

Revista

Territórios

Volume 3 - Número 1

Maio de 2019



ISSN 2596-3309
ISSN 2596-3295

 **Maya** Centro Educacional

Multiculturalismo

 **EducarRede**

R454

Revista territórios [recurso eletrônico] / [Editora chefe] Adriana Alves Farias – Vol. 3, n. 1 (maio 2019)- . – São Paulo : Centro Educacional Maya, 2019.

114 p. : il. color.

Mensal

Modo de acesso: <<http://www.revistaterritorios.com.br/>>

ISSN 2596-3309 (Digital). – ISSN 2596-3295 (Impressa)

1. Educação. 2. Pedagogia. 3. Ensino e Aprendizagem I. Farias, Adriana Alves. II. Título.

CDD: 370

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

EDITORIAL

A educação sempre foi um campo em disputa e nos últimos tempos tem estado ainda mais no centro do debate público.

Nós professores, temos muito a contribuir com esse debate e não é somente nas situações emergenciais e sim na construção de um currículo vivo e efetivo, como podemos perceber claramente nos artigos publicados em nossa revista. Dedicamos os artigos dessa edição, para jogar luz na complexa teia de relações que acontecem dentro da escola e fora dela, que afetam sobremaneira, principalmente aos alunos, os próprios professores e a comunidade escolar e que necessitam do olhar e da atuação dedicada de todos os envolvidos no processo de ensino e principalmente de aprendizagem.

Atentos aos desafios a serem enfrentados para o fortalecimento da escola, para que ela possa cada vez mais cumprir o seu papel social, assegurando o cumprimento dos direitos humanos e a proteção da vida.

Acreditamos que a Revista Territórios, em seus artigos, nos dá a oportunidade de refletirmos sobre nosso ideal de respeito com os diferentes e com as diferenças, no espaço escolar, para se pensar e repensar o ofício de ser professor como profissão e sua fundamental contribuição para a sociedade.

Boa leitura a todas e todos!

Profª Daniela Favero

Professora de Educação Infantil e Assistente de Direção da
Rede Municipal de Ensino

CONSELHO EDITORIAL

Jean Maya Dias de Oliveira

Ana Paula Pimentel

Daniela Oliveira Albertin de Amorin

Juliana Mota Fardini Gutierrez

Alessandra Gonçalves

Marina Oliveira Reis

Juliana Petrasso

Marcos Antonio Floriano

Andrea Ramos Moreira

Michele Pimentel Olim

Daniela Favero

Alexandre Bernardo da Silva

EDITORA-CHEFE

Adriana Alves Farias

REVISÃO E NORMALIZAÇÃO

DE TEXTOS

Ana Paula Pimentel

Daniela Oliveira Albertin de Amorin

PROGRAMAÇÃO VISUAL E DIAGRAMAÇÃO

Amável Rodrigues

PROJETO GRÁFICO

Marketing Fênix

COPYRIGHT

Revista Territórios

Centro Educacional Maya

Volume 3, Número 1

(Maio, 2019) - SP

ISSN 2596-3309

ISSN 2596-3295

Revista sem fins lucrativos

Publicação Mensal e
multidisciplinar vinculada ao
Centro Educacional Maya.

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

03 EDITORIAL

05 A INTERTEXTUALIDADE COMO ESTRATÉGIA ARGUMENTATIVA CAMILA PETRASSO

17 ENSINO DE ARTES E O TEATRO NA ESCOLA: PRÁTICAS DE APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA DAIANA DOS SANTOS FIGUEIREDO

25 A IMPORTÂNCIA DOS CONTOS DE FADAS PARA O DESENVOLVIMENTO E A APRENDIZAGEM INFANTIL DAMARE ALMEIDA FERNADES

35 A CRIANÇA SURDA E A ESCOLA
DANIELA COSTA DE MOURA BRAZ

48 A ARTE DE LER E CONTAR HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL DANIELA RUSCITTO DO PRADO SOARES

56 A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA PARA A CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL FABIANA BISPO FERREIRA GODANO

66 MÚSICA E O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL MARIA DE FATIMA DE ALMEIDA SOARES

78 A AFETIVIDADE ENTRE PROFESSOR E ALUNO NO AMBIENTE ESCOLAR
PATRICIA CRISTIANE SILVA DE MELO

92 INTERAÇÃO ENTRE PROFESSOR E ALUNO NA SALA DE AULA: MOTIVAÇÃO POR MEIO DA AFETIVIDADE
ROSETE MIRACCO URBINATI

106 PERDA E RECONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE
WELHENTON FREIRE DA SILVA



A INTERTEXTUALIDADE COMO ESTRATÉGIA ARGUMENTATIVA

CAMILA PETRASSO

Graduação em Letras pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2010); Mestrado em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2014); Professora de Ensino Fundamental II – Língua Portuguesa – em uma EMEF da Prefeitura da Cidade de São Paulo, Professora de Ensino Médio – Língua Portuguesa – em um Colégio Particular da Cidade de São Paulo.

RESUMO

Este artigo trata da intertextualidade como estratégia argumentativa nos gêneros artigo de opinião e carta de leitor. Como suporte teórico-metodológico, adotamos os pressupostos da Linguística Textual, a partir do que apresentam Koch (2009) e Marcuschi (2008) a respeito dos critérios de textualidade postulados por Beaugrande & Dressler (1981). Considerando esses critérios como princípios de construção textual do sentido, tratamos especificamente da intertextualidade, tendo em vista nosso objetivo: averiguar de que maneira a intertextualidade funciona como estratégia argumentativa nos gêneros artigo de opinião e carta de leitor. Os resultados revelaram que a intertextualidade representa uma significativa estratégia argumentativa, uma vez que são cuidadosamente selecionados apenas trechos que sustentem o ponto de vista de quem se vale do intertexto, a fim de (i) reafirmar e ampliar algo já dito; (ii) negar o já dito, utilizando-o como ponto de partida para apoiar o próprio argumento; (iii) responder ao dito pelo outro, de forma a fazer oposição a ele.

Palavras-chave: Linguística Textual; Intertextualidade; Artigo de opinião; Carta de leitor.

INTRODUÇÃO

A experiência em sala de aula como professora de Língua Portuguesa tem provocado nossa reflexão sobre diversos aspectos referentes ao desenvolvimento de estratégias de ensino que auxiliem os alunos a ler e escrever melhor. Pensando nisso, após estudarmos um pouco mais detidamente alguns pressupostos da Linguística Textual, começamos a estabelecer algumas relações entre as necessidades de leitura e escrita de nossos alunos e alguns princípios de construção textual dos sentidos que podem ser trabalhados em sala de aula, a fim de obter resultados mais positivos no que diz respeito ao ensino de leitura e escrita.

Como uma das maiores dificuldades dos estudantes está relacionada à leitura e escrita de textos argumentativos e considerando a intertextualidade como um dos critérios relevantes para a leitura e escrita de gêneros que têm caráter notadamente argumentativo, este artigo parte da seguinte indagação: como a intertextualidade pode operar como estratégia argumentativa em textos de opinião?

Dessa forma, partindo das dificuldades apresentadas por nossos alunos em relação à leitura e escrita no que respeita à construção textual do sentido, o objetivo deste artigo é averiguar de que maneira a intertextualidade funciona como estratégia argumentativa nos gêneros artigo de opinião e carta de leitor.

A INTERTEXTUALIDADE COMO PRINCÍPIO DE CONSTRUÇÃO TEXTUAL DE SENTIDO

Ao retomar os critérios de textualidade apontados por Beaugrande & Dressler (1981), Koch (2009, p.42) esclarece que a intertextualidade é deveras relevante para a construção do sentido por compreender “as diversas maneiras pelas quais a produção/recepção de um dado texto depende do conhecimento de outros textos por parte dos interlocutores, ou seja, dos diversos tipos de relações que um texto mantém com outros textos”.

Por essa razão, Marcuschi (2008, p.131) ressalta ainda que “a intertextualidade colabora com a coerência textual”. Para o autor, a intertextualidade é mais do que um mero critério de textualidade, uma vez que permite que se façam interrelações de diversos tipos, as quais colaboram para a interpretação do texto.

Para Koch (2009), há uma intertextualidade e/ou polifonia que, em linhas gerais, constitui todos os discursos, todavia, em sentido mais restrito, essa intertextualidade é marcada pela presença do interdiscurso.

A intertextualidade, ainda de acordo com a autora, pode ser implícita ou explícita. Ela é implícita quando o intertexto é inserido no texto sem que haja qualquer referência à fonte. Em contrapartida, a intertextualidade é explícita quando a menção à fonte do intertexto é feita no próprio texto.

É com base nessa intertextualidade stricto sensu, que pode ser observada quando um texto, já produzido, está contido em outro texto, de forma explícita,

que desenvolveremos nossa análise.

A INTERTEXTUALIDADE EM ARTIGO DE OPINIÃO E CARTA DE LEITOR

Textos analisados (em anexo)

O corpus selecionado como ponto de partida para a análise foi um artigo de opinião publicado no jornal Folha de S.Paulo, na seção Tendências/Debates do caderno Opinião, em 06 de julho de 2011, cujo título é “PNE é instrumento de avanço na educação” (doravante artigo 1). Esse texto, de autoria de Gastão Vieira, Ângelo Vanhoni e Newton Lima – todos ligados aos partidos da base governista no ano da publicação do artigo (PMDB e PT) e, portanto, diretamente envolvidos com o terceiro Plano Nacional de Educação (PNE), apresentado pelo governo, defende que “o Congresso tem o dever de votar o melhor Plano Nacional de Educação já feito, para que o Brasil chegue ao posto de quinta potência do mundo”.

Ao darmos início à análise, foi possível observar que o artigo 1, além de fazer menção a texto anteriormente publicado na mesma seção do jornal, em 16 de junho de 2011, “PNE é lista de Papai Noel” (doravante artigo 2), também é uma espécie de “resposta” a esse texto, em virtude de apresentar alguns trechos, ainda que parafraseados, para comentá-los e assim refutar os argumentos apresentados no artigo 2. Ademais, essa marca responsiva já está presente, de forma menos explícita, quando comparamos os títulos dos dois textos.

Em seguida, procedemos a uma pesquisa no mesmo jornal a fim de identificarmos outro texto que também fizesse referência aos dois aqui já mencionados. Encontramos uma carta dos autores do artigo 2 em resposta à crítica por eles sofrida pelos autores do artigo 1. Essa carta (doravante carta) também foi publicada no Caderno Opinião, na seção Painel do Leitor, em 08 de julho de 2011.

Análise

Os autores, nos três parágrafos introdutórios do artigo 1, exaltam o momento “favorável ao enfrentamento dos problemas educacionais no Brasil”, ressaltam a qualidade da proposta do PNE (embora reconheçam que ela ainda “deve e será aperfeiçoada pelo Congresso”) e esclarecem que houve uma “demonstração clara da mobilização da sociedade” em relação à construção da proposta.

No parágrafo imediatamente posterior, já podemos constatar que a intertextualidade aparece de forma explícita, quando os autores do artigo 1 fazem referência diretamente ao artigo 2 e a seus autores:

Todavia, em recente artigo publicado nesta seção, sob o título “PNE é lista de Papai Noel” (16/6), Claudio de Moura Castro, J. B. Araujo e Oliveira e Simon Schwartzman apresentaram uma leitura um tanto simplista acerca do PNE. (Artigo 1)

Essa referência tem caráter argumentativo, pois faz juízo de valor ao modo “simplista” como o PNE é apresentado no artigo 2.

Na sequência, podemos verificar que os escritores do artigo 1 continuam a tecer juízo de valor referente ao conteúdo do artigo 2, entretanto, como estratégia argumentativa, é feita a seleção apenas da parte do texto que interessa para ancorar o ponto de vista dos autores do artigo 1. Notamos que o artigo 1 não faz citação literal do artigo 2, antes, o conteúdo é retomado por meio de paráfrase que transforma, por exemplo, “processo participativo” em “processo democrático”, conferindo uma carga semântica mais positiva ao termo “processo”, visto que o termo “democrático” carrega em si um sentido muito mais amplo do que o termo “participativo”.

O PNE foi elaborado em processo participativo, que culminou em um grande Encontro Nacional de Educação. Sindicatos, associações e ONGs foram chamadas a se pronunciar. Resultou numa enorme lista de Papai Noel, posteriormente resumida na proposta elaborada pelo Ministério da Educação. (Artigo 2)

Os eminentes autores criticaram o processo democrático de elaboração do PNE, como se a participação da sociedade fosse algo menor na construção de um plano de metas e estratégias que deve envolver os três níveis federativos. (Artigo 1)

Para exemplificar ainda mais detidamente como a intertextualidade é utilizada como estratégia argumentativa nessa relação de retomada do dito pelo outro para, em seguida, replicar, selecionamos um trecho da carta:

Dizem que consideramos que a participação da sociedade na formulação da política é algo de menor importância. Pelo contrário, criticamos o fato de a discussão ser capturada pelos interesses corporativos ligados ao setor.

No sexto parágrafo do artigo 1, os autores fazem referência a uma lista propositiva que consta no artigo 2. Entretanto, aproveitam-se apenas de alguns elementos dessa lista para generalizar a informação e, assim, poder eleger apenas um ponto, que servirá para introduzir o próximo argumento. Podemos observar que isso ocorre como estratégia argumentativa, posto que a lista do artigo 2, que inclui diversos fatores, é reduzida pelos autores do artigo 1 à “gestão educacional”, o que reafirma a posição destes autores de que a leitura feita no artigo 2 sobre o PNE é “um tanto simplista”.

Assim, a intertextualidade tem como objetivo trazer do texto de outro apenas elementos que sirvam como ponto de partida para o desenvolvimento da argumentação. Isso fica claro no momento em que os autores do artigo 1 reduzem e generalizam o trecho a que fazem menção. Dessa forma, eles valemse de aspectos presentes no artigo 2 para convencer o leitor – sobretudo o que não leu o texto publicado anteriormente – de que realmente a leitura feita pelos autores do artigo 2 não é adequada e que estes só abordaram a questão da “gestão”. Enquanto, no artigo 1, cujos autores têm maior “competência” para tratar do PNE, à perspectiva da “gestão educacional” são acrescentados “recursos adequados” e “salários atrativos”. Essas constatações ficam evidentes a partir da apresentação da extensa lista que enumera os oito caminhos a serem trilhados no artigo 2 para melhorar o desempenho dos estudantes brasileiros no Pisa e o reduzido parágrafo que faz menção a ela no artigo 1:

- 1 - Mudar o sistema de gestão das escolas públicas: mais autonomia e responsabilidade pelos resultados; novas formas de parceria público-privada e voto à influência político-partidária na designação de gestores e professores nas secretarias de Educação;
- 2 - Definir com clareza conteúdos dos currículos nos diversos níveis de ensino e alinhar os materiais pedagógicos e sistemas de avaliação;
- 3 - Exigir que todas as crianças sejam alfabetizadas no primeiro ano do ensino fundamental, valendo-se de metodologias e materiais pedagógicos testados;
- 4 - Rever o sistema de formação e carreira de professores, que devem dominar os conteúdos como condição de ingresso, passar por período probatório de prática supervisionada e por processo de certificação;
- 5 - Facilitar e estimular o acesso de profissionais de nível superior e de estudantes de pós-graduação ao magistério;
- 6 - Permitir que o ensino médio se diferencie na pluralidade de opções acadêmicas e profissionais e que o Enem se transforme em um conjunto de certificações correspondentes ao leque de opções;
- 7 - Eliminar o ensino médio no período noturno;
- 8 - Mudar o atual sistema de educação de jovens e adultos para um leque de certificações distintas, sobretudo de natureza profissional. (Artigo 2)

Além disso, os autores centram suas sugestões exclusivamente em matéria de gestão educacional. É sabido que esse enfoque, determinante das reformas educacionais dos anos 1990, fracassou especialmente porque lhe faltava priorizar a ampliação das condições de financiamento da educação e de valorização do magistério. As maiores economias do mundo já ensinaram que o desafio de expandir a educação com

qualidade só produz bons resultados quando se combinam recursos adequados, salários atrativos e gestão eficiente. (Artigo 1)

Já na análise da carta, encontramos a retomada e a resposta a essas afirmações do artigo 1:

Os deputados afirmam que nos limitamos aos aspectos de “gestão” e afirmam que, nos anos 1990, essa abordagem fracassou porque lhe faltava priorizar a ampliação das condições de financiamento da educação e de valorização do magistério. Na realidade, naqueles anos os recursos aumentaram com o Fundef (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação). (Carta)

Voltando ao artigo 1, após apresentarem argumentos relacionados à valorização, remuneração digna e capacitação continuada dos professores, os autores retomam outro trecho do artigo 2. Apesar de o trecho estar entre aspas, não se trata de citação literal. Isso nos chamou bastante atenção, pois, ao leremos o artigo 1, antes de procurarmos pelo artigo 2, não tínhamos dúvidas de que se tratava de citação literal.

Como nesse ponto, aparentemente não havia como apresentar argumento contrário ao que constava no artigo 2, os autores do artigo 1 concordam com a assertiva do artigo 2, não deixando de ressaltar que é o único ponto em que os outros autores estão certos. Entretanto, os escritores do artigo 1 se aproveitam desse argumento para tratar da necessidade de aprovação de um projeto de lei.

Mas o ministério não tem escolas de nível básico, tampouco instrumentos para convencer prefeitos a gastar o prescrito ou operar de modo diferente. O mesmo acontece com os Estados. (Artigo 2)

Em um ponto os autores estão certos: o MEC não tem instrumentos para convencer governadores e prefeitos a “gastarem o prescrito na área”. Para tanto, precisamos votar simultaneamente o projeto de lei nº 8.039, que cria a lei de responsabilidade educacional. Ela, acompanhada da indispensável reforma tributária, permitirá que Estados e municípios tenham condições de agir mais efetivamente. Até porque toda a educação básica está nas mãos dos Estados e dos municípios. (Artigo 1)

Note-se que na carta não há uma resposta explícita a esse trecho que trata da responsabilidade dos Estados e Municípios. Entretanto, os autores da carta assumem que a crítica feita no decorrer do artigo 1 à falta de valorização dos professores e à diminuição dos recursos para a educação (no governo anterior ao do PT) é direcionada a eles, ainda que de forma indireta.

Eles dizem que não reconhecemos a importância dos professores e de mais recursos. Reconhecemos, sim, mas sabemos que essas coisas não bastam sem políticas educacionais adequadas. (Carta)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve como objetivo averiguar de que maneira a intertextualidade funciona como estratégia argumentativa nos gêneros artigo de opinião e carta de leitor.

Em razão disso, refletimos, a partir de Koch (2009) e Marcuschi (2008), ainda que brevemente, sobre o conceito de intertextualidade, diferenciando a implícita da explícita.

Posteriormente, procedemos à análise da intertextualidade entre três textos, a saber, dois artigos de opinião e uma carta de leitor, todos publicados no Caderno Opinião, do jornal Folha de S. Paulo.

Como resultado dessa análise, pudemos verificar que a intertextualidade representa uma significativa estratégia argumentativa, uma vez que são cuidadosamente selecionados apenas trechos que sustentem o ponto de vista de quem se vale do intertexto, a fim de (i) reafirmar e ampliar algo já dito; (ii) negar o já dito, utilizando-o como ponto de partida para apoiar o próprio argumento; (iii) responder ao dito pelo outro, de forma a fazer oposição a ele.

Em alguns casos, esses trechos, embora sejam apresentados com referência explícita ao texto-base, são generalizados e/ou simplificados, de forma que o sentido se afaste do original, a fim de ser mais facilmente manipulado pelo escritor que faz uso do intertexto.

ANEXOS

Artigo 1

São Paulo, quarta-feira, 06 de julho de 2011

TENDÊNCIAS/DEBATES

PNE é instrumento de avanço na educação

GASTÃO VIEIRA, ÂNGELO VANHONI e NEWTON LIMA

O Congresso tem o dever de votar o melhor Plano Nacional de Educação já feito, para que o Brasil chegue ao posto de quinta potência do mundo

Vivemos um tempo de conjuntura econômica e social favorável ao enfrentamento dos problemas educacionais no Brasil, que podem ser sintetizados em ampliação de oportunidades e melhoria da qualidade.

Nesse contexto de condições únicas e dificuldades bem conhecidas, a sociedade se depara com a proposta do Plano Nacional de Educação (PNE) para este decênio, apresentada pelo governo ao Parlamento. Trata-se de uma boa proposta, que tem metas e estratégias ousadas e factíveis, mas que deve e será aperfeiçoada pelo Congresso.

Com esse propósito, a Comissão Especial da Câmara dos Deputados vem realizando em Brasília audiências públicas e seminários conjuntos com as Assembleias Legislativas dos Estados para debater e colher contribuições. Com isso, o PNE recebeu quase 3.000 emendas, demonstração clara da mobilização da sociedade.

Todavia, em recente artigo publicado nesta seção, sob o título “PNE é lista de Papai Noel” (16/6), Claudio de Moura Castro, J. B. Araujo e Oliveira e Simon Schwartzman apresentaram uma leitura um tanto simplista acerca do PNE.

Os eminentes autores criticaram o processo democrático de elaboração do PNE, como se a participação da sociedade fosse algo menor na construção de um plano de metas e estratégias que deve envolver os três níveis federativos.

Além disso, os autores centram suas sugestões exclusivamente em matéria de gestão educacional.

É sabido que esse enfoque, determinante das reformas educacionais dos anos 1990, fracassou especialmente porque lhe faltava priorizar a ampliação das condições de financiamento da educação e de valorização do magistério.

As maiores economias do mundo já ensinaram que o desafio de expandir a educação com qualidade só produz bons resultados quando se combinam recursos adequados, salários atrativos e gestão eficiente.

Na contramão, nossa educação foi prejudicada ao perder muitos recursos a partir de 1994 com a desvinculação de recursos da União, e também pelo veto presidencial, em 2000, ao dispositivo do PNE anterior que, como aprovado no Congresso, determinava a aplicação de 7% do PIB em 2010.

Agora, muitas vozes propugnam pela elevação dos atuais 5% para 10% do PIB no decênio, para, entre outras metas, viabilizar a que trata da valorização profissional.

Nunca é demais reafirmar que o professor é o personagem central do processo educacional. Não se fará mais nem melhor se não for entendido que o docente necessita ser estimulado, dignamente remunerado e continuamente capacitado.

Em um ponto os autores estão certos: o MEC não tem instrumentos para convencer governadores e prefeitos a “gastarem o prescrito na área”. Para tanto, precisamos votar simultaneamente o projeto de lei nº 8.039, que cria a lei de responsabilidade educacional.

Ela, acompanhada da indispensável reforma tributária, permitirá que Estados e municípios tenham condições de agir mais efetivamente. Até porque toda a educação básica está nas mãos dos Estados e dos municípios.

O Congresso tem o dever de votar o melhor PNE da nossa história, para que possamos, dessa forma, elevar o Brasil ao posto de quinta potência mundial.

GASTÃO VIEIRA, advogado, é deputado federal (PMDB/MA) e presidente da Comissão Especial do Plano Nacional de Educação - PNE.

ÂNGELO VANHONI, bancário, é deputado federal (PT/ PR) e relator do projeto de lei do PNE.

NEWTON LIMA, doutor em engenharia, ex-reitor da Universidade Federal de São Carlos e ex-prefeito de São Carlos, é deputado federal (PT/SP) e membro da Comissão Especial do PNE.

Artigo 2

São Paulo, quinta-feira, 16 de junho de 2011

TENDÊNCIAS/DEBATES

PNE é lista de Papai Noel

CLAUDIO DE MOURA CASTRO, J. B. ARAUJO E OLIVEIRA e SIMON SCHWARTZMAN

O terceiro Plano Nacional de Educação resultou em enorme lista de Papai Noel; não se muda a sociedade com planos grandiosos e metas genéricas

O Congresso deverá aprovar o terceiro Plano Nacional de Educação (PNE) até novembro. A proposta do Executivo poderá sofrer emendas, mas dificilmente será alterada sua essência. Os dois planos anteriores oscilaram entre utopias e inconsequências. Não se espera nada diferente agora. O plano atual é uma versão mitigada do mesmo.

O PNE foi elaborado em processo participativo, que culminou em um grande Encontro Nacional de Educação. Sindicatos, associações e ONGs foram chamadas a se pronunciar. Resultou numa enorme lista de Papai Noel, posteriormente resumida na proposta elaborada pelo Ministério da Educação.

Mas o ministério não tem escolas de nível básico, tampouco instrumentos para convencer prefeitos a gastar o prescrito ou operar de modo diferente. O mesmo acontece com os Estados.

No caso de universidades federais, elas são autônomas. A realidade é que não se muda a sociedade, ou a educação, com planos grandiosos e metas genéricas.

Mais dinheiro não implica melhores resultados. São necessárias políticas consistentes e persistência na implementação.

Nos anos 90, o Brasil universalizou o ensino fundamental; desde então, continua a expandir a educação na pré-escola e no ensino médio. Mas ainda persiste em grande escala o analfabetismo escolar e funcional, e o abandono escolar entre adolescentes não se reduz.

A melhoria dos resultados do Pisa, em 2009, é boa notícia, porque nossa qualidade estava estacionada há décadas. Mas é pouco, pois 55% dos jovens de 15 anos nas séries apropriadas ainda não sabem o mínimo requerido de linguagem, e 73% desconhecem o patamar básico em matemática. Formamos muito pouco com alto nível de desempenho; com isso, comprometemos a competitividade do país.

Não é fácil sair dessa situação. A experiência internacional indica caminhos que precisam ser trilhados. Alguns deles são:

1 - Mudar o sistema de gestão das escolas públicas: mais autonomia e responsabilidade pelos resultados; novas formas de parceria público-privada e voto à influência político-partidária na designação de gestores e professores nas secretarias de Educação;

2 - Definir com clareza conteúdos dos currículos nos diversos níveis de ensino e alinhar os materiais pedagógicos e sistemas de avaliação;

3 - Exigir que todas as crianças sejam alfabetizadas no primeiro ano do ensino fundamental, valendo-se de metodologias e materiais pedagógicos testados;

4 - Rever o sistema de formação e carreira de professores, que devem dominar os conteúdos como condição de ingresso, passar por período probatório de prática supervisionada e por processo de certificação;

5 - Facilitar e estimular o acesso de profissionais de nível superior e de estudantes de pós-graduação ao magistério;

6 - Permitir que o ensino médio se diferencie na pluralidade de opções acadêmicas e profissionais e que o Enem se transforme em um conjunto de certificações correspondentes ao leque de opções;

7 - Eliminar o ensino médio no período noturno;

8 - Mudar o atual sistema de educação de jovens e adultos para um leque de certificações distintas, sobretudo de natureza profissional.

Sabe-se que a execução de medidas como essas irá depender da clara definição das responsabilidades dos três níveis de governo.

Isso, mais a revisão de vários aspectos da Lei de Diretrizes e Bases, pode ser objeto de lei.

Ainda caberia à esfera federal estimular iniciativas de reforma bem conduzidas. Dessa forma, sim, teremos uma perspectiva para melhorar a educação.

CLÁUDIO DE MOURA CASTRO, doutor pela Universidade Vanderbilt (EUA), é economista.

JOÃO BATISTA ARAUJO E OLIVEIRA, doutor em educação, é presidente do Instituto Alfa e Beto.

SIMON SCHWARTZMAN, sociólogo, é presidente do Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade, no Rio de Janeiro.

Carta

São Paulo, sexta-feira, 08 de julho de 2011

PAINEL DO LEITOR

Educação

No artigo “PNE é instrumento de avanço na educação” (“Tendências/Debates”, 6/7), os deputados Gastão Vieira, Ângelo Vanhoni e Newton Lima defendem o Plano Nacional de Educação ora sendo discutido e criticam nosso texto “PNE é lista de Papai Noel” (“Tendências/Debates”, 16/6).

Dizem que consideramos que a participação da sociedade na formulação da política é algo de menor importância. Pelo contrário, criticamos o fato de a discussão ser capturada pelos interesses corporativos ligados ao setor.

Os deputados afirmam que nos limitamos aos aspectos de “gestão” e afirmam que, nos anos 1990, essa abordagem fracassou porque lhe faltava priorizar a ampliação das condições de financiamento da educação e de valorização do magistério. Na realidade, naqueles anos os recursos aumentaram com o Fundef (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação).

Eles dizem que não reconhecemos a importância dos professores e de mais recursos. Reconhecemos, sim, mas sabemos que essas coisas não bastam sem políticas educacionais adequadas.

CLÁUDIO DE MOURA CASTRO, JOÃO BATISTA ARAUJO E OLIVEIRA e SIMON SCHWARTZMAN (Brasília, DF)

REFERÊNCIAS

BEAUGRANDE, R. A., DRESSLER, W. U. *Introduction to text linguistics*. London: Longman, 1981.

KOCH, I. G. V. *Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

ENSINO DE ARTES E O TEATRO NA ESCOLA: PRÁTICAS DE APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA



DAIANA DOS SANTOS FIGUEIREDO

Graduação em Pedagogia pela Universidade Paulista UNIP (2012); Professor de Educação Infantil - no Centro de Educação Infantil da Cidade de São Paulo.

RESUMO

Este artigo traz um estudo sobre o ensino do Teatro e a Aprendizagem em Artes na escola numa perspectiva de aprendizagem significativa. Segundo as orientações curriculares do MEC são divididas as especificidades do conhecimento artístico em quatro modalidades: Música, Teatro, Dança e Artes Visuais. Os Parâmetros Curriculares Nacionais / Artes para o Ensino Fundamental e os Referenciais Curriculares para a Educação Infantil explicitam as possibilidades de tratamento de tais conteúdos. O ensino da arte em espaços educativos necessita de propostas que desafiem o imaginário e a criatividade da criança e que explorem as diferentes linguagens. O teatro é um importante recurso didático e pedagógico que contribui de forma significativa para o desenvolvimento da criança, proporcionando novas experiências e contribuindo para o seu aprendizado e crescimento integral. As crianças no contexto da Educação Infantil nem sempre entram em contato com produções artísticas diferenciadas, seja para apreciação ou para o desenvolvimento de alguma atividade relacionada a Arte. A linguagem teatral permeia as atividades que acontecem na escola, seja em um momento de contação de história ou nos momentos de brincadeiras em que haja a dramatização e a encenação.

Palavras-chave: Aprendizagem; Ensino de Artes; Teatro; Educação.

