

REVISTA

TERRITÓRIOS

ARTIGOS

ISSN 2596-3309
ISSN 2596-3295
DOI 10.53782



INSTITUTO EDUCAR
Evolução Funcional



Revista Territórios [recurso eletrônico] / [Editora chefe] Adriana Alves Farias
Vol. 4, n.10 (out. 2022) - São Paulo: Educar Rede, 2022.

294p: il. color.

Mensal

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

ISSN 2596-3309 (Digital) – ISSN 2596-3295 (Impressa). –
DOI 10.53782

1. Educação. 2. Educação infantil. 3. Arte na educação. 4. Crianças com autismo – cuidados e tratamento. 5. Educação de crianças. 6. Jogos educativos. 7. Educação infantil. 8. Arte na educação. 9. Estudantes – avaliação. 10. Escolas – organização e administração. 11. Democratização na educação. 12. Ensino – Legislação – Brasil. 13. Música na educação. 14. Musicoterapia. 15. Futsal. 16. Educação Física. 17. Futebol feminino. 18. Arte na educação. 19. Música na educação. 20. Alfabetização. 21. Arte – Estudo e ensino {ensino fundamental}. 22. Arte na educação. 23. Música na educação. 24. Alfabetização. 25. Incentivo à leitura. 26. Crianças – livros e leitura. 27. Inclusão escolar. 28. Ensino profissional. 29. Gestão de qualidade total na educação. 30. Ensino superior – Brasil. 31. Didática. 32. Crianças – livros e leituras. 33. Contos de fadas. 34. Psicologia educacional. 35. Psicologia da aprendizagem. 36. Incentivo à leitura. 37. Piaget, Jean, 1896 – 1980. 38. Vygotsky, L.S (Lev Semenovich), 1896 – 1934. 39. Wallon, Henri, 1879 – 1962. 40. Arte- história. 41. Afeto (Psicologia). 42. Psicologia da aprendizagem. 43. Professores e alunos. 44. Professores – formação. 45. Arte na educação. 46. Brinquedos educativos. 47. Brinquedos – confecção. 48. Sucata- reaproveitamento. 49. Lar e escola. 50. Ensino domiciliar. 51. Pais e filhos. 52. Direitos Humanos 53. Direitos Humanos – Brasil. 54. Direito à educação. 55. Brasil {Constituição} (1988)}. 56. Pandemia. 57. Ensino à distância. 58. Métodos de ensino. 59. Educação de crianças. 60. Cultura afro-brasileira – estudo e ensino. 61. Crianças superdotadas- educação. 62. Inclusão escolar. 63. Professores- formação. 64. Jogos educativos 65. Brincadeiras. 66. Educação de crianças. 67. Alfabetização. 68. Psicomotricidade. 69. Amaral, Tarsila do, 1886-1973. 70. Arte – século 20- Brasil. 71. Pintura – século 20- Brasil. 72. Pintoras – Brasil. 73. Igualdade 74. Direitos das mulheres. 75. Mulheres- condições econômicas. 76. Geografia. 77. Educação – São Paulo (SP).

CDD: 370

Catalogação: Maria Inês Meinberg Perecin – Bibliotecária – CRB - 85598

EDITORIAL

POR QUE PUBLICAR ARTIGOS CIENTÍFICOS?

Ao publicar um artigo científico o autor compartilhará seu conhecimento. O ser humano é um ser social; assim, compartilhar conhecimento é começar a conviver e melhorar o meio em que está inserido. É interagir com toda a comunidade científica e, também, com qualquer interessado.

Cabe observar que são os acadêmicos e os alunos buscam o embasamento teórico para construir conhecimentos. Nesse sentido, a Revista Territórios ao publicar artigos tem como objetivo contribuir para os estudos de outros pesquisadores.

Contudo, é importante considerar que não são apenas os pesquisadores que precisam de informações e pesquisas de qualidade, mas sim toda a sociedade. Por isso, compartilhar ou publicar um artigo científico é um modo de participar na sociedade, é uma forma de gerar valor.

Profa. Dra. Adriana Alves Farias

Editora-chefe

Revista TERRITÓRIOS

Conselho Editorial

Profª Adriana de Souza
Profª Alessandra Gonçalves
Prof. Ms. Alexandre Bernardo da Silva
Profª. Andrea Ramos Moreira
Profª Drª Daniela Oliveira Albertin de Amorim
Profª. Debora Banhos
Profª. Erika de Holanda Limeira
Profª Juliana Mota Fardini Gutierrez
Profª. Juliana Petrasso
Profª. Marina Oliveira Reis
Profª. Priscilla de Toledo Almeida
Prof. Dr. Rodrigo Leite da Silva

Editora-Chefe

Profa. Dra. Adriana Alves Farias

Revisão e Normalização de Textos

Profa. Dra. Daniela Oliveira Albertin de Amorim

Programação Visual e Diagramação

Eliana Duarte de Souza

Projeto Gráfico

Instituto Educar Rede

COPYRIGHT

Revista Territórios, Educar Rede.
Volume 4, Número 10 (Outubro) - SP
ISSN 2596-3309 (Digital)
ISSN 2596-3295 (Impressa)
DOI 10.53782
SITE: <http://www.revistaterritorios.com.br>
Rua João Burjakian 203
Lauzane Paulista - SP
CEP: 02442150

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

SUMÁRIO

TERRITÓRIOS

- 06 A ARTE TRABALHANDO A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

ALESSANDRA DE OLIVEIRA MARTINS

- 16 A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

ALESSANDRA RIBEIRO DOS SANTOS

- 30 A IMPORTÂNCIA DAS ARTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

AMANDA KEISY PERSECHINO

- 38 AVALIAÇÃO – VERIFICAÇÃO DA APRENDIZAGEM OU ACERTO DE CONTAS?**

ANA CRISTINA MIRANDA PINA

- 47 GESTÃO DEMOCRÁTICA E PARTICIPATIVA NO ENSINO FUNDAMENTAL I**

ANDREZA LUNA DE OLIVEIRA CARRILHO

- 60 A MATEMÁTICA E SUA IMPORÂNCIA PARA O DESENVOLVIMENTO DAS HABILIDADES NOS ANOS INICIAIS**

AUGUSTO LINO PESSOA NETO

- 66 MUSICOTERAPIA NA EDUCAÇÃO**

CARLA CRISTINA FEITOSA DOS SANTOS

- 76 ACADÊMIA DE FUTSAL E FUTEBOL FEMININO**

CELSO ANTONIO GUIARDELI

- 86 A ARTE COM MÚSICA E A FORMAÇÃO INICIAL**

CLEIA DA SILVA RIBEIRO

- 95 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO BRASIL. UM POUCO DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO NOSSO PAÍS**

