criança no âmbito da imaginação, em uma dada situação imaginária, oportuniza a criação das intenções voluntárias e a formação dos planos da vida real e das motivações da vontade. Nesse sentido, tudo surge ao brincar, o que constitui o mais alto nível de desenvolvimento pré-escolar.

A brincadeira, para a criança, tem a mesma função que o trabalho tem para os adultos, já que através dela, as crianças socializam-se, convivem e desenvolvem-se.

O mesmo autor afirma ainda que o jogo e a brincadeira auxiliam na aprendizagem sistematizada. Muitas vezes as crianças fazem coisas na brincadeira que ainda não conseguem na vida real, construindo, portanto, um repertório para poder aprender algum conceito mais complexo. Por exemplo, quando uma criança precisa repartir um pedaço de bolo para os amigos, enquanto brinca de casinha, ela está fazendo uma operação matemática de divisão, mas não tem essa consciência ainda.

Enquanto brinca, o aluno amplia sua capacidade corporal, sua consciência do outro e a percepção de si mesmo como um ser social. A criança percebe-se no espaço que a cerca e identifica formas de explorá-lo. Quando brinca, a criança se defronta com desafios e problemas, devendo constantemente buscar soluções para as situações colocadas (SMOLE, 2000).

Educar refere-se à inclusão de brincadeiras, atividades e rotinas nos planejamentos que proporcione o desenvolvimento da criatividade. Sendo a criatividade educativa, será através dela que a criança receberá seus verdadeiros conhecimentos, suas aptidões, se tornará amadurecida, realizando seu processo de desenvolvimento da autonomia. Cabe aos educadores proporcionar à criança uma oportunidade para a expressão e a criação, o direito à palavra, à escrita e à manifestação musical e corporal. (BARBOSA, 2006).

O PROCESSO CRIATIVO NA CRIANÇA E A PRÉ-ESCOLA

O desenvolvimento infantil pode ser compreendido por meio dos fundamentos de diferentes pesquisadores. Entre eles estão Piaget, Emília Ferreiro, Vygotsky, Wallon entre outros. Eles explicam o desenvolvimento infantil tendo por princípio uma posição ativa da criança em relação ao meio em que vive e na interação com os outros. Nessa perspectiva, ela desenvolve sua capacidade afetiva, sensibilidade, autoestima, raciocínio, linguagem e pensamento. Por meio dos estudos e pesquisas realizadas por estes teóricos, temos a possibilidade de compreender melhor o desenvolvimento infantil e como influência de tratarmos a criança.

Piaget foi um dos primeiros a dividir em estágios o desenvolvimento infantil como já foi citado anteriormente. Segundo Piaget (1968), no início da infância, período sensório motor, a criatividade pode ser desenvolvida mais rapidamente. Não dominando a fala, a criança cria modos de comunicação e entende o mundo dentro de sua visão pessoal. Ingressando na escola formal, ela espera continuar utilizando sua criatividade, cabendo à escola não tolher essa tendência. Nos estágios seguintes, a criação de novidade será algo pessoal, demonstrando-se por meio de

características subjetivas inerentes a cada criança, porém a influência recebida no estágio anterior será fator decisivo para o desenvolvimento pleno dessas características.

A criatividade oferece uma liberdade em que o indivíduo tem a oportunidade de experimentar, exprimir, conhecer e até superar-se.

> Se por um lado se projeta como uma forma de inovar, superar obstáculos e promover a auto realização, por outro, o desconhecimento do potencial criativo é interpretado ainda, por muitas pessoas, como um 'dom', uma inspiração divina e não reconhecem o seu valor para o ser humano (WECHSLER, 1998, p. 23).

Como citamos anteriormente, muitos são os estudos que tentam definir a criatividade, ora enfatizando as habilidades e/ou atitudes da pessoa criativa, ora os processos criativos.

Krippner (1994) salientou que o produto criativo e seu valor social também foram alvo de investigação, havendo preocupação com a utilidade e/ou originalidade do produto.

Os últimos estudos de Piaget (1985) revelaram interesse especial pela criação do novo, que ele chamou de 'possíveis', enfatizando que a afinidade é o produtor do novo no conhecimento; uma ideia que amplia estudos sobre acomodação e assimilação.

Piaget (1985) justifica sua ideia sobre a produção do novo afirmando: Para justificar nossa epistemologia construtivista contra o inatismo ou o empirismo, não é suficiente mostrar que todo conhecimento novo resulta de regulações, de uma equilibração, portanto, pois sempre se poderá supor que mesmo o mecanismo regulador é hereditário (como no caso das homeostases orgânicas), ou ainda que resulte de aprendizagens mais ou menos complexas. Procuramos, por isso, abordar o problema da produção das novidades de outro modo, centrando as questões na formação dos "possíveis".

> É evidente, com efeito, que a atualização de uma ação ou de uma ideia pressupõe que antes de tudo elas tenham sido tornadas "possíveis" e a observação mostra que o nascimento de um possível geralmente provoca outros. O problema da "abertura para novos possíveis" nos parece, portanto, ter certo interesse epistemológico. (PIAGET, 1985, p. 7).

Inhelder, Garcia e Vonèche (1978) relatam a referência que Piaget fez à importância da criatividade no sistema cognitivo, cujas superações constantes do organismo constituem a fonte da criatividade das condutas humanas, ressaltando, ainda, a questão de ser ela outra forma de equilibração: "[...] o equilíbrio entre o real, o possível e o necessário." (PIAGET, 1978, p.86).

Segundo Piaget (1985), cognição e criatividade não podem ser consideradas separadas na conduta humana. O processo de criação está presente em todas as atividades cognitivas do indivíduo.

A criação está ligada a todos os processos de construção, e ao desenvolvimento humano. Nessa perspectiva, será importante para a formação da criança, que em seus primeiros anos escolares (Educação Infantil), se observe mais o desenvolvimento geral da criança e sua curiosidade científica, dando menos atenção às disciplinas específicas.