INTRODUÇÃO

Este artigo trata de uma revisão bibliográfica cujo tema baseia-se nas formas de trabalho com práticas teatrais na escola, abordando alguns aspectos sobre o ensino de Arte em sala de aula. A justificativa para este estudo está pautada na importância do trabalho com Artes Visuais na escola e que por muitas vezes os educadores, de

uma maneira geral, ainda não possuem a clareza e a capacitação necessária para o trabalho com temas diversificados nas propostas pedagógicas que envolvem esta temática.

Diante dos objetivos deste estudo temos os seguintes questionamentos: De que maneira o conteúdo de Artes, neste sentido mais especificamente as práticas teatrais, podem ser trabalhadas na escola? Como construir uma aprendizagem significativa abordando tais conceitos?

Na sala de aula, o tratamento da Arte baseia-se em três dimensões: Arte como linguagem, como expressão da cultura e como conhecimento. A Arte como linguagem no sentido de realizar leituras e estabelecer sentidos interpretando as relações da mensagem artística; a Arte como expressão da cultura no sentido da preocupação com a influência cultural, observar a arte em sua relação com a cultura, melhor entendendo as obras artísticas; a Arte como conhecimento no sentido de entendê-la como qualquer outra área do conhecimento, vivenciado e refletido pelas crianças.

É importante proporcionar para as crianças a apreciação de figuras, ao contato com os personagens de uma história já conhecida, de um desenho e, até mesmo, de alguns filmes, partindo desta apreciação o professor poderá trabalhar com essas personagens por meio de jogos simbólicos, fazendo pequenas dramatizações e aproveitando os objetos presentes em sala de aula. Com isso, o professor estará criando possibilidade para que as crianças desenvolvam relações entre as representações visuais e suas vivências, enriquecendo seu conhecimento do mundo e contribuindo para o desenvolvimento das linguagens artísticas.

De acordo com Guimard (2010) tanto o brincar como o teatro podem auxiliar na concentração, na capacidade de memorizar, no desenvolvimento harmônico do sistema motor, na desinibição, e contribuem para o processo de socialização, aguçam o caráter crítico sobre o mundo, exercitam a disciplina, ampliam os horizontes da imaginação e da fantasia. Segundo Richter (2007) as artes possibilitam a criança criar representações por meio do lúdico e da criatividade, nestas representações a criança desenvolve o seu potencial de aprendizagens e estabelece relações significativas no processo de ensino.

ENSINO DE ARTES NA ESCOLA

A Arte sempre esteve presente na história da educação escolar e dependendo da época e do contexto social no qual estava inserida, assumia diferentes papéis e princípios na escola. Ao longo dos anos o conceito de Arte foi adquirindo diferentes

interpretações: a Arte como técnica, como expressão, como linguagem, como comunicação, produção de materiais artísticos e como lazer.

Segundo Barbosa (2003) na década de 30 surgem as tentativas pioneiras em instituir escolas especializadas para o ensino de arte para adolescentes e para crianças, surgindo assim, o ensino de Artes como atividade extracurricular. Na Escola Brasileira de Arte de Theodoro Braga, localizada em São Paulo, as crianças estudavam desenho, música e pintura, a faixa etária das crianças atendidas era de 08 a 14 anos e o ensino era gratuito, apresentando como orientação temas sobre a fauna e a flora brasileira.

Ainda com base na autora uma orientação baseada na espontaneidade e expressão livre da criança surge com Anita Malfatti, na mesma época. A valorização da expressão infantil em artes passa a ser sinalizada com a semana da Arte Moderna em 1922 onde os modelos de educação técnica voltados para o trabalho com desenho clássico e geométrico são contestados.

Mário de Andrade em seu curso de filosofia e história da arte na Universidade do Distrito Federal contribuiu para que as produções das crianças fossem vistas com novos critérios sob a ótica da filosofia e da arte e em seus artigos de jornal contribuiu para a valorização das atividades artísticas da criança como linguagem.

Na sala de aula, o tratamento da Arte baseia-se em três dimensões: Arte como linguagem, como expressão da cultura e como conhecimento. A Arte como linguagem no sentido de realizar leituras e estabelecer sentidos interpretando as relações da mensagem artística; a Arte como expressão da cultura no sentido da preocupação com a influência cultural, observar a arte em sua relação com a cultura, melhor entendendo as obras artísticas; a Arte como conhecimento no sentido de entendê-la como qualquer outra área do conhecimento, vivenciado e refletido pelas crianças.

Segundo as orientações curriculares do MEC, a partir de 1995, são divididas as especificidades do conhecimento artístico em quatro modalidades: Música, Teatro, Dança e Artes visuais. Os PCNs de Artes, os Referenciais Curriculares e outros documentos passam a abordar de maneira mais prática os conteúdos relacionados as temáticas de Artes, como dança, música e teatro.

Com a sanção da Lei 11.769 em agosto de 2008 o ensino de música tornou-se conteúdo obrigatório, mas não exclusivo no ensino curricular de Arte, alterando o Artigo 26º da LDBEN de 9394/96, trazendo a possibilidade da implantação efetiva do ensino de música nas escolas de uma forma mais abrangente.

O trabalho com as Artes Visuais na Educação Infantil deve respeitar as peculiaridades das crianças e o seu nível de desenvolvimento, favorecendo o processo de criação das mesmas. O educador deve intervir proporcionando o contato com diferentes objetos

agindo de forma intencional com o intuito de enriquecer a ação desenvolvida pela criança.

O educador deve compreender o desenho da criança como um processo de criação e como uma forma de linguagem, deve deixar a criança livre para criar e representar aquilo que deseja, as marcas deixadas pelas crianças são únicas e valorosas quando pensamos no significado da arte da criança e de sua criação.

Privilegiando as diversas formas expressivas, utilizando-nos de diferentes linguagens (fala, jogos, dramatização, música, dança, desenho, pintura, literatura, argila), ampliamos a ideia de arte para além da técnica – como expressividade, comunicabilidade. E expressar-se livremente é, antes de tudo, direito inalienável de crianças e adultos. (LEITE, 1998, p. 149).

O educador deve conduzir o processo educativo dando significado aquilo que a criança aprende, incluir a Arte no currículo escolar, não é suficiente para a garantia de aprendizado, a Arte deve estar integrada as demais áreas do conhecimento e tornar possível que a criança aprenda e compreenda o seu conteúdo de forma relevante e significativa.

TEATRO NA ESCOLA: PRÁTICAS DE APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

O ensino de Artes, por muitas vezes é visto como um passatempo ou uma mera atividade de desenhar ou pintar, descontextualizadas de aprendizado, outra prática equivocada é considerar o trabalho com Artes como simples ilustrações de datas comemorativas ou temas específicos não deixando espaço para que a criança crie e demonstre as suas habilidades e criatividade. O adulto acaba intervindo de maneira não muito positivo sobre as produções infantis, com o pensamento de que a criança não apresenta competência ou o conhecimento necessário para produzir “Arte” de maneira adequada ou desejada.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte (1997), desde Platão a arte, tem sido considerada e utilizada como um recurso de aprendizagem na educação, o teatro foi formalizado pelos gregos e era considerado um elemento fundamental na educação natural, pois exigia do homem uma presença completa por meio da expressão e comunicação.

O teatro exerce e combina as inteligências múltiplas inerentes ao ser humano e, por ser uma arte polifônica, integra e é capaz de dialogar com todas as outras manifestações artísticas. [...] O teatro inspira, motiva, emociona, alegra, auxilia no conhecimento de

nós mesmos e do outro, aguça nosso senso crítico, afaga e conforta nos momentos de solidão, desespero, tédio e dor. (GUIMARD, 2010, p.84).

O Teatro Infantil no Brasil surge com uma ligação efetiva a catequese e aos jesuítas, o intuito era auxiliar de maneira pedagógica e didaticamente o ensino da catequese. Na década de 1970 o Teatro passa a ser considerado uma atividade relacionada ao ensino de Artes. Neste momento, o teatro infantil apresenta as seguintes modalidades, teatro com função pedagógica e teatro como atividade artística.

Temos que dar um basta às diminuições, simplificações e, muitas vezes, desrespeito dirigidos ao teatro realizado para crianças, seja da própria classe artística, como na sociedade e entre educadores. Muitos professores referem-se ao teatro realizado para crianças como “teatrinho”. Hoje teremos “teatrinho” na escola. [...] Não que seja má intenção dos professores, trata-se de um conceito arraigado de que o teatro para crianças é menor. [...] é importante atentarmos e nos referirmos ao teatro produzido para crianças simplesmente como Teatro. (GUIMARDI, 2010, p.89).

As crianças no contexto da Educação Infantil nem sempre entram em contato com produções artísticas diferenciadas, seja para apreciação ou para o desenvolvimento de alguma atividade relacionada a Arte. A linguagem teatral permeia as atividades que acontecem na escola, seja em um momento de contação de história ou nos momentos de brincadeiras em que haja a dramatização e a encenação.

Quadro 1 – O teatro como Produto Cultural e Apreciação Estética. BRASIL (1997), p. 60.

Quadro 2 – O Teatro como produção coletiva. BRASIL (1997), p. 59.

Quadro 3 – O teatro como expressão e comunicação. BRASIL (1997), p. 59.

De acordo com Sormani (2004) o teatro para crianças é aquele que envolve a criança por meio de experiências diferenciadas, a criança quando em contato com a linguagem artística, neste contexto, as práticas teatrais são convidadas a desempenhar papéis e a expor as suas ideias, no sentido de protagonizar ações e estabelecer relações entre o real e o imaginário.

O processo de elaboração da LDBEN 9394/96 durou cerca de oito anos desde a sua proposta inicial até chegar ao documento final que traz em seu texto:

Art. 26, § 2º: “O ensino de Arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis de educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.”

Com a LDBEN 9394/96 a denominação de “Educação Artística” foi substituída por “Ensino da Arte”, assim, a Arte passa a ser entendida não mais como uma atividade, um mero “fazer por fazer”, mas como uma forma de conhecimento.

As crianças, dentro do espaço de Educação Infantil, raramente têm acesso a essas produções realizadas pelos artistas. Isso não significa que não existam produções, dentro do próprio espaço educativo, de linguagens teatrais para as crianças.

O teatro, no processo de formação da criança, cumpre não só a função integradora, mas dá oportunidade para que ela se aproprie crítica e construtivamente dos conteúdos sociais e culturais de sua comunidade mediante trocas com os seus grupos. No dinamismo da experimentação, da influência criativa propiciada pela liberdade e segurança, a criança pode transitar livremente por todas as emergências internas integrando imaginação, percepção, emoção, intuição, memória e raciocínio. (BRASIL, 1997, p. 84.)

Segundo Andrade (2009) o ensino da arte em espaços educativos carecem de sugestões desafiadoras para que a imaginação da criança possa ser explorada, além da linguagem visual, musical e corporal nas milhares possibilidades de criar com diferentes materiais e suportes e diferentes formas de produzir, entender e ler imagens, bem como investigar possibilidades do próprio corpo e gestos com uma riqueza imensa de expressão.

É importante proporcionar para as crianças a apreciação de figuras, ao contato com os personagens de uma história já conhecida, de um desenho e, até mesmo, de alguns filmes, partindo desta apreciação o professor poderá trabalhar com essas personagens por meio de jogos simbólicos, fazendo pequenas dramatizações e aproveitando os objetos presentes em sala de aula.

Com isso, o professor estará criando possibilidade para que as crianças desenvolvam relações entre as representações visuais e suas vivências, enriquecendo seu conhecimento do mundo e contribuindo para o desenvolvimento das linguagens artísticas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação em artes visuais requer trabalho e informação sobre os conteúdos, as experiências, os materiais, técnicas, etc., a escola tem um papel fundamental nesta aprendizagem promovendo acesso as mais variadas experiências, dando ênfase a imaginação, a sensibilidade e o conhecimento. Os alunos devem ser convidados a transformar o conhecimento em Arte, entendendo as diferentes relações e levantando hipóteses e possibilidades com os mais variados elementos e objetos.

Aprender Arte deve considerar muito mais que uma mera atividade de diversão, o ensino de Artes engloba diferentes aprendizagens, que vão muito além de desenhar ou

pintar, descontextualizadas de aprendizado, outra prática equivocada é considerar o trabalho com Artes como simples ilustrações de datas comemorativas ou temas específicos, sem levar em consideração o processo criativo da criança, suas vontades e desejos.

O professor deverá garantir que a criança possa compreender a diversidade e variedade de produções artísticas existentes, com o contato e manuseio de diferentes materiais, enriquecendo o seu repertório, tais materiais podem ser livros de arte, revistas, visitas às exposições, contato com artistas, filmes etc.; e garantir o uso de diferentes materiais pelas crianças, fazendo com que estes sejam percebidos em sua diversidade, manipulados e transformados.

Também é de fundamental importância que o professor respeite os pontos de vista de cada criança, estimulando e desenvolvendo suas leituras singulares e produções individuais. Os momentos de conversa e troca de experiências entre as crianças também são ricos momentos de aprendizagem e o prazer lúdico torna-se o gerador do processo de produção.

A intervenção do professor, os temas abordados e a maneira como é desenvolvido o trabalho com as Artes Visuais pode se tornar um rico recurso facilitador da aprendizagem, com objetivos claros e definidos que contribuam para que as crianças sejam capazes de criar e partir de suas próprias ideias, estimulando o pensamento e a imaginação.

A aprendizagem em Artes deve proporcionar o conhecimento ao aluno dando significado aquilo que a criança aprende, incluir a Arte no currículo escolar, não é suficiente para a garantia de aprendizado, a Arte deve estar integrada as demais áreas do conhecimento e tornar possível que a criança aprenda e comprehenda o seu conteúdo de forma relevante e significativa.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. Arte Educação no Brasil: do modernismo ao pósmodernismo. São Paulo, 2003. Disponível em: <<http://www.revista.art.br/sitenumero-00/anamae.htm>> Acesso em: 25 março 2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: Arte. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

GUIMARD, Gabriel. Teatro, Infância e Escola. In Teatro e dança: repertórios para a educação / Secretaria da Educação. Devanil Tozzi, Marta Marques Costa; Thiago Honório - São Paulo: FDE, 2010.

LEITE, Maria Isabel. Desenho infantil: Questões e Práticas Polêmicas. In: KRAMER Sonia; LEITE Maria Isabel. Infância e Produção Cultural. Campinas: Papirus, 1998.

RICHTER, Sandra R. S. Experiência poética e linguagem plástica na infância. Santa Cruz do Sul/RS, UNISC, GE: Educação e Arte, n.01, 2007.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. Teatro e dança: repertórios para a educação / Secretaria da Educação, Fundação para o Desenvolvimento da Educação; organização, Devanil Tozzi, Marta Marques Costa; Thiago Honório - São Paulo: FDE, 2010.

SAVIANI, Dermeval. História das ideias pedagógicas no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SORMANI, Nora Lia. O teatro para crianças. Do texto ao palco. Rosário/ Argentina: Homo Sapiens, 2004.

A IMPORTÂNCIA DOS CONTOS DE FADAS PARA O DESENVOLVIMENTO E A APRENDIZAGEM INFANTIL



DAMARE ALMEIDA FERNANDES

Graduação em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC – SP (2006); Pós-Graduação em Psicopedagogia Institucional pela Faculdade de Educação & Tecnologia Iracema (2017); Professora de Educação Infantil na Prefeitura de São Paulo.

RESUMO

A contação de histórias no ambiente escolar infantil tende a ser ampliado pelo corpo docente com o objetivo de melhorar a aprendizagem das crianças que estão sob sua tutela. São os aspectos lúdicos do contador através de suas expressões que trazem a imaginação para os alunos que ouvem a história e, nesse sentido, esta atividade deve ser expandida e pautada por estudos psicopedagógicos a fim de cada vez mais aperfeiçoar o ensino e a aprendizagem. Nesse sentido, o presente trabalho analisa os aspectos do desenvolvimento infantil dentre os estágios descritos pela literatura científica, a aprendizagem da criança, a família no processo de aprendizagem e o conto de fadas em suas histórias e importância para a aprendizagem da criança.

Palavras-chave: **Contos de fadas; desenvolvimento infantil; aprendizagem infantil.**

INTRODUÇÃO

Compreender e explorar os principais conceitos e teorias a respeito do desenvolvimento e da aprendizagem humana, em especial da infância até a adolescência foram os motivadores para o estudo dos contos de fadas. Desta forma, as análises orientaram-se aos princípios essenciais pela compreensão da ação dos contos de fadas na aprendizagem infantil, além da exploração dos conceitos da família e sua importância para as crianças. Os estudos elencados ao longo do texto permitem o apontamento dos pontos positivos e negativos dos contos de fadas como recurso utilizado pelos tutores que trabalham com o público infantil.

Nesse sentido, questionou-se a importância dos contos de fadas para a aprendizagem infantil e sobre os pontos negativos e positivos deste recurso pedagógico para as crianças.

O objetivo geral é compreender os contos de fadas a luz da atuação da família na aprendizagem e do desenvolvimento infantil em seus diversos estágios. Os objetivos específicos são resgatar as teorias sobre as fases do desenvolvimento infantil até a adolescência, compreender o papel da família para a aprendizagem da criança e compreender os pontos negativos e positivos dos contos de fadas para a aprendizagem infantil.

Justifica-se o tema pela grande relevância que a educação possui para a construção de uma sociedade cujo maior objetivo seja a sustentabilidade e o progresso. Para a ciência pedagógica o presente estudo tem importância na compreensão do processo de desenvolvimento e de aprendizagem decorridos pela utilização dos contos de fadas como ferramenta promotora da educação infantil.

O presente estudo se utiliza do método teórico através do levantamento bibliográfico de obras atuais e clássicos mais antigos que enriquecem o desenvolvimento do texto. Os principais descriptores buscados em plataformas de pesquisa de artigos científicos são contos de fadas, desenvolvimento e aprendizagem.

O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM INFANTIL

Ao longo da história da psicologia e da educação muitos estudos foram desenvolvidos para compreender o desenvolvimento das crianças até a fase adulta. O desenvolvimento humano ocorre em etapas cuja complexidade cresce a cada novo estágio. O processo é conhecido como construtivismo sequencial o qual considera que todas as etapas de desenvolvimento estão interconectadas uma a outra em uma espécie de encadeamento sequencial. (BUJES, 2001).

De acordo com Bujes (2001), Piaget é um dos principais estudiosos que contribuíram para as pesquisas a respeito do desenvolvimento infantil. O primeiro estágio do desenvolvimento é descrito por Piaget como Sensório Motor e ocorre desde o nascimento até os dois primeiros anos de idade. Para o pesquisador, as percepções ou símbolos das ações motoras ocorrem através do movimento do corpo. É o símbolo e o motor que são propulsores do trabalho da inteligência infantil. A fase Sensório Motor é propícia para a formação da linguagem por meio da repetição de sílabas que, consequentemente, o ajudará a formar as palavras. Contudo, a criança ainda não consegue representar o objeto e as ações por meio da ação mental com a repetição de

palavras. O segundo estágio é o Simbólico, que ocorre entre os dois até os quatro anos de idade. Esta fase representa a criação de imagens através do pensamento mesmo que o objeto ou a ação não estejam presentes, momento em que surge a função semiótica na criança, ou seja, da criação de imagens de objetos e ações. Observa-se neste momento que a criança passa pela fase fantasiosa brincando com o faz de conta e com o jogo de símbolos.

Após o período anteriormente mencionado, a criança entra na fase intuitiva (entre quatro a sete anos de idade), o qual a mesma sente a necessidade de receber explicações sobre os fenômenos que ocorrem diante de sua percepção da realidade. É o momento em que a criança pergunta os porquês das coisas e passa a distinguir no imaginário da criança o que é fantasia e o que é realidade (BUJES, 2001).

A fase operatória concreta, ocorrida entre sete e onze anos de idade, determina que a criança se encontra apta a ordenar o pensamento de mundo de maneira mais lógica (operatória). Outra característica deste estágio é o fato de que o indivíduo se organiza em grupos e comprehende as regras de vivência na sociedade. Após onze anos de idade o indivíduo entra na fase chamada operatória abstrata. A criança é capaz de pensar de forma dedutiva ou lógicomatemática. Ela também começa a ficar mais aberta para as coisas concretas em prol de seus interesses no futuro (BUJES, 2001).

Segundo Miranda (2005), os estudos do pesquisador Vygotsky vão de encontro aos estudos de Piaget, pois ao contrário deste o estudioso acredita que a aprendizagem não acontece de dentro para fora, mas por meio da internalização de conceitos antes da fase escolar e junto a sociedade, assim o desenvolvimento cognitivo deve ser realizado por meio da convivência da criança em meio social. O processo de socialização é o ponto chave para a compreensão da aprendizagem infantil de forma coletiva e colaborativa. Os agentes do processo de aprendizagem, ou seja, familiares e professores, devem interagir de forma a promover o desenvolvimento e a aprendizagem do indivíduo conceito chamado de Zona de Desenvolvimento Proximal.

De acordo com Dessen e Polonia (2007), o repertório comportamental do indivíduo é formado de acordo com as experiências e acontecimentos proporcionados pela família. É neste repertório criado para as ações e resoluções de problemas que possuem significado universal, relacionados aos cuidados com a infância, e do que tenha significado particular, relacionados com a percepção que tem a escola para uma família.

Em uma visão mais ampla, Dessen e Polonia (2007) consideram que as interações da família com o indivíduo concretizam-se em transformações na sociedade que, por sua vez, influencia as relações das futuras famílias que serão formadas. Estas relações configuram-se em processos de influências bidirecionais entre membros das famílias e

os ambientes que fazem parte do sistema social, inclusive a escola. Tudo isso influencia o desenvolvimento do indivíduo.

O ambiente familiar é o lugar no qual o indivíduo se desenvolve e aprende a lidar com conflitos, controlar suas emoções, identificar e expressar seus sentimentos nas relações interpessoais e a enfrentar as diversidades e adversidades ao longo de sua vida. Este vasto aprendizado constitui habilidades sociais e formas de expressão, e seu desenvolvimento em primeira instância dentro da família é repercutido em outros ambientes onde este indivíduo se insere durante sua vida. Segundo Dessen e Polonia (2007), estes outros ambientes sofrem influência conforme a aprendizagem anterior do indivíduo, acionando aspectos salutares ou criando problemas, o que pode modificar a saúde mental e física dos indivíduos envolvidos.

Segundo Gonçalves (1999), uma ação educativa cujo foco seja a interdisciplinaridade baseia-se em um processo interativo de comunicação, no qual os professores tenham possibilidade de buscar, em conjunto, a coordenação e justificação de ações pedagógicas por meio da troca de conhecimentos e de interesses, os quais inerentes para cada disciplina. Neste sentido, há o compartilhamento e o planejamento de experiências integradas.

A interdisciplinaridade constitui em um esforço conjunto do corpo discente para de uma série do currículo escolar, o qual pode estabelecer um diálogo em busca de um eixo que possibilite a articulação das diferentes disciplinas que o compõe. Esta articulação permite aos alunos muitas experiências no qual possam interagir com os diversos enfoques disciplinares. Este processo enriquece a compreensão do aluno sobre sua realidade (GONÇALVES, 1999).

O processo interdisciplinar apresentado anteriormente considera a interação e comunicação entre os indivíduos que realizam a ação em grupo. As pessoas envolvidas buscam o consenso, que é conquistado por meio de três coisas presente nos argumentos dos indivíduos: 1. Verdade do enunciado, 2. Legitimidade ou Retidão da manifestação, que deve ser correta em relação ao sistema de normas vigente ou que o próprio contexto normativo seja legítimo e 3. Veracidade de quem comunica, pois, a intenção expressa coincide com a intenção do falante (HABERMAS, 1987).

Contexto é compreendido como uma situação associada a alguma coisa que dê sentido aos conhecimentos elaborados, o que pode orientar o indivíduo durante seu processo de aprendizagem. O saber produzido é descontextualizado para que o aluno possa nele reconhecer o conhecimento cultura a ser reutilizado (BROUSSEAU, 1996).

Nesse sentido, para Brousseau (1996), a contextualização significa apresentar um conteúdo por meio de situações problemas aos alunos. Este fenômeno permite ao

professor promover uma situação compatível com a situação real dos mesmos, desde que possua elementos que deem significado ao conteúdo apresentado. Desta forma, a contextualização provoca no aluno uma necessidade de comunicar algo para outra pessoa, ocasionando também a necessidade de representar determinada situação e de discuti-la. A contextualização funciona na medida que o aluno é incentivado a responder situações propostas pelo docente que produzirá conhecimento, o qual poderá ser utilizado em outras situações. O educando deverá, com a orientação do educador, despersonalizar e re-descontextualizar o saber adquirido, reconhecendo desta forma que seu conhecimento produzido é um saber cultural reutilizável.

O PAPEL DOS CONTOS DE FADAS NA APRENDIZAGEM

Uma literatura infantil deve primeiramente ter uma linguagem condizente com a idade da criança que receberá a mensagem, pois desta forma o conto estará de acordo com a capacidade cognitiva e psíquica do infante (AGUIAR, 2001).

A literatura infantil, desta forma, tem dois objetivos. O primeiro é divertir a criança que, por meio de um adulto, ouve (e imagina) as histórias contadas. O segundo objetivo é trazer novos aspectos do conhecimento de forma a ajudar no desenvolvimento da criança através de experiências e da amplitude da imaginação (AGUIAR, 2001; MELLI e GIGLIO, 1999).

A estrutura literária por trás de um conto de fada mistura aprendizagem com divertimento. Um conto de fada primeiramente diverte a criança, pois esta é estimulada a pensar, imaginar e fantasiar situações contadas em palavras.

Existe uma alternância entre palavras e imagens mentais criadas pelas próprias crianças ao ouvirem histórias, o que traz divertimento, pensamento crítico e assimilação da cultura da sociedade ao qual a criança está inserida. Segundo Juzwiak (2013), conceitos podem ser formados e fixados por meio da contação de histórias quando lidas diversas vezes. As leituras podem seguir algumas estratégias, como através da dramatização, do contador de histórias e das músicas, processos estes que podem abrir caminho para outros métodos.

O conto de fadas possui algumas características em comum, como o uso de magia e de encantamentos, a necessidade de haver obstáculos ou inimigos que devem ser enfrentados pelo personagem principal e problemas existenciais onde o personagem busca uma realização pessoal. Desta forma, tais histórias passam, geralmente, por quadro etapas, a saber: 1. O momento de viajar ou de atravessar um lugar para chegar ao mundo mágico, 2. O encontro entre o personagem principal e seu inimigo ou

obstáculo, 3. A superação da dificuldade encontrada no caminho e 4. A conquista e a recompensa (CASHDAN, 2000).

Segundo Juzwiak (2013), Doran (2005) alerta que há pontos positivos e pontos negativos para o uso de contos de fadas durante determinadas fases do desenvolvimento da criança. Os pontos negativos relatados pelo autor durante sua pesquisa em revisão literária de artigos são: a) intensidade e grande contato das crianças com o mundo fantasioso, b) o medo sendo uma resposta da criança diante da imaginação de determinadas situações presentes nas histórias, c) possível redução da imaginação da criança devido a brincadeira de imitação que, por consequência, substitui a brincadeira da imaginação e d) criação e exposição da criança diante de estereótipos.

Já os pontos positivos podem ser: a) melhor desenvolvimento do id, b) melhor resolução de elementos arquetípicos do desenvolvimento, c) apresentação para a criança de modelos de resolução de problemas comuns a todas as pessoas, como a morte, o envelhecimento, a inveja dentre outros, d) demonstração do bem vencendo o mal e e) transmitir para a criança comportamentos culturais que são esperados pela sociedade ao qual a mesma está inserida (DORAN, 2005).

Os efeitos negativos, não obstante, podem ser relacionados com a fase pré-operacional da criança, proposta pelas pesquisas de Piaget. Esta fase ocorre entre os dois e os sete anos de idade e a criança estão em fase de desenvolver suas estratégias de distinguir fantasia de realidade. Durante este período a capacidade que o infante tem de compreender e processar informações é estruturalmente limitada, o que pode levar o mesmo a ter medos irracionais ao ouvir determinadas histórias (JUZWIAK, 2013).

Ao contrário do momento pré-operacional, as crianças que, segundo Piaget, estão na fase operacional concreto possuem maior facilidade para compreender e distinguir fantasia e realidade, portanto a assimilação da cultura pode ser mais fácil e a estratégia dos contos de fadas pode ter maior eficiência (JUZWIAK, 2013).

Segundo Winnicott (1975), o aspecto lúdico está presente na natureza do homem. Em todas as fases da vida de todas as pessoas o lúdico é parte do desenvolvimento humano, estando mais presente na fase infantil.

Segundo Alves (2007), o bebê começo a brincar com elementos de seu corpo e de sua mãe, como o som da voz e os traços faciais maternos. Também brinca com o movimento de seu próprio corpo no ambiente. Para a criança pequena, por sua vez, a linguagem e a interação com o meio ambiente proporciona-lhe o descobrimento do universo simbólico e o desenvolvimento de suas habilidades.

De acordo com Oliveira (2002), até aproximadamente os primeiros seis anos de idade os pais ou tutores devem estar atentos para as brincadeiras e permitir o desenvolvimento do lúdico na vida da criança.

O lúdico tem importância muito grande para a aprendizagem infantil. Ela permite a evolução do processo neuropsicológico de forma mais saudável, além de fazer o indivíduo aprender sobre seu ambiente social, histórico e cultural e ajudar na criatividade e na autonomia (OLIVEIRA, 2002).

O lúdico também possui grande importância na idade pré-escolar, pois a criança pode experimentar diversos comportamentos que só podem ser realizados no fenômeno lúdico, pois em momentos corriqueiros haveria o medo de erro e de sofrer punição (KISHIMOTO, 2002).

Sendo assim, a brincadeira oferece para a criança possibilidade em conhecer regras, aprender a linguagem, as normas da sociedade e outras coisas importantes para sua convivência em grupo. O lúdico deve ocorrer em um ambiente com familiaridade, com segurança emocional e livre de tensões (KISHIMOTO, 2002).

Segundo Alves (2007), a brincadeira lúdica também ganha sentido quando existe uma interação com adultos. Através do contato com pessoas adultas a criança consegue perceber a que as ações podem possuir sequências no modo de brincar, e o adulto tem a oportunidade de trazer para o tempo de brincadeira alguns elementos que estimulem a criatividade.