ELIANA RAMOS DA SILVA BARBOSA

- 113 O PAPEL DOCENTE NA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL**

ERICA REJANE DOS SANTOS PLÁCIDO

- 121 CONSIDERAÇÕES RELEVANTES ACERCA DO ENSINO DAS ARTES NO ENSINO FUNDAMENTAL**

ESTER DE FARIA MARQUES

- 130 A IMPORTÂNCIA DA MUSICA NA ALFABETIZAÇÃO**

FELIPE WILLIAM MARQUES MARTINS

- 146 A IMPORTÂNCIA DOS CONTOS DE FADA PARA A FORMAÇÃO DO IMAGINÁRIO INFANTIL E GOSTO PELA LEITURA**

FERNANDA DEMITRIO MARTIN

- 159 PRÁTICAS EDUCACIONAIS COM AS TEMÁTICAS DE HISTÓRIAS E CULTURAS INDÍGENAS**

FLÁVIA MARIA DOS SANTOS

- 170 INCLUSÃO EDUCACIONAL E OS SEU FATORES**

JANE AURORA COSME MAMPRIM

- 179 A IMPORTÂNCIA DA DIDÁTICA DOS PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR**

JOSÉ NIVALDO DOS SANTOS

- 191 OS CONTOS DE FADAS E AS SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O COMPORTAMENTO LEITOR A PARTIR DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

KAREN JAQUELINE SOARES DANTAS

- 199 A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL**

LILIAN TEIXEIRA MARQUES

208 LÍNGUA, LINGUÍSTICA E LITERATURA

LUCINÉIA DE FREITAS TOMÉ CEZAR

218 HISTÓRICO DA ARTES: ASPECTOS RELEVANTES ACERCA DO TEMA

MÁRCIA MARIA DE QUEIROZ CAMARGO

228 A INFLUÊNCIA DA AFETIVIDADE NO DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

MARTA APARECIDA DOS SANTOS

238 ARTE E EDUCAÇÃO SUA IMPORTÂNCIA NA FORMAÇÃO DO CIDADÃO

MILEIDE MARIANO DA SILVA

248 A LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

MIRANEIDE CRISTÓVÃO PEREIRA DOS SANTOS

258 BRINQUEDOS NÃO ESTRUTURADOS (SUCATA) NA EDUCAÇÃO INFANTIL

MARINALVA RODRIGUES DOS SANTOS

270 EDUCAÇÃO DOMICILIAR NO BRASIL- UMA TENDÊNCIA EMINENTE

ORLANI NATAL RIBEIRO

278 A RELEVÂNCIA DA INCLUSÃO DA MUSICALIDADE NO PERCURSO EDUCAÇÃO INFANTIL

ROSÂNGELA APARECIDA DE ANDRADE MOURA

288 POSSÍVEIS INTERVENÇÕES DO PSICOPEDAGOGO

ROSANGELA BONASORTE ROMAGNOLO

297 BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE OS DIREITOS HUMANOS E DIREITOS FUNDAMENTAIS

ROSEMEIRE BORGES DOS SANTOS DO NASCIMENTO

307 PANDEMIA: OS IMPACTOS NO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

SAMANTA DANTAS MACHADO GOMES

317 A INFLUÊNCIA DA CULTURA AFRO BRASILEIRA NOS CURRÍCULOS ESCOLARES

SILVANA RODRIGUES FARIA

324 A CRIANÇA COM SUPERDOTAÇÃO DIANTE DA NECESSIDADE DE UMA ESCOLA RECEPITIVA PARA O UM ENSINO EFETIVO E PROMISSOR

SILVIA SIQUEIRA INGEGRNER

332 COMO A BRINCADEIRA AUXILIA NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM

SIMONE DE CASTRO BRANDÃO FALAVINHA

341 A EVOLUÇÃO PSICOMOTORA

SOLANGE PERPETUA BLANCO MOLLIGA

356 CONSIDERAÇÕES RELEVANTES SOBRE TARSILA DO AMARAL

VERONICA GONÇALVES RUTKA

366 POSSIBILIDADES DE ABORDAGENS SOBRE A DESIGUALDADE DE GÊNERO NA DISCIPLINA DE GEOGRAFIA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO PAULO

VICTOR HUGO PAIVA DE JESUS OLIVEIRA

A ARTE TRABALHANDO A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ALESSANDRA DE OLIVEIRA MARTINS

Graduação em Pedagogia; Professora na Rede Pública de SP.



RESUMO

Este artigo objetivou assinalar os pontos essenciais sobre A arte e a formação de professores para o espectro autista. Grande parte das práticas pedagógicas no ensino de artes restringe-se ao desenvolvimento artístico, e focaliza o trabalho do educador como agente transformador e para isso, deve ter competência e habilitação específicas. Contudo o trabalho com crianças autistas, autistas, tem sido pouco explorado na sociedade e carece de informações para o auxílio dos professores em âmbito escolar. Tendo em vista tais aspectos, o enfoque principal deste artigo é proporcionar informações claras e objetivas. Mediante os resultados, observa-se que a maioria dos professores não possui conhecimento suficiente e adequado para lidar com autistas. Também nos parece claro que é de competência do professor e dos órgãos responsáveis pela educação à busca e a oferta por cursos de formação continuada.

PALAVRAS-CHAVE: Artes; Linguagem; Autismo.

INTRODUÇÃO

O autismo é o nome dado a um padrão de comportamento peculiar caracterizado por comprometimentos persistentes nas interações sociais recíprocas. Uma característica muito marcante no autismo é a dificuldade na comunicação, pois o desenvolvimento da linguagem e o comportamento esperado, não se desenvolvem adequadamente ou são perdidos no início da infância.

Este trabalho tem o objetivo de falar da relevância do ensino de artes para autistas.

O problema de pesquisa é saber qual prática o ensino de artes deve ter para desenvolver o aprendizado com autistas?

O artigo desenvolvido foi de natureza qualitativa, utilizando a observação e desenvolvimento de bibliografias por autores com estudos focados em autistas e diagnósticos precoces que predominam o comportamento desses indivíduos.

A partir dessa perspectiva, buscou-se entendimento de características que definam a síndrome específica “autismo”; como educar um autista e as maiores dificuldades.

A elaboração foi feita principalmente por livros, artigos científicos que se buscaram a interação social de alunos no cotidiano escolar, focalizando a investigação nas práticas pedagógicas utilizadas, ou seja, houve uma investigação detalhada ao ambiente, sujeito e situações peculiares.

Por fim, iremos identificar a contribuição da arte como, ferramenta de estimulação no processo de aprendizagem e desenvolvimento integral do aluno na educação, sendo assim, determinar os objetivos precisos para que o processo pedagógico aconteça eficazmente, como agente facilitador e enriquecedor, respeitando o desenvolvimento da criança em suas especificidades. A arte está presente em todas as culturas da história da humanidade por meio da pintura, da escultura, da música e da dança, representando uma via de acesso ao mundo.

A ARTE E O AUTISMO

O psiquiatra Leo Kanner (1943), foi quem descreveu o autismo pela primeira vez, e publicou um artigo intitulado “Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo”. Na época era considerada uma forma incomum e precoce de esquizofrenia. Atualmente sabe-se que o autismo está distinto das psicoses. Pessoas com este padrão de comportamento, podendo levar uma vida considerada normal desde que haja respeito e compreensão da parte dos que convivem com ela. As dificuldades na comunicação é uma das características mais marcantes no autismo; propõe-se utilizar o conhecimento artístico como uma forma de linguagem entre o autista e o “mundo social” facilitando sua comunicação e consequente interação com a sociedade. Descreveu onze crianças com um padrão de comportamento peculiar em comum que compreendia muitos diferentes aspectos. Considerou que tais características definiam uma síndrome específica, completamente distinta de outras perturbações infantis e decidiu designá-las de “autismo infantil precoce”.