As crianças desenvolvem-se e aprendem, vivenciando situações da vida diária que devem ser trabalhadas na escola, com a orientação de profissionais especializados. O pensamento das

crianças é diferente do pensamento dos adultos não somente na quantidade, mas na qualidade; as crianças têm maneiras diferentes de ver o mundo e interpretar sua realidade. As crianças pensam e aprendem no seu próprio ritmo e por meio de seus interesses. Em cada sala de aula (atividade), são encontrados diversos ritmos de desenvolvimento, bem como uma grande variedade de interesses, cabendo ao professor entender o significado do interesse e sua relevância no aprendizado de seu aluno. Quando uma criança é encorajada a seguir seus interesses, ela se envolve no verdadeiro processo da construção do seu conhecimento, que é quando a própria criança realiza suas descobertas. Alencar (1996) destaca que:

> Quando se fala das características de personalidade apresentadas pelas pessoas criativas pode-se notar: atração pela complexidade, autonomia, intuição, habilidade para resolver paradoxos, intenso envolvimento com o trabalho realizado, curiosidade, espontaneidade, fantasia e tolerância à ambiguidade. (ALENCAR, 1996, p. 78).

Novaes (1977) enfatiza a teoria de Piaget, em seus estudos, reforçando a atenção que merecem as etapas do desenvolvimento infantil, ao escrever que, [...] A aprendizagem verbal está ligada à evolução cognitiva e à lógica do desenvolvimento operatório.

> Piaget reforça o fato de que a linguagem é concomitante a um conjunto de condutas que implicam a invenção, descoberta ou apropriação de símbolos, destacando, sobretudo, as condutas cognitivas que fazem uso dos significados. Evidentemente, fatores biológicos, de equilibração da ação, de coordenação e transmissão estão sempre presentes. (NOVAES, 1977, p. 157).

Novaes (1971) utilizava os estudos de Piaget em seu cotidiano de professora. Ao ingressar na educação formal, mais uma vez foi importante estudar e aplicar os conceitos de Piaget na educação infantil, incluindo-se aí, a preocupação com a criatividade infantil.

Foram importantes, também, para os primeiros estudos sobre criatividade no Brasil, os estudos de Rogers, especialmente no que se refere à influência do meio e à necessidade de a criança auto realizar-se.

A autora justifica a criatividade infantil nas teorias de Rogers e Piaget, quando afirma:

> A dimensão criadora é inerente ao próprio processo evolutivo, uma vez que leva o indivíduo a fazer novas associações para integrar objetos e ideias e, a saber, manipular, de forma criativa, para ativar sua mente e descobrir novas potencialidades mentais. (NOVAES, 1971, p. 9).

A criatividade é um fenômeno complexo. É essencial e inerente ao indivíduo, estando potencialmente nele, mas que, como outras capacidades, necessita ser desenvolvida por meio da prática. A criatividade tem a finalidade de dar oportunidade à pessoa para que ela possa aprofundar sua experiência de vida. Na concepção de Vygotsky, o desenvolvimento está baseado no organismo ativo, e o pensamento é construído em um ambiente histórico e social. Ele defende a ideia de que há uma contínua interação entre as condições sociais e a base biológica do comportamento humano (mutáveis) e não aceita a possibilidade de existir uma sequência de estágios cognitivos.

Cartaxo (2011) fundamentando-se nos estudos de Vygotsky, sobre a formação social da mente e as estruturas do pensamento e da linguagem (VYGOTSKY, 1987; 1991), destaca as seguintes ideias defendidas pelo autor:

- a fala usada na interação social com outros mais experientes auxilia a organização do

pensamento complexo abstrato individual;

- a fala modifica a qualidade do conhecimento e o pensamento que a criança tem do contexto em que se encontra;

- a palavra dá forma ao pensamento;

- a linguagem sistematiza a experiência direta da criança e serve para orientar seu comportamento;

- ao internalizar as instruções, as crianças modificam suas funções psicológicas (atenção, percepção, memória e a capacidade de solucionar problemas).

Em cada grupo social, ela se organiza, planeja-se e atua sobre a realidade;

- a fala, quando a criança atinge os 3 anos, acompanha o comportamento infantil.

> A criança age e descreve o que faz ao mesmo tempo; depois a fala passa a preceder o pensamento (nova função: planejar a ação – característica do pensamento complexo) e, aos poucos, desaparece (a fala passa a ser interna); - a interseção entre pensamento e linguagem produz o pensamento verbal (estrutura básica da forma de pensar). (CARTAXO, 2011, p. 94-95).

As ideias de Vygotsky e Piaget contribuem muito para a compreensão do desenvolvimento infantil e merecem ser abordadas em um estudo mais aprofundado de suas obras.

As condições que favorecem o desenvolvimento e a expressão da criatividade na pessoa, de acordo com Alencar (1991), "[...] são as variáveis como personalidade, valores, motivação intrínseca, o contexto social e cultural, bem como ambiente que facilite a existência de condições que estimulem a inovação, a exploração de ideias e a criação de novos produtos".

Ao professor de educação infantil são necessários que faça uso das teorias e estudos sobre a criatividade infantil e as oportunidades que ela oferece a ambos, aluno e professor. Ao se apropriar da "ideia" criatividade, o professor estará vivenciando um processo de descoberta e uso do seu potencial criador, como também de seu aluno.

Valendo-se da contribuição de Freud, Parrat-Dayan (2001) explicita que para Freud o problema está no exame do desenvolvimento da criatividade. Segundo ele, toda motivação tende a um máximo de gratificação de necessidades instintivas (sexuais e agressivas), ao mesmo tempo em que se minimiza a possibilidade de culpa e castigo.

> "[...] Quando as prescrições sociais ou a realidade próxima não permitem a gratificação instintiva, a energia é direcionada para condutas aceitas pela sociedade. É o processo de sublimação. Este mecanismo se acha na base do processo criativo". (PARRAT-DAYAN, 2001, p. 119).

A criança em idade pré-escolar vivencia, segundo a teoria de Erickson (1972), conflitos entre confiar e desconfiar, ter autonomia e vergonha, dúvida, ter iniciativa e culpa. Neste contexto, a professora da pré-escola, com quem a criança passa parte de seu dia, tem importante papel na resolução destas crises e no desenvolvimento dos sentimentos de autoconfiança e de autonomia e na necessidade de criar e produzir.