Como garantia para um aprendizado emancipador, é fundamental resgatar condições que ampliem a visão do educando acerca da leitura e da escrita, não como mero instrumento formal de aprendizagem, mas como recurso capaz de oferecer um aprendizado para a vida toda. Desta forma, o conto de fadas, nas séries iniciais da segunda etapa do ensino fundamental, em especial aos alunos do sexto ano, visa integrar a leitura ao processo de aprendizagem, sendo esta significativa ao sucesso escolar, a diminuição da evasão escolar e de reconhecimento do discente como produtor do conhecimento. Vale lembrar que a origem da literatura infantil remonta ao século XVII, visto não haver até então um processo formalizado de ensino e leitura que percebesse o educando em suas diferentes etapas de desenvolvimento, em especial a infância (REZENDE, 1999). Assim, as primeiras estruturas literárias voltadas ao público infantil estruturam-se a pequenas narrativas, as quais geralmente estavam associadas a contextos e assuntos cotidianos, pois muito do que era oferecido ao público infantil ainda fazia menção ou relacionava-se ao que era do povo. Souza (2005) relata que somente no século XVIII a literatura das fadas voltada para o público infantil é abandonada pelos adultos, ou melhor, deixadas em segundo plano, e insere-se ao

universo da criança, onde destaca-se principalmente, os irmãos Grimm, durante o século XIX. Sendo assim, percebe-se nos contos de fadas a presença do gênero maravilhoso, e de vivências relacionadas às práticas sociais, destacando uma problemática, o que permite aflorar a imaginação tanto do locutor quanto do ouvinte, ou seja, amplia-se o entender, busca-se resgatar situações que permitam ampliar o processo ensino e aprendizagem (NEVES e PIRES, 2014, p. 6-7).

Segundo Kishimoto (2002), a cognição da criança e a sua aprendizagem são beneficiadas com a brincadeira interativa com os adultos. Tanto a exploração quanto a flexibilidade são desenvolvidos neste processo.

Quando nascem, e à medida que se desenvolvem, as crianças agem e se relacionam com o ambiente físico e social que as rodeia. Neste movimento, realizam muitas tentativas de compreender um mundo de objetos, relações e sentimentos que, aos poucos, vão se ampliando e ganhando novas dimensões no seu desenvolvimento. Desta forma, as crianças constroem conhecimentos sobre a realidade e se percebem como indivíduos únicos (...) Defende-se, assim, que a brincadeira é, inevitavelmente, a atividade principal da criança pequena e que, através do brincar, podemos compreender como ela constrói o mundo, expressando o que teria dificuldade de colocar em palavras. A escolha da brincadeira é motivada por processos íntimos que determinam suas atividades lúdicas (ALVES, 2007, p. 46).

Os contos de fadas se utilizam da imaginação e, por conta disso, consegue beneficiar a criança em sua formação imaginativa. Portanto, torna-se importante para a escola se utilizar dos contos de fadas para desenvolver a criatividade e a imaginação de seus alunos. As histórias contadas são ricas em criar personagens, situações e imagens com um conteúdo mais profundo recheado de simbologia e universalidade. As representações são criadas na mente da criança (PASSERINI, 1998).

Nesse sentido, “as imagens podem ser consideradas representações interiorizadas de informações sensoriais sem nenhuma estimulação real e parecem estar associadas ao hemisfério direito do cérebro” (ALVES, 2007).

Também é perceptível que “o uso da fantasia pode ajudar a criança a explorar os sentimentos e as ideias, auxiliar as resoluções dos conflitos e trazer à tona uma mudança cognitiva” (FAZIO, 235).

Outro aspecto importante dos contos de fadas é sua capacidade em desenvolver a inteligência e o emocional da criança, pois as histórias conseguem negociar e renegociar os significados transmitidos por elas através da mediação na técnica utilizada na narrativa (ALVES, 2007).

Segundo Caldin (2004), o conto oferece para a criança a possibilidade da introspecção, ou seja, permite-lhe refletir sobre seus próprios sentimentos e faz a mesma ter esperança de que o seu sofrimento terá fim. O pesquisador acredita que a introspecção por meio da literatura consegue trazer emoções, principalmente no caso de crianças mais sensíveis ou que se encontram doentes, haja vista terem preocupações com seu estado e, portanto, apreciam contos que tragam mensagens sobre seus problemas e que demonstrem que não estão sozinhas. Os contos de fadas trazem prazer aos ouvintes, e o prazer produz alegria, que é terapêutica.

Os estudos de Lezhava e Rtskhiladse (2006) puderam relatar a experiência com crianças que sofriam de asma brônquica em um hospital não identificado. Os contos de fadas foram utilizados como instrumento lúdico-educativo e tiveram eficácia na evolução do tratamento e na profilaxia da doença do grupo estudado. Os indivíduos possuíam maior aceitação da situação ao qual estavam inseridas e conviveram melhor com os problemas. O método demonstrou ser mais efetivo do que tratamentos tradicionais.

A pesquisa de Zatti e Kern (2014) no Ateliê de Contos realizada em 2010 trouxe resultados promissores na utilização dos contos de fadas como ferramenta eficaz na psicoterapia psicanalítica infantil com prevenção a doenças mentais das crianças que participaram do estudo. Os resultados demonstraram melhorias em diversos pontos: na representação, na abstração e na conceitualização, no nível de sintomas, no enriquecimento da imaginação, nas possibilidades de expressão e de elaboração de conflitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aprendizagem ocorre por meio das interações que a criança tem com o ambiente e os indivíduos que a cerca, em especial sua família. Segundo Piaget o desenvolvimento da criança não ocorre do pensamento individual para o mundo social, mas ao contrário, do social para o pensamento individual. Desta forma, os contos de fadas têm sido responsáveis pela formação cultural de diversos povos da antiguidade. Percebe-se que os contos passados de geração a geração conseguem modelar e formar o membro da sociedade tanto em relação a sua espiritualidade quanto em relação aos costumes e crenças valorizados por seu povo.

Os contos de fadas têm ganhado força no campo da pesquisa por demonstrarem eficácia na aprendizagem da criança e como importante ferramenta no tratamento clínico. Os estudos de Caldin (2004), Lezhava e Rtskhiladse (2006) e de Zatti e Kern

(2014) trouxeram resultados factíveis com grupos de crianças com diferentes problemas, o que deixou claro que os contos não são meras estórias fantasiosas, mas uma forma de comunicação lúdica que auxilia a criança em seu desenvolvimento e aprendizagem ajudando as mesmas a passar por situações difíceis que estejam vivenciando no momento presente.

REFERÊNCIAS

BROUSSEAU, G. Os diferentes papéis do professor. In. PARRA, C; C, Saiz, 1. et al. Didática da Matemática; reflexões psicopedagógicas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

BUJES, M. I. E. Escola infantil: pra que te quero? In: CRAIDY, C., KAERCHER, G. E. Educação infantil: para que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001.

DESEN, M. A;POLONIA, A. da C. A família e a escola como contextos ... Paidéia (Ribeirão Preto) [online]. 2007, vol.17, n.36, pp.21-32.

GONÇALVES, M. A. S. Teoria da ação comunicativa de Habermas: Possibilidades de uma ação educativa de cunho interdisciplinar na escola. Educação & Sociedade, ano XX, nº 66, Abril/99. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73301999000100007&s_crypt=sci_abstract&tlng=pt> Acesso em: 29/10/2018.

HABERMAS, J. Teoria de la acción comunicativa I - Racionalidad de la acción y racionalización social. Madri: Taurus, 1987.

MIRANDA, M. I. Conceitos centrais da teoria de Vygotsky e a prática pedagógica. Ensino em Re-Vista. 13(1) : 7-28, jul.04/jul.05.

A CRIANÇA SURDA E A ESCOLA



DANIELA COSTA DE MOURA BRAZ

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Uniararas (2010); Professor de Educação Infantil em um Centro de Educação Infantil da Cidade de São Paulo.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo observar as questões que partem desde o aspecto legislativo que visam às políticas de inclusão, as práticas docentes e os demais aspectos que tangem a efetivação dos trabalhos escolares quanto à didática que se pratica com os alunos surdos.

Depois de analisar dados e informações, chegamos à conclusão de que a inclusão não se resume em práticas restritas às salas de aula, mas é parte de um processo que envolve todos os profissionais da instituição escolar, sabemos que isso faz parte de uma construção de uma nova visão sobre os alunos surdos.

Compreender que a Língua Brasileira de Sinais como a primeira língua dos surdos e a Língua Portuguesa escrita como segunda, o ensino de Libras nas escolas não representa apenas a existência de um modo diferente de comunicação, mas sim a ressignificação das instituições escolares.

Palavras-chaves: Inclusão; Comunicação; Instituição escolar.

INTRODUÇÃO

Podemos observar através da história que por muito tempo as pessoas que possuíam algum tipo de deficiência viviam à margem da sociedade e eram severamente.

O processo que alterou essa realidade se deu de forma gradativa e trouxe a partir daí uma nova visão, mas que ainda é muito recente aqui nas escolas brasileiras e que chamamos de educação inclusiva, ela reconhece que somos e possuímos necessidades diferentes, partindo dessa concepção, reconhecemos que é preciso compreender e respeitar o universo do outro, essa capacidade de reconhecimento veio somente para enriquecer a ainda mais nossa sociedade e também o ambiente escolar que por sua vez

vem se tornando cada vez mais amplo e diverso, permitindo que cada vez mais os alunos se sintam parte dele.

Quando pensamos na educação como um direito de todos, devemos também pensar que essa condição deve se refletir na vida social, sabemos que a educação é um direito de todos, isso nos foi garantido por meio da Declaração dos Direitos Humanos.

Aqui discutiremos a inclusão da criança surda, pois a ela cabe o direito de usufruir de uma educação de qualidade e ainda de ter todas as suas potencialidades exploradas e valorizadas.

O objetivo é chamar a todos a refletir acerca das questões que tangem a inclusão do aluno surdo na comunidade escolar, repensar posturas e condições em que são oferecidas a educação para o surdo.

Ao analisar essas condições a intenção é estabelecer uma nova condição de acesso para a criança surda e valorizar sua cultura, fazendo com que ela se torne um adulto seguro de si e atuante na sociedade.

Enxergar a criança surda como um ser completo é de suma importância para que seu desenvolvimento ocorra de forma saldável e plena, mas para que isso de fato aconteça é importante que ela conheça e faça uso da Língua Brasileira de Sinais.

Uma questão importante e que foi considerada no presente trabalho é sobre como receber um aluno surdo, pensamentos que ocupam a mente de docentes e escolas, pois preocupa saber como se dará essa inclusão.

Os questionamentos são os mais variados, como por exemplo se o corpo docente está preparado para lidar com esse aluno, ou como ela poderá se comunicar com o grupo, ou seja, as crianças de sua turma ou até mesmo as demais da escola, ou os funcionários da unidade educacional.

Tudo isso deve ser amplamente discutido não somente quando se recebe a notícia de que uma criança surda fará parte do quadro de alunos da instituição, mas essa deve ser uma busca de todos para que a inclusão aconteça, mas mais do isso, essa criança seja definitivamente parte da sociedade na qual é inserida.

Conhecer a LIBRAS é uma necessidade de todos, não somente do surdo, compreender isso nos confere saber que os surdos existem e são parte da nossa sociedade e cabe a eles o direito de serem reconhecidos e partilhar de tudo o que envolve ser um cidadão de direitos e usufruir de cada experiência sendo atuante e respeitado com suas particularidades.

O QUE É INCLUSÃO?

É o privilégio de conviver com as diferenças, isto é, a nossa capacidade de entender e reconhecer o outro e, assim, compartilhar com as pessoas diferente de nós. Revista Nova Escola nº 182 p. 23, 2005.

Nesse contexto, a ajuda pedagógica e os serviços educacionais, mesmo os especializados - quando necessários - não devem restringir ou prejudicar os trabalhos que os alunos com deficiência compartilham na sala de aula com os demais colegas. Respeitar a atenção à diversidade e garantir a ação pedagógica na prática social e no desenvolvimento cognitivo dos deficientes e nos não deficientes.

A inclusão cresce a cada ano e, com ela, o desafio de garantir uma educação de qualidade para todos. Na escola inclusiva, os alunos aprendem a conviver com a diferença e se tornam cidadãos solidários. Ela propõe um único sistema educacional de qualidade para todos os alunos, com ou sem deficiência e com ou sem outros tipos de condição atípica. A inclusão se baseia em princípios. A aceitação das diferenças individuais como um atributo e não como um obstáculo, a valorização da diversidade humana pela sua importância para o enriquecimento de todas as pessoas, o direito de pertencer e não de ficar de fora, o igual valor das minorias em comparação com a maioria. A educação inclusiva depende não só da capacidade do sistema escolar (diretor, professores, pais e outros) em buscar soluções para o desafio da presença de tão diferentes alunos nas classes, como também do desejo de fazer de tudo para que nenhum aluno seja novamente excluído com base em alguma deficiência educacional muito especial. Revista Nova Escola nº 182 (p,40,42,2005)

A Declaração de Salamanca, proposta em 1994, postula que o encaminhamento de alunos para escolas especiais ou a manutenção de classes especiais deveriam constituir exceção, a ser recomendada, quando a educação na classe regular se mostrasse incapaz de responder às necessidades educacionais ou sociais do educando e desde que tal incapacidade fosse demonstrada de forma inequívoca. Esta prática reflete, quase sempre, apelos, expectativas e demandas dos educadores, não correspondendo às reais necessidades dos educandos. As razões subjacentes a tais procedimentos costumam referir-se à falta de qualificação profissional e ao despreparo dos educadores. A deficiência de uma pessoa não deve ser tomada, isoladamente, como obstáculo ou impedimento que impossibilita o pleno desenvolvimento de suas potencialidades.

A discussão em torno da integração e da inclusão cria ainda inúmeras e infundáveis polêmicas, provocando as corporações de professores e de profissionais da área de saúde que atuam no atendimento as pessoas com deficiência, os paramédicos e outros,

que tratam clinicamente crianças e jovens com problemas escolares e de adaptação social. (Mantoan, 2003.p.20).

Seguindo esse pensamento, a escola de educação especial tornou-se o ambiente preferido quando se trata de uma sociedade excludente, em que os alunos são separados por suas peculiaridades.

Ao observar como funcionam as instituições de educação especial, é possível que constate que a sociedade, em sua maioria se sente mais confortável por não ter que lidar com as diferenças e assim, se mantém em sua zona de conforto, sem ter que lidar com seus estigmas e seus medos.

As instituições públicas de educação ainda deixam a desejar quando se trata de trabalhar as diferenças existentes entre seus alunos, pois ainda há uma evidente falta de informação entre os membros que compõem as unidades educacionais.

Algumas escolas públicas propõem uma mudança na metodologia escolar, parte dos componentes das instituições escolares percebem a necessidade de uma ressignificação da escola como espaço de aprendizagem e vivencias, como um espaço que prepara o aluno para o mundo.

Mais do que reconhecer é necessário que haja uma busca por esse futuro, esse reconhecimento de que cada sujeito faz a diferença e é importante para que se construa uma sociedade.

E essa sociedade só se forma a partir da abertura de espaços inclusivos, enfrentando os obstáculos impostos pelas diferenças e trazendo propostas para que a diferença deixe de ser um problema e passe a ser uma ponte para uma nova comunidade.

A Declaração de Salamanca (1994) legitima estruturas de educação especial, tendo como princípio orientador à consideração de que as escolas devem acolher a todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras.

Todas as pessoas que tem suas necessidades pautadas em alguma necessidade, seja na deficiência física, seja no desenvolvimento cognitivo tem o direito de ser incluídas em programas criados para qualquer outro aluno, não importa sua necessidade.

É papel da escola proporcionar uma educação de qualidade para todos, trabalhando na eliminação de ações que discriminam, promovendo espaços acolhedores e estimulando a inclusão.

A escola precisa ter seus espaços adaptados de modo que atenda às necessidades de todos que fazem parte dela, sejam esses alunos ou professores, respeitar tempo de cada um, o caminho que percorrem na aprendizagem e lutar contra as imposições da sociedade quando essa se considera diferente.

Uma visão inclusiva está ao lado dos eixos que norteiam a Escola Plural, que tem seus princípios baseados no reconhecimento das diferenças como algo normal e que o ensino deve se concentrar em dar ênfase ao potencial de cada indivíduo, e não impondo aos alunos um único método de ensino desconsiderando a individualidade.

Diante disso é importante considerar que todas as crianças precisam dividir o mesmo ambiente e assim aprender juntas, este sentido, todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independente das possíveis diferenças que possam haver.

Para que a inclusão se efetive é preciso que haja a preocupação em promover espaços adequados, reformular os projetos educativos e investir na formação dos professores.

Tais atitudes e orientações precisam ir além do preceito que rege a integração da educação especial, elas devem se organizar e se alinhar aos demais objetivos educacionais.

Essa integração tem como base a igualdade, O princípio da integração consiste na igualdade de direitos, direitos e obrigações, pautados na ação de cada sujeito e na comunicação entre os indivíduos, e para que isso aconteça é importante que os espaços sejam inclusivos, restringindo o mínimo possível o acesso de todos e respeitando a individualidade.

A inclusão escolar parte de um processo gradativo, com ações dinâmicas, que tem a condição ganhar diferentes formas, de acordo com as competências e atuações dos alunos.

Tal processo de aprendizagem tem relação com todos os alunos, tenham eles alguma necessidade educacional ou não durante o período que este permanecer na instituição escolar.

A inclusão escolar só traz benefícios para todos, pois propicia uma nova visão do sistema, através da incorporação da diversidade humanas. Mas isso só acontecerá, quando forem implementados projetos educativos que contemplam todos os alunos.

É importante destacar que os professores também precisam de uma formação que de ênfase aos mais diversos processos de ensino/aprendizagem, excluindo definitivamente a visão técnica dos métodos e processos didáticos.

Porém, se faz necessário desconstruir estereótipos e se livrar de preconceitos, que ainda hoje segregam e impedem o desenvolvimento dos alunos considerados diferentes.

Após 1960, começaram, no Brasil, a surgir às escolas especiais, os centros de habilitação e de reabilitação, as oficinas protegidas de trabalho, os clubes sociais

especiais e as associações desportivas especiais. A Educação Especial surgiu, então, como cuidados assistenciais às pessoas com necessidades especiais, separados da educação comum. Atualmente, uma nova tendência propõe uma abordagem diferenciada para essa modalidade de Educação. A Educação Especial, em conformidade com a Política Nacional de Educação Especial do MEC.(MEC, 1994, p. 17).

A educação dos alunos com necessidades educacionais especiais, é importante lembrar, tem os mesmos objetivos da educação de qualquer cidadão. Algumas modificações são, às vezes, requeridas na organização e no funcionamento da educação escolar para que tais alunos usufruam os recursos escolares de que necessitam para o alcance daqueles objetivos.

Em razão disso, são organizados auxílios e serviços educacionais especiais para apoiar, suplementar e, em alguns casos substituir o ensino comum ou regular como forma de assegurar o ensino para esse aluando. Tais auxílios e serviços educacionais são planejados e desenvolvidos para assegurar respostas competentes por parte do sistema e da unidade escolar, ainda que especiais, as necessidades educacionais especiais ou diferenciadas apresentadas por determinados alunos no contexto escolar em que se encontram. As necessidades educacionais especiais são definidas e identificadas na relação concreta entre o educando e a educação escolar.

É preciso que se tenha em mente, também, que em tal perspectiva, as diferenças entre as necessidades educacionais especiais e as necessidades educacionais comuns se tornem cada vez menores até o ponto em que as necessidades singulares de cada educando possam ser percebidas e atendidas pela escola comum de “especial” qualidade. Nas situações onde tal circunstância não esteja ocorrendo, será importante, ainda, propiciar aos alunos com necessidades educacionais especiais os recursos educacionais também especiais que venham a demandar para que sua escolarização ocorra satisfatoriamente e sejam evitados tantos outros mecanismos de discriminação negativa e exclusão sobejamente conhecida pelos educadores brasileiros.

Enquanto cidadãos de uma sociedade que se pretende democrática, temos que defender uma educação de qualidade para todos. E essa busca não comporta qualquer exclusão, sob qualquer pretexto. No entanto, é preciso também que, para além dos ideais proclamados e das garantias legais, procuremos conhecer o mais profundamente possível as condições reais de nossa educação escolar, especialmente a pública e obrigatória. A partir daí é possível identificar e dimensionar os principais pontos da mudança necessária para o alcance da qualidade que se espera da educação escolar

A participação plena começa desde a infância nas salas de aula, nas áreas de recreio e em programas e serviços. Quando crianças com deficiência se sentam lado a lado com

outras crianças, as nossas comunidades são enriquecidas pela consciência e aceitação de todas as crianças. Devemos instar os governos em todo o mundo a erradicarem a educação segregada e estabelecer uma política de educação inclusiva.

A EDUCAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Quando falamos sobre educação, precisamos refletir sobre os contextos históricos que permeiam a nossa sociedade, é partir dela que as necessidades do homem vão sendo discutidas e revistas ainda que de forma lenta e gradativa.

No que tange às pessoas com deficiência, sabemos que durante anos elas foram duramente excluídas e colocadas à margem da sociedade, isto não se restringe ao nosso país, foi por meio de incansáveis lutas que a situação começou a mudar e que essas pessoas passaram a ser enxergadas como cidadãos de direitos.

No Brasil a educação especial teve início em 1854, com um instituto voltado para os portadores de cegueira, hoje conhecido como Instituto Benjamim Constant e também com o Instituto dos Surdos-Mudos, hoje conhecido como Instituto Nacional da Educação dos Surdos, os dois estão situados nos Estado de Rio de Janeiro.

Sabemos hoje que esses dois institutos significam uma forte conquista no que diz respeito ao atendimento de pessoas com deficiência, visto que a partir delas foram criados espaços pensados nas necessidades e diferenças dessas pessoas, mas que ainda deixava a desejar no sentido de incluir.

Aos poucos se foi garantindo aos alunos portadores de deficiência o direito de integrar as classes de escolas regulares, mas com algumas condições, como por exemplo aquele que não se enquadrasse dentro do contexto escolar teria a garantia de frequentar salas de escolas especiais

Porém a LDB 4.024/61 estabelecia que caberia ao serviço público ou privado garantir o atendimento em caráter assistencial, ou seja as instituições financeiras receberiam suporte financeiro por parte do governo para garantir o atendimento dos portadores de deficiência.

Sendo assim a responsabilidade pelo atendimento educacional de portadores de deficiência, não ficaria restrito ao Estado.

Desse modo, a educação especial ainda não estaria sob responsabilidade exclusiva do Estado e os centros especializados em atendimento assistencial permaneceriam atuando de forma significativa, visto que teriam a garantia de apoio financeiro.

Alguns anos depois a Constituição de 1988 definiu questões de suma importância no que diz respeito a educação no Brasil, ela nos conferiu estratégias com o objetivo de

reduzir o analfabetismo e levar uma educação de qualidade e essa estivesse ao alcance de todos.

Algum tempo depois, o objetivo de universalizar a educação foi novamente confirmado por meio da Conferência Mundial intitulada como Educação para Todos, e ainda com a, as duas garantiam a educação como um direito que cabia a todos sem distinção, seja qual fosse à necessidade. Diante disso caberia às escolas se adequarem com o objetivo de garantir um ambiente plural.

Resumindo, tais acontecimentos deram espaço para novas reflexões a respeito dos processos que excluíam, diante dessa nova concepção de educação que se instituía novos conceitos relacionados a educação começam a surgir e em consonância movimentos favoráveis à inclusão escolar, destacando a universalização do acesso à educação.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E EDUCAÇÃO ESPECIAL

No início dos anos 90 a inclusão escola vinha ganhando destaque graças a influência de outros países. Desse modo é possível entender que a política que trata da universalização da educação se fortaleceu com o estímulo da educação internacional e a partir daí deu-se início a educação inclusiva no Brasil.

A Constituição Federal, o ECA e a LDB e ainda nas políticas governamentais fundamentadas na visão de direitos humanos é possível observar uma proposta voltada à inclusão, que sugere uma ideia de igualdade eliminando qualquer situação excludente por parte das escolas.

Embora a educação inclusiva seja algo garantido por lei, ainda encontramos grandes barreiras para sua execução dentro das instituições de ensino regular, visto que ainda encontramos escolas sem estrutura para receber os alunos e suas especificidades.

Sabemos por meio da história que aqueles que não se enquadram no conceito tido como normal, eram submetidos as mais cruéis formas de segregação, pois a ideia da maioria era que eles se enquadrassem ao conceito de normalidade. Aquele que não se adaptava era excluído, ou seja, privado de frequentar o ambiente educacional.

É possível ainda nos dias atuais observar que algumas esferas da sociedade desconhecem a função da educação especial, muitos pensam que seja um espaço limitado à pessoas com necessidades educacionais especiais, mesmo após tantas mudanças, ainda se faz necessário ampliar e divulgar as ações que envolvem todo o processo que tange o atendimento de alunos com deficiência, evitando que as instituições ainda que de forma involuntária volte a criar espaços de segregação.

Dessa forma, a educação especial é na verdade uma modalidade dentro da educação escolar. Ela tem como preceito garantir um atendimento especializado aos alunos que a ela fazem jus e que este seja realizado na rede regular de ensino.

O que precisa ficar claro, mas ainda é fruto de sérias discussões são as referências entre educação inclusiva e educação especial, embora sejam distintas ambas se complementam.

A educação inclusiva tem como parte de seus objetivos criar ambientes estruturados para receber os alunos com suas especificidades e isso envolve desde a gestão até a estrutura física dos espaços comuns, já a educação especial completa o cenário e, portanto, faz parte desse ambiente, porém ela abrange um atendimento especializado.

SURDEZ E A EDUCAÇÃO DE SURDOS

Com base em registros históricos, sabe-se que a educação de surdos em tempos mais remotos é parte de um processo extremamente opressor, houve um tempo em que eles foram marginalizados e tinham que se reunir em becos para exercer a sua língua.

A igreja católica também exerceu forte pressão e influência sobre as questões pertinentes às pessoas com deficiência, pois com a justificativa de que todos foram criados à imagem e semelhança de Deus aqueles que não se enquadravam nos conceitos de normalidade não poderiam ser vistos ou compreendidos como seres humanos.

E o que não se observava naquele período é que boa parte das pessoas apresentavam deficiência em razão das uniões matrimoniais realizadas com frequência entre pessoas da mesma família, com o objetivo de aumentar o patrimônio financeiro e não correr qualquer risco de ter que dividir com outros. Essa postura aumentou em muito o número de pessoas surdas.

Ainda naquele período os surdos foram enclausurados em monastérios já que naquele ambiente as pessoas haviam feito voto de silêncio e como os surdos eram ainda tidos como mudos e desse modo não poderiam se confessar, o que causava grande desconforto dentro da igreja essa saída para eles foi essa.

Foram tempos difíceis visto que as pessoas surdas embora tivessem total capacidade para decidir sobre sua vida, eram obrigadas a aceitar tamanha imposição sobre seu destino.

O monge beneditino Pedro Ponce de León, foi considerado o primeiro professor de surdos, ele realizou trabalhos com crianças surdas e suas ações deram origem a diversos estudos e mudou a visão religiosa e também a política que tinham como base a

incapacidade dos surdos em relação ao desenvolvimento da linguagem e a aprendizagem de modo geral.

Charles Michel de L'Épée se destacou no século XVIII por contribuir com a educação dos surdos, pois ao aprender a língua de sinais, logo desenvolveu os sinais metódicos, esses consistiam em uma combinação da língua de sinais com a gramática francesa.

Nessa fase a história mostra um cenário mais favorável ao desenvolvimento de uma língua de sinais essa começa a se espalhar por toda a Europa e chega até o Estados Unidos, neste a primeira escola pública para surdos foi criada em 1817.

Ainda nos dias atuais a língua de sinais americana se assemelha à francesa, foi também nos Estados Unidos que foi criada a primeira faculdade para alunos surdos.

Finalizando este capítulo deixo a orientação de Luchesi (2012, p. 21)

[...] a educação de surdos sempre foi marcada ou por técnicas de articulação para o desenvolvimento da fala e da leitura labial ou por técnicas que substituem a fala por sinais. A adoção do oralismo, do gestualismo ou do método combinado restringiu-se à análise deles na qualidade de práticas de ensino, dos sucessos ou dos fracassos alcançados. Limitando as discussões aos métodos específicos, a educação especial vai se constituindo em torno da surdez; ou seja, as situações de fracasso na escolarização, as dificuldades de integração social e a marginalização do surdo são entendidas como decorrências intrínsecas à sua particularidade.

O BRASIL E A EDUCAÇÃO DOS SURDOS

A história da educação dos surdos no Brasil também foi marcada por sérias inquietações sobre como ela aconteceria, muitos questionamentos eram feitos pensando em como promover uma educação de qualidade às pessoas surdas.

No Brasil, o professor francês Hernest Huet, que veio a convite de D. Pedro II fundou a primeira escola para meninos surdos, atualmente conhecido como INES (Instituto Nacional de Surdos), não existem registros que explicitem como se dava a educação nessas instituições.

É importante ressaltar que Huet fazia uso do alfabeto francês e junto com os brasileiros deu início a criação da Língua Brasileira de Sinais

O INES passou por vários momentos conturbados enquanto se desenvolvia no Brasil, passou por inúmeras trocas de direção, mas ainda assim se empenhou em garantir o atendimento a manter a proposta de Huet.

Seguindo os padrões mundiais o INES estabelece o oralismo dentro das salas e em 1957 os sinais foram proibidos, mas os surdos continuaram a se expressar por meio da língua de sinais pelos corredores da instituição.

É nítido que durante anos as instituições ao redor do mundo se empenharam em integrar os surdos na no grupo dos ouvintes, ensinando-os a ler lábios

Porém essa postura não tinha grandes perspectivas de sucesso e como resultado houve um grande fracasso escolar, e diante de todos os resultados em 1980 no Brasil começou a se discutir o bilinguismo.

Essa visão tem como:

[...] pressuposto básico a necessidade do surdo ser bilíngue, ou seja, este deve adquirir como língua materna a língua de sinais, que é considerada a língua natural dos surdos, e, como segunda língua, a língua oral utilizada em seu país. Estas duas línguas não devem ser utilizadas simultaneamente – como propõe a Comunicação Total –, para que suas estruturas sejam preservadas (GOLDFELD, 2003, p.73).