De Acordo com Orrú (2011, p. 37) “O déficit de comunicação tem sido uma preocupação em estudos sobre o desenvolvimento de pessoas com autismo, identificado nos critérios de diagnósticos como severamente acometido por grandes danos, em razão da própria síndrome”.

Para Kathryn (1996), o diagnóstico precoce e apropriado é o primeiro passo crucial no sentido de assegurar um melhor futuro para crianças autistas, pois, crianças com transtornos autísticos possuem relacionamentos perturbados, ou seja, uma capacidade perturbada de se relacionar afetando todas as áreas de desempenho, aprendizado e comportamento; enquanto o processo natural de maturação pode provocar progressos, o déficit básico jamais é totalmente curável. Porém, ninguém pode estar sempre certo de um diagnóstico tão difícil. O autismo é um grande nivelador, e somente aqueles que convivem com o autista tornam-se os melhores entendedores do assunto. Os sinais típicos do transtorno variam bastante, em geral, os autistas têm dificuldades de relacionamento interpessoal, atraso significativo ou ausência da linguagem verbal, mímica e gestual, não costumam olhar nos olhos dos interlocutores. Além de comportamentos repetitivos e estereotipados.

Cunha (2011) deixa claro que as manifestações do autismo variam intensamente, dependendo

do nível de desenvolvimento e da idade cronológica do indivíduo. Porém como já foi mencionado anteriormente, o quanto antes for diagnosticado o autismo em uma criança, maiores serão os resultados do tratamento.

Para se educar um autista é preciso inseri-lo na escola, que é o primeiro passo para que aconteça esta integração, sendo possível a aquisição de conceitos importantes para o percurso da vida. É a escola que deve conduzir o desenvolvimento intelectual e também afetivo dessas crianças autistas, fazendo-as conhecer a realidade e proporcionando um saber da humanidade e das relações que a cercam.

Uma das maiores dificuldades para o autista e a comunicação e a linguagem. Fator muito relevante, em se tratando de relações, pois é necessário que o professor consiga comunicar-se com seu aluno.

Apesar das limitações, essas crianças têm suas capacidades. O que fazer para desenvolvê-las? Depende de suas habilidades e das oportunidades que lhe forem oferecidas.

O autista necessitará adquirir: Compreensão da linguagem para a sua utilização; habilidades de letramento; habilidades com diferentes meios de comunicação, capacidade para superar a frustração e a irritabilidade de que podem advir das dificuldades de comunicação.

Segundo especialistas entre a faixa etária dos seis aos doze anos, é o período mais tranquilo na vida de um autista, pois os momentos de raiva e ataques violentos já passaram e frustações hormonais da adolescência ainda virá, é nesse período, que aprendem a interagir socialmente.

Existem duas as formas de conhecimento – o entendimento e a sensibilidade, tem como objetivo sintetizar em conceitos as intuições da sensibilidade e a capacidade, de produzir conceitos e, pela sensibilidade, são intuídos os objetos que, de acordo com as percepções dos sentidos, são representados no tempo e no espaço. O tempo e o espaço são modos de sentir que estruturam as percepções ou intuições, elementos do conhecimento que dão origem à experiência sensível.

Trabalhos artísticos estimulam o foco de atenção de qualquer aprendente, pois demandam proficuamente a concentração, servindo como intervenção psicopedagógica. Na pintura, no desenho ou nas atividades com massa, os canais da sensibilidade são os melhores receptores da aprendizagem. Por eles, de forma lúdica, podem ser alcançados resultados motores e cognitivos essenciais à educação do indivíduo. São instrumentalizados de propostas educacionais e de relações afetivas com o saber. (CUNHA, 2011, p. 84).

Portanto, a partir dos dados levantados e por meio das referências sugerimos como prática pedagógica de atividades no Ensino de Arte, aos estudantes com diagnóstico ou pautas de autismo. Dessa maneira, haverá conciliação de temas direcionados para o entendimento e a simbologia das expressões afetivas, da imagem pessoal e do mundo ao redor para a interação dos alunos com autismo.

Esse processo deve partir da observação de cada aluno, em virtude das suas particularidades. Portanto, procuramos demonstrar que as práticas sempre nos levam a resultados e a caminhos diferentes, onde o olhar e o interesse deles é que vai nos direcionar para o desenvolvimento da atividade.

Normalmente o ambiente escolar é o primeiro ambiente que uma criança começa a frequentar, seja ela autista ou não. É importante salientar que, para educar um autista é preciso também

promover integração social.

Muitas vezes, o autismo traz a carga do isolamento social, da dor familiar e da exclusão escolar. É normal que os pais se preocupem, porque há relevantes alterações no meio familiar e, nem sempre, é possível encontrar maneiras adequadas para lidar com as situações decorrentes. É primordial o entendimento da escola a respeito dos impactos que o espectro autístico produz na vida em família, que requer cuidados ininterruptos, atenção constante, atendimento especializado e muitos gastos financeiros. (CUNHA, 2011, p. 87-88).

O trabalho educacional da criança autista dependerá da instituição e turma na qual está inserida. As crianças autistas precisam receber uma educação especial diária oferecida por profissionais bem qualificados que conheçam e compreendam bem o autismo.

De acordo com CUNHA (2011, p. 90) “Para a escola realizar uma educação adequada, deverá, ao incluir o educando no meio escolar, incluir também a sua família nos espaços de atenção e atuação psicopedagógica”.

Coll (1995) defende que os procedimentos da educação de um autista, devem basear-se em um conhecimento minucioso das leis de aprendizagem, sempre respeitando sua individualidade.

É a escola que deve conduzir o desenvolvimento intelectual e também afetivo dessas crianças autistas.

É necessário, apontar um método que possa atender e contribuir para o bom desenvolvimento de um autista, por se tratar de um método bastante usado o tratamento dos autistas, optou-se por explicar as características particulares do TEACCH.

Este método – originou-se em 1966 na Escola de Medicina da Universidade da Carolina do Norte, tem como princípio associar técnicas comportamentais que devem ser trabalhadas. É preciso que seja acompanhada pelo professor ou o profissional que atua na área. (ORRÚ, 2011).

Ele nos mostra as suas diferenças, necessidades, atividades e rotinas e estas devem ser analisadas de acordo com a especificidade de cada um.

Este método tem como objetivos principais: promover adaptações dos autistas de se desenvolveremativamente no meio em que vivem; proporcionando adequado não só ao autista, mas também a família do autista e aqueles que vivem com eles; além de fornecer informações para que o maior número de pessoas conheça o autismo e suas manifestações.

FORMAÇÃO DOS PROFESSORES PARA ENSINAR ARTES NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Santos (2013) faz uma análise e aborda a relação profissional e a atividade produtiva do professor e qual resultado se espera entre o que foi apreendido em sua formação pedagógica e o que é efetivado na prática. Quando falamos em formação, focalizamos inicialmente a formação do indivíduo que é sempre planejada e direcionada para que sua prática profissional se concretize socialmente. Porém há uma contradição entre o que deve ser realizado durante o processo de assimilação do conteúdo e o que realmente se executa em sala de aula como explica o seguinte autor:

Há um dilema do trabalho educativo, que se equilibra entre a humanização e a alienação que explica no tocante à formação docente isso é letal, pois o produto do trabalho educativo deve ser a humanização dos indivíduos, que, por sua vez, para se efetivar, demanda a mediação da própria humanidade dos professores (SANTOS, 2013).