> "Além disso, a professora deve ser uma vigilante sempre atenta para poder explorar

> e tirar o máximo proveito de todas as situações, incentivando a criança a pensar e a relacionar as ideias às coisas que já aprendeu". (ANGOTTI, 1994, p. 32).

Dentro deste espaço da infância, atividades diferenciadas proporcionam o meio pelo qual outros aspectos do desenvolvimento e da aprendizagem evoluem, sendo responsável pelo desejo da criança evoluir nas áreas do social, intelectual e estético, dependendo da motivação recebida, tendo sua criatividade incitada ou inibida, ressalta Bertonha (1995).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vivemos em uma sociedade dinâmica, de mudança contínua em constante evolução, sendo a educação influenciada por esse processo. Assim surge nas escolas a preocupação de organizar programas diferentes para se atingirem os novos objetivos, em face das novas conquistas da ciência e da técnica.

Os alunos só aprendem a pensar por si próprios se tiverem oportunidade de explicar as suas conclusões ao professor e aos seus colegas. Pois só negociando soluções é que se aprende a respeitar sentimentos e ideias de outras pessoas. Esse tipo de discussão, não é só importante para resolver conflitos morais, mas, sobretudo, na situação de aprendizagem cognitiva, em que as crianças devem, como nos salienta Kamii (1995), mobilizar a sua inteligência e a totalidade dos seus conhecimentos quando têm que tomar uma posição e confrontá-la com outras opiniões.

Portanto, é importante que os profissionais da Educação Infantil e do Ensino Fundamental tenham incluída no planejamento diário uma proposta pedagógica que propõe o desenvolvimento da criatividade, estimulando a tomada de decisões, bem como a busca e seleção de informações, possibilitando aos alunos o conhecimento de diferentes processos de pensamento e testes de hipóteses levantadas para que resolvam situações-problema.

A proposta curricular de uma escola que desenvolva a criatividade poderia acrescentar na sua prática a inclusão de conversas de roda sabendo ouvir o aluno bem como respeitar suas opiniões; deixar a criança explorar os materiais artísticos antes de começar qualquer atividade; incluir as decisões de alguns momentos da rotina diária pela criança; e, tentar trabalhar determinadas atividades em pequenos grupos. Pois trabalhando com grupos menores o professor consegue facilitar a aprendizagem e avaliar o aluno com mais precisão.

Quando a criança tem oportunidade para explorar os espaços e materiais, falar e ser ouvida pela turma, ela desenvolve sua criatividade. Enfim a criança criativa possui autonomia e autoestima conseguindo resolver situações-problema e expressando seus pontos de vista para o professor e para a turma, enriquecendo a aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, E. M. L. S. de. A gerência da criatividade. São Paulo: Makron Books, 1996.

ANGOTTI, M. O trabalho docente na pré-escola. São Paulo: Pioneira, 1994.
BARBOSA, Laura Monte Serrat, A educação de crianças pequenas. Pulso Editorial. São José dos Campos, 2006.
CARTAXO, S. R. M. Pressupostos da educação infantil. Curitiba: Ibpex, 2011.
COLL, César. Psicologia e currículo. Uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar. São Paulo: Ática, 1998.
FREITAS, Magalhães, Psicologia da criatividade - Estudo sobre o desenvolvimento da expressão criadora da criança. 7ª Edição, Lisboa, Portugal. ISCE - CENTRO DE ESTUDOS E INVESTIGAÇÃO DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA, 2003.
GLOTON, R. e CLERO, C. A actividade criadora da criança. 4ª ed, Lisboa: Editoral Estampa, 1976.
GUHL, B.; FONTENELLE, D. H. Pais perfeitos. Blumenau: EKO, 1997
KAMII, Constance. Aritmética: Novas perspectivas: Implicações na teoria de Piaget. 4ª Edição, Campinas, SP: Papirus, 1995.
KNELLER, G.F. Arte e Ciência da criatividade. São Paulo: Ibrasa, 1999. Página
LOSITO, Sonia Maria. Criatividade cognitiva, interação social e aprendizagem. Campinas, SP: [s.n.], 2001.
PIAGET, J. Criatividade. In: VASCONCELOS, M. S. (Org.). Criatividade: psicologia, educação e conhecimento do novo. São Paulo: Moderna, 2001.
PILETTI, Nelson. Psicologia Educacional. São Paulo: Ática, 1997.
SCHIRMER, Ana Cristina Fagundes. Educação infantil e criatividade. Campinas, SP: [s.n.], 2001.
TAILLE, Y. de La. Limites e educação. Psicologia Brasil. São Paulo, n.1, 2003
VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
WINNICOTT, D. W. O brincar e a realidade. Rio de Janeiro: Imago, 1975. p.139.

A PRÁTICA DA GESTÃO DEMOCRÁTICA NAS ESCOLAS

VIVIANE LIZI

Formada no curso técnico Magistério, especialização em Educação Infantil pela E. E. Casemiro de Abreu em 1986, graduada em Pedagogia pela Faculdades Integradas Campos Salles em 2002, Especialista em Psicopedagogia pela Faculdades Integradas Campos Salles em 2006, Alfabetização e Letramento pelo Instituto Pedagógico de Minas Gerais – IPEMIG em 2020 Extensão universitária em Neuropsicopedagogia, Psicomotricidade, Gestão Escolar, Educação Infantil pela Faculdade Batista de Minas Gerais em 2020, formadora do curso PNAIC – Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – MEC de 2013 à 2019, professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental e Coordenadora Pedagógica da Rede Pública Municipal de São Paulo desde 2009/2012.

RESUMO

O presente artigo traz uma discussão a respeito da atual situação da gestão escolar no ensino público brasileiro e seus desafios quanto a uma gestão democratizada que influi diretamente na construção de um espaço escolar mais eficaz e participativo a fim inovar transformando o ambiente educacional em tempo de redefinição do papel do Estado que necessita de mudanças e aprimoramento para enfrentar os novos desafios que cercam a educação nos dias atuais. A escola tem seu papel fundamentado dentro da sociedade e sua participação ativa que influencia diretamente o futuro de uma nação, portanto, o tema que será abordado neste artigo muito tem haver com a atual situação do país, em que os conflitos de ideias e ideais se fundem, a necessidade de participação ativa da sociedade nas tomadas de decisões que direta ou indiretamente se relacionam com a construção de uma sociedade civil mais democrática nas quais todos tem consciência da importância de decidir coletivamente o que é melhor para todos.