É evidente que a condição do surdo no contexto social foi e ainda é bastante complexo, embora muita coisa tenha mudado e eles já façam parte da sociedade como pessoas produtivas e detentoras de direitos ainda sofrem preconceitos e precisam lutar para serem inseridos de forma efetiva em nossa sociedade. Ainda temos dificuldades em encontrar pessoas que façam uso da LIBRAS fora das instituições específicas para atendimento de surdos.

Embora a lei lhes garanta o direito de ter um intérprete, sabemos que as dificuldades são muitas, até por razão do ensino de LIBRAS ser restrito e o custo alto, quando na verdade essa língua deveria ser ensinada nas escolas desde a educação infantil, para que dessa forma a inclusão fosse efetiva e garantida a todos os que compõe nossa sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao desenvolver este trabalho foi possível observar que as políticas públicas vêm buscando reparar alguns equívocos do passado.

A infância é um período extremamente importante na vida do ser humano é a partir dessa fase que estabelecemos vínculos e aprendizagens.

A escola é um espaço que tem grande relevância para esse processo, podemos afirmar que o aluno surdo é aceito em nossa sociedade, e nossas escolas estão abrindo cada vez mais espaço para essa convivência, porém mesmo diante de tantos esforços ainda encontramos sérias dificuldades em se efetivar o processo de inclusão.

Isso se dá pela dificuldade dos ouvintes em compreenderem que o surdo tem direito pleno ao uso de língua, porém as escolas somente garantem o acesso às mesmas informações, mas não se adaptam ao meio de comunicação necessário à cultura surda.

Diante disso o que temos visto é que falta também por parte do governo um trabalho que vise realmente incorporar o ensino de libras nas escolas.

Pouco se propõe a fazer no que diz respeito à formação continuada de professores da rede pública, por exemplo, os cursos de formação de tradutor/ interprete de libras tem um custo elevado e se faz necessário alguns anos de dedicação, algumas prefeituras até oferecem alguma formação, mas em geral em nível básico que só serve como uma introdução a linguagem de sinais.

Estabelecer um convívio com o surdo é um rico processo de aprendizagem, é preciso que se abra mão de velhos conceitos e do comodismo para se conectar a esse universo que transcende o simples uso da palavra.

É preciso estimular as famílias dos surdos, é preciso permitir aos surdos que ele seja parte da sociedade em que está inserido, caso contrário ainda teremos uma oferta precária das condições educacionais e sociais aos alunos surdos, é preciso garantir acesso, permanência, convívio saudável e educação de qualidade para todos os que compõem uma sociedade.

A ausência da inclusão diz respeito a todos, não somente aos que são excluídos, se assim pensarmos estaremos tão somente reproduzindo um comportamento medieval.

Ainda que as condições apresentadas atualmente sejam outras é necessário que a inclusão seja efetivada e não seja mais um mero cumprimento de lei, é importante respeitar e valorizar a cultura surda.

Garantir a todos as mesmas condições de se desenvolver e ser membro atuante na sociedade, direito ao trabalho e educação e dessa forma garantir o direito à emancipação.

É preciso olhar a surdes não como um defeito, mas como uma condição, parar de nos omitir e começar a agir!

BIBLIOGRAFIA

BRASIL, Ministério de Educação e Cultura. Parâmetros Curriculares Nacionais: temas transversais. Brasília:MEC/SEF, 1998.

A DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: SOBRE PRINCÍPIOS, POLÍTICA E PRÁTICA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL.

FALCÃO, Luiz Alberico. Surdez, cognição visual e Libras: estabelecendo novos diálogos. Recife: Editora do Autor, 2014.

FERNANDES, E.; KELMAN, C.A. Surdez e inclusão. In: CONGRESSO IBEROAMERICANO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 3.,1998, Foz do Iguaçu. Anais... Foz do Iguaçu: MEC/SEESP, 1998.

FREIRE, Paulo. Educação e Mudança. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2002.

GOLDFELD, Márcia. A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista. São Paulo, SP: Plexus, 1997.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. O desafio das diferenças na escola. Editora: Vozes, 2008.

MORIN, E. Os sete saberes necessários à educação do futuro. São Paulo: Cortez, 2014.

SKLIAR, C. Um olhar sobre a diferença. Porto alegre; Mediação, 2016

VIEIRA, Claudia Regina. Bilinguismo e Inclusão. Problematizando A Questão. São Paulo, Appris, 2014.

WITT, Patricia Rodrigues. Surdez – Silencio em voo de borboleta, Editora: Movimento,2016.

A ARTE DE LER E CONTAR HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL



DANIELA RUSCITTO DO PRADO SOARES

Graduação em Pedagogia pela Universidade Bandeirantes – Uniban (conclusão em 2007); Pós Graduação em Contação de Histórias pela Faculdade Campos Sales (conclusão em 2019); Professora de Educação Infantil em um Cei na PMSP.

RESUMO

Contar uma história não é um ato que se resume em apenas ler, é também interpretá-la de forma artística. Quem conta precisa ser capaz de viver cada uma delas, buscar promover o encantamento, aguçar a imaginação da criança. Ao ler uma história o professor está também educando, é uma ação oral capaz de estimular o imaginário de quem ouve. Quem conta uma história precisa causar encantamento em que ouve chamando-os para uma viagem pelos fascinantes caminhos do imaginário. A arte da contação de histórias passou a ser reconhecida como uma rica ferramenta educativa, contar histórias é visto hoje como uma alternativa capaz de subsidiar a ação pedagógica na educação infantil, com resultados positivos na ação educativa, promovendo uma aprendizagem prazerosa e significativa.

Palavras-chaves: Arte, Criança, História.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como ponto principal destacar a importância da leitura para crianças desde a Educação Infantil.

Tendo em vista que a linguagem é a principal forma de expressão do pensamento, acredita-se que ela deve ser estimulada e a escola tem um papel muito importante neste processo.

Contar história, não se resume somente a ação da leitura, ou seja, ler o que está escrito em um livro. Contar história, é ir além, é se envolver é interpretar o que se lê.

Nesta ação, criamos inúmeras possibilidades para que o ouvinte viva a história e se sinta parte dela criando vínculos com os personagens e se imagine vivendo tais aventuras.

A própria história tem o papel de emocionar, envolver, ampliar horizontes. Mas contá-las é uma arte, e é sobre isso que falaremos neste trabalho, sobre a arte de contar histórias.

PORQUE CONTAR HISTÓRIAS?

Contar histórias é uma arte milenar, talvez a mais antiga de todas, é através dela que conhecimentos e culturas foram transmitidos por povos que não dominavam a escrita.

Eles se sentavam em volta de fogueiras e enquanto se aqueciam se alegravam compartilhando seus conhecimentos e experiências.

Pensando assim, a história é uma forma de registrar até mesmo através da memória o que ocorre em nosso cotidiano.

Contar história não é somente um artifício usado por professores para distrair ou controlar crianças nas salas de aula. A história tem importância ainda maior, ela auxilia as crianças a solucionar conflitos e dúvidas. Ajuda ainda às crianças na descoberta de sua identidade, as histórias propõem desafios e sugerem experiências necessárias para o desenvolvimento infantil. As histórias servem ainda como agregadores de valores sociais e morais, que as crianças são capazes de captar através das experiências vividas por seus personagens.

“É através duma história que se podem descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e de ser, outra ética, outra ótica... É ficar sabendo História, Geografia, Filosofia, Política, Sociologia, sem precisar saber o nome disso tudo e muito menos achar que tem cara de aula...”

(ABRAMOVICH, 1995, P. 17)

Segundo Maria Cecília Rodrigues, é conhecendo a criança e o mistério delicioso de seu mundo que podemos avaliar todo o valor da literatura em sua formação. Ainda de acordo com Maria Cecília, as crianças têm um mundo próprio, todo seu, povoado de sonhos e fantasias.

Por isso ao contarmos uma história, precisamos levar em consideração sua visão de mundo, escolher histórias que as envolvam e sempre que possível criar um ambiente propício ao momento.

Enquanto diverte a criança, o conto de fadas a esclarece sobre si mesma, e favorece o desenvolvimento de sua personalidade. Oferece significado em tantos níveis diferentes, e enriquece a existência da criança de tantos modos que nenhum livro pode fazer justiça à multidão e diversidade de contribuições que esses contos dão vida a vida da criança. (Bettelheim 1996, p. 20)

Infelizmente nossas crianças não têm o hábito de ler no ambiente familiar, grande parte acaba tendo o primeiro contato com os livros, apenas quando ingressam na escola. E muitas vezes o que deveria ser um prazer, um bom hábito acaba se tornando obrigação.

E isso acontece em grande parte por conta da falta de habilidade de alguns professores, que não gostam de trabalhar com a literatura infantil, em muitas vezes, pelo fato de desconhecerem técnicas que ajudam a fazer com que a história ganhe vida, e assim promover conhecimentos.

Contar histórias é importante por trazer consigo, inúmeras possibilidades de aprendizagem, ajudam a criança a estabelecer relações entre o comportamento do personagem com o da própria criança.

“Para que uma história realmente prenda a atenção da criança, deve entretê-la e despertar sua curiosidade. Mas para enriquecer sua vida, deve estimular-lhe a imaginação: ajudá-la a desenvolver seu intelecto e a tornar claras suas emoções; estar harmonizada com suas ansiedades e aspirações; reconhecer plenamente suas dificuldades e ao mesmo tempo sugerir soluções para os problemas que as perturbam” (BETTELHEIM, 1996, p13)

Quando o professor lê para o aluno é possível estabelecer uma relação dialógica com o mesmo, sua cultura e sua realidade. Buscando histórias que de alguma forma refletem as experiências da criança, de sua história.

É fundamental ler para as crianças, é uma atividade que deve ser realizada frequentemente, pois é muito importante que as crianças vivenciem momentos de interação e ludicidade, e a contação de história tem essa condição.

Ouvir histórias é poder imaginar, sorrir e interagir com as mais variadas situações promovidas pelos contos.

Quando ouve histórias a criança se diverte, ela pode ser o personagem que preferir, pode solucionar questões que são só delas, é a uma forma de descobrir o mundo.

Sendo assim, o momento da leitura, deve ser uma relação prazerosa entre criança e livro, na qual se cria uma atmosfera de sonhos, fantasias e imaginação, se transforma numa realidade única e leva a criança a vivenciar suas emoções em conjunto com as personagens da história, relacionando sua realidade ao que lhe é contado, o que a torna capaz muitas vezes de solucionar suas dúvidas e conflitos.

FORMAS DE CONTAR HISTÓRIAS

Existem várias formas de contar uma história, uma das formas é a leitura do livro, provavelmente a mais utilizada por pais e educadores.

Mas é importante levar em conta as diversas situações que podemos criar ao realizar este ato.

A contação de história se baseando nos livros e suas gravuras, é muitas vezes indispensável, pois são essas ilustrações que as complementa.

Temos também a simples narrativa, maneira mais antiga e original sem deixar de dizer o quanto é fascinante e envolvente. Pois ao narrar uma história, levamos o ouvinte a usar sua imaginação, fazemos com que criem as cenas relatadas pelo narrador.

Os momentos de contação de história colaboram em muito no desenvolvimento das crianças, as histórias têm um enredo e temas voltados para o universo infantil, o que permitem que as crianças se envolvam com a história e se identifiquem muitas vezes com o que está sendo contado.

Contudo não é muito comum que essa prática aconteça no núcleo familiar e cabe a escola criar ambientes para que este momento seja lúdico e atrativo e é o que tem acontecido, a escola tem buscado promover momentos de leitura que sejam ricos em descobertas e interação, fazendo com que as crianças queiram participar de cada momento.

Seja na sala ou em outros espaços da escola, a contação de história é um momento único e precisa ser rico e prazeroso, e para ter um momento que crie essa atmosfera de descobertas é necessário que o professor também se envolva nesse projeto.

Para que isso ocorra, é bom que quem esteja contando crie todo um clima de envolvimento, de encanto... Que saiba dar as pausas, criar os intervalos, respeitar o tempo para o imaginário de cada criança construir seu cenário, visualizar seus monstros, criar os seus dragões, adentrar pela casa, vestir a princesa, pensar na cara do padre, sentir o galope do cavalo, imaginar o tamanho do bandido e outras coisas mais. (Abramovich 1997, p. 21)

Selecionar recursos é muito importante para os momentos de contação, mas quem vai contar pode fazer uso de uma vasta opção de recursos como fantoches, materiais não estruturados (o que estimula ainda mais a imaginação), livros, etc

Podemos também contar histórias utilizando gravuras, esta técnica nos permite, estimular a criança a interagir e ainda a dar sequência a história e organizar o seu pensamento.

Com as gravuras as histórias podem ou não seguir seu roteiro original. Tudo vai depender dos estímulos do adulto e da imaginação das crianças.

Podemos contar também com o recurso do flanelógrafo, que é na verdade um grande auxílio por ser um material prático. Este recurso viabiliza até mesmo a utilização por parte das crianças por ser um material durável.

O flanelógrafo é constituído por personagem feitos de feltro ou flanela, com velcro ou lixa em um painel de flanela.

E desta forma a história se desenvolve.

Temos ainda o teatro de sombras, fantoches, marinete, etc.

“Uma história deve ser contada emocionalmente e não simplesmente apresentada em seu enredo, isto permitirá muitas leituras e muitos caminhos.

Busatto (2007,p.49)

Para quem ouve uma história é importante se envolver com a mesma, por isso a forma como ela é apresentada, contada é determinante.

Ao contarmos uma história, temos que colocar em nossas palavras e expressões as emoções de cada episódio lido, levando o ouvinte a viver a história, sentir-se parte dela.

COMO SURGIU A LITERATURA INFANTIL

No período que marca o início da literatura infantil podemos destacar grandes autores como irmãos Grimm, Charles Perrault, Andersen, Gabrielle-Suzanne Barbot e no Brasil, Monteiro Lobato, com obras que ainda servem de base ao início literário de muitas crianças.

As histórias ou contos infantis são caracterizados por uma reprodução de situações que transmitem oralmente conhecimentos e valores culturais de geração para geração, onde o herói ou heroína precisam enfrentar grandes obstáculos antes de vencer suas mazelas e triunfar contra o mal.

Os primeiros livros infantis surgiram no século XVII, foram obras de fundo artístico, concebidas por intelectuais que lutavam contra a opressão para estigmatizar e condenar usos, costumes e personagens que oprimiam o povo.

Os autores, para não serem atingidos pela força do despotismo, foram obrigados a esconder suas intenções sob um manto fantasioso.(Cademartori, 1994)

O “Era uma vez” é uma forma de esclarecer que o momento ao qual a história se refere não se trata exatamente do agora, mas o contexto pode de alguma maneira se relacionar com o cotidiano do leitor ou ouvinte, do seu universo pessoal, com seus conflitos, medos, sonhos, convivência entre adultos e crianças, etapas da vida como nascimento, velhice e morte. Tal como os sentimentos que, são parte de cada um, como o amor, ódio, medo, inveja e amizade.

Eles são apresentados para oferecer uma explicação do mundo do qual fazemos parte, o qual nos rodeia e nos permite criar formas de lidar com isso.

Uma das características dos contos ou histórias infantis é que envolvem algum tipo de magia, metamorfose ou encantamento, como em Rapunzel, Branca de Neve e os sete anões e a Bela e a Fera.

Nos últimos cem anos, os contos têm sido objeto da análise dos seguidores de várias correntes da psicologia.

Sheldon Cashdan, sugere que os contos seriam, “psicodramas da infância” espelhando lutas reais.

Para Cashdan, embora o atrativo inicial de um conto de fada possa estar em sua capacidade de encantar e entreter, seu valor duradouro reside no poder de ajudar as crianças a lidar com os conflitos internos que elas enfrentam no processo de crescimento.

Cashdan afirma:

(...) Cada um dos principais contos de fada é único, no sentido em que trata de uma predisposição falha ou doentia do eu. Logo que passamos do “era uma vez”, descobrimos que os contos de fadas falam de vaidade, gula, luxúria, hipocrisia, avareza ou preguiça – os sete pecados capitais da infância. Embora um determinado conto de fada possa tratar de mais de um “pecado” em geral um deles ocupa o centro da trama.

Ainda na concepção de Cashdan, o modo pelo qual os contos de fada resolvem esses conflitos é oferecendo às crianças um palco onde elas podem representar seus conflitos interiores. As crianças, quando ouvem um conto de fadas, projetam inconscientemente partes delas mesmas em vários personagens da história, usando-os como repositórios psicológicos para elementos contraditórios do eu.

Ao contrário do que podemos pensar os contos de fada não foram escritos para crianças, menos ainda para transferir conceitos morais. (ao contrário das fábulas de Esopo). Os contos traziam originalmente fortes doses de adultério, incesto, canibalismo e mortes hediondas.

Segundo Warner:

“A fome e a mortalidade infantil serviam de inspiração para os contos de fada, surgidos em sua maioria na Europa da Idade Média”.

Neste contexto temos como exemplo a história de João e Maria, história na qual os pais de duas crianças, que se encontram sem condições de manter seus filhos, decidem abandoná-los na floresta, para que morressem longe de seus olhos, de fome ou até mesmo devorados por algum animal.

A própria história européia registra casos assim no período em que aquela região, era assolada pela peste negra, a população passava muita fome e estava sendo consumida pela doença.

De acordo com Cashdan: Originalmente concebido como entretenimento para adultos os contos de fadas eram contados em reuniões sociais, nas salas de fiar, nos campos e em outros ambientes onde os adultos se reuniam.

Cashdan exemplifica: É por que muitos dos primeiros contos de fadas incluíam exibicionismo, estupro e voyerismo. Em uma das versões de Chapeuzinho vermelho, a heroína faz um striptease para o lobo, antes de pular na cama com ele. Numa das primeiras interpretações de a Bela adormecida, o príncipe abusa da princesa em seu sono e depois parte, deixando-a grávida.

E no conto A princesa que não conseguia rir, a heroína é condenada a uma vida de solidão porque inadvertidamente viu as partes íntimas de uma bruxa.

Desta maneira é possível observar a evolução dos contos e de que maneira chegaram aos ouvidos de nossas crianças. Foi um longo trajeto e nem tão focado em se aproximar do universo infantil, já que os contos foram criados para distrair principalmente homens nos cabarés, ou casas de prostituição.

Sendo assim está clara a importância fundamental de autores como Charles Perrault que expurgou e suavizou os contos.

Contos que se popularizaram pelas mãos de vendedores ambulantes que vendiam pequenos exemplares, simplificados e livres de partes com conteúdo adulto, por um preço popular, desta maneira as histórias atingiram um público mais amplo e não muito sofisticado.

Temos alguns exemplos de histórias e autores dos contos de fadas mais populares e que circulam até hoje entre nossas crianças, são eles:

Charles Perrault:

- Chapeuzinho Vermelho
- O Gato de botas
- Cinderela
- Pele de Asno
- O pequeno Polegar
- O Barba Azul
- A Bela Adormecida

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É possível observar o quanto ler, ou melhor, contar histórias, favorece o crescimento de todos os envolvidos.

Contar histórias é uma arte porque nos coloca em outro, nível, nos mostra o mundo de uma forma diferente, especial, coloca o que está sendo lido outra perspectiva e nos envolve completamente nesta atmosfera.

A arte de contar história se apresenta de diversas maneiras, vai de acordo com a criatividade de quem lê e da necessidade pessoal de quem ouve.

Pois a arte de contar história envolve um significado que cada um dá ao que está transmitindo.

Esta arte é infinita e é assim que deve ser, pois coisas boas devem permanecer para sempre.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fani. Literatura infantil: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1997.

BETTELHEIM, Bruno. A psicanálise dos contos de fadas. Rio de Janeiro: paz, e terra, 1996.

BUSATTO, Cléo. A arte de contar histórias no século XXI. Petrópolis: Editora Vozes, 2007.

CASHDAN, Sheldon. 'Os 7 pecados capitais nos contos de fadas: como os contos de fadas influenciam nossas vidas'. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

CADEMARTORI, L. O que é literatura infantil? 6^a ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA PARA A CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL



FABIANA BISPO FERREIRA GODANO

Graduação em Pedagogia pela UNESP “Universidade Estadual Paulista Mesquita Filho”(2007);Especialista em Educação Musical pela Faculdade FACITEP – Faculdade de Ciências e Tecnologia Paulistana.(2017); Professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental I em uma Emei da Prefeitura da Cidade de São Paulo.

RESUMO

Este artigo busca discutir a música como uma ferramenta pedagógica na educação infantil e teve como enfoque entender os aspectos favoráveis que o ensino de música pode proporcionar às crianças dessa fase educacional específica; perceber as formas de interação da música com os demais eixos de trabalho, ou seja, como a música pode auxiliar em diversas atividades pedagógicas na educação infantil, analisar as contribuições que o ensino de música pode proporcionar no desenvolvimento das crianças na educação infantil e como objetivos específicos: verificar a importância do aprendizado de música na socialização e aprendizagem, propondo uma reflexão sobre a importância da arte no contexto da educação infantil.

Palavras-chave: Ensino de Música; Arte; Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

A música está presente na história da humanidade desde sempre, nos diferentes sons que a natureza produz e nas relações entre as pessoas e ambientes, sendo um importante e incontestável meio para entender a cultura e a história de diferentes povos.

Sua apreciação na infância pode ser estabelecida antes mesmo de a criança vir ao mundo, através de experiências musicais proporcionadas pelas futuras mamães aos seus bebês ainda no útero ou em sons advindos dos ambientes em que a gestante circula.

Até o terceiro ano de vida, as crianças exploram qualquer tipo de som e, para produzí-los, em suas primeiras tentativas, batem ou sacodem objetos, ao ouvir os diferentes ruídos que acaba por produzir começa a conhecê-los e a identificá-los. Nesta

fase, elas conseguem integrar gestos, sons e movimentos, momento em que se pode trabalhar atividades que exijam o envolvimento do canto, com a dança ou com gestos, por exemplo, o que favorece a expressão e o desenvolvimento motor.

A utilização dessa importante ferramenta nas salas de aula de creches e escolas de educação infantil faz parte do ensino lúdico a que essa importante fase da vida escolar se propõe. Nas brincadeiras infantis, as crianças usam a música como forma de expressão e também para estabelecer regras, relações sociais, diversão, alegria e aprendizagem. Esses exemplos dão um breve panorama da importância da música na educação infantil, seja ela escolar ou na família.

Esse estudo, de cunho bibliográfico, tem como objetivo compreender a importância e benefícios que a música propicia à criança da educação infantil, sendo instigada pelas minhas experiências como docente nessa fase escolar.

A MÚSICA DE ACORDO COM RCN PARA EDUCAÇÃO INFANTIL

Os Referenciais Curriculares Nacionais para a educação Infantil compõem-se de três volumes. O terceiro volume do documento, denominado “Conhecimento de Mundo”, está organizado por eixos de trabalho, sendo estes: Linguagem Oral e Escrita, Movimento, Natureza e Sociedade, Matemática, Música e Artes Visuais. Considerando-se que apresenta, como foco de estudo, a arte, nas suas diferentes linguagens, serão explorados, aqui, os eixos de trabalho “Música” e “Artes Visuais”.

Ao se trabalhar variados repertórios musicais, possibilita-se às crianças a apropriação de novos conceitos. Assim, ao se identificarem ou não com determinada música, estarão desenvolvendo o autoconhecimento que lhes propicia a expressão de sentimentos, anseios, medos e interesses próprios.

O RCN sugere que o trabalho com as artes deve auxiliar no desenvolvimento e na integração da criança na sociedade que está inserida, por tanto o contato com os diferentes gêneros musicais, contribuirá para a construção de sua identidade, pois se fundamenta no desenvolvimento afetivo, emocional e cognitivo.

O documento expressa que a linguagem musical tem menos espaço durante as aulas do que as demais áreas do conhecimento, deixando claro a dificuldade que as escolas encontram em integrar música aos seus planejamentos. Geralmente é utilizada para apreender atitudes de organização e higiene, por exemplo, em que canções prontas são reproduzidas e decoradas, não a explorando com a intenção de despertar a criatividade com criações inéditas. É utilizada como ferramenta de aprendizagem, o que não é algo

condenável, já que a música é presente em praticamente todos os momentos de nossas vidas, mas seu aprendizado em si torna-se nulo.

Desde recém-nascido, o indivíduo começa a emitir sons e a organizá-los como pequenas melodias. Também o RCNEI (1998) aponta que, precocemente, a criança estabelece contato com a música, por meio das canções de ninar, cantaroladas por membros da família, por exemplo. Sendo assim, já na mais tenra idade, em seu cotidiano, a criança internaliza noções de linguagem musical, as quais passam a fazer parte da sua bagagem de conhecimentos.

O RCNEI sugere que as atividades relacionadas a musicalização de 0 a 3 anos, devem conter experiências de audição de diferentes sons e músicas, favorecendo o desenvolvimento da percepção, da discriminação dos sons, da imitação e reprodução de sons e da invenção e criação de enredos musicais. Já em relação às crianças de 4 a 6 anos, pretende-se que explorem e identifiquem elementos da música para que se expressem, interajam e ampliem seu conhecimento de mundo, através da improvisação, interpretação e até composição de enredos musicais. Os conteúdos dentro da educação infantil relacionados à música devem respeitar os níveis de percepção e desenvolvimento das crianças.

A PRÁTICA DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A musicalização na educação infantil tem como objetivo estimular a criatividade, sendo uma ferramenta muito rica para tanto, não tendo como intenção formar músicos, mas garantir que a criança vivencie momentos produtivos.

BELLOCHIO, (2001, p.46) explica: “bastam 45 minutos de aulas de música semanais, de modo desarticulado dos demais conhecimentos, que estão sendo trabalhados pelos professores, para potencializar a educação musical nas escolas? Uma possibilidade que vejo é da articulação mais consciente, crítica e madura entre o professor atuante nos anos iniciais de escolarização e os profissionais especialistas no ensino de música”.

As crianças tem contato com o universo musical, inicialmente, em seu seio familiar, através de rádio, televisão, templos religiosos, sendo um dos meios de interação entre elas e seus familiares. Em muitas situações do seu convívio social, elas vivem ou entram em contato com a música.

Em relação a isso o RCNEI explica que:

“O ambiente sonoro, assim como presença da música em diferentes e variadas situações do cotidiano fazem com que os bebês, e crianças iniciem seu processo de musicalização de forma intuitiva. Adultos cantam melodias curtas, cantigas de

ninar, fazem brincadeiras cantadas, com rimas parlendas, reconhecendo o fascínio que tais jogos exercem". (Brasil, 1998. p.51)

Para NOGUEIRA (2003, p.01) a música é entendida como experiência que: "[...] acompanha os seres humanos em praticamente todos os momentos de sua trajetória neste planeta. E, particularmente nos tempos atuais, deve ser vista como umas das mais importantes formas de comunicação

[...]. A experiência musical não pode ser ignorada, mas sim compreendida, analisada e transformada criticamente". NOGUEIRA (2003)

O professor precisa se preocupar em explorar o conhecimento prévio de seu aluno, para que esse não se sinta desestimulado em vivenciar a musicalização na sua integralidade. O caminho para a viabilidade da música nas escolas, aqui especificamente na educação infantil se dá pelo uso de ferramentas para sua reflexão, práticas para que se faça o uso correto da música, trabalhar a diversidade e o contexto do aluno, explorando suas potencialidades. A atividade musical e as demais artes, unidas ao jogo recreativo, são uma base forte na educação infantil.

De acordo com BRITO (2003, p.46), [...] importa, prioritariamente, a criança, o sujeito da experiência, e não a música, como muitas situações de ensino musical consideram. A educação musical não deve visar à formação de possíveis músicos do amanhã, mas sim à formação integral das crianças de hoje.

A criança revela, através do seu modo de pensar, agir e interagir com os outros, a sua capacidade imensa de buscar, de explorar, de criar e aprender. A criança é um ser curioso e apto a explorar sempre. Neste sentido, no contexto escolar, ela precisa vivenciar situações que estimulem e despertem ainda mais a sua curiosidade, para que possa revelar as suas características, externar as suas dificuldades, os seus sentimentos e os seus talentos e expressões próprias.

FROEBEL (1782-1852), educador alemão, influenciado por um ideal político de liberdade, criou um jardim de infância, em 1837, considerado, por ele, como um espaço onde as crianças e os adolescentes estariam livres para aprender sobre si e sobre o mundo. Em seu método pedagógico, utilizou-se da música para educar as sensações e as emoções; enfatizava a participação em atividades de livre expressão através da música, dos gestos e montagens com papéis e argila. Para Froebel, tais atividades possibilitavam que a criança expressasse seu mundo interno, como forma de conseguir ver-se e, assim, modificar-se, através da auto-observação.

Tais atividades eram chamadas, por Froebel, de “ocupações”; o manuseio de papel, em atividades como cortar, dobrar, costurar, desenhar, pintar, e a modelagem em argila permitiam que as crianças se expressassem artisticamente.

A música é uma importante ferramenta pedagógica para auxiliar as crianças em seu desenvolvimento, se planejada e contextualizada. A prática da educação musical na educação infantil está relacionada a cultura e aos saberes que os educadores trazem de suas experiências pessoais, às vezes até do senso comum, pois, a formação musical específica dos professores da educação infantil, na maioria dos casos, é muito rara. Essa cultura adquirida com a vivência possibilita a utilização da música em sua ação pedagógica.

A música pode ser usada de forma constante nas salas de aula, como por exemplo, para cantar canções em que as crianças digam seus nomes e os nomes de seus colegas, possibilitando uma interação muito interessante entre os alunos. Assim, além de promover a socialização, a música oferece grande apoio em todo processo de aprendizagem por favorecer a ludicidade, a memória e a criatividade.

Quando falamos no processo de usar a música na educação infantil, temos de lembrar que as crianças usam sons de forma espontânea, cantam e criam músicas.

Outra forma de se trabalhar a música são os jogos musicais, que podem ser realizados na educação infantil para trabalhar os sons. Um exemplo apresentado pelo pesquisador, compositor e educador francês François Delalande (1979) se relaciona à atividades lúdicas infantis proposta por Jean Piaget e propõe três dimensões para a música: 1) jogo sensório-motor, ligado a exploração de sons e gestos. Jean Piaget diz que o estágio pré-verbal se configura aproximadamente nos primeiros 18 meses da criança.

Nesta fase DELALANDE, (1979) entende que é construída a noção temporal como sucessão, aqui as crianças ouvem, percebem o som, manuseiam instrumentos musicais; 2) jogo simbólico, ligado ao valor expressivo da linguagem musical. Nesta fase o jogo acompanha a construção do pensamento representativo; 3) jogo com regras proposto por Piaget está relacionado com a estruturação da linguagem musical.