A autora afirma que o objetivo central da educação escolar, é a transformação humana em novas forças criadoras. Extrair do aluno a sua capacidade máxima para que ele possa transformar sua vida social e estender essa transformação ao longo de sua vida social.

Ao longo do século XX, houve sucessivas reformas econômicas que foram norteando e estruturando os ideais pedagógicos, se arrastando ao longo do tempo e influenciando a prática docente e a formação dos professores

Dentre as renovações sociais surge na área da educação o modelo da pedagogia nova. Qual foi a contribuição dessa nova pedagogia para a formação dos nossos professores, é um questionamento que o sociólogo Saviani (2007) nos traz no livro ‘‘História das ideias pedagógicas no Brasil’’.

O autor explica que entre 1932 e 1947, a pedagogia nova e a pedagogia tradicional, se equilibram e se mantiveram na educação do país.

A partir de 1960 a pedagogia nova, se torna predominante. Já no ano seguinte, dá-se início ao seu processo de declínio. Entre os anos de 1960 e 1970, há um predomínio do modelo de Taylor e Ford, cujo objetivo era a produção em massa e adequação desses novos trabalhadores passa pela educação, com as “teorias do capital humano”. Esse novo modelo de educação priorizava a formação técnica adequando o cidadão ao novo modelo de produção.

Já no final do século XX, houve o crescimento da concepção da pedagogia produtivista, que entra em choque com as ideias da pedagogia tecnicista surgindo desse embate a “visão crítico reproduutivo”. As ideias contra hegemônicas surgem baseadas na concepção de uma “educação popular”, bem como a pedagogia crítico social e a pedagogia histórico-crítica. Todas elas contribuíram para importantes debates no âmbito da educação e deram importante colaboração para os avanços na educação inseridos na Constituição de 1986 (SANTOS, 2013).

Outras vertentes pedagógicas foram surgindo segundo o autor, porém sempre com um olhar mercantilista sobre a educação, frisando sempre máxima racionalização e otimização dos recursos. Entre elas podemos destacar os mais conhecidos como: Neoescolanovismo – “aprender a aprender”, Neoconstrutivismo – “pedagogia das competências” aprendizagem individual, Neotecnicismo - “qualidade total” escola como empresa (SANTOS, 2013).

Para Figueiredo (2013), a formação inicial e continuada de professores visando a inclusão deve ser pensada primeiramente na sua organização e instrumentalização de ensino, bem como a gestão da classe e seus princípios éticos, filosóficos e políticos, que permitiram a esses professores a reflexão e compreensão de seu verdadeiro papel e da escola na formação dessa nova geração que deverá responder às demandas profissionais.

A autora explica sobre a importância da organização dos tempos e espaços de aprendizagem no agrupamento de alunos e no planejamento das atividades. Pensar na sequência didática

adaptada às reais necessidades dos seus alunos e na consolidação da aprendizagem.

Há a necessidade de reconsiderar nossas crenças e valores. Os professores continuam querendo controlar as situações em sala de aula, não dando a liberdade para o aluno e exercendo forte autoridade no sentido de que o aluno precisa sempre olhar para ela, sentando em fileiras e com seus materiais pedagógicos sob sua supervisão. Nesse aspecto o espaço é o ponto primordial enfatizado pela autora, pois deve se pensar em espaços preparados para todos os níveis de desenvolvimento e idades apropriadas, que sejam organizados e ativos que documentem e ensinem. Pensar o espaço de forma que todos os alunos tenham oportunidades de aprendizado e de socialização, e ficando ao professor a responsabilidade de substituir a sua pedagogia tradicional pela pedagogia pensada na diversidade.

O percurso da inclusão irá ampliar e elaborar as competências e habilidades dos professores, e que as experiências obtidas irão ajudar na sua formação continuada agregando valores e conhecimentos no contexto social, de história de vida e contribuíram para uma prática mais acolhedora. Não se pode exigir que todos os professores ajam da mesma forma, pois cada um terá uma visão própria das práticas pedagógicas na inclusão. Portanto, os autores concluem que não se pode esperar na formação dos professores o desenvolvimento de ritmos e competências similares e que sua prática pedagógica só será efetivamente inclusiva se o espaço possibilite sua atuação inclusiva e a reflexão do seu próprio trabalho pedagógico.

Seguindo na mesma linha de raciocínio Santos (2013), ressalta que para que a escola e as práticas docentes sejam condizentes com a inclusão devem proporcionar o fortalecimento dos projetos políticos pedagógicos, sala de aula com eixo de aprendizagem para todos, articulação da teoria e prática, trabalho interdisciplinar, reorganização dos tempos e espaços e investimentos na infraestrutura material e pessoal, bem como a revisão do processo de avaliação. A formação continuada do professor deve ser em serviço, pois, a aprendizagem é permanente e o desafio da educação é contínuo. Segundo a autora, são realidades que podem ou não acontecer nas escolas e dependem do nível de comprometimento com a inclusão escolar.

O professor, dentro da perspectiva inclusiva e com uma escola de qualidade, não deve duvidar da capacidade e das possibilidades de aprendizagem dos alunos e muito menos prever quando esses alunos não irão aprender. Ter um aluno deficiente em sala de aula, não deve ser um empecilho, para que, suas práticas pedagógicas, com relação ao deficiente sejam menores de idade qualidade ou em menor tempo.

Dentro desse contexto a autora explica que ainda, não justifica um ensino à parte, individualizado, com atividades que discriminam e que se dizem “adaptadas” às possibilidades de entendimento de alguns. A aprendizagem é sempre imprevisível, portanto, o professor deve considerar a capacidade de todos os alunos, deixando de rotulá-los e de categorizar seus alunos, entendendo que todos são capazes de assimilar conhecimento e de produzi-los.

Cunha (2011) comenta que, embora saibamos que na educação especial há casos degenerativos muito severos, ainda assim, essas pessoas, mesmo que impossibilitadas no espaço pedagógico e afetivo, por meio de atuação de profissionais interessados e dedicados, podem receber

um acompanhamento educacional reabilitativo em seu próprio lar. São ações inclusivas além dos muros da escola.

Continuando na sua linha de pensamento, o autor, explica que quando o educador trabalha com a informação da educação inclusiva, sua prática conclui todos os níveis e modalidades de ensino: da educação especial, passando pela educação básica e atingindo a educação de jovens e adultos, alcançando assim a diversidade discente nas diferentes etnias, culturas e classes sociais. O professor deve observar avaliar e mediar, para que os recursos pedagógicos de que a escola possui sejam apropriados para aqueles que ensinam e para os que recebem o aprendizado.

Pode-se notar a variação de tipos de formações continuadas e ela poderá ser a modalidade para formar os professores para a educação especial. Aos professores capacitados cabe a tarefa de identificar quais são os possíveis discentes com necessidades especiais e desenvolver com eles atividades e ações pedagógicas.