Palavras-chave: Gestão Escolar; Democratização; Ensino Público.

INTRODUÇÃO

O objetivo deste artigo é compreender e ressaltar a importância de um espaço democrático na educação pública brasileira nos dias atuais. A gestão vem sendo cada vez mais cobrada e exige mudanças com a participação ativa de todos os envolvidos no ambiente educacional.

Como isso é possível? Há um caminho já trilhado? De que maneira o gestor garante um processo eficaz? Estes questionamentos nos levam a raciocinar quanto ao percurso infinito da transformação do ambiente educacional, que parte do principio de que quanto maior for à vontade e o entendimento e entrosamento, maior será o desenvolvimento para o sucesso.

A gestão pública brasileira necessita o quanto antes de uma nova visão quanto à forma de gerir. É importante salientar que a prática de gerenciar uma instituição educacional de qualidade, requer do gestor uma pré-disposição à mudança, portanto este artigo tem a intenção de entender e auxiliar no entendimento dessas mudanças que nem sempre são fáceis, mas, imprescindíveis para o desempenho e desenvolvimento de uma gestão mais eficaz.

Em uma gestão democrática, os envolvidos tem participação ativa na tomada de decisões da unidade escolar, e, baseado em autores que desenvolvem esse tema, facilitar entendimento do processo de construção de uma gestão democrática, tais mudanças podem ser amenizadas se a gestão e os envolvidos no processo souberem compreender e aceitar sua real importância.

Valorizar e empreender com ousadia é fundamental para que novas ideias e novas propostas possam ser colocadas em prática. Não há mudança realmente significativa, se não houver disposição para que ela aconteça, não há resultados esperados, se não há uma participação de todos os que nela acreditam. Neste artigo, busca-se um melhor entendimento sobre como funciona, a prática educacional participativa, ou seja, um ambiente escolar gerido de forma coletiva, com participação de funcionários, professores, grêmio estudantil e demais alunos, comunidade, nas tomadas de decisões do ambiente escolar.

De que maneira essa prática pode ser construída e verdadeiramente funcionar sem confundir papeis ou pressionar de forma inadequada aos envolvidos no processo? É possível desenvolver um trabalho coletivo e participativo sem confundir papéis? Cabe ressaltar que este artigo, é mais um estudo sobre este grande desafio do nosso século, que com a evolução da sociedade, exige mudanças positivas e construtivas para que, cada vez mais, possamos evoluir.

Dar um passo por vez, mas, com ousadia e competência para que o processo de ensino aprendizagem possa ser mais próximo da realidade da comunidade que se atende.

A seguir, um artigo bibliográfico, fundamentado por intermédio de pesquisas sobre a gestão democrática e seus desafios. Um artigo que visa contribuir no processo de construção de uma gestão democrática de qualidade com ideias e ideais possíveis à realidade da escola pública brasileira.

BREVE HISTÓRICO

A democratização da gestão escolar é um tema atual que vem sendo, cada vez mais, exigido no âmbito educacional, porém, deve se ressaltar que esta ideia vem sendo arquitetada desde a época da constituição de 1988 que, deu início a uma série de novas leis e tantas outras reformuladas que destacam claramente a participação de toda comunidade escolar em sua construção:

A gestão escolar, uma das demandas dos movimentos populares na época da Constituinte de 1987, encontra na Constituição de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases (1996) uma orientação para que ocorra de forma democrática, com a participação de profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (FREIRE, 2009, p.11)

Estas transformações se deram a partir da importância de transformar a sociedade como um todo em um momento em que o país acendia uma nova visão de viver em comunidade, em participar mais ativamente no processo, diretas já.

A educação é um fator transformador, nela inicia-se a maior parte dos processos de mudanças e reflete diretamente em todo contexto da nação. A educação transforma e influencia de maneira direta nas demais transformações, uma vez que, é na escola que o individuo, notadamente, exercita sua cidadania.

A constituição de 1988 e posteriormente a Lei de Diretrizes e Bases orientam e auxiliam na fundamental importância de uma gestão em que há a participação democrática ativa. A construção de um Projeto Político Pedagógico (PPP) coletivamente é a garantia de um inicio gestor democrático.

O PPP é obrigatório e essencial para que haja um diálogo entre os envolvidos nesse longo caminho, à gestão democrática. Cabe salientar que após a Constituição, esse processo de democratização da gestão não se deu como imediato, a ideia foi sendo cada vez mais avaliada, estudada e aprimorada no decorrer de décadas até os dias atuais.

Neste processo as leis e emendas foram sendo articuladas e estudadas por renomados autores para que hoje, possa ser um instrumento de apoio eficaz para o aperfeiçoamento dentro da comunidade escolar.

O GESTOR

Dentro de todo este contexto, existe o papel do gestor, ele, deve ter claro sua real importância e acreditar que em uma gestão democrática, seu trabalho será mais valorizado e, melhor desempenhado, não deixando de ser peça fundamental dentro do processo que caminha para a gestão democrática, sendo assim, continuara sendo ativo em tomadas de decisões e em garantir o bom andamento educacional:

Nas escolas eficazes, os gestores agem como líderes pedagógicos (apoiando o estabelecimento das prioridades, avaliando os programas pedagógicos, organizando e participando dos programas de desenvolvimento de funcionários e também enfatizando a importância dos resultados alcançados pelos alunos).

Também agem como líderes em relações humanas, enfatizando a criação e a manutenção de um clima escolar positivo e a solução de conflitos o que inclui promover o consenso quanto aos objetivos e métodos, mantendo uma disciplina eficaz na escola e administrando disputas pessoais (EBERTS & STONES, 1988, p. 25).

A liderança é algo necessário em quaisquer grupos que almejam objetivos, é necessário haver o papel do líder (gestor) para que haja, sobretudo, um consenso. Por isso o gestor segue com suas obrigações e ações zelando para que tudo transcorra de forma democrática.