O trabalho proposto por DELALANDE, (1979) pode ser iniciado utilizando os sons corporais da criança, ela pode bater em sua barriga, seus braços, pernas, encher suas bochechas com ar e bater em sua boca etc. Todas essas ações emitem sons graves (som mais grosso) e agudos (mais fino). Esses sons podem ser trabalhados em jogos ou até com os sons que emitimos ao pronunciarmos as letras do alfabeto, como, por exemplo, se uma letra tem o som mais grave ou o som mais agudo, e comparar com o som que

foi emitido por determinada região do corpo, fazendo ligação direta daquela atividade com os sons e o aprendizado das letras do alfabeto.

DELALANDE, (1979) ainda traz que a noção de ritmo também é muito importante e para isso usamos alguns instrumentos musicais, que podem ser comprados e também construídos, como chocalhos, ocarinas (instrumento de sopro que emite sons graves e agudos), apitos e pandeiros, o que vai desenvolver na criança sua noção rítmica, alguns vão ter essa noção naturalmente, outros, vão desenvolvê-la com essas atividades.

Ainda existem outras diversas possibilidades como encher latas de refrigerantes e copos de iogurte com arroz e construir chocalhos, usar tampas de panelas como pratos.

A autora JEANDOT, (1997): ainda mostra possibilidades de usar cascas de coco vazias que podem se transformar em instrumentos de percussão, cabaças, com sementes de flamboaiã, que dão um ótimo maracá, tubos de papel higiênico vazios, com uma extremidade coberta com papel de seda, quando a criança sopra produz o timbre de instrumentos de sopro e outras diversas possibilidades.

A autora JEANDOT, (1997) apresenta outra intervenção que se chama “atenção-concentração”, que consiste em batidas nas mãos e partes do corpo. Bate-se palmas 3 vezes sem perder o ritmo e mais 3 vezes depois de se dizer concentração, em seguida, no mesmo ritmo, pede-se aos alunos: Batam palmas, batam as coxas, batam no rosto, batam no pé, batam na barriga, batam no peito, e assim por diante. Para dificultar, se diz a palavra bata cada vez mais rápido. A autora ainda enfatiza que esse trabalho traz conhecimento de esquemas do copo e noção de andamento e ritmo.

É possível trabalhar também os sons da boca e para tal JEANDOT,

(1997) nos mostra algumas experiências, como vibrar os lábios com os dedos, estalar a língua, bater nas bochechas cheias de ar, e depois dessa atividade perguntar à criança o que ele achou de cada som, qual ele mais gostou de ouvir e fazer, de como se sentiu fazendo esse som. A autora também apresenta a possibilidade de se emitir som com os pés, é uma atividade livre onde as crianças ouvem uma música, e batem os pés no ritmo dela, podem pular correr etc., essa atividade pode ser feita com as crianças descalças ou calçadas, o jogo possibilita diversas movimentações com os pés e o reconhecimento corporal e auditivo.

ROSA, (1990) também apresenta exemplos de atividades que trabalham os sons, como por exemplo, usar uma parte de mangueira de jardim para as crianças aos pares conversarem com a boca nos orifícios das extremidades da mangueira. Elas vão notar como o som de suas vozes se propaga pelo ar da mangueira, ou ainda, que a criança fale consigo mesma, colocando um orifício da mangueira na boca e outra em no seu ouvido. A autora dá o exemplo do uso de um sarrafo de madeira colocado junto a um

relógio, uma extremidade no relógio e outra encostada no ouvido da criança, desta forma ela vai sentir a vibração do som em seus ouvidos.

CHIARELLI (2005, p.4) explica a importância de realizar um trabalho em que haja a participação do aluno em conjunto com o professor e apresenta como sugestão:

“Gravar sons e pedir para que as crianças identifiquem cada um, ou produzir sons sem que elas vejam os objetos utilizados e pedir para que elas os identifiquem, ou descubram de que material é feito o objeto (metal, plástico, vidro, madeira) ou como o som foi produzido (agitado, esfregado, rasgado, jogado no chão). Assim como são de grande importância as atividades onde se busca localizar a fonte sonora e estabelecer a distância em que o som foi produzido (perto, longe). Para isso o professor pode andar entre os alunos utilizando um instrumento ou outro objeto sonoro e as crianças vão acompanhando o movimento do som com as mãos”. (CHIARELLI, 2005)

ROSA, (1990, p73-74): propõe exercícios motores que são de muita ajuda para auxiliar na aprendizagem da escrita: “o exercício motor dirigido dá condições para o aperfeiçoamento da escrita, mas isto não impede que, a partir dele, a criança crie e recrie cada vez mais por meio da escrita”. Neste caso, a criança vai ouvindo uma determinada canção como, por exemplo: “Bate, bate reloginho, bate, bate sem parar, marca as horas direitinho, bate sempre sem parar”.

Assim, a criança vai ouvindo ou cantando junto com a professora esses versinhos usando a melodia da música ciranda, cirandinha. A professora pede que os alunos façam desenhos circulares em sentido horário, como círculos, ondas sempre acompanhando a pulsação da canção.

Na educação infantil existem inúmeras possibilidades de se trabalhar a música e os benefícios que ela pode oferecer. Isso evidencia que um trabalho criativo e competente colaborará com a criança para desenvolver sua criatividade, socialização, expressão e também serve como estímulo para o aluno da educação infantil aprender mais e de forma contextualizada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo buscou entender os aspectos favoráveis que o ensino de música pode proporcionar às crianças da educação infantil, bem como verificar a importância do seu aprendizado e sua contribuição na socialização das crianças e perceber as formas de interação desta com os demais eixos de trabalho.

Ler e conhecer a função da música, da arte na educação infantil propicia um vasto enriquecimento, passa-se a entender a contribuição e a importância da mesma na vida das pessoas em geral, sejam elas crianças, jovens, adultos ou idosos.

Segundo FREIRE (1996, p. 97), “O espaço pedagógico é um texto para ser constantemente “lido”, interpretado, “escrito”, e “reescrito”.”, assim, a educação é uma área em que, a todo instante, constrói-se, destrói-se, e se reconstrói novas formas de desenvolver a maneira de educar. Ela é repleta de desafios e questões que necessitam ser superados para que o trabalho obtenha bons resultados.

Apontar a maneira que a música pode ser trabalhada nas salas de aula da educação infantil e entender o significado da música enquanto ferramenta pedagógica também foram destacadas neste estudo. Com esta pesquisa verificou-se que a música deve ser trabalhada com brincadeiras e canções, aqui compreendidas como atividade de canto liderado pelo educador e acompanhadas pelas crianças de forma criativa.

Conclui-se, assim, que o professor pode construir, junto com seus alunos, um espaço fecundo de possibilidades de conhecimentos, de vida e de sonhos, um espaço onde as crianças podem viver profundamente a sua infância, com autonomia e criatividade, de forma ativa e responsável.

Assim sendo, essa pesquisa pode contribuir para que seja repensado o papel da música na educação infantil, não só criticando os professores, mas revendo sua formação, os recursos que eles têm a sua disposição, e tentando ressignificar a música na educação infantil, mostrando que é possível uma prática consistente com a música na educação infantil.

Afinal, de acordo com o mestre Rubem Alves o ato de ensinar é um exercício de imortalidade, pois o professor viverá de alguma forma naqueles cujos olhos aprenderam a ver o mundo (ALVES, 1994, p. 3), esses “olhos” são os que imortalizarão não apenas nomes, mas acima de tudo atitudes de solidariedade, harmonia, paz, ética, justiça e humanidade.

REFERÊNCIAS

ALVES, R. A alegria de ensinar. São Paulo: Ars Poética, 1998

ÁVILA, M. B.; SILVA, K. B. À. A música na educação infantil. In: NICOLAU, M. L. M; DIAS, M. C. M (orgs). Oficinas de sonho e realidade: Formação do educador da infância. Campinas: Papirus, 2003.

BARBOSA, Ana Mae. Arte-Educação: conflitos / acertos. São Paulo: Max Limonad, 1991.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. Educação Musical: olhando e construindo na Formação e Ação de professores. Revista da ABEM, Porto Alegre: Associação Brasileira de Educação Musical, nº6, p.41-47, set.2001.

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

BRASIL. MEC. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. Parâmetros curriculares nacionais (1^a a 4^a Séries): Arte. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRITO, T. A. Música na educação infantil – propostas para a formação integral da criança. São Paulo: Editora Petrópolis, 2003.

CHIZZOTTI, A. A pesquisa em ciências humanas e sociais. São Paulo: Cortez, 1991.

DAVIDOFF, Carlos. Bandeirantismo: verso e reverso. São Paulo: Brasiliense 8^a ed, 1994.

ELMERICH, Luis. História da música. São Paulo: Editora Fermata do Brasil, 1979.

FERRAZ, Heloisa; FUSARI, Maria F. de Resende; Arte na educação escolar. São Paulo: Cortez, 1993.

GODOI, Luis Rodrigo. A importância da música na Educação Infantil. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia). Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2011.

GOULART, Ana Lúcia Faria; SILVEIRA, Mariana Palhares (Orgs.). Educação infantil pós - LDB: rumos e desafios. Campinas: Autores Associados, 1999. JEANDOT, Nicole. Explorando o Universo da Música. São Paulo: Scipione, 2^o ed, 1997.

LOUREIRO, Alicia Maria Almeida. O ensino de música na escola fundamental. Campinas, SP: Papirus, 2003.

NOGUEIRA, M.A. A música e o desenvolvimento da criança. Revista da UFG, Vol. 5, No. 2, dez 2003. Disponível em: <www.proec.ufg.br>. Acesso em: 10 de Setembro 2016.

Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental e Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil. (Brasil, 1997 e 1998).

PIAGET, Jean e **INHELDER**, Babel. A psicologia da criança. Tradução de Octavio Mendes Cajado São Paulo: Perspectiva, 1986.

PILLAR, Analice Dutra. (Org.). A educação do olhar no ensino da arte. Porto Alegre: Mediação, 1997.

ROSA, Nereide Schilaro Santa. Educação Musical para Pré-Escola. Rio de Janeiro: Libador, 1990.

SILVA.M. F. P. A presença da arte na educação infantil e sua importância para o desenvolvimento da aprendizagem. Trabalho de Conclusão de Curso (Pós-Graduação em Artes), 2016.

VYGOTSKY, Lev. S. Pensamento e linguagem. Tradução Jéferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

MÚSICA E O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL



MARIA DE FÁTIMA DE ALMEIDA SOARES

Graduação em Letras pela Faculdade Braz Cubas, ano de conclusão, (2003); Pedagogia pela Universidade Iguaçu; ano de conclusão, (2005); especialista em Educação Especial, pela Universidade Iguaçu ano de conclusão; (2005); Professora de Ensino Fundamental II - Língua Portuguesa - na E.E. Prof. Joviano Satler de Lima. Professora de Educação Básica e Fundamental II – Língua Portuguesa – no Colégio Souza Lopez. Professora de Educação Infantil na Prefeitura de São Paulo.

RESUMO

O artigo que se desenvolve trata da importância do trabalho pedagógico a ser realizado nas instituições de educação infantil, tendo em vista a musicalização das crianças de zero a cinco anos, cujo objetivo principal desse, é abordar concepções e práticas pedagógicas que caracterizam a atuação dos professores com o trabalho da música na educação infantil. Para tanto, discorre-se sobre o papel da música no desenvolvimento infantil, assim como o papel de professores e gestores na garantia da promoção de um desenvolvimento integral da criança ao ter a música como uma de suas expressões e sobre a contribuição dos documentos oficiais para esse processo. Diante da análise das observações, proponho uma reflexão sobre a importância e a função e o lugar que tem sido dado à música na escola, com o intuito de que tal reflexão seja o ponto de partida para as mudanças que devem ocorrer. Este trabalho intenta demonstrar, que o pedagogo também é parte responsável pelo desenvolvimento musical na infância e que precisa ter mais consciência sobre sua ação, já que as atividades musicais fazem parte do dia a dia escolar.

Palavras chave: Música, Educação Infantil, Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A música se faz presente em todas as manifestações sociais e pessoais do ser humano desde os tempos mais remotos. Antes mesmo da descoberta do fogo, o homem já se comunicava através de gestos e sons rítmicos. Assim, a música é uma linguagem universal presente em todos os povos, independente do espaço e do tempo. Na educação infantil a música apresenta múltiplas possibilidades: recrear e desenvolver na criança o gosto e a sensibilidade pela arte, facilitar a socialização, a coordenação motora, o raciocínio lógico, a linguagem corporal, a identificação da realidade e a

interação com o ambiente, estimulando a lateralidade e o reconhecimento das cores, dos números, entre outros. Esta é uma boa proposta para incluir a música no currículo da educação infantil, devendo considerar a necessidade da criança em conhecer a música como norte no desenvolvimento do seu lado criativo, imaginário e estímulo à aprendizagem.

Este estudo pretende traçar um paralelo entre a música e a educação infantil, ressaltando a atuação do professor como agente mediador do processo de construção do conhecimento. Brito (2003), Souza e Joly (2010), Nogueira (2002), Queiroz e Marinho (2007), em seus estudos, confirmam a importância e o significado da música no cotidiano e formação das crianças. Diante do exposto, fica clara a importância da música em todas as atividades que a envolvem, pois, a linguagem musical é uma das áreas de conhecimento mais importantes a serem trabalhadas na educação infantil, ao lado das linguagens oral e escritas.

DESENVOLVIMENTO

Música, para os gregos antigos, (do grego *μουσική τέχνη* - *musiké téchne*) era denominada por “arte das musas”, simbolizava a harmonia universal sendo o ensino da música obrigatório. A música constitui-se como uma sucessão de sons e silêncio organizada ao longo do tempo. O som é a sensação que o ouvido consegue captar e a ausência deste é o silêncio, o qual nunca é absoluto, tendo em conta a existência da atmosfera que profere sempre determinados sons. Deste modo, a música engloba toda uma combinação de elementos sonoros, entre o som e o silêncio, destinados a serem percebidos pela audição. Tal combinação inclui variações nas características do som (altura, duração, intensidade e timbre) que podem ocorrer sequencialmente (ritmo e melodia) ou simultaneamente (harmonia). Ritmo, melodia e harmonia são aqui entendidos, apenas, no seu sentido de organização temporal, pois, a música pode conter propositadamente harmonias ruidosas (que contêm ruídos ou sons externos ao tradicional) e arritmias (ausência de ritmo formal ou desvios rítmicos).

Presente na vida dos seres humanos, a música se apresenta como uma forma de expressão, comunicação, valorização humana, prazer, dentre outros aspectos. É uma linguagem artística que tem como especificidade o som. Como linguagem, pode ser desenvolvida e manipulada de modo a tornar o indivíduo sensível à música e o mundo entorno.

Nesse sentido Penna (2008) declara que ser sensível à música não é uma questão mística ou de empatia, não se refere a uma sensibilidade dada, nem a razões de vontade individual ou de dom inato. Trata-se, na verdade, de uma sensibilidade

adquirida, construída num processo – muitas vezes não consciente – em que as potencialidades de cada indivíduo (sua capacidade de discriminação auditiva, sua emotividade etc.) são trabalhadas e preparadas de modo a reagir ao estímulo musical.

No olhar de Penna (2008) a música apresenta-se como linguagem fundamental na vida humana, presente tanto em momentos marcantes, como nas atividades mais corriqueiras. Assim a escola não pode abrir mão dessa linguagem na vida de seus alunos.

O trabalho docente com a música no ensino fundamental vem sendo objeto de estudo e debate, levantando uma série de temas que tratam de sua importância na escola regular, das ações docentes nesse contexto, dos conteúdos e metodologias que devem embasar o ensino e a aprendizagem da música. É preciso reconhecer a necessidade de propostas efetivas, capazes de alicerçar o trabalho do professor com a música no contexto escolar, com ações docentes que visam, além da construção do conhecimento, do desenvolvimento de habilidades e competências, a ampliação da sensibilidade e percepção musical.

Rico de atividades musicais, o cotidiano das crianças em casa, na escola, na igreja, nas brincadeiras é rotineiro. A música permite um desenvolvimento da aprendizagem mais ágil e duradouro. O ensino com música no currículo escolar proporciona à criança um desenvolvimento cognitivo, emocional e social em todas as áreas do conhecimento.

Uma das vantagens de se trabalhar conceitos e conteúdos utilizando a linguagem musical na educação infantil é que criança aprende brincando. A linguagem musical desperta o imaginário das crianças, permite que elas se envolvam com o mundo mágico e lúdico, gerando assim um aprendizado mais envolvente e mais criativo.

Oliveira (2001) aponta, quanto à educação musical no Brasil, algumas conquistas, independente dos diversos problemas que ainda persistem, exemplo a pouca oferta de cursos de formação continuada para professores na área artística, a dificuldade sentida na absorção das possibilidades do relacionamento e conhecimento sobre os processos e produtos que acontecem nos vários contextos socioculturais, e a inserção da música nas escolas regulares como conhecimento relevante e fundamental para o desenvolvimento do indivíduo.

Segundo Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), a música tem a possibilidade de fazer com que o aluno crie, interprete, improvise, desenvolvendo a musicalidade. Ela é importante para representar as emoções, para aguçar a criatividade tanto nas crianças quanto nos adultos. A música desenvolve habilidades nas crianças que vão ajudá-las conhecer diversas culturas e a criar possibilidades de ação em busca de um mundo melhor.

Ao se observar as práticas musicais presentes nas escolas brasileiras, percebe-se que o trabalho pedagógico com a música encontra-se bastante defasado em relação a outras áreas do conhecimento, as quais, em sua grande parte, já apontam para uma concepção de educação infantil mais crítica e transformadora. Assim, no amplo espectro da arte, podemos verificar que as propostas em artes visuais têm acompanhado mais de perto essa concepção (LEITE, 1998). Em um momento em que os diferentes profissionais envolvidos travam um significativo esforço no sentido de redimensionar as práticas, as abordagens, os ambientes e modos de atuação, a música, paradoxalmente, continuam sendo trabalhada, e o que é mais grave, compreendida, de forma mecanicista e convencional.

Diversas são as explicações para que isso aconteça: seguem desde razões históricas que apontam para uma desvalorização das linguagens artísticas na escola (FUSARI e FERRAZ, 1992 e BARBOSA, 1995), passando por deficientes formações do docente, tanto na de especialistas (licenciados em música), quanto na de pedagogos, até a falta de ambiente e material adequado. Nesse sentido, se evidencia a dificuldade que acompanha grande parte dos educadores de crianças, no sentido de explorar a música nas suas múltiplas possibilidades. Muitos apontam para limitações de ordem pessoal para justificar a ausência da linguagem musical no cotidiano de seus alunos. Outra queixa comum recorrente é a da falta de material de qualidade, particularmente CDs, fitas e vídeos. Questionam-se como poderão ampliar os referenciais musicais das crianças, se não têm acesso a outros tipos de produção, além daquelas veiculadas pelos grandes meios de comunicação, produtos da indústria cultural caracterizados por sua pouca qualidade estética (NOGUEIRA, 2001 e 2002).

Convém pensar a música como algo que amplia horizontes e não apenas como recurso para distrair. Desde os primórdios do homem ou desde o momento em que nascem, as crianças conhecem a música através dos sons, que, no ambiente escolar, não é utilizada de maneira a viabilizar o conhecimento e a afetividade. A utilização da música na educação infantil também não pode ser reduzida às canções infantis folclóricas, já que música é arte, e a arte ultrapassa todas as barreiras impostas pelo sistema muitas vezes ditador e tradicional da educação. Assim como a brincadeira, a música deve ser vivida pelas crianças em todos os momentos possíveis, e não em momentos específicos ou estanques dentro do contexto educativo.

Podemos afirmar que o acesso à música é necessário ao processo de educação da criança. Quando esse processo é conduzido por pessoas conscientes e competentes, deixa de ser apenas recreação, favorecendo uma rica vivência e estimulando o desenvolvimento dos meios mais espontâneos de expressão. Isso recupera a música a sua condição de linguagem natural, viva, de pensamentos e emoções.

Sobre o entendimento sobre música pode-se afirmar que é provável que o ser humano tenha tentado cantar antes mesmo de falar, uma vez que, o homem descobriu, nos primórdios da humanidade que, com a boca, em diferentes posições, ao expelir o ar dos pulmões na expiração, produzia uma enorme quantidade de sons diferentes (RAYNOR, 1986).

Como diz Brito (2003), os bebês e as crianças têm uma relação com a música desde sua idade uterina, pois ainda no ventre materno eles são embalados por diversos sons do próprio corpo da mãe e as cantigas que elas cantam para seus filhos.

A música é uma parte fundamental no sistema educativo. A criança começa a se expressar evoluindo cada dia sua forma de integração com a sociedade, porque a música ajuda a ganhar independência nas suas atividades e ampliar seu mundo de relações. A música pode ser um elo de aproximar as crianças, criar amizades e sentimentos. A criança que vive em contato com a música aprende a conviver melhor com outras crianças, estabelecendo uma comunicação mais harmoniosa. (BRITO, 2003).

De fato, os primeiros anos de vida são considerados a fase mais importante para o desenvolvimento humano em que constroem conceitos de si mesma e do outro, bem como do mundo que as cerca. Dessa forma, é importante a criança receber constantes estímulos, seja em casa, ou na escola. Souza e Joly (2010) colocam que, independente do seu papel dentro da sociedade, a música exerce atração sobre os seres humanos, fazendo mesmo que, de forma inconsciente, haja relação com ela. As crianças quando brincam ou interagem com o universo sonoro, acabam descobrindo, mesmo que de maneira simples, formas diferentes de se fazer música.

A música pode contribuir para a ampliação da aprendizagem das crianças sendo um ótimo recurso pedagógico, pois provoca, quando estimulada, uma expressão corporal natural, sua coordenação corporal variada e livre, excelente momento para conhecer melhor o corpo e os movimentos corporais. (BRITO, 2003).

O objetivo da música no ambiente escolar não é necessariamente ensinar a criança cantar, mas sim incentivar, através da música, momentos de prazer. Quando a criança ouve, canta, toca algum tipo de instrumento ou inventa sons e ritmos, ela cria um círculo social e motivacional que faz com que ela melhore seu relacionamento e abra a mente para novos aprendizados.

Portanto, é tarefa da musicalização desenvolver as possibilidades de apreciação, execução e criação musical, levando o indivíduo a expressar-se por meio dos elementos sonoros e a ampliar a sensibilidade e percepção musical. Isso implica na valorização do seu contexto e conhecimento prévio para que a aprendizagem musical se torne social e culturalmente significativa.

Portanto, a musicalização, como proposta pedagógica, é mais abrangente quanto à formação do sujeito como pessoa, pois leva em consideração o contexto no qual está inserido e suas relações com este, permitindo a construção de conhecimentos musicais coerentes com a realidade sociocultural.

Assim sendo, às escolas e professores, resta um desafio: desenvolver métodos que possam trazer os benefícios que a música proporciona. Como componente curricular, deve ser trabalhada em sala de aula, de forma interdisciplinar, e não separada das demais matérias escolares. Trabalhar a música em todas as disciplinas possibilita ao aluno perceber o que há de belo em cada disciplina. Para trabalhar a interdisciplinaridade, é importante que haja um trabalho coletivo entre as escolas, direção, coordenação e profissionais da educação.

Nogueira (2002) relaciona a música ao desenvolvimento da criança (social, afetivo e cognitivo) e o espaço que ocupa - ou deve ocupar - na educação infantil. O autor faz uma ressalva a respeito da importância desigual que se dá ao desenvolvimento cognitivo, deixando de lado o social e o afetivo. Especificamente com relação à música, ela é vivida de formas diferentes nos diversos contextos sociais em que existe e nos quais é construída.

Enfim, o que se pode concluir a esse respeito é que efetivamente 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.

A partir da Lei Federal nº 11.769, de 18 de agosto de 2008 (BRASIL, 2008), tanto escolas públicas quanto as particulares serão obrigadas a oferecer aula de música aos seus alunos. No projeto de lei não é exigida a formação profissional específica dos professores. O projeto não estipula o formato e nem o conteúdo das aulas, cabe às escolas analisarem qual a melhor opção para seus alunos, mediante a cultura, demanda e características dos mesmos. As escolas tiveram um prazo de três anos letivos para se adaptar a nova proposta de ensino. Porem notamos que ainda há muito que se fazer a esse respeito.

Trabalhar com música no dia a dia das creches e pré-escolas contempla diversas atividades, tais como: jogos que utilizam som, movimento e dança; criação e interpretação de músicas; sonorizar histórias e trabalho vocal (QUEIROZ E MARINHO, 2007).

Brito (2003) recomenda que a música seja explorada em toda a sua riqueza: incluindo a escuta, o improviso, o espaço para a criação e experimentação vocal, assim como para o uso e criação de instrumentos musicais.

Outra questão importante é o papel da escola em romper com a concepção de talento, é mister motivar e estimular seus alunos desde a infância é apostar no seu potencial, valorizar e credibilizar suas ações criativas e suas produções, deixando claro que todos são capazes. A escola deve criar espaços, oportunizar, incentivar e promover a livre expressão e a criação (SMOLKA, 2009).

Vigotsky (2009), afirma que no processo de apropriação da cultura, não só a criança assimila a produção cultural e se enriquece com ela, como a própria cultura reelabora em profundidade a composição natural de sua conduta e dá uma orientação nova ao curso do desenvolvimento. O desenvolvimento cultural da criança não é simplesmente um processo espontâneo, linear e natural: é um trabalho de construção do homem sobre o homem.

O educador deve estimular as crianças a enriquecer seu repertório musical, buscar diversas formas de apresentar instrumentos musicais à criança para que esta, quando em contato com o som, possa ela própria explorá-los; observar como cada criança reage e planejar atividades que envolvam músicas de diferentes ritmos, épocas, povos, compositores; usar toda sua criatividade para motivar a criança, pois uma vez que a criança está motivada ela terá facilidade em assimilar conteúdos e seu processo de aprendizagem torna-se mais eficaz e prazeroso.

Para que o processo de ensino-aprendizagem ocorra de forma a propiciar a alunos e professores um caminhar consciente de suas buscas e conquistas, assim como de suas dificuldades, é necessário que ambos sintam-se parte integrante desse movimento, cada qual com sua participação, suas escolhas e resultados. A nossa matéria são as pedras vivas, as pessoas, porque neste campo os verbos conjugam-se nas suas formas transitivas e pronominais: formar é formar-se (NÓVOA, 2003).

Desta forma, é claro a importância da formação docente. Em tempos atuais, a literatura que discute a formação do professor pedagogo e a educação musical tem sido ampliada, diante da diversidade das realidades educacionais de um país tão grande como o Brasil. Autores como Bellochio (2003), Penna (2002), Figueiredo (2004), acreditam que estes profissionais podem ser importantes multiplicadores do conhecimento musical nos anos iniciais da escola.

Tratando-se do professor de Educação Infantil é de suma importância que este compreenda os mecanismos de construção cognitiva das crianças, para estabelecer momentos que propiciem trocas de experiências e conhecimentos, de tal modo que juntos possam compartilhar de um espaço de criação, de compreensão do mundo, de liberdade.

Atualmente, vive-se uma educação com necessidades que exigem maior preparação para receber as crianças nas salas de aula; é necessário ter algo novo que possa fasciná-

las. É preciso saber lidar com crianças, que hoje chegam muito mais espertas, curiosas, cheias de conhecimentos e de novidades, às nossas instituições infantis. Linhares (1997), afirma que o saber experencial ocupa um lugar muito importante no ensino, como, aliás, em qualquer outra prática profissional.

Para Rosa (1990) “educar musicalmente é propiciar à criança uma compreensão progressiva da linguagem musical, através de experimentos e convivência orientada”.

O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (BRASIL, 1998) relata que algumas escolas encontram dificuldades para agregar a linguagem musical na grade de atividades educacionais, vinculando o amadorismo existente entre o trabalho realizado na área da música e nas áreas do conhecimento, devido ao sistema de notas que de certa forma limita o trabalho do professor, enquanto parte do sistema na qual está inserido dificulta o mesmo.

Ciszevski, Cunha e Lombardi, (2009) abordam o despreparo e a falta de formação sólida em música e em educação por parte daqueles incumbidos ao ensino com a música. Os autores relatam que os profissionais estão atuando hoje, não tem subsídios que lhes permitam desenvolver propostas consistentes de ensino-aprendizagem de música em sala de aula.

O professor deve ser um vínculo com a criança apresentando-lhe os sons que ouvimos e ligá-los a educação. Tudo é música, todos os sons são músicas, cabe ao educador dar espaço para que as crianças descubram o mundo que os cercam, compreendendo os ritmos, observando e entrando em contato com alguns instrumentos que proporcionem sons, danças, ritmos e melodias.

A importância da formação específica do professor, consiste em gerar um conhecimento e aprendizado completo para as crianças da educação infantil, uma vez que é dali que vem toda a base de uma boa educação. A música, quando bem trabalhada com essas crianças, dá sentido a algumas atividades que de uma forma são menos atraentes, as tornando assim uma atividade bem sucedida e por isso, também prazerosa.

A formação adequada é primordial para a qualidade da prática pedagógica. Mas não basta contratar professores com habilitação específica em música, pois como afirma Penna, 2008, eles precisam ser capazes de construir e implementar propostas pedagógicas e metodológicas adequadas para o contexto educacional da escola de educação básica.

O professor de educação infantil deve sempre buscar adequações para as atividades proposta aos alunos e para obter um resultado satisfatório ele deve conhecer as fases do desenvolvimento das crianças e saber de suas potencialidades criativas. Estando bem preparado ele saberá como encantar as crianças e fazer com que elas se sintam

bem nos momentos musicais em sala de aula, a ponto de instigá-los a querer sempre mais.

Com base em Queiroz e Marinho (2007), concordamos que propostas de trabalho no formato de oficinas, são experiências que podem contribuir para ampliar as perspectivas sobre formas e conteúdos para se trabalhar a música nas escolas, explorando múltiplas possibilidades para o desenvolvimento de atividades musicais de qualidade. É possível, viável e extremamente enriquecedor, utilizar os materiais disponíveis nas escolas, a criatividade e a bagagem musical, trazida pelas próprias crianças, para ajudar a estruturar ideias e caminhos que os levem a realizar as suas próprias práticas e produções para construírem juntos o conhecimento e poderem desfrutar de uma educação significativa e consistente em música, ou seja, que tenha o foco na criação e valorize o processo no qual ocorre o aprendizado, e um produto final que seja a consequência deste processo.