Percebe-se ainda para a autora, a proposição que o professor atualmente continua ligado com o modelo da educação tradicional que, continua se organizando com base no modelo médico-pedagógico, que acaba se confundindo com o conhecimento da educação especial. Estudos mostram que a grande dificuldade do professor é aceitar a crítica a esse modelo, que está vinculado ao pensamento dominante, não somente na educação especial, mas na educação de modo geral, causando por muitas vezes ao resultado do fracasso escolar.

Ainda segundo a autora, na atualidade, a proposta dos professores, têm como máxima a inclusão. Porém sua manutenção tem sido o modelo médico-pedagógico que nos faz pensar se este caminho está levando a qual caminho? Sucesso ou fracasso?

Se for verdade que para a democratização da escolarização os alunos com deficiência por meio de inclusão do ensino regular, terão que ser superadas as barreiras impostas pelos educadores não especializados e modificados as práticas escolares na perspectiva da absorção com qualidade, das mais diversas diferenças culturais, linguísticas, étnicas, sociais e físicas. É também verdadeiro que a contribuição da área da educação especial não se fará presente enquanto permanecer hegemônico o modelo médico-pedagógico.

Quanto à formação de professores de hoje, há constantes mudanças tanto do ponto de vista de conceitos e valores como de práticas. As competências que se esperam que o professor domine se revelam cada vez mais complexas e diversificadas. Espera-se que o professor seja competente dominando, desde o conhecimento científico do que ensina à sua aplicação psicopedagógica, bem como em metodologias de ensino, de animação de grupos, atenção à diversidade etc. Isto sem considerar as grandes expectativas que existem sobre o que o professor deve promover no âmbito educacional. Alguns autores têm, por isso, denominado a missão do professor na escola contemporânea como uma “missão impossível” (BRASIL, 2008).

Poderia pensar que este problema se resolverá com mais conteúdo na formação e assim com a extensão dos currículos de formação. Mas não parece ser esta a solução. Não é a simples aquisição de mais conhecimentos de teoria que fará o professor mais capaz de responder aos numerosos desafios que enfrenta. Pode-se, assim, promover ao professor um conjunto de experiências que

Ihe permitam aplicar estes conhecimentos num contexto real. A profissão de professor envolve um grande número de decisões que tradicionalmente são da sua responsabilidade e que lhe contribui um elevado grau de autonomia no quotidiano da sua profissão. Por isso, é tão complexa a profissão e a sua devida formação e se torna claro o motivo pelo qual resulta insuficiente um simples aumento de formação teórica. Conceder informação era, tradicionalmente, um dos itens principais do processo educativo. Mas, a profissão docente deixou de estar tão intimamente comprometida com um ensino baseado na informação. O papel do professor mudou: de um transmissor de informação, ele passou a ser um facilitador do processo de aquisição de conhecimento. Este procedimento implica que para que a informação se transforme em conhecimento precisa ser discutido, refletido e, completada. Esta é uma nova competência do professor e da escola. Tomando como exemplo uma dilatada experiência na formação de professores na área das NEE (NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS) tanto no campo graduado como pós-graduado, vamos discutir os modelos e estratégias que nos parecem mais adequados para preparar os professores para os desafios da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

Um ponto especial a ser levantado neste tópico é a expressividade do homem pela arte. Não fugindo a esta situação positiva, por volta da década de 80, novas abordagens foram introduzidas no ensino da Arte no Brasil. A imagem ganhou um lugar de destaque na sala de aula, o que representa uma das tendências da Arte contemporânea e uma novidade para o ensino da época. As imagens produzidas tanto pela cultura artística (pintores, escultores) como as produzidas pela mídia (propaganda de TV e publicitária gráfica, clipe musical, internet) passaram a ser utilizadas pelos professores e alunos da educação básica.

Uma transcrição literal sobre sua definição é debruçarmo-nos sobre a seguinte situação: a música não é tarefa fácil porque apesar de ser intuitivamente conhecida por qualquer pessoa, é difícil encontrar um conceito que abarque todos os significados dessa prática. Mais do que qualquer outra manifestação humana, a música contém e manipula o som e o organiza no tempo. Talvez por essa razão ela esteja sempre fugindo a qualquer definição, pois ao buscá-la, a música já se modificou, já evoluiu. E esse jogo do tempo é simultaneamente físico e emocional.

A arte é uma forma de o ser humano expressar suas emoções, sua história e sua cultura através de alguns valores estéticos, como beleza, harmonia, equilíbrio. A arte pode ser representada através de várias formas, em especial na música, na escultura, na pintura, no cinema, na dança, entre outras.

A música sempre esteve presente ao longo da história da humanidade. Tão antiga quanto o Homem, a música primitiva era usada para exteriorização de alegria, prazer, amor, dor, religiosidade e os anseios da alma.

A música tornou-se um objeto de estudo muito importante para os educadores e demais envolvidos com o processo educativo, pois além de oferecer um grande leque de possibilidades e abrangências, tornou-se uma disciplina obrigatória na rede regular de ensino.

Nos dias atuais a música pode ser considerada uma das artes que mais influenciaram e influenciam na sociedade. Tudo o que acontece ao nosso redor, nos afeta diretamente ou indireta-

mente, pois vivemos num conjunto de pessoas que compartilham propósitos, gostos, preocupações e costumes, e que interagem entre si constituindo uma comunidade.

Segundo Silva (1966) nas últimas décadas do século XX, assistimos a um acentuado movimento de mudanças nas organizações sociais, consequente e interdependente dos movimentos de mudanças políticas, econômicas, científicas e culturais.

A arte é uma forma de criação de linguagens, seja ela visual, musical, cênica, da dança, ou cinematográfica, essas formas de linguagens refletem o ser e estar no mundo, todas são representações imaginárias de determinadas culturas e se renovam no exercício de criar ao longo dos tempos. Ao desenvolver-se na linguagem da arte o aprendiz apropria-se do conhecimento da própria arte. Essa apropriação converte-se em competências simbólicas por que instiga esse aprendiz a ampliar seu modo singular de perceber, sentir, pensar, imaginar e se expressar, aumentando suas possibilidades de produção de leitura de mundo, da natureza e da cultura e também seus modos de atuação sobre eles.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação, a arte, o conhecimento sensível e o autismo foram os temas mais abordados neste artigo. Constatou-se que a falta de atendimento especializado pode trazer consequências como atraso no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimentos físicos e emocionais, distúrbios de fala e atraso escolar. Uma vez que é crescente o número de pessoas com necessidades especiais atuantes na sociedade. Pôde-se ratificar que autismo não é doença. Porém não há motivos para subestimar a capacidade de um autista.

Nota-se que todo aquele que foge aos padrões sociais é excluído, pois lhe é negado o direito de ser e de viver diferentemente das regras sociais criadas e impostas a todos.

Quanto à expectativa de utilizar a arte como mediadora na comunicação do autista, foi alcançada e superada. Confirmou-se que a Arte é capaz de organizar e estruturar o mundo respondendo aos desafios que dele emanam; a Arte é um produto que expressa representações imaginárias das distintas culturas que se renovam através dos tempos.

O processo artístico de ensinar arte é enfrentar muitos desafios, é ser capaz de comprometer-se em refletir as questões sociais, ecológicas e culturais. Perante questões tão complexas como o autismo, a arte e a educação.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte.** Brasília: MEC / SEF. 2008.