A forma de gerir tende a ser mais pacífica e aceitável à medida que há a participação da equipe na construção dos projetos e atividades corriqueiras que envolvem o âmbito educacional.

Descentralizar é um tema discutido com frequência na escola publica brasileira, programas e projetos para que haja mais autonomia dentro da escola é tema recorrente em seminários e

simpósios no qual o foco principal é a democratização da educação.

Profissionais de diversas áreas dialogam a respeito desse processo que caminha a passos lentos para que transforme definitivamente a escola em um lugar de todos e para todos, no qual os envolvidos neste processo se sintam parte dele, como protagonistas, e não apenas como coadjuvantes.

A prática da autonomia demanda, por parte dos gestores da escola e de sua comunidade, um amadurecimento caracterizado pela confiança recíproca, pela abertura, pela transparência e pela transcendência de vontades e interesses setorizados ou pessoais, em nome de um valor maior que é a educação de qualidade para os alunos. (LUCK, 2006, p.86).

E é isso que a sociedade exige cada vez mais, a qualidade na educação, um desenvolvimento além do que já estão sendo trabalhadas ordinariamente, mudanças de postura, mudanças de hábitos que outrora faziam tanto sentido e que hoje, não mais fazem sentido quando o que entra em questão é a formação básica do ser humano.

A proposta é clara, tudo o que diz respeito ao desenvolvimento e ação escolar devem passar pelo crivo dos envolvidos nela, mas, na teoria tudo se encaixa harmoniosamente, o desafio é colocar em prática.

Talvez, o maior deles seja convencer todos, ou uma maioria, sobre o quão precioso e benéfico seria se todos pudessem participar das decisões efetivas da escola.

O fato mais intrigante nesta busca é achar o eixo norteador, o que de fato faz com que o individuo deslanche para o caminho da mudança, apesar de muitos estarem cansados do cotidiano rotineiro, este se faz mais fácil do que as mudanças, esta segunda requer muito esforço e determinação.

O primeiro passo então seria ouvir os envolvidos e tentar achar um ponto para começar, mostrar a eles que o principal já é feito na teoria como o regimento interno, o PPP e ate as reuniões ordinárias de conselho de escola, APM (Associação de Pais e Mestres) e até aquelas reuniões informais que casualmente acontecem quando algo precisa ser decidido pelo grupo.

Na gestão participativa, o que entra em questionamento são as tomadas de decisões, o processo de desenvolvimento escolar tem definição de papéis e cada um, no seu mundo particular, tem seus pais definidos quase que mecanicamente, afim de não esbarrar na função do outro e assim sucessivamente.

Há fatores imprescindíveis na história da educação brasileira que devemos levar em consideração e que são primordiais para entender o motivo pelo qual há resistência e comodismo em mudar: a hereditariedade e o conformismo, a comodidade e o padrão ditado pela sociedade, e, não menos importante, a forma como fomos condicionados a não mudar.

As mudanças fazem com que os Gestores Escolares implementem uma Gestão pautada em questões sociais e políticas públicas. Vivenciar junto à comunidade seus anseios, expectativas, necessidades, compartilhar saberes e ideias para a transformação de uma educação de qualidade,

e formação social integral.

A participação no Projeto Político Pedagógico e conselho escolar, é de muita importância para todos e principalmente para os envolvidos nesse processo “a criança”. Pois toda e qualquer melhoria e ou problema é discutida a partir dessas ações. Trazendo autonomia, transparência, pluralismo de ideias, participação.

A escola passa a ter a missão administrativa, pedagógica financeira, mais participativa. Constituem, pois, desafios à competência de diretores, coordenadores pedagógicos e professores: saber gerir, frequentemente, conciliar necessidades individuais e sociais, peculiaridades culturais e exigências universais da convivência humana, preocuparem-se com as relações humanas e com os objetivos pedagógicos e sociais a atingir, estabelecer formas participativas e eficiência nos procedimentos administrativos.

Está clara a importância da participação da comunidade escolar, e papel do Gestor é facilitar este intercâmbio utilizando-se para isto o Conselho Escolar, Associação de Pais e Mestres, Grêmio Estudantil, Conselhos de Classe, etc., a fim de melhorar a cultura escolar. O papel do Gestor, passa a não ser mais o detentor do poder e sim mediador de conflitos, conciliando decisões importantes com os sujeitos envolvidos no processo educativo, compartilhando sua Gestão democrática.

Com esta tarefa de ser um Gestor articulador da sua prática, é de grande importância sua formação continuada em serviço com o intuito de flexibilizar as ações na unidade escolar, para sua evolução funcional e profissional.

As atitudes, os conhecimentos, o desenvolvimento de habilidades e competências na formação do gestor da educação são tão importantes quanto a prática de ensino em sala de aula.

No entanto, de nada valem estes atributos se o gestor não se preocupar com o processo de ensino/ aprendizagem na sua escola. Os gestores devem também possuir habilidades para diagnosticar e propor soluções assertivas às causas geradoras de conflitos nas equipes de trabalho, ter habilidades e competências para a escolha de ferramentas e técnicas que possibilitem a melhor administração do tempo, promovendo ganhos de qualidade e melhorando a produtividade profissional.

O Gestor deve estar ciente que a qualidade da escola é global, devido à interação dos indivíduos e grupos que influenciam o seu funcionamento. O gestor, que pratica a gestão com liderança deve buscar combinar os vários estilos como, por exemplo: estilo participativo que é uma liderança relacional que se caracteriza por uma dinâmica de relações recíprocas; estilo perceptivo/ flexível que é uma liderança situacional que se caracteriza por responder a situações específicas; estilo participativo/negociador que é uma liderança consensual que se caracteriza por estar voltada a objetivos comuns, negociados; e estilo inovador: que é uma liderança prospectiva que se caracteriza por estar direcionada à oportunidade, isto é, à visão de futuro.

O gestor deve saber integrar objetivo, ação e resultado, assim agrega à sua gestão colaboradores empreendedores, que procuram o bem comum de uma coletividade.

Atualmente, as escolas necessitam de gestores capazes de trabalhar e facilitar a resolução

de problemas em grupo, e para que isso ocorra é necessário que o gestor saiba ouvir e delegar os afazeres.