Diante do que foi exposto acima, vale ressaltar o fato de que tem que ser dar uma maior atenção a formação musical dos pedagogos e pedagogas. Pode-se perceber que não é necessário que o educador infantil saiba tocar um instrumento musical ou ler partituras (embora tais habilidades possam ser-lhe muito úteis). Mas é extremamente necessário que ele veja a música como uma linguagem primordial que deve fazer parte do dia a dia de seus alunos, priorizando as atividades de produção e apreciação musical ativa. Para tanto, precisa, antes de tudo, cercar-se de repertório musical de qualidade, de uma diversidade de gêneros e artistas que promova o crescimento do potencial apreciador das crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A música está em constante movimento, inovando e trazendo novas informações a todo o momento. Tudo pode ser música: o pulsar do coração, o som do vento balançando as folhas, o tic tac do relógio, o barulho das ondas do mar, tudo que está em movimento é um tipo de música, ou seja, faz parte do cotidiano das pessoas.

Espera-se que esta análise possa servir como uma crítica construtiva, que gere as mudanças necessárias nas atividades musicais dentro da escola. Que a escola esclareça a sua devida importância e estabeleça o que se pretende com a música, que haja investimento em capacitação e formação continuada para os professores, tanto músicos quanto pedagogos, que haja uma orientação mais substancial por parte da direção e coordenação, como a que há, por exemplo, em relação à literatura e que haja um plano norteador e projetos que envolvam criação em música.

Os estudos realizados e dados obtidos através da pesquisa bibliográfica deste trabalho confirmam a importância e o significado da música no cotidiano e formação das crianças. O ensino da música e com a música na Educação infantil auxilia a criança em várias áreas de conhecimento, tornando uma aprendizagem mais alegre e significativa, desenvolvimento à criação, à expressão de emoções e sentimentos, e a ampliação de seu conhecimento de mundo.

Comprova-se a importância da formação docente que a ausência do preparo surge como implicação mais corriqueira percebida na pesquisa em relação ao tema música. Tema este que, em geral, é desvinculado dos conteúdos curriculares e é trabalhado somente como atividade curricular extra. A falta da formação adequada faz com que muitos educadores não saibam que a música estimula a expressão livre da criança, permitindo a representação do imaginário, o desenvolvimento da linguagem e a interação social.

A música deve ser amplamente utilizada pelos educadores, que devem se perceber como agentes pesquisadores e propor caminhos interessantes e vibrantes para sua utilização, em lugar de usá-la apenas como escuta passiva ou em datas comemorativas e apresentações nem sempre significantes para as crianças.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARBOSA, A. M.** Teoria e prática da educação artística. São Paulo: Cultrix, 1995.
- BELLOCHIO, C. R.** Formação de professores e educação musical: a construção de dois projetos colaborativos. *Revista Educação, Santa Maria*, v. 28, n. 2, p.2326, 2003.
- BRASIL.** Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais. V. 6: Arte. Brasília, 1998. _____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília, vol.2, 1998
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Nº 11769. Brasília: 2008.
- BRITO, T. A. de.** Música na Educação Infantil. São Paulo: Peirópolis, 2003.
- CISZEVSKI, W. S.; CUNHA, S. M.; LOMBARDI, S. S. L.** Reflexões acerca da formação musical de professores generalistas a partir dos princípios: “os quatro pilares da educação” e “educação ao longo de toda a vida”. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, 2009.

FIGUEIREDO, S. L. F. A preparação musical de professores generalistas no Brasil. Revista da ABEM, Porto Alegre, v. 11, p. 55-61, set. 2004.

FUSARI, M. F. R.; FERRAZ, M. H. C. T. Arte na Educação Escolar. São Paulo: Cortez, 1992.

HOUAISS. Dicionário Houaiss de língua portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

LEITE, M. I. Desenho Infantil: questões práticas e polêmicas. In: KRAMER, S. E LEITE, M. I. (orgs.) Infância e produção cultural. Campinas: Papirus, 1998.

LINHARES, C. F. S. A escola e seus profissionais: tradições e contradições. 2 ed. Rio de Janeiro: Agir, 1997.

NOGUEIRA, J. H. Voz falada, voz cantada - o canto na educação infantil. In: SOUZA, R. C. D. e BORGES, M. F. S. T. (Ed.). A práxis na formação de educadores infantis. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. Música, consumo e escola: reflexões possíveis e necessárias. In: PUCCI, Bruno et alii (orgs.). Teoria crítica, estética e educação. Campinas/ Piracicaba: Autores Associados/UNIMEP, 2001.

NOGUEIRA, Monique Andries. A formação cultural de professores ou a arte da fuga. Tese de doutorado da faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo. 2002.

NÓVOA, A. Professor se forma na escola. Revista Nova Escola, n. 142, 2003.

OLIVEIRA, A. de J. Música na Escola Brasileira. Porto Alegre: ABEM, 2001.

PENNA, M. Professores de música nas escolas públicas de ensino fundamental e médio: uma ausência significativa. Revista ABEM. Porto Alegre, nº 7, p.7-19, 2002.

_____. Não basta tocar? Discutindo a formação do educador musical. Revista da ABEM, Porto Alegre, 2007.

_____. Músicas e seu ensino. Porto Alegre: Editora Sulina, 2008.

QUEIROZ, L. R. S.; MARINHO, V. M. Educação musical nas escolas de educação básica: caminhos possíveis para a atuação de professores não especialistas. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 17, 69-76, set. 2007.

ROSA, N. S. S. Educação musical para 1^ª a 4^ª série. São Paulo: Ática, 1990.

RAYNOR, H. História Social da Música. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986. 134p.

SMOLKA, A. L. Vigotsky: Ensaios Comentados. São Paulo: Ática, 2009.

SOUZA, Carlos Eduardo; JOLY, Maria Carolina Leme de. A importância do ensino musical na Educação Infantil. In: *Cadernos da Pedagogia*. São Carlos, v. 4, n. 7, jan./jun., 2010, p. 96-110.

VIGOTSKI, L. S. Imaginação e criação na infância. São Paulo: Editora Ática, 2009.

A AFETIVIDADE ENTRE PROFESSOR E ALUNO NO AMBIENTE ESCOLAR



PATRICIA CRISTIANE SILVA DE MELO

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Sumaré (2013); Especialista em Neurociências da Aprendizagem pela Faculdade Brasil (2017); Professora de Educação Infantil no CEI JARDIM São Luís I.

RESUMO

Este trabalho teve como temática a afetividade. Investiga a influência da afetividade docente no desenvolvimento cognitivo de educandos das séries iniciais do ensino fundamental, compreendendo a relação afetiva estabelecida entre professor e aluno no processo de ensino e aprendizagem, observando assim os benefícios dessa relação. Para elucidar essas questões buscou-se o referencial teórico de vários autores, dentre eles Henri Wallon. Os principais objetivos da pesquisa foram analisar a importância da afetividade docente para o desenvolvimento cognitivo do educando das séries iniciais; investigar a influência da relação afetiva estabelecida entre educador e educando no desempenho profissional do professor; determinar as consequências para o desenvolvimento infantil quando privado de afetividade docente na escola e averiguar os benefícios da afetividade docente para o desenvolvimento integral do aluno.

Palavras-chave: Afetividade, Henri Wallon, Relação Professor-aluno.

INTRODUÇÃO

O processo de ensino nem sempre é cercado de acertos e sucesso e no decorrer do ensino os professores se deparam com problemas de aprendizagem e socialização e cabe aos educadores e pais estarem atentos para estes fatores e observarem se é um problema momentâneo ou se persistirá por um tempo maior.

Em geral é o professor o primeiro a observar os primeiros sinais de que algo está influenciando no bom desenvolvimento do aluno como, por exemplo, a assimilação de conhecimento ou até mesmo na fala e nos movimentos o que pode gerar ao longo do tempo desmotivação e incômodo com as tarefas escolares gerados por um sentimento de incapacidade, que leva à frustração.

Pode-se destacar que prática pedagógica acolhedora, com simpatia, compreensão, afeto e atenção favorece a formação do autoconceito e da autoestima do aluno, o ajudando a ter mais autonomia.

No ambiente escolar ALENCASTRO (2009) ressalta a afetividade como suporte da inteligência, da vontade, da atividade e da personalidade. Sendo que nenhuma aprendizagem se realiza sem que ela tome parte:

Muitos alunos há cuja inteligência foi bloqueada por motivos afetivos; outro há cuja afetividade não resolveu determinados problemas, apresentando falha no comportamento. A afetividade constitui a base de todas as reações da pessoa diante da vida de todos os seus acontecimentos, promovendo todas as atividades. (Alencastro, p. 8, 2009).

Assim, é importante destacar que os aspectos afetivos devem ser trabalhados cuidadosamente pelos professores na relação ensino-aprendizagem. Pois, o educador é o mediador entre a criança e o conhecimento. Como não há aprendizagem desvinculada do afeto, este, muitas vezes, se torna um símbolo, assim como em geral pais e familiares, de afetividade para o aluno.

Diante deste breve introdução trataremos, portanto, da “Importância da afetividade na relação professor aluno”. O aspecto de afetividade é de alta importância no processo de ensino-aprendizagem o que nos remete na necessidade de trazer para o ambiente escolar uma convivência agradável entre todos os que nele estão envolvidos, contribuindo para a formação integral da criança.

Desta forma entende-se que afetividade e aprendizagem andam lado a lado, uma vez que a criança se relaciona emocionalmente com os colegas e professores em sala de aula resultando na melhora no desempenho escolar, a partir de atividades e atitudes que direcionem a um maior conhecimento do aluno e de sua realidade.

É fato que a afetividade está presente na vivência da criança, independente de sua origem, gênero ou classe social, mas detecta-se claramente a resistência na valorização da mesma em sala de aula devido ao fato de haver resistências geradas pela influencia de métodos tradicionais que desvalorizam a vivencia na formação do aluno uma vez que este será mantido “imóvel” numa carteira por horas tornando-o mero expectador do processo de ensino-aprendizagem, visto como um depósito de conhecimentos e por outro lado o professor não se envolve afetivamente com o aluno.

Para tanto, trato aqui sobre o conceito de afetividade segundo Henri Wallon e como este autor descreve sua teoria sobre afetividade na relação professoraluno, bem como, a afetividade nesta relação professor-aluno e como ela se dá no ambiente escolar.

O CONCEITO DE AFETIVIDADE SEGUNDO HENRI WALLON

Henri Paul Hyacinthe Wallon nasceu em Paris, França, em 1879. Formado em filosofia, medicina e psicologia, tornou-se professor em 1920 na universidade de Sobornne, na França. Nesta universidade Wallon organizava conferencias sobre o psicologia da criança, onde se tornou o primeiro teórico a atentar-se para a importância da afetividade como estudo. (FRAZÃO, 2018).

Hanri Wallon também teve uma vida política muito agitada, era marxista convicto e criticava a forma agressiva de ensino aplicada em sua época. Filiouse ao partido socialista SFIO que em português é a sigla para Sessão Francesa da Internacional dos Trabalhadores. Durante a Segunda Guerra Mundial foi perseguido pela Gestapo, polícia repressora alemã. (FRAZÃO, 2018).

Em seus estudos Wallon estabeleceu cinco estágios de desenvolvimento por onde a criança passa. Cada um deles possui características próprias que FRAZÃO (2018) descreve a seguir:

- O primeiro seria o “Impulsivo Emocional” (de 0 a 1 ano), quando a criança expressa sua afetividade através de movimentos desordenados e vem acompanhada de mudanças físicas, também, utiliza emoções para se comunicar com o outro;
- O segundo estágio seria o “Sensório-Motor e Projetivo” (1 a 3 anos), quando a criança já possui coordenação motora que a impulsiona a manipular objetos. Período em que desenvolve atividades simbólicas e a linguagem;
- No terceiro, “Estágio do Personalismo” (3 a 6 anos), o desenvolvimento da construção da consciência de si é voltado para o enriquecimento do eu e também da construção da personalidade. O indivíduo já consegue explorar o processo de discriminação entre si e o outro, utiliza as expressões como, eu, meu, não, entre outras. Dentro desse estágio, predomina a afetividade que é vista em três fases distintas: a oposição, a sedução e a imitação;
- No quarto, “Estágio Categorial” (de 6 aos 11 anos), a criança já tem condições de realizar atividades de agrupamento e classificação em vários níveis, o que propicia ao indivíduo uma compreensão melhor de si mesmo;
- No quinto estágio “Puberdade e Adolescência”, que se inicia aos 11 anos, os jovem procedem a exploração de si mesmo, como entidade autônoma, através do processo de autoafirmação, questionamento, apoio a seus pares, em contraposição ao mundo adulto.

Para Wallon, portanto, os elementos afetividade, movimento, conhecimento e construção do eu como pessoa e espaço físico estão juntos no mesmo plano, por esse motivo, as atividades pedagógicas devem ser trabalhados de formas diversificadas.

Henri Wallon faleceu em Paris, França, no dia 1 de dezembro de 1962 aos 83 anos, deixando seus escritos como base para estudos sobre a afetividade no ambiente escolar, fato importante, nos dias atuais. (FRAZÃO, 2018).

COMO A AFETIVIDADE É EXPRESSA SEGUNDO WALLON

TAILLE, OLIVEIRA & DANTAS (1992) afirmam que Henri Wallon, em seus estudos, diz que o primeiro ano de vida expressa a afetividade com maior intensidade. Por ela, o bebê se expressa e interage com as pessoas que, por sua vez, respondem a tais manifestações. Porém, a afetividade está presente em todas as fases da vida e podem ser exteriorizadas de três formas:

- Emoção: é a primeira expressão da afetividade e, normalmente, não é controlada pela razão. É quando temos o impulso de bater em alguém que nos ofende, mesmo sabendo não ser a melhor atitude.
- Sentimento: é a forma de expressão que já tem ligação com o cognitivo, ou seja, o indivíduo consegue sofrer aquilo que o afeta.
- Paixão: a principal característica é o autocontrole. Lembra da situação de bater em alguém que o ofende? Com a paixão, o indivíduo consegue “se segurar”.

A emoção é a mais visível das expressões e pode ser manifestada, inclusive, por meio da fala. Com ela, o indivíduo consegue externar o que sente, desde seu nascimento. Trata-se da primeira manifestação de necessidade afetiva da criança, demonstrada quando chora ou quando ri. (TAILLE, OLIVEIRA & DANTAS, 1992).

Por tanto, a dimensão que ganha mais destaque nas obras de Wallon é aquela que mais se relaciona com a educação. Através dela, o educador consegue visualizar quando seu aluno está entusiasmado com determinada dinâmica e, ao mesmo tempo, se outro está apático ou cansado, podendo usar isso a seu favor. **TEORIA DO DESENVOLVIMENTO E A RELAÇÃO DA AFETIVIDADE**

Os processos de desenvolvimento são determinados por princípios reguladores de aprendizagem e mesmo que em proporções diferentes, tais princípios são os mesmos em crianças e adultos.

Para MAHONEY & ALMEIDA (2004) segundo os estudos de WALLON nos convida como educadores a se atentar aos seguintes fenômenos para possibilitar um melhor processo de ensino-aprendizagem para a criança:

- Do sincretismo para a diferenciação: O sincretismo é caracterizado pela imperícia que, aos poucos, será substituída pelos processos de diferenciação. A aprendizagem começa pelo sincretismo e passa, de forma gradativa, para o estágio seguinte.

- Imitação: É o instrumento pelo qual crianças e adultos iniciam o processo de aprendizagem quando expostos a situações novas.
- Acolhimento: O sentimento de segurança e pertencimento que determinado ambiente pode proporcionar à criança e, também, ao adulto.
- Desenvolvimento dos conjuntos funcionais: Os conjuntos funcionais são compostos pelo desenvolvimento afetivo, cognitivo e motor. Cada pessoa tem seu ritmo que precisa, então, ser respeitado por atividades correspondentes.
- Conflitos: Como veremos adiante, a emoção é contagiosa, por isso, comportamento do aluno e professor pode interferir na própria dinâmica da classe. Parte do professor a capacidade de resolver tais conflitos.

Nesse sentido, sentimos a importância de o professor encarar os processos como um conjunto sistematizado, a serem testados e verificados para obter melhor resultados. Estes devem sempre ser acompanhados de palavras de incentivo por parte do professor para motivar o aluno a desenvolver-se a partir de seus resultados. (MAHONEY & ALMEIDA, 2004).

Quanto à inteligência, o desenvolvimento intelectual nas escolas se da de forma mais humanizada quando a afetividade, o movimento e o espaço físico são colocados no mesmo plano. Para tanto, o educador pode introduzir atividades pedagógicas que explorem noções de corpo, tempo e espaço. (MAHONEY & ALMEIDA, 2004).

O meio é um complemento indispensável ao ser vivo. Ele deverá corresponder a suas necessidades e as suas aptidões sensório-motoras e, depois, psicomotoras. Não é menos verdadeiro que a sociedade coloca o homem em presença de novos meios, novas necessidades e novos recursos que aumentam possibilidades de evolução e diferenciação individual. A constituição biológica da criança, ao nascer, não será a única lei de seu destino posterior. Seus efeitos podem ser amplamente transformados pelas circunstâncias de sua existência, da qual não se exclui sua possibilidade de escolha pessoal. Os meios em que vive a criança e aqueles com que ela sonha constituem a “forma” que amolda sua pessoa. Não se trata de uma marca aceita passivamente. (Wallon, p.22, 1975).

Portanto, devemos incentivar a relação interpessoal, tratando do respeito às diferenças e construção de identidade. Esses objetivos podem ser alcançados através de atividades que desenvolvam a coordenação motora, a percepção corporal e sensorial ou, ainda, a orientação espaço-temporal como as músicas infantis, os teatros de fantoches, as dramatização de histórias e poesias infantis, a exposição de filmes, figuras e slides, as brincadeiras sonoras com objetos lúdico, bem como, a confecção de crachás de identificação e dinâmicas de grupo.

É necessário, para tanto, que o educador conheça seus alunos e aprenda a lidar com ele por meio do diálogo e da demonstração de afeto em seu significado positivo. É preciso entender que o papel do professor é o de mediador do conhecimento e, por isso, a forma como se relaciona com o aluno reflete na absorção do conhecimento deste. (MAHONEY & ALMEIDA, 2004).

O educador deve, então, absorver teorias que o auxiliem no planejamento de sua relação com o aluno, levando em conta suas características individuais, as atividades propostas e o contexto no qual essa relação é construída.

A AFETIVIDADE NA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO

No que se refere à afetividade existem situações que englobam vivências individuais e formas de expressão e sentimentos.

Na história da psicologia, por exemplo, parece não ser diferente. Esta ciência trata das emoções compreendendo que a criança precisa da afetividade para se desenvolver melhor, isso está ligando a emoção com o desenvolvimento escolar.

Existem diversas discussões relacionadas ao afeto, às emoções, sentimentos e paixões seguidas de dor, satisfação ou insatisfação. (NERY, 2014).

Quando o professor comprehende o lado emocional da criança, o envolvendo pela afetividade, esta relação professor e aluno faz com que o processo de ensino-aprendizagem ocorra de maneira a ajudar o aluno a desenvolver-se integralmente em seu interior e em sociedade. (MAHONEY & ALMEIDA, 2004).

Quando o educador tem conhecimento das emoções relacionadas a si mesmo e aos seus alunos ele consegue enfrentar os conflitos e solucioná-los.

Portanto, se há afeto a convivência entre professor e aluno torna-se agradável para ambas às partes. Quando não existe esse afeto, há uma insatisfação e os problemas não são solucionados com dialogo e de maneira sociável.

O PROCESSO DE AFETIVIDADE EM SALA DE AULA E A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO

No desenvolvimento humano como resultado de um processo, temos como objetivo a participação ativa que envolve sentimentos e comportamentos entre adulto e aluno. A criança que nasce e cresce num ambiente sem carinho e atenção não está preparada para enfrentar situações que a vida propõe e não conseguirá resolvê-los. (NERY, 2014).

A relação da criança com o mundo exterior está relacionada ao seu interior. No seu comportamento infantil quando o professor oferece afeto aos seus alunos ele receberá em troca este mesmo gesto de afeto, é algo recíproco, além disso, o gesto é observado por todos os alunos da sala que repetem a ação pois é algo comum no ambiente escolar. (NERY, 2014).

Um fator imprescindível entre a criança e o seu educador é a alta estima. Quando na sua vida e no seu trabalho ele progride envolvendo essa afetividade para com todos, a autoestima dos seus alunos melhora a cada dia. O caráter está associado à formação de afeto e sentimentos e existe um olhar direcionado para a dimensão afetiva da vida humana. (MAHONEY & ALMEIDA, 2004).

Segundo WALLON (1995):

A emoção tem a necessidade de suscitar reações similares ou recíprocas em outrem e, inversamente, tem sobre o outro uma grande força de contágio. É difícil ficar indiferente às suas manifestações, não se associar a elas através de arroubos de mesmo sentido, complementares, ou mesmo antagônicos (WALLON, p. 99, 1995).

Portanto, partindo de parâmetros que dão sustentação as relações sociais da criança e do seu mundo. A preocupação que se deve ter com as divergências que professor e aluno irão enfrentar, deve ser esclarecida e assumida com sentimento e ternura.

No processo educativo é fundamental ações que possam envolver alunos e educadores com o objetivo de demonstrar afetividade no meio em que vivem. Abordar sentimentos humanos e centralizar com a realidade atual não é fácil, porém é preciso persistência no trato dessas situações com atitudes que exigem soluções. (NERY, 2014).

Agora relatando sobre a baixa alto estima que esta inserida nessa pergunta sobre afetividade é preciso procurar meios que possam estar direcionados a acabar com as divergências que ocorrem na sua vida, no seu cotidiano, ajudando-os.

Existe solução para esse problema, promovendo a interação entre todos no convívio escolar. (MAHONEY & ALMEIDA, 2004).

O professor ao olhar para seus alunos com carinho fará que eles tenham interesse em todos os trabalhos realizados dentro e fora da sala de aula. Eles se sentiram confiantes e confiarão no seu educador, será tido como um bom exemplo a ser seguido. (NERY, 2014).

A afetividade está relacionada a evolução psíquica da pessoa, envolvendo as emoções e os sentimentos de todo ser humano.

De acordo com WALLON (1975) os meios sobre as coisas circuncidantes, razão porque a satisfação de suas necessidades e desejos tem de ser realizada por intermédio das pessoas adultas que a rodeiam. Por isso que a concepção de afeto é bastante abrangente.

Ter sensibilidade designa um conjunto de inclinação para as pessoas viverem a bondade, resume-se na gratidão. Parece compreensível entender que é uma qualidade onde a criança pode aprender com o seu professor a ser afetivo, viver isso, demonstrar para os outros durante sua infância e assim sucessivamente. (NERY, 2014).

A AFETIVIDADE COMO FORMA DO PROFESSOR AJUDAR O ALUNO

No momento em que pensarmos na afetividade, devemos relatar sua importante e o quanto ela está ligada ao cognitivo e ao desenvolvimento das crianças.

Na construção de ideais que se refere a realizações no contexto escolar para o crescimento da autoestima dos discentes. Estabelecer relação e compreensão quanto à afetividade do educador para o educando e o momento onde o aluno se desenvolve. (SILVA, 2017).

As características estabelecidas na convivência diária entre aluno e professor declara que é possível manter estruturas significativas em relação ao meio em que vivem e viver essa descoberta é fundamental para crescerem socialmente.

Demonstrar afeto é entender que a relação de confiança deve existir entre ambas as partes para que essa importância de afetividade e práticas docente crie meios para demonstrar o processo de construção. (SILVA, 2017).

A afetividade envolve aspectos comportamentais dos seres humanos pois vivenciamos emoções e momentos de satisfação que correspondem constantemente às necessidades objetivas. As influências no processo de aprendizagem são fundamentais para perceber o quanto essa ligação contribui para estimular o aluno a valorizar situações de sentimentos para com o professor. (SILVA, 2017).

A afetividade vem sendo importante na prática pedagógica, considerando que a escola tem que oferecer um ensino de qualidade, dentro de um contexto coerente com o que se propõe para o educando. (SILVA, 2017).

As demonstrações de afeto influenciam no aspecto emocional da criança, ajudando-a na sua autoestima, proporcionando uma relação de interação e amizade desde o berçário e durante toda a sua vida.

Segundo WALLON (1968):

As influencias afetivas que rodeiam a criança desde o berço não podem deixar de exercer uma ação determinante na sua evolução mental. Não porque originem completamente as suas atitudes e as suas maneiras de sentir mas, pelo contrário, precisamente porque se dirigem, a medida que eles vão despertando, aos automatismos que o desenvolvimento espontâneo das estruturas nervosas mantem em

potencia e, por seu intermédio, as reações intimas e fundamentais. Assim se mistura o social com o orgânico. (WALLON, p. 149-150, 1968).

Considerando, portanto, diverso aspecto relacionado ao processo de ensino e aprendizagem dos alunos e do educador, promover um envolvimento maior, mais comunicativo que possa ter trabalhado durante toda uma vida.

É possível trabalhar a afetividade nas pessoas de forma natural e envolvente. Tornando a relação agradável onde a convivência é prazerosa e direcionada a realização de pesquisas onde o afeto está diretamente ligado ao emocional das crianças, jovens e adultos. (MAHONEY & ALMEIDA, 2004).

Segundo SILVA (2017) as dimensões afetivas e seus aspectos podem ser descritos da seguinte forma:

- A emoção caracteriza-se pela expressão corporal, tem um poder expressivo e uma ligação do ser humano com o mundo social, ela estabelece e vive essas emoções vinculadas as suas atitudes, diferenciando padrões corporais. É a participação mutua que implica na Inter individualidade e tudo isso se refere ao cognitivo, ajudando-o a se desenvolver melhor.

- O sentimento é a expressão abrangente da afetividade, suas reações são diferentes das emoções. O adulto tem possibilidade de demonstrar sentimento. Ele consegue refletir, observar, agir, sabe como esclarecer intelectualmente seus motivos e circunstâncias.

- A paixão revela diferentes situações e isso estabelece autocontrole como condição para atender as necessidades afetivas.

SILVA (2017) revela ainda que o papel da afetividade e seus estágios contribuem para o crescimento físico e psicológico das crianças.

Tudo é de acordo com a sua idade. Um bebê é diferente de uma criança com oito, dez, nove anos. Essa transformação que está inserida ocorre paulatinamente. Compreender que são crianças, porém suas atitudes são diferentes umas das outras. (SILVA, 2017).

Ao analisar os princípios de tentarem trabalhar com a criança sem revelar para ela os primeiros passos para uma vida repleta de descobertas de seus valores são importantes nesse eixo afetivo linguístico. É fundamental analisarmos suas vivências e influências das aprendizagens realizadas nas tarefas expostas por seu educador. (SILVA, 2017).

É preciso manter sempre uma observação cuidadosa para com os seus alunos, isso é fundamental na vida de qualquer professor. A formação psicológica dessas crianças não podendo ficar simplesmente restrita aos livros deve-se propor viverem situações práticas e condizentes para o seu desenvolvimento. (SILVA, 2017).

É preciso, portanto, compreender que o papel da afetividade no processo ensino aprendizagem afirma esse afeto e carinho e está associada a valorização de si e do outro.

O VÍNCULO DE AFETIVIDADE

O vindo de afetividade se da pelas ações afetivas que dão vitalidade, sentido a formação da nossa personalidade, Nas ações procuramos assumir uma forma de resolver conflitos quando se refere ao professor. Quando respondemos ás situações específicas buscamos manter o nosso equilíbrio emocional. (TASSONI E LEITE, 2013).

A maneira como vivemos resulta no emocional que vivemos. A criança é vinculada à mãe desde os primeiros anos de vida. Há indicadores que indicam que professor e alunos precisam manter essa afetividade. Existe vínculo entre professor e aluno associado à lógica dos sentimentos e afeto. (TASSONI E LEITE, 2013).

A busca constante por formas de organização da inteligência deles são fatores que permeiam o desenvolvimento psicológico. Poderíamos questionar a competência do educador quando ele assume uma sala de aula e as crianças o provocam com intenção de ver qual seria a reação do professor. Ele tem que agir com maturidade procurando interagir com essas crianças de maneira afetiva. (TASSONI E LEITE, 2013).

O afeto proporciona também certa afinidade nos relacionamentos entre professor aluno, pais e filhos, amigos, vizinhos conscientizando-nos de que é importantíssimo para os adultos também. Ter carinho, ternura e procurar se comunicar cria um vínculo de afetividade, pois ao mantermos diálogo com as pessoas nos faz ter uma aproximação coerente com o que demonstramos. (TASSONI E LEITE, 2013).

Demonstrar e inserir no nosso dia a dia com condições psicológicas de que tudo o que apresentamos para o outro será significante e cresceremos de forma racional. Acredita-se ser importante distinguir os aspectos afetivos, referindo-se também ao cognitivo da criança. (TASSONI E LEITE, 2013).

Pois não podemos separá-los. Estudos revelam que à a construção do conhecimento ligada a afetividade. Para tratarmos desses assuntos, devemos ter plena convicção de que a busca é constante e não podemos nos limitar, as pesquisas devem ser consistentemente. (MAHONEY & ALMEIDA, 2004).

A inteligência relaciona-se também e promove esse encontro afetivo e gratificante para aqueles que estão buscando constantemente viver afetivamente.

Existe uma relação precedente de que o lado emocional da criança influência profundamente na afetividade, os sentimentos vinculados à forma de ela ser tratada, e o educador deve propor uma relação contundente, estimulando-as. O desenvolvimento

da sua capacidade de reagir a estímulos afetivos, realizando investigações sobre seus sentimentos. (MAHONEY & ALMEIDA, 2004).

Com uma sociedade que atualmente não se preocupa com as situações de desagrado das condições irrelevantes da vida cotidiana, temos que ser capazes de proporcionar e reinventar para prosseguirmos com a brilhante idéia de que sem essa parceria que irradia os alunos: afetividade para com todos exige um compromisso com os alunos e toda a sociedade. (TASSONI E LEITE, 2013).

Finalmente a perspectiva histórico-cultural e a linguagem têm um importante papel na vida emocional. A forma de pensar é imposta pelo meio que nos rodeia, incluindo sentimentos também. Compromisso é querer construir no contexto cultural atitudes que aprimorem o bem estar da relação com o outro. (MAHONEY & ALMEIDA, 2004).