CUNHA, Eugênio. **Autismo e Inclusão: Psicopedagogia práticas educativas na escola e na família.** 3^a Ed. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2011.

COLL, C., PALACIOS, J. e MARCHESI, Á. **Desenvolvimento Psicológico e Educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar.** Tradução de Marcos A. G. Domingues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

KANNER, Léo. Austistic. **Disturbances of Affective Contact.** Nervous Child, 2:217-250 (1943).

ORRÚ, Silva Ester. **Autismo: o que os pais precisam saber?** Rio de Janeiro: Wak. Editora, 2011.

SANTOS, Santa Marli Pires. **Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos.** Petrópolis: Editora Vozes, 1999, p.7(Metodologia / didática / prática / gestão / lúdico / psicologia), 2013.

A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ALESSANDRA RIBEIRO DOS SANTOS

Graduação em Licenciatura em Letras pelo Centro Universitário Fundação Santo André, conclusão em 2002; Pós graduação em Gestão Escolar pela Faculdade Campos Elísios em 2022; Professora de Educação Infantil no CEU EMEI Antônio Francisco Lisboa.



RESUMO

A importância do lúdico e jogos no desenvolvimento infantil são dois temas regulares na literatura. A criança tem um grande envolvimento com a brincadeira, de forma que ela põe na ação todos seus sentimentos e emoções. O lúdico envolve as características afetivas, sociais, motoras e cognitivas, através dos jogos e brincadeiras, a criança desenvolve com mais facilidade a aprendizagem, o desenvolvimento cultural, social e pessoal. Esse artigo tem como objetivo compreender a importância do lúdico na educação infantil e o papel do educador. Os objetivos específicos são: Apresentar a história da criança na sociedade; compreender as etapas do desenvolvimento infantil; demonstrar a importância do lúdico no desenvolvimento, bem como o papel do docente como mediador do processo de ensino-aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem; Desenvolvimento Infantil; Ensino Infantil; Jogos; Lúdico.

INTRODUÇÃO

Os tempos atuais tem um cenário caracterizado pela velocidade e pelo imediatismo, que são proporcionados, principalmente, pela tecnologia, permitindo, assim, a troca contínua de informações e aquisição de novos saberes. Tais características nos colocam frente às possibilidades únicas de criação e de domínio de conhecimento, como também, formas diferentes de trabalho, de comunicação e de interação com o meio (FREIRE, 2009). Diante desta realidade, surge um novo cenário educacional, e assim sendo, novos papéis são atribuídos aos educadores e discentes.

A importância do lúdico no desenvolvimento na fase infantil são temas recorrentes da literatura. Na brincadeira a criança tem um grande envolvimento, de forma que ela coloca na ação o seu sentimento e emoção. A atividade lúdica serve como um elo que liga as características motoras, cognitivas, afetivas e sociais, sendo assim, por meio do brincar, é desenvolvida com mais facilidade o momento de aprendizagem, do desenvolvimento social, cultural e pessoal, contribuindo assim para uma vida mais saudável tanto física como emocionalmente (MALAQUIAS, RIBEIRO, 2013).

Na educação infantil, é importante que o educador tenha um perfil de acordo para colocar

em prática uma pedagogia relacional, sendo ele um mediador do conhecimento, possibilitando a interação entre o aprendiz e o meio e sendo assim, a base da criança no seu processo de ensino.

Desse modo, essa pesquisa tem como objetivo geral compreender a importância do lúdico no desenvolvimento infantil e o papel do educador nesse processo. Os objetivos específicos são: Apresentar a história da criança na sociedade; compreender as etapas do desenvolvimento infantil; demonstrar a importância do lúdico no desenvolvimento, bem como o papel do educador como mediador do processo.

O método de pesquisa será a revisão de literatura. De acordo com Gil (2008), esse método possibilita um maior conhecimento sobre o que já foi produzido sobre determinado tema, oferecendo ao autor um amplo conhecimento.

CRIANÇA: BREVE HISTÓRICO

De acordo com Áries (1978), no senso comum, a ideia da infância como uma fase “especial” da vida do ser humano não existia, não era um sentimento natural ou intrínseco da condição humana ter um olhar diferenciado para essa fase tão importante. A concepção atual que temos sobre a criança começou a ser formulado com o final da Idade Média, sendo que, anteriormente, a sociedade via as crianças como adultos em miniaturas que apenas esperavam adquirir a altura normal.

No período da Era Moderna, entre os séculos XVI e XIX, a escola embora por muito tempo desconheça as diferenciações de idade, se foca na disciplina, que tem uma base religiosa e extremamente rígida. Esse aspecto moral e de vigilância é seriamente responsável pelo direcionamento das escolas as questões dos jovens e crianças, no entanto, esse não era um acontecimento generalizado, enquanto alguns tinham suas infâncias demarcadas pelo ciclo escolas, outros se transformavam em adultos quando ainda não tinham condições físicas para tal (ÁRIES, 1978).

Com o passar dos anos surgiram novas necessidades sociais e econômicas. A dinâmica de cristalização trouxe consigo a precisão da igreja fazer com que as crianças tivessem a aprendizagem sobre os seus preceitos, passando a ser preciso que fosse feita a sua escolarização, trazendo desse modo um novo jeito de pensar sobre a criança e sua aprendizagem. As crianças passaram a ser separadas dos adultos e ser levadas para as escolas e a serem enxergadas como seres em desenvolvimento, que possui necessidades e características próprias (BARCELOS, 2010).

Sob a ótica histórica, a educação infantil esteve em sua maior parte do tempo sob a responsabilidade exclusiva da família, pois era no convívio com os adultos e outras crianças que elas participavam das tradições e aprendiam as normas de sua cultura. Na atualidade, as crianças possuem a oportunidade de frequentar um ambiente de socialização, convivendo e aprendendo sobre sua cultura mediante diferentes interações com seus pares (PASCHOAL, MACHADO, 2009).

Em contraste com os países europeus, no Brasil, as primeiras tentativas de organização de creches, asilos e orfanatos possuíam um fundo assistencialista, com a intenção de ajudar as mulheres que trabalhavam fora de casa e as viúvas que se encontravam desamparadas. Outro fator que

contribuiu para o surgimento das escolas, foram as iniciativas de acolhimento aos órfãos abandonados que, embora tivessem o apoio da sociedade, tinham como fim esconder a vergonha da mãe solteira, uma vez que as crianças “[...] eram sempre filhos de mulheres da corte, pois somente essas tinham do que se envergonhar e motivo para se descartar do filho indesejado” (RIZZO, 2003, p. 37).

Na sociedade patriarcal, o pensamento era de inventar uma solução para os conflitos dos homens, ou seja, tirar dos mesmos a responsabilidade de assumir a paternidade. Deve-se considerar então, que neste período, não havia ainda bem definido o conceito de criança, a mesma era “[...] concebida como um objeto descartável, sem valor intrínseco de ser humano” (RIZZO, 2003, p. 37).