O gestor que atua democraticamente sabe ouvir e aceitar opiniões e com isso ponderar e discutir para que haja a melhor saída que beneficie a escola. Para que se tenha, de fato, uma gestão democrática e com isso participativa, a comunidade escolar deve estar comprometida com a proposta da escola, e para isso deve conhecer e participar da produção e execução de todos os projetos existentes dentro da escola.

É a comunidade escolar que irá apoiar as ações do gestor e colaborar na administração da escola. Os diretores participativos baseiam-se no conceito da autoridade compartilhada, cujo poder é delegado aos representantes da comunidade escolar e as responsabilidades são assumidas por todos.

Ao falarmos em gestão democrática estamos propondo uma educação com um relevante valor social, ou seja, uma escola construída a partir de uma ação coletiva, cujo objetivo maior é formar cidadãos responsáveis e honestos.

Mais do que um administrador que cuida da parte burocrática como orçamentos, calendários, vagas entre outros, quem dirige a escola precisa ser um educador, precisa conhecer a fundo a educação e seus princípios, pois serão esses que irão nortear suas atitudes.

É conhecendo o movimento da unidade escolar que o gestor irá se tornar um líder, um líder que sabe ouvir e que sabe ajudar e ser ajudado nos momentos certos.

Até bem pouco tempo, o modelo de direção da escola, era o de diretor submisso aos órgãos centrais, e seu papel se restringia a de guardião e administrador de determinações estabelecidas pelas instâncias superiores.

A intensificação sobre a autonomia da escola se deu a partir da década de oitenta, quando tomaram posse os primeiros governadores eleitos pelo voto direto.

O debate sobre a autonomia da escola toma corpo e possibilita modificação na terminologia e avaliação da atuação administrativa, que passa a ser denominada como gestão e, mais particularmente, gestão democrática.

A autonomia da escola não deve ser um discurso vazio. Define-se em função de prioridades, visa reverter a baixa produtividade do ensino e deve estar comprometida com a meta da redução da repetência e com a melhoria da qualidade do ensino.

Fica claro que a gestão democrática deve sempre andar de mãos dadas com a autonomia, pois sem ela a gestão não ocorre porem tem que se respeitar a autonomia daqueles que fazem parte da Unidade Escolar, para que assim haja democracia quanto aos assuntos discutidos e executados.

A prática da gestão escolar brasileira teve como base o modelo administrativo classista, ou seja, a administração básica de qualquer grupo, seguindo o modelo tradicional do taylorismo e do fordismo, onde os gestores centralizavam as decisões sobre o trabalho e o trabalhador sob práticas

autoritárias.

Infelizmente o que ocorre é que em muitas escolas, a gestão democrática só ocorre no papel, ou seja, não tem a efetiva participação de todos nas escolhas e administração da unidade escolar.

Isso prejudica e muita a escola, pois o poder fica centrado somente na mão de uma única pessoa, e assim não é possível que todos conheçam e participem da vida da escola.

Para que as escolas públicas melhorem e seja realmente tenham condição de construir cidadãos conscientes e honestos, a escola deve praticar a gestão democrática, para que assim possa colocar em pratica o perfil do cidadão que tem o direito de opinar e decidir de forma democrática o melhor caminho para que a escola alcance os objetivos esperados e já discutidos.

A concepção democrático participativa se adapta na relação existente entre setores da escola, pois estes devem conversar entre si, para que assim os objetivos se tornem comuns e não somente relativos a um determinado setor da unidade.

Para que a escola tenha objetivos estes devem ser traçados com todos que compõem a escola, para que os objetivos não sejam propriamente de uma pessoa, e sim de todos que se fazem presentes dentro da escola.

Quando criamos objetivos, criamos responsabilidades que estão embutidas para a realização e alcance dos objetivos traçados. A gestão escolar democrática tem como característica principal a relação humana, pois será a partir dessa relação que as discussões e planejamentos irão ocorrer de forma homogênea.

Os objetivos sociopolíticos da ação dos educadores voltados para as lutas pela transformação social e da ação da própria escola de promover a apropriação do saber para a instrumentação científica e cultural da população, é possível não só resistir às formas conservadoras de organização e gestão como também adotar formas alternativas, criativas, que contribuam para uma escola democrática a serviço da formação de cidadãos críticos e participativos e da transformação das relações sociais presentes.

O esforço de todos os envolvidos dentro da escola é que coloca em pratica a participação coletiva, isso é fundamental para efetivação de um ambiente democrático na escola. Se a escola tem como objetivo maior formar cidadãos honestos e críticos, a mesma tem por obrigação de ter um ambiente que proporcione isso, e para que isso ocorra é necessário que haja um ambiente democrático.

Valores como inclusão, justiça, participação e diálogo são próprios da democracia, e devem ser presentes na gestão democrática. Quando se age de forma democrática, estamos valorizando a diversidade existente dentro do ambiente escolar.

Assim, para que se possa praticar a gestão democrática, é necessário um ambiente saudável, onde o convívio seja harmonioso e haja respeito entre todos que convivem na Unidade Escolar.

A SOCIEDADE

Desde os primórdios, o ser humano vem sendo estruturado para seguir os passos uns dos outros, como podemos notar no processo de desenvolvimento humano, o pai ensina ao filho e assim a família atravessa gerações.

Fato é que este modelo deixou de ser regra e passou a ser exceção em boa parte das famílias brasileiras, o modelo de família mudou e o que nos aparece mais nitidamente são famílias das mais diversas formas, religião, condição sexual e financeira, e formação.

Outro fator é a questão do comodismo, somos condicionados a aceitar o que nos é imposto e por isso não nos mobilizamos para sair, mudar, aceitamos condições impostas por uma doutrina que já não se faz mais verdadeiramente eficaz e satisfatória.

O clima institucional e a cultura organizacional da escola expressam a personalidade institucional e determinam a real identidade do estabelecimento de ensino, aquilo que de fato representa, uma vez que se constitui em elemento condutor de suas expressões, de seus passos, de suas decisões, da maneira como enfrenta seus desafios, como interpreta seus problemas e os encara, além de como promove seu currículo e torna efetiva sua proposta político-pedagógica. (LUCK, 2011, p.30).