O longo aprendizado sobre emoções e afetos começa nas primeiras horas da vida de uma criança e continua por toda sua existência. O falar, o pensar e o sentir são interligados sempre. Os fatores constitutivos, a análise genética promove uma significante compreensão da origem das funções psicológicas da criança e dos adultos. No decorrer do tempo pode-se não existir essa afetividade, esse vínculo proveniente dos maus tratos, tristeza e palavras proferidas com a intensão de magoar o outro. (TASSONI E LEITE, 2013).

Para tanto, é imprescindível essa participação do educador na vida deles e da sociedade em que vive para buscar maneiras de elaborar propostas condizentes com a realidade deles. O afeto e o vínculo estão relacionados às relações humanas.

A necessidade de compreender a afetividade da criança com a sua unidade escolar envolve relações concretas que eles passam a vivenciarem. O ambiente deixaria de ser pensado com o objetivo de obter quantidade e sim qualidade na escola de profissionais que tem o pleno interesse em ajudar a entender as concepções das relações vividas por essas crianças. (TASSONI E LEITE, 2013).

Dessa perspectiva, a crítica aos cuidados com a infância a diferença das práticas de cuidado, é possível notar que na condição humana é evidente que não se produz um trabalho coerentemente com os alunos sem emoção, sem afeto pelo que faz. E sabemos que não há uma única definição para o conceito de afetividade, mas ela está ligada a ideia de emoção e sentimentos. (MAHONEY & ALMEIDA, 2004).

Para ressaltar melhor essa definição o bebê ao nascer já tem um vínculo com a sua mãe. Na vida escolar o educador tem que conquistar esse pequeno ser, dando carinho, atenção, atendendo se possível suas necessidades e passando segurança para eles.

O vínculo traz benefícios para aprendizagem contribuindo para o seu crescimento intelectual que atinjam as suas necessidades e expectativas. Para que efetivamente se

construa este vínculo de afetividade é fundamental muita dedicação do professor a sua turma, tendo certeza que isso não é impossível acontecer. (TASSONI E LEITE, 2013).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não existe somente uma definição para sabermos o que é reflexão. Refletir inclui o pensar na afetividade do cotidiano escolar apresentando pesquisas que se apoiem no desenvolvimento do ser humano. Ao refletirmos sobre afetividade podemos atentar para a integração que viabiliza as necessidades do educador e do aluno.

Para lidarmos com a afetividade é preciso avaliarmos essa reflexão que nos faz perceber através das modalidades de pesquisas bibliográficas sobre pesquisadores que há muitos anos vem contribuindo para professores, aluno e toda sociedade.

Essa reflexão deve ser enxergada e utilizada como uma ferramenta eficaz ao combate a baixa autoestima que impede de qualquer ser humano crescer culturalmente. Atrapalha o desempenho de professores e alunos. Ela está inserida na afetividade.

Quando a pessoa reflete e põe em prática, desperta em todos à vontade de realizar seus sonhos e projetos que todos nós temos. Refletir é encarar, assumir que somos levados pelo que vemos e aprendemos. Ao observar o quanto é esplêndido despertarmos em nós a capacidade de refletir sobre aspectos emocionais ligados à afetividade.

O poder da afetividade não vem do pensamento humano, mas da competência e do querer viver justamente momentos agradáveis com a certeza de experimentar a mudança que provém desse afeto.

REFERÊNCIAS

ALENCASTRO, Clarice Escobar de. As relações afetivas na educação infantil. Porto Alegre, 2009.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho De; **MAHONEY**, Abigali Alvarenga. Afetividade e aprendizagem contribuições de Henri Wallon. São Paulo, 2004.

ARAUJO, Auricélia Lima de; **OLIVEIRA**, Lucivane Camelo de; **CAMARGO**, Rosana Maria de Lima. Afetividade: Os benefícios da utilização da afetividade como instrumento facilitador da aprendizagem de crianças nas séries iniciais do ensino fundamental. Brasília, junho de 2015.

MOREIRA. Beatriz Buzzo; JUNIOR, Renato Cezar Silvério. A importância da afetividade na aprendizagem. *Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade*, Bebedouro SP, 4 (1): 199-213, 2017.

NERY, Maria da Penha. *Vínculo e afetividade caminho das relações humanas*. São Paulo, 2014.

OLIVEIRA, Clésnia de. Afetividade nos dizeres dos professores: percepções e concepções acerca do tema. X ANPED SUL, Florianópolis, outubro de 2014.

SALTINI, Cláudio J.P; CAVENAGHI, Doralice B. *Relações entre afetividade e a inteligência no desenvolvimento mental da criança do Jean Piaget*. Rio de Janeiro: Wak, 2014.

SILVA, Ricardo Francelino da. *As emoções e sentimentos na relação professoraluno e sua importância para o processo de ensino e aprendizagem: contribuições da teoria de Henri Wallon*. Assis, 2017.

TASSONI, Elvira Cristina Martins; LEITE, Sérgio Antônio da Silva. Afetividade no processo de ensino-aprendizagem: as contribuições da teoria walloniana. *Educação* (Porto Alegre, impresso), v. 36, n. 2, p. 262-271, maio/ago. 2013.

WALLON, Henri. *As origens do caráter na criança*. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1995.

WALLON, Henri. *A evolução psicológica da criança*. Lisboa: Edições 70, 1995.

WALLON, Henri. *Psicologia e educação da infância*. Porto: Estampa, 1995.

Biografia.de.Henri.Paul.Hyacinthe.Wallon..https://www.ebiografia.com/henri_paul_hyacinthe_wallon/. Acesso em 24/09/2018.

O.conceito.de.afetividade.de.Henri.Wallon..<https://novaescola.org.br/conteudo/264/0-conceito-de-afetividade-de-henri-wallon>. Acesso em: 25/09/2018.

As contribuições de Henri Wallon com a afetividade no processo de aprendizagem..<https://escolaeducacao.com.br/henri-wallon/> Acesso em: 29/09/2018.

INTERAÇÃO ENTRE PROFESSOR E ALUNO NA SALA DE AULA: MOTIVAÇÃO POR MEIO DA AFETIVIDADE



ROSETE MIRACCO URBINATTI

Graduação em Comunicação Social - Bacharel em Relações Públicas pela Universidade Anhembi Morumbi. Graduação Português/Espanhol pela Universidade de Araras (UNAR). Graduação em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho (UNINOVE). Especialização em Língua Portuguesa pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) por meio do Projeto REDEFOR oferecido do Governo do Estado de São Paulo. Especialização em Neuropsicopedagogia pela Universidade de Jales (UNIJALES).

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo analisar a importância da atividade lúdica que se trata essencialmente um laboratório onde ocorrem experiências inteligentes e reflexivas. Experiências que geram conhecimento, que possibilitam tornar concretos os conhecimentos adquiridos, pois a educação se processa por meio do permanente ato de reorganizar e reconstruir as experiências. A experiência vivida com os alunos da Educação de Jovens e Adultos – EJA foi única. No decorrer das aulas foi perceptível o avanço na aquisição de conhecimentos e aprendizagens do aluno por meio das oficinas de teatro, conforme mostra os depoimentos desses adiante. Portanto, verificou-se que o teatro é uma metodologia de ensino eficaz no processo de ensino-aprendizagem para a modalidade de ensino da EJA.

Palavras-chave: Teatro; EJA; Ensino; Metodologia; Motivação; Lúdico.

INTRODUÇÃO

A motivação (ligação afetiva) é o fator decisivo no processo de aprendizagem. Segundo Basso e Bagnara (1996), o relacionamento professor- aluno ajuda a formação de um estudante seguro, ou agrava sua insegurança. Não poderá haver, por parte do professor, direção de aprendizagem, se o aluno não estiver motivado, se não estiver a despender esforços. É de suma importância que o aluno esteja afetivamente ligado com seu professor, apresentando um ótimo relacionamento, pois somente assim, ocorrerá seu comprometimento com a aprendizagem.

A afetividade valoriza também os fatos e acontecimentos do passado e as perspectivas futuras. O desinteresse está intimamente relacionado ao humor ou afeto, e disso todos são testemunhas, quando se está mal humorado, ou deprimido, não se interessa por nada. Portanto, neste enfoque, o interesse é um problema

afetivo. Acreditar que a ligação afetiva faz a diferença no trabalho docente é que faz o centro de interesse dentro da realidade dos educandos. É necessário que os professores desenvolvam o respeito pelas diferenças que os alunos apresentam e que procurem adequar o ensino às necessidades de cada aluno.

Deve-se refletir sobre a prática pedagógica, sobre os elementos que atuam como inibidores da motivação. Os conselhos, as críticas e reprovações, as humilhações, ameaças e a avaliação negativa são aspectos que facilmente podem funcionar como obstruções à motivação porque colocam a ênfase sobre um erro, uma insuficiência, sendo vistos como agressão por parte de quem os recebe.

O aluno motivado é o aluno que presta atenção, faz trabalho, participa nas atividades da classe e quer saber mais. O contrário de motivação é a apatia, preguiça ou falta de interesse. A motivação é importante no ensino porque faz com que o aluno responda. Ela desperta curiosidade e provoca respostas. Acreditar no aluno motivado faz com que o envolvimento para a participação em aprender, seja mais significativa.

INTERAÇÃO ENTRE PROFESSOR E ALUNO NA SALA DE AULA: MOTIVAÇÃO POR MEIO DA AFETIVIDADE

No início da escolaridade, a intervenção do professor é mais intensa na definição desses suportes tempo e forma de realização de conflito, cuidados físicos, estabelecimento ou etapas para a realização de atividades. Também é preciso considerar tanto o trabalho individual como o coletivo-cooperativo. O individual é potencializado pelas exigências feitas aos alunos para que a organização pessoal e coletiva traga bons resultados em sala de aula para um bom envolvimento com o objeto de estudo.

O trabalho em grupo para valorizar a interação como instrumento de desenvolvimento pessoal exige que os alunos considerem as diferenças individuais, tragam contribuições, respeitem as regras estabelecidas, proponham outras atitudes que propiciam o desenvolvimento da autonomia na dimensão grupal. A educação escolar deve desconsiderar as diversidades dos alunos como elemento essencial a ser tratado para a melhoria da qualidade de ensino e aprendizagem. Atender as necessidades singulares de determinados alunos é estar atento a diversidade “é atribuição do professor considerar a especificidade do indivíduo, analisar suas possibilidades e avaliar a eficácia das medidas adotadas” (CHALITA, 2001, p. 32).

Dessa forma, a atuação do professor em sala de aula deve levar em conta fatores sociais, culturais e a história educativa de cada aluno, como também características pessoais e déficit sensorial, motor ou psíquico, ou de superdotação intelectual. Deve-

se dar atenção especial ao aluno que demonstra a necessidade de resgatar a autoestima. Trata-se de garantir condições de aprendizagem a todos os alunos, por meio de incrementos extras que atendam às necessidades individuais.

Um dos objetivos da educação escolar é que os alunos aprendam a assumir a palavra enunciada e a conviver em grupo de maneira cooperativa e produtiva. Dessa forma, são fundamentais as situações em que possam aprender a dialogar, a ouvir o outro e incentivá-lo, a pedir ajuda, aproveitar críticas, explicar um ponto de vista, coordenar ações para obter sucesso em uma tarefa conjunta, etc. é essencial aprender procedimentos dessa natureza e valorizá-los como forma de convívio escolar e social.

Assim, a organização das atividades que forneçam a fala e a escrita como meios de reorganização e reconstrução das experiências compartilhadas pelos alunos, ocupam papel de destaque no trabalho de sala de aula. A comunicação propiciada nas atividades em grupo determinará que os alunos percebam a necessidade de dialogar, resolver mal-entendidos, ressaltar diferenças e semelhanças, explicar e exemplificar, apropriando-se de conhecimentos. Vygotsky afirma que primeir nós aprendemos em interações com os outros e somente depois individualmente num processo de internalização (RAMOS; MORAES; GALIAZZI, 2004).

Considerando que o processo de aprendizagem ocorre em decorrência de interações vinculadas, é, portanto, por meio do outro que o indivíduo adquire novas formas de pensar e agir e, dessa forma apropria-se de novos conhecimentos. Considera-se, igualmente, que as qualidades dessas relações sociais influem na relação do indivíduo com os objetivos, lugares e situações. Numa perspectiva teórica fundamentalmente social, a partir de Vygotsky, defende-se que a afetividade que se manifesta na relação professor-aluno constitui-se elemento inseparável do processo de construção do conhecimento.

A qualidade da interação pedagógica confere sentido afetivo para o objetivo do conhecimento. A relação da criança com as atividades influenciará a aprendizagem com significados compartilhados culturalmente.

Os integrantes de um mesmo grupo cultural têm referências comuns para interpretar as experiências afetivas dos outros membros do grupo, pessoais ou conjuntos. Segundo Ramos; Moraes e Galiazz (2004, p. 82), “a mudança começa internamente”. Então um aluno integrado terá um equilíbrio dinâmico mais favorável entre as satisfações física, psíquica e ética nos contextos familiar, escolar e social. O professor é a ponte para que o aluno possa encontrar o próprio caminho e melhorar a sua autoestima, para que o mesmo alcance seus objetivos com mais agilidade, assertividade e competência. “São quatro as etapas que separam a ingenuidade da sabedoria..., 1º a ingenuidade, 2º a descoberta, 3º o aprendizado, 4º a sabedoria”. (TIBA, 2008, p. 78-79).

O educador deve proporcionar atividades que permitam a realização das necessidades do educando, pois as mesmas estão intrínsecas ao ser humano, gerando certos tipos de comportamentos. Amar os alunos é proporcionar um caminho seguro, onde o mesmo possa encontrar o próprio destino com mais independência em suas atividades, valorizando-se e fortalecendo-se para enfrentar o mundo. Preparando o educando com mais independência autonomia, teremos uma sociedade mais equilibrada, mais justa e feliz.

Paulo Freire nos fala sobre o compromisso, diz que o mesmo deve ser sério, com decisões profundas, que carece de planos concretos com ação e reflexão de um ser que está no mundo e é capaz de influenciar sobre este mundo, ou seja, ser capaz de interagir, ficar em uma posição em que possa contemplar o mundo. Para Freire (1987, p.25), ser um homem concreto, não um homem abstrato, ter a capacidade de refletir. Os homens que criam são os mesmos que podem prosseguir transformando. Freire (1989, p.28) afirma:

A sociedade deve ter compromissos verdadeiros com o homem e não considerá-lo como se ele fosse uma lata vazia que possa ser preenchida com depósitos técnicos, o homem precisa ser humanizado, não se pode fugir desse compromisso, pois esta fuga caracterizaria a negação de um projeto de nação. A sociedade não deve ser constituída de seres imersos no mundo, o homem, agente de ações, deve praticá-las de forma decisiva e concreta, deve estar no mundo e interagir sobre ele, deve ter compromissos e planos concretos, deve poder ter a capacidade de contemplar o mundo, para poder ver em que ele vai poder contribuir, um homem que não contempla seu próprio mundo é um homem não humanizado, ele apenas reproduz o que outros fazem; o que não é bom para a sociedade e, sim para uma pequena minoria que faz parte da classe dominante.

No Brasil, os trabalhos desenvolvidos pela instituição BSGI com atividades relacionadas à educação de jovens e adultos, vêm, desde 1960, seguindo os mesmos princípios já descritos anteriormente. Em se tratando de um trabalho voluntário, os educadores vêm atravessando décadas com a ideia de oferecer uma educação para todos, o que está de acordo com a política de educação nacional.

Como a BSGI não depende de verbas dos governos federal, estadual e municipal, nenhum plano que envolve financiamento, desde a sua fundação, até hoje, veio a afetar os bons serviços prestados por esta instituição.

Paulo Freire refletiu sobre a estrutura e organização dos cursos para jovens e adultos, dispensando um tratamento pedagógico diferenciado no que se refere à leitura e escrita do universo infantil. Inaugurou uma nova postura pedagógica frente a problemática que envolve a educação de jovens e adultos no Brasil. Sendo reconhecido

por seus estudos em grande parte do mundo, por meio de suas contribuições, principalmente para os países em desenvolvimento, por apresentar sérios problemas sociais causados pelo analfabetismo de jovens e adultos.

Desde então, a obra de Paulo Freire tem sido um divisor de águas em relação à prática político-pedagógica tradicional. A partir daí, e em conjunção com outras teorias críticas, numerosas perspectivas teóricas e práticas foram se desenhando em distintas partes do mundo, impactando muitas áreas do conhecimento. Nota-se que mesmo apesar dos esforços de pessoas como Paulo Freire, em demonstrar uma metodologia voltada aos interesses e necessidades de jovens e adultos, a continuação de jovens e adultos no processo de continuação do aprendizado ainda faz parte da realidade educacional brasileira. As estatísticas nos mostra que um número significativo de jovens e adultos não tem acesso na sua realidade ao mundo das letras.

POSSÍVEIS RELAÇÕES ENTRE AS TROCAS AFETIVAS E O PROCESSO ENSINO – APRENDIZAGEM

O processo de aprendizagem é uma função essencial do sujeito que aprende, portanto, relacionado à subjetividade humana. Subjetividade é um conceito teórico desenvolvido por González Rey no âmbito da perspectiva históricocultural e definido como um sistema psicológico produtor e organizador de sentidos, que integra, de maneira inseparável, o sujeito com os contextos sociais e culturais dos quais ele faz parte. (GONZÁLES REY, 2003).

Essa compreensão desfaz, portanto, a dicotomia entre os aspectos individuais e sociais, já que ambos se integram no processo de desenvolvimento caracteristicamente humano. Como função do sujeito que aprende, função de sua subjetividade individual e social, a aprendizagem é complexa e multifuncional.

Nas palavras de González Rey e Martinez (2003):

Isso quer dizer que as dimensões desse processo não estão simplesmente relacionadas entre si, mas formam novas sínteses, novas formas de organização que representam processos qualitativamente novos, não explicados pela soma mecânica das dimensões (GONZÁLES REY; MARTINEZ, 2003, p. 35).

Assim, por exemplo, as dimensões cognitivas e afetivas, individuais e sociais não são processos diferenciados, em que um seja causa de outro efeito, mas são elementos de um processo dinâmico em que causas viram efeitos e os efeitos se transformam em novos sistemas causais. Nessa concepção, portanto, considerar a primazia de uma dimensão em detrimento de outra é reduzir a compreensão do processo e limitar as possibilidades do planejamento e da atuação pedagógica.

Para Madeira (2008) é o que ocorre, por exemplo, na reificação que determinadas práticas escolares fazem da dimensão cognitivo-intelectual, com esquematizações sobre conteúdos complexos ou uso de listas mnemônicas, ou ainda da imediata identificação das experiências de fracasso escolar com aspectos estritamente individuais, como os célebres distúrbios de aprendizagem que contribuem para a defasagem série-idade.

Segundo a autora nessa abordagem perde-se a chance de compreensão do fenômeno em questão, da construção de hipóteses interpretativas adequadas e da definição de estratégias positivas para o enfrentamento da questão.

A integração de aspectos cognitivo-intelectuais e aspectos afetivo- relacionais é continuamente desconsiderada na compreensão dos processos de ensino-aprendizagem. Entre outros aspectos, contribui para isso o mito da objetividade científica, que incompatibiliza a atividade intelectual e os processos emocionais, intuitivos e motivacionais. Com essa concepção redutora, deixa-se de compreender que interesses diferenciados na aprendizagem nos permitem desenvolver relações de sentido com o que estamos aprendendo.

Madeira (2008) ao analisar a obra de Vigotsky, (1984) afirma que o conceito de sentido é organizado por esse autor, tardivamente em sua obra, para exatamente dar conta da integração existente entre emoções e aspectos simbólicos, entre afetividade e cognição, como dimensões essenciais do processo de aprendizagem. O sentido da aprendizagem leva a um relacionamento singular e criativo com esse processo, capaz de suscitar emotionalidade no sujeito que aprende.

O impacto dessa concepção integradora do processo de ensino- aprendizagem sobre as formas do trabalho em sala de aula transforma as atividades mecânicoreprodutivas em processos relacionais, capazes de produzir emoções, que, por sua vez, produzem sentido do aprender. A prática educacional torna-se um processo dialógico em que todos participam opinando, construindo hipóteses e ousando pensar. E assim, o professor:

Tem papel fundamental na organização da sala de aula como espaço de comunicação, o que exige o desenvolvimento de habilidades de relação que até hoje têm sido pouco desenvolvidas no próprio processo de formação dos docentes. Os processos de comunicação em sala de aula são essenciais para o tipo de relação que a pessoa estabelece com o material de aprendizagem. O diálogo favorece e organiza o posicionamento reflexivo no processo de aprender. (GONZÁLES REY; MARTINES, 2003, p. 44).

Educadores e educandos ensinam e aprendem não só no contexto de sala de aula. São sujeitos de muitos outros contextos de suas vidas, onde vivências e relações se

organizam de forma interdependentes. É por isso que as relações familiares podem ser responsáveis por sentidos emocionais que interferem nas relações de sala de aula e/ou no processo de ensino-aprendizagem.

As respostas não são simples, numerosas experiências foram desenvolvidas e aplicadas para que se pudessem encontrar o modelo de escola ideal, e muitos fracassaram. Talvez o foco tenha se perdido. Talvez questionamentos não foram valorizados. Como educar sem saber que tipo de aluno se pretende formar? Como educar sem saber o voo que o educando pode dar?

Educação e afeto. Educação para a felicidade e para a vida. A escola é um local privilegiado, a educação se dá na vida e se dá para a vida e para a felicidade. Jean Jacques Rousseau, filósofo, sociólogo e pedagogo francês (1712-1778) como informa Seehy (2006) sustentava a ideia de que o homem bom é aquele que se encontra no estágio primitivo, que não foi contaminado pela “civilização”.

Essa é a origem do mito do bom selvagem, mas não se pode voltar jamais ao estágio primitivo, é preciso melhorar a sociedade. O filósofo reclamava que o verdadeiro fundador da sociedade foi o primeiro que tendo cercado um pedaço de terra, lembrou de dizer “isto é meu” e encontrou pessoas suficientemente simples para acreditá-lo. O homem que nasce livre acaba por encontrar-se em toda parte, acorrentado (SHEEHY, 2006).

A humanidade faz mal a alma humana a quem quer ser feliz. A construção de uma nova sociedade passa pela construção de uma nova família. A família tem a responsabilidade de formar o caráter, de educar para os desafios da vida, de perpetuar valores éticos e morais. A educação se dá em todas as idades e de múltiplas formas, eis a família a sua difícil tarefa. É preciso amor.

No entanto, para a compreensão adequada do impacto que a dimensão familiar tem sobre o processo de ensino-aprendizagem do aluno, é importante considerar o aumento quantitativo do alunado, que define uma nova qualidade desses contingentes sociais, que chegam nas escolas com perspectivas culturais diferentes dos poucos e espontaneamente selecionados destinatários de antes, tanto pelas condições de vida das famílias, quanto pela localização das escolas no espaço urbano.

Dizia o escritor Victor Hugo (1802-1885) que Deus abençoa não aquele que acha, mas aquele que procura. Procurar significa ter boas intenções. Procurar o justo, o correto, o melhor, como os que não desistiram, os que não compactuaram, os que foram para frente portando a bandeira da luta, os que não fizeram concessões podem ser poucos, mas cada um deles vale por muitos porque são esses que conduzem a humanidade para a vitória final (SHEEHY, 2006, p. 95). Há muito tempo se discute a dicotomia entre educação e trabalho.

O trabalho e a dignidade andam de braços dados, inseparáveis. O trabalho é capaz de operar milagres, de preencher o vazio deixado pela carência e pela não aceitação social.

O trabalho é significante, mas não pode ser escravizador. Os desafios estão postos para que o ser humano nunca se canse do que faz. É triste a educação que não prepara para o sonho. Os projetos desenvolvidos no âmbito escolar já não são uma forma de atuação e permitem que o estudante se sinta um trabalhador, tendo de dar conta de tarefas, de solução de problemas, de um produto final. Ensinar a pensar com criatividade, a ser versátil, a ter consciência em relação à família ou a comunidade é arte que deve começar a ser aplicada em grande escala.

A interdisciplinaridade é o grande ponto de partida, por essa ótica a escola estabelece vínculos e relações que não seriam percebidos pelo aluno sozinho. O mercado de trabalho que suga e descarta seres humanos obedece à mesma lógica dos interesses que sugam e destroem a natureza e o meio ambiente. O aprendizado é libertador, como o trabalho deve ser libertador, o prazer de estar construindo uma história de vida feliz.

A questão da aprendizagem supera a questão do ensino. O processo de aprendizagem tem de ser permanente. É um processo do professor e do aluno, que faz com que a educação não se reduza a meros conteúdos decididos por pessoas distanciadas das peculiaridades regionais e culturais, conteúdos contidos de forma autoritária. O desafio do aprender é enorme, é o desafio de formar seres a se governar, a desenvolver a liderança participativa, a aprender a dizer sim e a dizer não. Spencer (apud CHALITA, 2001, p. 65) dizia, “Lembrai- vos que a finalidade da educação é formar seres aptos para governar a si mesmos e não para ser governados pelos outros”. Não é a quantidade de conteúdo, nem a habilidade de memorização, medida nas infindas avaliações, que determinará a boa educação.

O conteúdo se torna importante quando estabelece nexos com a vida, com a prática da cidadania. A forma como se ministra o conteúdo é fundamental. Não haverá educação sem livro. Se o homem não deve ser um livro que caminha, entretanto, não haverá um homem, no sentido mais lato da palavra sem o livro. Quando se projeta uma educação para o futuro, uma das ideias que se coloca sem muita discussão é que a atividade de pesquisa será um momento mais rico que a aula expositiva. O professor não será substituído, mas deverá mudar seu foco de atuação, passando de mero facilitador do processo de transmissão do conhecimento para interventor, um problematizador.

São pequenos gestos que provocam as mudanças e a intervenções mesmo que pequenas, produzirão resultados alentadores. O trabalho com dinâmicas, com momentos, com decisões enriquece a interação entre professor e aluno.

“Liberdade é poder escolher. E antes que acabemos caindo na armadilha das palavras, a liberdade não é o poder-dominação, mas o poder-autorização” (CHALITA, 2001, p. 69). Para a prática da liberdade, todos os instrumentos do espírito são necessários. Os conhecimentos que se adquire nas relações familiares, os que se ensina nas escolas, os que se adquire no trabalho, etc. Mas o maior de todos os conhecimentos é o de si mesmo.

Não se pode comprar a liberdade, mas pode-se construí-la. A escola tem por missão de preparar para a liberdade e ajudar a libertar as vítimas das várias formas de escravidão. Torna-se necessidade para o educador pensar na importância do fator emocional para a aprendizagem e para a formação de seus alunos.

Ao educador que lida com aqueles que se encontram nesta fase por excelência, seriam grande utilidade recursos teóricos que sensibilizassem para os traços expressivos da conduta das crianças [...] por meio dos quais se podem obter indícios sobre diversos aspectos da atividade cognitiva e dos estados afetivos (GALVÀO, 1998, p. 57-58).

Não é possível desenvolver a habilidade cognitiva e a social sem que a emoção seja trabalhada. Trabalhar emoção requer paciência, trata-se de um processo continuado porque as coisas não mudam de uma hora para outra. A emoção deve ser trabalhada com a libertação da pessoa humana. A emoção é a busca do foco interior e exterior de uma relação do ser humano com ele mesmo e com o outro, o que dá trabalho, demanda tempo e esforço, mas é o passaporte para a conquista da autonomia e da felicidade acima de tudo, a habilidade social se constrói pelo respeito e equilíbrio, fundamentais para o convívio humano, pelo trabalho em equipe, pela colaboração, pela cumplicidade e pelo afeto.

Ao demonstrar o prazer de aprender com o aluno e agradecer-lhe, olhando- o no fundo dos olhos, o professor passa sentimentos positivos que, com certeza, vão agradecer o aluno. Esse aluno vai sentir na sua alma o prazer e a utilidade de ensinar o seu professor (TIBA, 2008, p. 72).

A maioria dos professores está desgastada, lutando contra muitas dificuldades para se manter em suas funções. A existência da Educação entrou em crise. Durante muitos séculos o ensino baseou-se num modelo: o professor ensinava os alunos em sala de aula. Segundo esse critério, o professor é detentor dos conhecimentos e os transmite a um grupo de estudantes que os recebe como informações, para depois desenvolver o que aprenderam por meio de avaliações.

O maior agravante desse tipo de avaliação é que as questões só servem para aprovação, e pouco servirá para a vida prática dos adolescentes. As consequências,

segundo Tiba (2008, p. 68) “o que cai na prova escolar não é o que a vida do aluno lhe pede, mas sim o que o professor exige”.

Os alunos reagem de forma desinteressada e consequentemente a capacidade do professor de ensinar sofre uma profunda perda. Às deficiências do método soma-se a outro problema: a falta de respeito por parte dos alunos, aonde as crianças vão para a escola cada vez mais cedo, comprometendo o processo de socialização comunitária na escola. A tarefa do professor é orientar a criança na busca e no processamento das informações desejadas para, assim, atingir objetivos, deixando ele de ser a um mero repetidor de conteúdo.

A grande diferença do professor tradicional para professor-orientador, se torna um grande benefício para ambos, professor-aluno, pois a pesquisa, a curiosidade e o enriquecimento de trocas de experiências e informações faz com que a aprendizagem seja mais prazerosa e significativa. Para Vygotsky (1984) a presença do adulto dá a criança, condições de segurança física e emocional que a levam a explorar mais o ambiente e, portanto, a aprender.

Por outro lado à situação humana envolve também a afetividade, a emoção como elemento básico, que não se restringe apenas no contato físico entre professor e aluno. A possibilidade de expor para o outro, em palavras ou em gestos, o que sente, reduz o efeito paralisador da emoção. Chalita (2001, p. 236) afirma que “o grande pilar da educação é a habilidade emocional, portanto, mesmo em ambiente escolar, é impossível desenvolver as habilidades cognitivas e sociais, sem trabalhar as emoções”. É importante compreendermos que as emoções e os sentimentos que compõem o homem são constituídos de um aspecto de importância fundamental na vida psíquica da criança, visto que emoções e sentimentos estão presentes em todas as manifestações de nossa vida.