No entanto, no século XX, houve bastante investimento na área educacional, estendendo-se o número de universidades, de escolas e colégios. A formação de professores passou neste período por inúmeras reformulações. Com isso, o número de faculdades que oferecem cursos de Pedagogia cresceu consideravelmente nos últimos 20 anos, o que fez com que diversos autores passassem a discutir o papel do professor na educação básica (KRAMER, 1995)

O olhar assistencialista em relação à infância sofreu uma divisão parcial, e essa concepção que persistiu por muito tempo e que ainda permanece em algumas instituições, passando a ser vista como uma preparação para a admissão na primeira série, isto é, prepara-se a criança de classe social menos favorecida para que pudesse acompanhar as demais crianças ao longo do primeiro ensino (GARCIA, 2003).

Em 1996, com a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), a educação infantil no Brasil passou a ser encarada como parte do sistema educacional. Acredita-se que hoje, tem-se conseguido retirar a visão assistencialista que antes envolvia algumas instituições de ensino. Nos últimos 20 anos, as escolas passaram a ver a educação infantil como um espaço de aprendizagem, onde as crianças criam relações, que as ajudarão ao longo de sua vida estudantil, tornando as experiências acadêmicas cada vez mais prazerosas, uma vez que despertam o desejo de construir conhecimento.

DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Jean Piaget

Piaget, formulou pela primeira vez uma pergunta que foi essencial para todo o desenvolvimento de sua teoria: como o ser vivo consegue se adaptar ao meio ambiente? Foi através dessa questão que, a problemática da adaptação biológica tornou-se o problema do conhecimento que o levou as suas duas ideias centrais. A primeira questão é de que a adaptação biológica de todo organismo vivo, bem como de toda aquisição intelectual é realizada por meio da assimilação de um fator exterior, num sentido de transformação.

O conhecimento não é meramente uma cópia, e sim, uma integração de uma estrutura mental pré-existente que, simultaneamente, vai sendo alterada por meio dessa integração. A segunda ideia é de que os elementos normativos do pensamento são correspondentes às relações, às necessida-

des de equilíbrio que são observadas no plano biológico.

Compreende-se que para Piaget (1973) o conhecimento ocorre entre trocas do indivíduo com o meio. Tais trocas são responsáveis pela formação da capacidade de conhecer. Elas formam estruturas mentais que, sendo orgânicas, não são programadas no genoma, porém surgem como um resultado das solicitações do meio ao organismo. O genoma é toda a informação hereditária de um organismo que está codificada em seu DNA (ou, em alguns vírus, no RNA). Essa modificação entre organismo-meio acontece por meio do que Piaget (1976) denominou como processo de adaptação, com duas características complementares: a assimilação e a acomodação.

Para poder adaptar-se ao meio a criança utiliza dois processos essenciais que formam o sistema cognitivo a nível de seu funcionamento que é a assimilação ou a incorporação de um objeto/acontecimento exterior em um esquema sensório motor conceitual do sujeito e a acomodação, que é a necessidade que a assimilação encontra para considerar as peculiaridades intrínsecas dos elementos de assimilação. No sistema cognitivo do indivíduo tais processos encontram-se usualmente em equilíbrio, podendo a perturbação desse equilíbrio acarretar um conflito ou uma lacuna frente a um objeto ou evento, que desencadeia mecanismos de equilibração. Por meio de tais perturbações são produzidas construções compensatórias que tem como objetivo trazer um novo equilíbrio, superior ao anterior.

De acordo com Piaget (1976) existem quatro momentos no processo evolutivo da espécie humana que são definidos como aquilo que o indivíduo faz se melhor no processo de diferentes faixas etárias. De acordo com Furtado et. Al (1999) esses estágios são:

- 1º. Período: sensório-motor – 0 a 2 anos;
- 2º. Período: pré-operatório – 2 a 7 anos;
- 3º. Período: operações concretas – 7 a 11/12 anos;
- 4º. Período: operações formais – 11/12 anos em diante.

Cada uma destas fases tem características particulares de organização mental que oferecem diferentes modos da pessoa se relacionar com a realidade que o cerca. De modo geral, todas as pessoas passam por essas mesmas fases numa mesma sequência, no entanto, o começo e fim de cada uma delas podem apresentar variações em decorrência das particularidades da estrutura biológica de cada um e também da riqueza ou escassez de estímulos que são oferecidos pelo meio no qual o indivíduo está inserido. E é por isso que a divisão entre as faixas deve ser encarada como uma referência e não como uma norma inflexível (FURTADO et. Al, 1999).

Lev Vygotsky

Vygotsky foi um psicólogo russo que iniciou sua carreira logo após a Revolução Russa, num período no qual a Psicologia estava em crise, dividida entre duas correntes filosóficas opostas: a idealista e a empirista. Esse momento impulsionou seus estudos a respeito da crise da Psicologia e o seu envolvimento em uma nova abordagem de tal ciência. O principal interesse do autor era de formular um sistema científico para a Psicologia, por meio do ponto de vista do materialismo

histórico dialético de Karl Marx.

Ele trouxe à tona a relevância do meio social no processo de ensino-aprendizagem, em discordância com a abordagem inatista e do viés ambientalista, pois acreditava que essas duas concepções interagem entre si.

Vygotsky também possuía interesse pelos conflitos que eram enfrentados pela Rússia, em especial pelo analfabetismo que atingia 70% da população. Por esse motivo, passou a dedicar seus estudos para o processo do desenvolvimento do ensino e aprendizagem. Passou a ser membro ativo dentro do Conselho Científico do Estado (Centro Metodológico do Comissário de Educação do Povo), uma instituição que procurava criar um sistema educativo para a Rússia. Dentre suas contribuições para a educação há alguns conceitos de suma importância como as zonas de desenvolvimento.

Conforme Vygotsky (2002) o desenvolvimento e a aprendizagem acontecem em um processo que é dinâmico e simultâneo, e o desenvolvimento é formado por três zonas, o potencial, o proximal e o real.

Os conceitos sociointeracionistas a respeito do desenvolvimento e aprendizagem presentes nos levam a uma maior reflexão sobre tais processos. Para Vygotsky, diferentemente de Piaget, o desenvolvimento (em especial o mental e psicológico que ocorre por meio do convívio social) dependem da aprendizagem ao passo em que o mesmo ocorre através da internalização de conceitos, que são estimulados por meio da aprendizagem social e principalmente aquela que ocorre dentro do ambiente escolar.

Isto demonstra que, para Vygotsky todo o aparato biológico não é o suficiente para que seja realizado uma tarefa caso a pessoa não participe de ambientes e práticas específicas que proporcionem a aprendizagem. Para o autor nós não devemos crer que a criança irá por si só desenvolver-se com o tempo, sem que ela tenha as ferramentas necessárias para percorrer o processo de aprendizagem. Neste modelo, a criança é vista como um ser pensante, que é capaz de relacionar sua ação à representação de mundo que forma sua cultura, sendo a escola um local e um tempo onde tal processo é vivido, e além disso, onde o processo de ensino-aprendizagem envolve de modo direto a interação entre os sujeitos (PINO, 2002).

Vygotsky não criou uma ideia estruturada do desenvolvimento humano, de modo que fosse possível interpretar os processos de crescimento e de estruturação de um indivíduo desde o início de sua vida até a idade adulta. No entanto, o que ele demonstra através de seus estudos é uma importante reflexão fundamentada em dados de pesquisa científicas e psicológicas, sobre diferentes características da aprendizagem do ser humano.