A comunidade escolar como protagonista no desenvolvimento da educação quer e precisa de transformações, é necessário quebrar o tabu acerca de que a escola pública não tem qualidade, em que a escola publica não tem propriedade e até mesmo não tem condições favoráveis à gestão democrática.

Aquela antiga ideia de que na periferia não há maior desenvolvimento por questões sociais, já não emplaca mais. Hoje, essa população precisa e quer inovar, acreditar e participar deste processo no ambiente escolar.

O nosso desejo, reconhecidamente ingênuo, tem como objetivo uma escola que, comprometida com os trabalhadores e os excluídos, para além das políticas educacionais restritivas, pudesse tomar como referência as positividades presentes nas mudanças que ocorrem no mundo do trabalho para construir um novo projeto pedagógico, o qual, rompendo com a lógica da racionalidade financeira, formassem os cidadãos de novo tipo, intelectual, técnica e eticamente desenvolvidos e politicamente comprometidos com a construção da nova sociedade. (FERREIRA, 2013, p.72).

Muito mais que um papel instrutor, a escola hoje tem um desafio maior, transformar o espaço educacional em local de debates, discussões, aprendizagem, desenvolvimento e ética.

O gestor neste momento se faz necessário e fundamental e a gestão democrática entra como um respiro para que tais mudanças ocorram e se efetivem com qualidade. Quando se tem um foco e um crédito no que se é proposto, torna se muito eficaz a mudança.

Sua solidificação se fará naturalmente uma vez que compreendida a real proposta e sua importância, a escola irá, gradativamente se adequando aos novos rumos e modificando o que for

necessário para que de adéque a sua realidade.

Esta realidade tem haver com o histórico da escola e de sua comunidade, o que ela quer? O que ela precisa? Quais as prioridades? Quais são os desejos? Estão em acordo com o PPP?

É importante saber que tais mudanças devem ser feitas dentro das leis e com ética, não se pode transformar um ambiente educacional em um local inapropriado para a finalidade pelo qual ela existe.

Outra mudança fundamental neste processo é que este desenvolvimento deve centrar em ideias e não em indivíduos como expressa LUCK (2013), ideias constituem concepções que norteiam o comportamento e a ações de pessoas, entendida esta questão no qual o individual não deve ser o eixo e sim as ideias que são apresentadas, é possível seguir caminhando neste processo evolutivo tão promissor, o coletivo sendo observado com real importância, sendo valorizadas as ideias e apresentando resultados que são fundamentais para que haja aprimoramento no futuro. No decorrer do processo educacional brasileiro, o ensino aprendizagem vem sendo reavaliado, transformado e estudado por várias gerações e, em particular, sendo questionado quanto à sua eficácia.

O que podemos observar nestes séculos de modificações e evoluções é que indiscutivelmente a família tem responsabilidade fundamental para o sucesso do educando.

Revistas científicas mostram que a família está cada vez mais sendo introduzida no processo educacional, esta prática vem sendo adotada cada vez mais por instituições de ensino que usam esta importante ferramenta para aprimorar e desenvolver melhor seu trabalho e auxiliar seus educandos ao caminho tão esperado do êxito educacional.

De acordo com um artigo da Paidéia. Quando se trabalha em conjunto com a família, pode-se abrir um leque de novas possibilidades e assim facilitar o processo ensino aprendizagem", (Samartini, 1995).

Este desafio se faz presente em vários ambientes educacionais do país, as mudanças estão acontecendo consideravelmente na última década. A comunidade ao entorno da escola deixa de ser meramente funcional, ou seja, que apenas cumpre a rotina participativa como em reuniões bimestrais e conselhos meramente burocráticos e passa a papel principal dividindo obrigações e participando ativamente das decisões da escola.

O educando por sua vez interage de forma mais ativa e participa assiduamente dentro e fora da sala de aula, como protagonista juvenil e se sente parte da escola e não usuário.

Os desafios são muitos e o sucesso depende de como é elaborado, trabalhado e aceito pelos envolvidos neste processo, é necessário planejar, preparar, incentivar e, sobretudo inserir teoria e pratica de uma forma progressiva.

A comunidade escolar envolve todo e qualquer membro do ambiente escolar e necessita de preparação de todos os envolvidos no trabalho diretamente para que tudo transcorra de maneira eficiente.

Neste contexto, devemos refletir sobre uma pratica construtiva que possa somar e auxiliar no processo de escolarização e não confundir ou tumultuar o processo vigente.

É necessário pesquisar, avaliar e notadamente detectar se realmente esta pratica será bem quista e aceita por todos os envolvidos, é preciso ser coerente e ter muita vontade para fazer as mudanças.

O que deve ser ressaltado neste processo é o que esta comunidade envolvida deseja e precisa e também entender que cada comunidade tem seu processo e peculiaridade, o histórico não deve ser deixado de lado, e, todos os envolvidos, devem ser conscientizados do seu importante papel dentro do ambiente escolar. A história demonstra claramente essa tendência ao assistencialismo puro e imediato e cabe à escola mudar isso.

A escola é um ambiente de vivencia e convivência e, portanto tem em sua essência a comunidade na qual está inserida, e esta comunidade deve fazer parte dela com naturalidade e participação ativa, entendendo e valorizando sua importância como agente ativo e não passivo.

O ambiente escolar transforma se significativamente de acordo com a comunidade, sempre é importante observar as mudanças em questão e acompanhá-las de acordo com sua realidade, a comunidade não pode ser a única protagonista, mas, deve ser introduzida e acreditada como instrumento de grande relevância no contexto escolar.

Saber analisar os acontecimentos e dividir responsabilidades é imprescindível para alcançar resultados satisfatórios, e, nesse quesito, os funcionários, os pais e alunos são fundamentais.

O gestor por sua vez, vem unir esse elo que comporta todos os envolvidos e agraciados com um ensino de qualidade, ele continua mantendo suas atividades e responsabilidades exigidas em seu cargo, porém com uma visão mais ampla e flexível para aceitar, compreender e direcionar de maneira competente e com reconhecimento de liderança.

O profissional que consegue entender esse papel tem suas metas definidas, estratégias formuladas, e a partir daí, deve buscar envolver toda a comunidade escolar em direção ao êxito de se obter um ambiente mais democrático e melhor construído embasado na realidade do ambiente em que a escola está inserida.