Quando é possível ver o afeto nas ações dos alunos diante das propostas dos educadores, constata-se a transferência positiva à aprendizagem, há possibilidade de superação dos conflitos internos, será possível aprender e crescer.

Freud nos diz que a transferência é uma repetição de modelos infantis, sobretudo aqueles relacionados à triangulação edípica. Esses modelos repetidos não necessariamente levam ao sofrimento (de fato, para Freud, vão estar presentes em toda forma de amor), mas em muitos casos sim.

O processo pelo qual os desejos inconscientes se atualizam sobre determinados objetos no quadro de certo tipo de relação estabelecida com eles e, eminentemente, no quadro da relação analítica. Trata-se, aqui, de uma repetição de protótipos infantis vivida com um sentimento de atualidade acentuada (CARRARA, 2004, p. 514).

De acordo com Carrara (2004) a transferência encontra-se também presente na relação professor-aluno e nos permite refletir sobre o que possibilita ao aluno acreditar no professor e chegar a aprender. É portanto, um poderoso instrumento no processo de aprendizagem.

Segundo Kupfer (1995), a relação professor aluno é baseada numa transferência que coloca esta relação num grande paradoxo: de um lado, o inconsciente do aluno coloca o professor no lugar de ideal de eu; por outro lado, o inconsciente do professor pode colocar o aluno no lugar de seu eu ideal. O que a autora aponta é que, para que seja possível a educação, é necessário que o professor suporte esse lugar, mas sem preenchê-lo totalmente. A transferência é, portanto, mola propulsora e possibilitadora da educação, mas pode se tornar também areia movediça que impede o processo educativo. Apesar de não controlar o lugar onde é colocado pelo inconsciente do aluno, na transferência, o professor pode exercer aí um papel fundamental, lendo esse lugar por meio de uma perspectiva psicanalítica.

A transferência mediará à relação do aluno com a própria matéria ensinada pelo professor. Como apontamos, aprendemos a amar algo por amor a alguém. Mas também: aprendemos a odiar algo por ódio a alguém. Por isso, é comum ouvirmos a queixa de que alunos que “amavam” uma matéria passaram a odiá-la em função de sua relação ou de afetos direcionados a um novo professor. Nos dizeres de Ramos; Moraes e Galiazzi (2004, p. 82) “estudos mostram que o suporte familiar é decisivo para o sucesso acadêmico dos filhos. Logo é preciso conquistar os pais e estimular que participem ativamente da vida escolar”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como tido anteriormente, a criança aprende pelo relacionamento afetivo que o outro ser humano estabelece com ela e também com o que presencia do relacionamento familiar. A escola sozinha não é responsável pela formação da personalidade, mas tem papel complementar ao da família. Se a parceria entre família e escola se formar com vínculos e valores semelhantes, a autoestima da criança será melhor, e sua aprendizagem mais significativa, pois às expectativas depositadas nas propostas dos educadores, poderá ser constatada nas transferências positiva à aprendizagem, possibilidades de superação dos conflitos internos, onde o crescimento será de aprender e crescer. A afetividade desempenha um papel fundamental na constituição e funcionamento da inteligência, determinando os interesses e necessidades individuais.

REFERÊNCIAS

ASSMANN, H. Reencantar a educação: rumo à s o c i e d a d e aprendente. Petrópolis: Vozes, 1998.

BASSO, I. B; **BAGNARA**, V. T. R. O desinteresse pedagógico no processo de aprendizagem. Caderno pedagógico Frederico Westphalen, R. S. V. G, nº 11-12, p. 151-163, 1996.

BOAL, A. Teatro do Oprimido. 2008.

CARRARA, K. (org). Introdução à Psicologia da Educação: seis abordagens. São Paulo: Avercamp, 2004.

CHALITA, G. B. I. Educação: a solução está no afeto. São Paulo: Gente, 2001.

COSTA, A. S. da. Teatro - Educação e ludicidade: novas perspectivas em educação. Revista da Faced, nº 08, 2004.

DÓRIA, L. F. Metodologia do ensino de teatro. In: Metodologia do ensino de arte. ZAGONEL, B. (org) Curitiba: Ibpex, 2011.

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia - Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra (Coleção Leitura), 1997.

_____. Educação e Mudança. 15^a ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1989.

_____. Pedagogia do Oprimido. 34^a ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FUCHS, A. C. M.; et. al. Reflexões sobre ensinoaprendizagem em teatro na educação de jovens e adultos (EJA). Cadernos do Aplicação, Porto Alegre, v. 21, n. 2, jul./dez. 2008. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/CadernosdoAplicacao/article>. Acesso em 17 mar 2019.

GALVIO, I. O papel das emoções e da motricidade expressiva nas interações sociais no meio escolar. São Paulo, SP: USP, 1998. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, 1998.

REY, L. F. G.; MARTINEZ, A. M. A. Componente curricular: psicologia da aprendizagem. In: MITJÁNS, Martinez et al. Aprendendo a aprender. Brasília: Uniceub, 2003.

KUPFER, M.C. Freud e a educação. São Paulo: Editora Scipione, 1995.

MACEDO, L. Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar. Porto Alegre. Artmd. 2005.

MADEIRA, C. M. Coordenação pedagógica e o papel do coordenador. Brasília: UnB, 2008.

MARINHO, H. R. B. Pedagogia do movimento: universo lúdico e psicomotricidade. Curitiba: Ibpex, 2007.

MOURA, T. M. de M. A prática dos alfabetizadores de Jovens e Adultos: contribuições de Freire, Ferreiro e Vygotsky. Maceió: EDUFAL, 1999.

PAULA, C. R.; OLIVEIRA, M. C. Educação de Jovens e Adultos: a educação ao longo da vida. Curitiba: Ibpex, 2011.

RAMOS, M. G.;et. al. Pesquisa em sala de aula: fundamentos e pressupostos. In: MORAES, Roque; LIMA, Valderez. Pesquisa em sala de aula: tendências para a educação em novos tempos. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

RAU, M. C. T. D. A ludicidade na educação: uma atitude pedagógica. 2 ed. rev. e atual. Curitiba: Ibpex. 2011.

SANTIN, S. Educação física: da alegria do lúdico á opressão do rendimento. Porto Alegre: EST/ESFE, 1994.

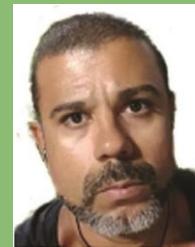
SHEEY, N. 50 grandes psicólogos: duas ideias, suas influências. In. SILVA, Mauro de Campos. (trad) São Paulo: Contexto, 2006.

SOUZA, M. A. de. Educação de jovens e adultos. Curitiba: Ibpex, 2007.

TIBA, I. Conversas com Içami Tiba. São Paulo: Integrare editora, 2008.

VYGOTSKY, L.S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

PERDA E RECONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE



WELHENTON FREIRE DA SILVA

Graduação em Licenciatura e Bacharelado em História e Geografia pela PUC-SP (2007). Especialização em Alfabetização e Letramento pela Fatec (2016, Especialização em Letramento para o Estudante com Deficiência pela Ufscar (2018).

Professor de Ensino Fundamental II e Médio na rede Municipal de Ensino de São Paulo nas disciplinas de História e Geografia.

RESUMO

Este artigo apresenta a identidade dos educadores que tem sofrido crises constantes pelas mudanças sociais velozes que impactam no ofício docente. Para isso, o artigo traz reflexões sobre a correlação da sociedade com a escola e como isso interfere no papel do educador na atualidade. Em continuidade, expõe sobre fatores que tem gerado a crise identitária dos educadores em vista a dificuldade de conceberem a sua função nos moldes que a sociedade se encontra atualmente. Em sequência, propõe que os educadores reflitam utilizando de suas experiências para que ressignifique a profissão docente, mediante a análise da sua função real na formação dos educandos. Traz por objetivo favorecer reflexões em torno do papel e função do educador contemporâneo. Conclui evidenciando que o principal responsável pela constituição da identidade docente é o próprio educador que deve encontrar seu papel no meio social. Como metodologia foi utilizada uma revisão de literatura.

Palavras-chaves: Educador; Identidade Docente, Sociedade Contemporânea.

INTRODUÇÃO

O presente artigo reflete sobre como as mudanças sociais têm impactado na identidade docente, analisando como é possível reconstruir esta identidade com o educador que sente que sua profissão está sendo desvalorizada. A ideia de desenvolvimento desta temática parte da observação do questionamento de muitos educadores sobre qual o seu verdadeiro papel na atualidade educacional, visto que, com a tecnologia possibilitando aos educandos o acesso veloz a informação, o educador se sente sem utilidade para atender as necessidades dos educandos. O que permeia a pesquisa é a verificação do que tem gerado esta desconstituição identitária dos

educador4es, refletindo nas possibilidades de interagir com os elementos dificultadores e propiciar a constituição de uma nova identidade docente.

Os aspectos motivacionais que geraram o estudo, traz como objetivo compreender os fatores que tem delimitado a prática docente, causando a crise da identidade do educador. Enquanto objetivos específicos se encontram caracteriza o papel e função da escola na atualidade; elencar fatores que tem gerado a crise de identidade docente e; possibilitar a visão de que as experiencias docentes são o ponto de partida para a reconstrução identitária.

Dessa forma, a linha que se segue para a pesquisa é uma metodologia de revisão de literatura que traz a análise de estudos que trazem elementos que refletem conceitos e concepções atrelados a função atual da escola frente as demandas sociais que lhe conferem determinadas responsabilidades. Análise, também, a crise vivenciada pelos educadores contemporâneos ao tentarem compreender sobre estas demandas sociais e em como atender as necessidades dos educandos, assim como traz a visão de elementos que possibilitam a reconstrução de uma identidade que permita a estruturação de práticas pedagógicas qualificadas.

O PAPEL DA ESCOLA NA CONTEMPORANEIDADE

A sociedade e sua estruturação têm sofrido diversas modificações e velozes transformações nos últimos tempos, inferindo no papel que a escola assume na contemporaneidade e, consequentemente, na função do educador. As discussões permeiam a reflexão sobre o educador exercer um papel tecnicista, em que sua função enquanto profissional está atrelado ao conhecimento científico. Para Coutinho et al (2019), a manutenção desta visão está correlacionada a formação inicial dos educadores que favorecem a introspecção desta função a estes educadores.

De Acordo com Hagemeyer (2004), a educação tem por natureza a transmissão e perpetuação das experiencias humanas, o que chamamos de cultura, apresentando significações de comunicações, se tornando de sua responsabilidade conservar, transformar e difundir a cultura histórica que resume a população atual. Assim, é necessário repensar a profissão docente para atender esta natureza educacional.

Em complemento, Hagemeyer (2004) pontua que:

A ordem dita natural da educação formal, no entanto, considerada no seu sentido histórico, em suas configurações na sociedade globalizada, interferiu na natureza da profissão docente engendrando complexas relações. Assim, categorias como tempo e espaço podem ser distorcidas pelo “progresso” tecnológico, interferindo no apriorismo

natural da ética e estética humanas, presentes na função pedagógica, que passam a ser alteráveis, mutáveis, não tão naturais assim. Podemos pensar então que a natureza da profissão docente expressa uma crise a ser definida em suas causas a partir do próprio processo sociocultural vivido pelos professores. (HAGEMEYER, 2004, p. 73)

Dando continuidade à reflexão sobre a função da escola na contemporaneidade, Hagemeyer (2004) evidencia que a sociedade em que esta educação deve ser desenvolvida, tem objetivações claras a respeito da importância da ciências e das tecnologias, como áreas que se sobressaem a própria natureza, em relação ao controle e melhoria de condições humanas mediante a aplicação de tais conhecimentos. Os impactos desta visão têm gerado malefícios nas relações humanas, o que tem levado a alienação sobre o outro quando pertencentes a um mesmo grupo de indivíduos.

Conforme Hagemeyer (2004) ao citar Nóvoa (1995), o sistema de ensino tem mudado drasticamente para tentar atender as necessidades da sociedade atual, o que gerou impasses opositores sobre os modelos educacionais vigentes, a diversidade humana em contraponto a valores realmente essenciais para a formação dos indivíduos. Esses nuances fazem com que os educadores se encontrem em um momento difícil de conceberem seu próprio frente a estas transformações velozes e constantes da sociedade.

Nesta vertente, Park (2008) acrescenta que:

A sociabilidade entre professor e aluno tornou-se insociável. Olhando-se a parte subjacente do espectro da agressão social numa sala de aula, encontramos conflitos organizados que são quase incontroláveis. Ocorrem, ali, desvios no cumprimento do contrato social, um contrato que é, na essência, comercial, pois troca-se algo. A função do professor é ensinar o que o aluno quer aprender. O aluno não quer desprazer, dor e angústia. Então, a instituição manda o professor embora. Essa observação não é muito surpreendente. Mas, entre os extremos de ordem ilusória e total desordem, há uma vasta amplitude de condições reais. Podemos pensar que as percepções e fatos com os quais começamos fazem decrescer um status que já perdeu a normalidade, que é fora do comum e, talvez, instável, mas, na falta de provas comparativas e temporais melhores, não há formas de se fundamentar as referidas alegações. O fato de muitos alunos contrariarem, com suas ações, normas bastante elementares suscita questões, mas não permite nenhuma conclusão. (PARK, 2008, p. 107)

Com isso, Park (2008) ressalta, ainda, a importância das relações entre educador e escolar e educador e educandos, mostrando a necessidade de concepções que visualizem estes educandos como portadores de conhecimentos próprios e sujeitos ativos socialmente. Partindo desta assertiva, os educandos nas suas relações dialógicas

com o educador e com os outros educandos no contexto educacional, assume um papel de pertença ao grupo, iniciando um processo de conscientização sobre seus direitos e deveres, assim como consolidando o respeito ao outro.

Um ponto importante a ser ressaltado levantado por Hagemeyer (2004) é que a educação é uma área especificadamente pertencente a raça humana. Antes mesmo da criança do ensino formal, é possível observar na história, que havia a educação informal, em que os indivíduos que tinham propriedade de determinados conhecimentos transmitiam-nos para os indivíduos mais novos e com poucas vivencias e experiencias sociais. A partir da visão de valia destes ensinamentos, a escola passa a ser estruturada como o local específico para a educação e tende a esta a responsabilidade de articular tais conhecimentos a sociedade em que os educandos se encontram inseridos.

Dessa forma, a escola sempre teve um papel fundamental na formação dos indivíduos e, na atualidade, vai caminhando em um certo desencontro com a realidade social que a cerca por não estar conseguindo acompanhar a velocidade das modificações inerentes a esta sociedade. Neste contexto, Hagemeyer (2004) acrescenta que os educadores têm um papel essencial para inter-relacionar a escola com a sociedade e isso se dá mediante as práticas pedagógicas correlatas as necessidades dos educandos. Ser o educador não tiver clara a sua função e o seu papel na formação cidadã dos educandos, os anos escolares não atenderão a estas necessidades e os educandos não aproveitarão todos conhecimentos alvos de suas aprendizagens nas mais variadas situações-problemas que se depararem.

CRISES CONTEMPORÂNEAS SOBRE A VISÃO DO EDUCADOR

O educador tem se deparado na contemporaneidade, segundo Coutinho et al (2019) com demandas muito diferenciadas. Ao refletir sobre as demandas sociais, o educador se encontra em um momento em que as interações com os seus educandos parte da compreensão de seus interesses e necessidades, como ponto de partida para o estabelecimento de práticas pedagógicas que sejam mais efetivas em relação a aquisição de aprendizagens significativas.

Em continuidade, Coutinho et al (2019) expõe que dentro da escola, a instituição tem lhes dado demandas em que são fundamentais a participação dos educadores em vistas aos rumos de origem pedagógica e política, participando ativamente do processo de construção de projetos que trazem as necessidades da comunidade, da escola e dos

educandos, como ponto essencial para a busca de estratégias de ensino que promova a formação destes educandos.

Já os aspectos voltados para o pessoal dos educadores, ainda na ótica de Coutinho et al (2019), o educador deve buscar atualizar-se constantemente para acompanhar as mudanças sociais que impactam em sua prática pedagógica, se tornando o seu próprio estimulador em momentos que assim o delega.

Para Coutinho et al (2019), diversos são os pontos que afligem os educadores na atualidade, pontuando que:

Maior exigência quanto a responsabilidades, alteração do papel do professor como fonte única de transmissão, dificuldade de determinar o papel da escola e da educação escolar, reformas políticas que trazem implícitos os papéis e deveres desses profissionais e que mudam constantemente, mudanças nas expectativas sociais e na função social da escola, sentimento de culpa, baixa autoestima e desvalorização docente, abalo na segurança e autoconfiança do professor com relação aos conteúdos que mudam constantemente, mudanças na relação professor-aluno, depreciação econômica e social da profissão, são desafios presentes no dia-a-dia do professor contemporâneo. Além desses, conduzir as novas gerações a um futuro em que priorizem as virtudes em detrimento dos vícios e prejuízos morais, do crime e da violência, a um futuro mais promissor, este é o maior desafio do educador atualmente. (COUTINHO et al, 2019, p. 11)

Esses fatores intervenientes na reflexão do educador sobre o seu papel no meio educacional, geram em uma perspectiva de educador, muito bem colocada por Coutinho et al (2019):

O professor do presente não pode ser apenas alguém que aplica conhecimentos produzidos por outrem, mas tenha de ser um sujeito que assume a sua prática pedagógica a partir dos significados que ele próprio lhe atribui. Alguém que, porque teve uma miríade de vivências com significados determinantes, é capaz de estruturar e orientar a sua prática, selecionar determinados conteúdos, dar prioridade a certas atividades e aprimorar a competência de aprender a decifrar várias linguagens, percorrer diferentes motivações humanas, ampliar o seu leque de experiências. Alguém que é, sobretudo, capaz de cultivar as diferenças, criar oportunidades para expandir o conhecimento, ampliar a convivência e a sensibilidade na formação do aluno e se configura como modelo de competências e de uma cultura de excelência numa diversidade de imagens e representações. (COUTINHO et al, 2019, p. 10)

Ainda na visão de Coutinho et al (2019), os educadores têm se defrontado com um caminho difícil no que concerne a compreender estas novas demandas, as suas

dificuldades e o papel destes na atualidade. Porém, os autores chamam a atenção do educador para revisitar suas experiências, pois, elas serão o ponto de partida para refletir sobre as mudanças necessárias e os elementos que devem ser mantidos e assim, reconstruir sua visão sobre docência na sociedade atual.

Hagemeyer (2004), também, identifica as dificuldades docentes na contemporaneidade, delimitando-as da seguinte forma:

O professor vem travando diariamente uma luta entre o novo e o velho, o estabelecido e o não-reconhecido, decidindo entre o que deve ou não ser alterado (ALONSO, 1999, p. 16), mostrando os sentidos e necessidades da mudança. Frente à validação de todas as formas de ser e estar na sociedade pós-moderna, na qual a própria destruição do homem também está posta, os professores sentem-se perplexos. Lembramos aqui, novamente, a retomada da ideia de natureza do trabalho pedagógico, daquilo que é próprio da função docente e que tem nas ideias de construção, condução à cultura, positividade e emancipação do ser humano sem distinção, a sua dimensão fundamental e própria na redefinição de novas posições frente à mudança. (HAGEMEYER, 2004, p. 83)

Conforme Arroyo (2000 apud COUTINHO et al, 2019), o educador tem encontrado na sua trajetória docente descaracterização e desprofissionalização do seu papel educacional. Estes aspectos geram o desconforto e desmotivação dos educadores, se tornando um momento importante para o redimensionamento do ofício do educador, recriando a sua identidade docente em que se sintam pertinentes a um grupo profissional que atende as funções e necessidades sociais em suas responsabilidades.

Dessa forma, Hagemeyer (2004) afirma que os educadores na atualidade têm encontrado momentos tortuosos, se tornando uma profissão com muitas dificuldades. A profissão docente está atrelada diretamente com a educação formal e os impasses que ela tem travado com a sociedade são elementos que atingem a função dos educadores. A falta de constituição de uma identidade profissional que os educadores têm dificuldade de consolidar, associada a desvalorização dada a sua profissão promovem reflexões constantes, uma vez que estes educadores necessitam reconstruir sua identidade para assim, desenvolverem um trabalho coeso, coerente e qualificado de formação dos educandos com prazer, motivação e satisfação.

A IMPORTÂNCIA DOS SABERES DOCENTES NA CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA DO EDUCADOR

A identidade docente, como qualquer outra identidade vive em construção e reconstrução baseada nas relações sociais que os indivíduos estabelecem. Para

Coutinho et al (2019), a figura do educador tem passado por transformações, o que leva a redefinição da sua função em virtude dos elementos que inferem no seu trabalho e as relações intervenientes que promovem sua prática. Não só em conflito com a redefinição profissional, os educadores encontram-se em um momento em que desvalorização de sua função tem atingindo diretamente sua compreensão sobre o seu papel enquanto profissional, uma vez que a visão que a sociedade tem da sua importância, influencia em conjunto com outros elementos, na constituição identitária docente.

As tentativas dos educadores em constituir uma identidade são evidenciadas nos pensamentos de Hagemeyer (2004) que enfatiza:

As possibilidades de leitura da realidade cotidiana dos professores e das inovações presentes em um grupo significativo comprovam claramente seu potencial criativo e reflexivo. Percebe-se um grupo de professores que catalisa os processos de mudança, demonstrando ser porta-voz de novas posturas e de seus pares, independentemente das áreas em que atuem. As novas metodologias e inovações são, pelos depoimentos colhidos, frutos das necessidades e interesses que emergem na sala de aula a partir da realidade social, ambiental e humana que professor e aluno vivenciam. Esse grupo sente necessidade de discutir suas ideias e de compartilhar com os colegas suas reflexões, mas sente pressionado pela falta de tempo. O outro grupo que é significativo, mostrase consciente de novas necessidades do ensino, mas parece inseguro quanto às novas concepções e direcionamentos prescritivos, recorrendo pouco a essas orientações. Um terceiro grupo resiste à ideia de mudança ou novas propostas, declarando-se “tradicionalis”, agindo da forma que consideram correta, revelando confiança no próprio trabalho. Este é um dado revelador e positivo por um lado, e por outro, é preocupante na medida em que pode representar também acomodação e isolamento. (HAGEMEYER, 2004, p. 78)

Neste contexto, refletindo sobre a função de educador, Coutinho et al (2019) afirmam que o educador enquanto profissional do meio educacional, com papel de contribuir para a transformação da sociedade com qualificação, deve perceber-se como essencial para a formação dos educandos que aturam nesta sociedade, com a responsabilidade de constituir cidadãs que sejam críticos, reflexivos e transformadores.

Sendo assim, Coutinho et al (2019) apresenta que:

A construção da identidade profissional docente passa por dificuldades relevantes em sua constituição, seja em relação às dificuldades impostas pelo novo contexto educacional e social da contemporaneidade, seja pelo legado histórico da profissão. Afirmar-se enquanto profissional da educação é algo relativamente novo entre os

próprios professores, talvez pelo fato de historicamente ser disseminada a ideia de que a imagem do professor é uma extensão da família, que deve dedicar-se com afinco a cuidar e zelar pelo bemestar das crianças e jovens. (COUTINHO et al, 2019, p. 1)

Segundo Coutinho et al (2019), a crise identitária dos educadores e a dificuldade de visualização sobre a real importância da docência, trouxeram diversas confusões na mente dos educadores, transferindo a estas ações com emocionais abalados, sem definições, conflituosas, desmotivadoras e desvalorizadas. Isso remete a urgência de reconstruir as concepções em torno desta profissão, constituir uma identidade profissional arraigada em sua função, responsabilidade, objetivos e satisfação na obtenção dos resultados, pois estes aspectos terão inferência em práticas pedagógicas mais qualificadas e em aula mais prazerosas tanto para os educadores quanto para os educandos.

Em complemento, Coutinho et al (2019) evidenciam que a construção de uma identidade docente se dá pelas significações sociais que se atrelam a ela. Mediante estas significações, as individualidades dos educadores enquanto profissionais ativos, atores e autores de suas práticas com relações sobre o seu papel neste meio educacional, permeados por suas experiências tanto profissionais quanto de vida, motivadas pelos seus saberes, angústias e anseios levam a visão do que é ser educador. Dessa forma, é possível verificar como as interrelações pessoais e sociais são de suma importância para a constituição desta identidade docente.

Conforme Souza (2005 apud COUTINHO et al, 2019), para formação da identidade docente devem ser levados dois pontos importantes em consideração. O primeiro remete a formação do educador, os seus saberes, seus conhecimentos e a transmissão dos mesmos, enquanto indivíduos com titulação e formação pertinente a prática educativa. O segundo articula as experiências profissionais dos educadores com sua práxis a respeito do seu papel e do seu trabalho em contexto educacional e social. Articular os dois pontos, permite que cada educador tenha uma visão sobre sua profissão, mas possibilita a constituição da identidade que tanto desejam.

Sobre esta assertiva Coutinho et al (2019) explicitam que:

Nesse sentido a profissão docente apresenta duas especificidades que nos parecem diferenciá-la das demais. A especificidade acadêmica que trata dos saberes e do saber fazer, que remete à transmissão, ao ensino de conhecimentos, técnicas e seu emprego, o profissionalismo. Por outro lado, há a especificidade pedagógica / humanista que nos remete à vocação do formar cidadãos pensantes transformadores de realidades. Com isso, e baseado nas ideias de Morin (2001) é possível classificar a profissão de professor

como uma profissão complexa, caracterizada pela incerteza e pela ambiguidade das funções. (COUTINHO et al, 2019, p. 3)

Para Hagemeyer (2004), o educador ao experienciar e vivenciar diversos saberes em relação a pedagogia, este se encontra em desenvolvimento da sua habilidade científica e técnico-didática, o que possibilita o domínio de ações de ensino e formação, que se encontram no rol de elementos fundamentais para o ofício deste. Tais aspectos, também, se constituem como parte integrante da constituição da sua identidade, propiciando a conscientização da sua função laboral.

O ponto auge, levantado por Coutinho et al (2019), é que esta busca por formação constante, permite que o educador mobilize saberes, conhecimentos, habilidades e atitudes, resolvendo problemas e tomando decisões importantes e correlatas as necessidades humanas, perpassando a ótica do educador ser apenas responsável pela transmissão de conhecimento. A palavra competência não está atrelada ao fator apenas do educador deter conhecimentos e sim em saber como trazer este conhecimento para dentro do espaço escolar de forma a possibilitar aprendizagens significativas para os seus educandos.

Segundo Tardif (2008 apud COUTINHO et al, 2019), o desempenho profissional do educador com compromisso e com graus qualitativos, demonstra a sua capacidade de compilar saberes em prol da oferta de um ensino de qualidade. As experiências do educador são fundamentais para a oferta deste ensino qualificado, pois, mediante a práxis sobre sua prática pedagógica, o educador remodela a forma de apresentação dos saberes, propiciando a construção dos conhecimentos de seus educandos. Com isso, vai refletindo e repensando sobre o seu papel no meio educacional e se adaptando as demandas sociais, constituindo uma identidade valorativa de sua profissão docente.

Nesta vertente, Hagemeyer (2004) aponta que:

Há iniciativas que buscam valorizar e respeitar o progresso profissional do professor, mas a forma como têm sido apresentadas acaba por encaixá-las em modelos mecanicistas. Para HARGREAVES (1994), o tempo administrativo não é o tempo da mudança e os instrumentos administrativos podem ameaçar a vontade de ensinar, eliminando seu motor. A produção inovadora e adequada do professor hoje pode ser impulsionada ou sufocada. Assim, para impulsionar os novos movimentos da função docente, há que se gestionar tempo e espaço nos sistemas educacionais, o que não quer dizer restringir liberdade. (HAGEMEYER, 2004, p. 83)

Dessa forma, corroborando com Hagemeyer (2004), é possível que a teoria e prática na educação caminhem juntas e inferem na constituição identitária da profissão docente. Os pontos de articulação da teoria com a prática é o que permite que os

educadores refletem sobre o seu papel na educação, permeados por suas experiências e base de conhecimento e saberes, sendo capaz de trabalhar frente as desigualdades e diversidades do mundo contemporâneo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos elementos argumentativos evidenciadas no decorrer do artigo, foi possível verificar que a identidade docente é importante para que o educador se defina profissionalmente no espaço escolar. Porém, constituir a identidade docente, que vale ressaltar não é igual, pois se deve articular os valores dados pela sociedade para profissão, as experiências profissionais de cada educador e suas vivências pessoais.

Nesta vertente, é observável que o educador é o principal responsável pela constituição identitária visto que sua reflexão, análise, hipóteses, projeções e práxis a respeito do seu papel e função na escola, são os elementos essenciais para que se trace ideias e ideais que sirvam como linha para que os educadores desempenhem seu ofício de modo qualificado.

Sendo assim, é de suma importância que os educadores se contextualizem no tempo e espaços presentes, se concebendo como um profissional integrante da sociedade e que constitui seu valor em suas práticas pedagógicas no cotidiano educacional.

REFERÊNCIAS.

COUTINHO, Jecilene Barreto et al. SER PROFESSOR NA CONTEMPORANEIDADE: DESAFIOS DA PROFISSÃO. Disponível em: <https://www.inesul.edu.br/revista/arquivos/arq-idvol_1373923960.pdf>. Acesso em: 31 mar. 2019.

HAGEMEYER, Regina Cely de Campos. DILEMAS E DESAFIOS DA FUNÇÃO DOCENTE NA SOCIEDADE ATUAL: OS SENTIDOS DA MUDANÇA. *Educar*, Curitiba, n. 24, p. 67-85, 2004.

PARK, Kil Hyang. O PAPEL DO PROFESSOR NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA. *Sitientibus*, Feira de Santana, n. 38, p.103-117, 2008.



Centro Educacional Maya

Polo Educacional de São Paulo Lauzane Paulista - SP
Rua João Burjakian, 203 - Lauzane Paulista
CEP 02442-150
São Paulo / SP

Fale conosco
POLO LAUZANE
Fone: 11 2231-3648
WhatsApp: 11 99588-8849

Polo Unisa em Guarulhos - SP
Internacional Shopping Guarulhos
Rodovia Presidente Dutra, saída 225, s/nº
Itapegica
Guarulhos / SP

Fale conosco
POLO GUARULHOS
WhatsApp: 11 97135-6098

Polo ABC - SP
Rua Coral, 112 - Jardim do Mar
CEP 09725-650
São Bernardo do Campo / SP

Fale conosco
POLO ABC
WhatsApp: 11 96313-5656