Avaliações são necessárias e devem ser analisadas de maneira criteriosa para que tais desafios sejam, de fato, bons para a escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a elaboração deste artigo, pode se compreender um pouco mais sobre o processo da gestão democrática, se analisar a fundo, o histórico educacional, notaremos que, por vezes, perdeu se a oportunidade de avanço quando nos esbarramos nos processos burocráticos: regimentos, rotinas, formações antigas, etc.

Esses processos impediram por muito tempo a evolução no ensino e na escola pública brasileira que se caracterizou por muito tempo num ensino padronizado e regular. Com as mudanças que ocorreram na sociedade, houve se a necessidade de mudar também no ambiente educacional.

A prática da gestão democrática é uma das mais importantes mudanças no quesito escolar. Há de se considerar que o ser humano se transforma o tempo todo e por isso precisa de adaptações, modificações e reais motivos para prosseguir.

A gestão democrática vem acrescentar mudanças significativas e beneficiar a todos, considerando aspectos importantes como o que a comunidade precisa, o que espera e quais são os verdadeiros fatos relevantes para que o ensino seja de qualidade, quais transformações devem ser efetivadas e como poderá fluir ajustando se à medida que o tempo e as transformações são necessárias e fundamentais.

Existem maneiras de alimentar o processo e continuar evoluindo, cabe ao gestor à flexibilidade e a comunidade a participação e conscientização de seu papel e da importância da educação no quadro social. A gestão participativa é um caminho para uma nova visão de mundo.

É preciso mudar a realidade atual na qual a própria sociedade já demonstra insatisfação, no Brasil, a população clama por mudanças, exigem transformações e querem participar das decisões dentro e fora da escola como sugere a atual situação do país e também do Estado de São Paulo que está unificando o currículo pautado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), consolidando o Currículo Paulista que deve estar consolidado em 2020 e traz diversas mudanças para o universo escolar e as escolas que já possuem um encaminhamento à gestão democrática, já estão um passo a frente das demais

O gestor escolar deve criar meios para solucionar os impedimentos entre a teoria e a prática, repensando a sua maneira de administrar, se questionando quanto às tomadas de decisões, se estas estão atendendo as necessidades da comunidade, partindo dele a atitude de trabalho cooperativo ou coletivo, respeitando as opiniões dos participantes do processo educativo.

Entretanto as atribuições da gestão escolar estão entre governo e escola. Conteúdo das metas, superação da heterogeneidade social, compartilharem e distribuir as responsabilidades, são aspectos fundamentais para consolidar a gestão democrática de um sistema educativo articulado entre a política educativa e sua concretização.

No cotidiano escolar o gestor deve priorizar a pluralidade quanto à organização escolar, proporcionando um processo de inovação. As questões pedagógicas passam a fazer parte da gestão escolar e as questões administrativas são programadas a partir delas. Gestão democrática participativa é caracterizada pela forma colegiada de governar. Superando o modelo de gestão tradicional descentralizando o poder.

Todavia não restam dúvidas que a gestão democrática escolar seja fundamental para a transformação educativa, constituindo em seu interior a interação e integrando alunos e entorno no processo de construção democrática escolar por uma sociedade melhor e mais valorizada.

Para que seja realizada uma gestão democrática se faz essencial o compartilhar ideias, não

ser individualista, trabalhar em conjunto, ouvir e delegar sempre priorizando um ensino de qualidade onde todos os envolvidos no processo são responsáveis, em minimizar as desigualdades sociais.

Somente a educação pode transformar o indivíduo, inseri-lo na sociedade que cada vez mais se torna seletiva e exigente. Ações solidárias, recíprocas, participativas e coletivas, opondo-se as fragmentações e a divisão do trabalho.

O espaço escolar é onde a troca de conhecimento se efetua dentro de uma prática construtiva da democracia no qual a atuação do diretor é a de articulador do processo organizacional, num contexto cheio de diversidades. Repensar a escola nesse sentido citado é o grande desafio a enfrentar.

REFERÊNCIAS

CHAUI, Marilena de Sousa. Cultura e Democracia: O Discurso Competente e Outras Falas. São Paulo: Ed Cortez, 1993.

COSTA, A., FERNANDES, E.N., SOUZA, G. A Proletarização do Professor: Neoliberalismo na Educação. São Paulo: Instituto José Luís e Rosa Sundermann, 2009.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto et al. Gestão Democrática da Educação. São Paulo: Ed. Cortez, 2013.

FREIRE, Wendel et al. Gestão Democrática. Rio de Janeiro: Ed. Wac, 2009.

HORA, Dinair Leal da. Gestão democrática na escola. Campinas: Ed. Papirus, 2012.

HORA, Dinair Leal da. Gestão educacional democrática. Campinas: Ed. Alínea, 2010.

LUCK, Heloísa et al. A escola participativa. Petrópolis: Ed. Vozes, 2012.

LUCK, Heloísa. A gestão participativa na escola. Petrópolis: Ed. Vozes Ltda, 2006.

LUCK, Heloísa. Concepções e processos democráticos de gestão educacional. Petrópolis: Ed. Vozes Ltda, 2006.

LUCK, Heloísa. Gestão da cultura e do clima organizacional da escola. Petrópolis: Ed. Vozes Ltda, 2010.

LUCK, Heloísa. Liderança em gestão escolar. Petrópolis: Ed. Vozes Ltda, 2008. SZYMANSKI, Heloisa. Práticas educativas familiares e o sentido da constituição identitária. São Paulo. Paidéia, 2006.

THIN, Daniel. Para uma análise das relações entre famílias populares e escola: confrontação entre lógicas socializadoras. Revista Brasileira de Educação, v. 11 n. 32 maio/ago. 2006.

REVISTA TERRITÓRIOS

Profa. Ma. Adriana Alves Farias
Editora-Chefe

Editora EducarRede
Lauzane Paulista | SP
Rua João Burjakian, 203
CEP 02442-150 São Paulo / SP

Fale Conosco

POLO LAUZANE
Fone: 11 2231-3648
WhatsApp 11 99588-8849