De acordo com Vygotsky (2002) a criança de modo inato já tem desde seu nascimento as condições necessárias para ser formada, pois estão profundamente relacionadas sendo uma característica necessária e universal para o processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e necessariamente humanas.

O autor cita como exemplo uma pessoa que vive em um ambiente isolado do nosso mundo atual, mas que, dentro do seu mundo, onde não existe a escrita, a pessoa forma um sistema de

aprendizagem diferenciado dos outros, mas não será alfabetizado, mas, quando for desligado de seu contexto social e inserido em um novo contexto no qual tenha acesso a escrita e a alfabetização, por meio de seus estudos, serão iniciadas o processo de aprendizagem para essa pessoa. Esse é um processo onde a pessoa passa a obter informações, habilidades, atitudes, valores entre outros por meio de seu contato com a realidade, com o meio ambiente e com outros indivíduos (OLIVEIRA, 1995).

Este é um processo diferente dos elementos inatos, como, por exemplo, a capacidade de digestão, e dos processos de maturação do organismo, que ocorrem de modo independente da informação presente no ambiente. Para o autor, devido o foco nos processos sócio históricos a ideia de aprendizagem abarca a interdependência de todas as pessoas envolvidas no processo.

É um processo pelo qual o indivíduo adquire informações habilidades, atitudes, valores etc. a partir de seu contato com a realidade, o meio ambiente, as outras pessoas. É um processo que se diferencia dos fatores inatos (a capacidade de digestão, por exemplo, que já nasce com o indivíduo) e dos processos de maturação do organismo, independentes da informação do ambiente. Em Vygotsky, justamente por sua ênfase nos processos sócio-históricos, a ideia de aprendizado inclui a interdependência dos indivíduos envolvidos no processo. O termo que ele utiliza em russo (obuchenie) significa algo como “processo de ensino-aprendizagem”, incluindo sempre aquele que aprende, aquele que ensina e a relação entre essas pessoas. (OLIVEIRA, 1995, p.57).

O desenvolvimento potencial se trata daquilo que o indivíduo é capaz de aprender com a ajuda de outro, independentemente de sua etnia, de sua religião ou de sua cultura. Vygotsky (2002) chamou de zona de desenvolvimento potencial a junção de atividades que uma pessoa é capaz de realizar com o auxílio de outra pessoa. A aprendizagem que acontece nessa etapa traz diferentes processos internos que são aptos a operar apenas quando um indivíduo interage com outras pessoas dentro de um ambiente de cooperação. É especialmente nessa etapa que aparece o papel do educador, que realiza a mediação entre o que a criança tem o potencial para o que ela já é apta a realizar sozinha, isto é, estimula a criança a desenvolver sua potencialidade, a transformando em capacidade. Nessa etapa onde o educador realiza um papel de mediação é denominada desenvolvimento proximal, e por último, a etapa do desenvolvimento real é aquela que representa tudo o que a pessoa é capaz de fazer sozinha. Sendo os conceitos que já estão internalizados onde já não é mais necessário a ajuda do outro. É valido ressaltar que essas três zonas do desenvolvimento ocorrem no decorrer do processo de ensino-aprendizagem.

Não existem um período na vida de uma pessoa onde tais processos parem de existir. A evolução intelectual é compreendida como um salto qualitativo entre uma etapa de conhecimento para outra. Por isso, o desenvolvimento e a aprendizagem estão interligados e só ocorrem por meio um do outro, e neste processo é preciso que exista a figura de um mediador como aquele que leva a pessoa ao desenvolvimento real.

É neste ponto que está uma das mais importantes contribuições do autor para a educação, pois, entende-se que o papel do professor é especificamente de ser o mediador do conhecimento de seus alunos devendo reconhecer a capacidade potencial apresentada pelo aluno para determinadas práticas, podendo assim criar situações que são estimuladoras para a sua aprendizagem (OLIVEIRA, 1995).

O pensamento e a linguagem têm origens e trajetórias diferentes e independentes, no qual,

só posteriormente existirá a ligação entre os dois. Através de estudos realizados com primatas superiores, a existência de uma etapa pré-verbal do desenvolvimento do pensamento, onde os animais buscam instrumentos mediadores e os utilizam na resolução de alguns problemas, como o uso de varas para alcançar alimentos por exemplo, trata-se de uma etapa em que a pessoa não depende da linguagem. A linguagem utilizada nesse caso são os sons, os gestos e as expressões faciais que servem para demonstrar suas emoções na procura pelo contato com outros de sua espécie, sendo essa considerada a linguagem pré-intelectual (VYGOTSKY, 2003).

A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO

O ser humano, desde seu nascimento passa por diversos processos de desenvolvimento, surgindo um ser biopsicossocial e espiritual, que ocorre mediante a interação entre o indivíduo e o meio em que vive. A infância é, portanto, o período na qual a criança vai progressivamente adequando-se ao mundo. Quando se fala sobre o desenvolvimento, é comum associar este apenas a fatores relacionados as áreas físicas e biológicas, no entanto, trata-se de um processo muito mais amplo e que envolve diversos fatores, sejam eles visíveis fisicamente e mentais (MALAQUIAS, RIBEIRO, 2013).

Por muitos anos, a criança era vista somente como um adulto em miniatura, e as suas necessidades e características próprias não eram levadas em consideração. Estudiosos acreditam que, a concepção atual que temos da infância passou por uma série de transformações no decorrer dos séculos (ÀRIES, 1978). Desde que a infância passou a ser percebida como uma fase com suas próprias particularidades, diversos estudos foram sendo desenvolvidos para compreender como ocorre o desenvolvimento infantil e suas necessidades de brincar, interagir, entre outros.

Conforme Haddad (2004), a brincadeira na educação infantil passou a ser visto como elemento de extrema importância, ao passo que ela traz benefícios para a autoestima, ajudando-a a passar e superar de modo progressivo suas aquisições de maneira criativa, contribuindo assim para que os conteúdos aprendidos sejam melhores interiorizados, favorecendo desse modo a sua adaptação social.

Melo (2010) aponta que a autoestima na criança é responsável pela aquisição da confiança no mundo, sendo essa estabelecida através das atitudes que os adultos terão frente a criança, como, por exemplo, com afeto, respeito, entre outros. Assim, a criança passa a desenvolver uma maior consciência sobre si, como um ser que independe dos demais.

Em relação a socialização, a escola é vista como uma ferramenta que favorece a interação, sendo então, um espaço na qual as habilidades sociais que favorecem a integração e socialização da criança. Entende-se que a ideia que temos sobre a criança é algo que foi sendo construído ao longo da história e com isso, ela vai sendo mudada com o decorrer do tempo, não sendo então uma representação que acontece de forma homogênea dentro da sociedade e de determinadas épocas, com isso, pode acontecer de que em uma mesma região existam diferentes modos de tratamento para as crianças, que sofrem mudanças de acordo com algumas variáveis, como: a classe social, o

grupo étnico, entre outros que podem conduzir crianças de maneira precoce ao mercado de trabalho e condições de vida precárias (BRASIL, 1998).

Gumieri e Treviso (2016) explicam que o ato de brincar, visto como um elemento cultural é algo que desde os primórdios faz parte da história, e com isso, no decorrer dos anos diante de diferentes contextos históricos e sociais, as terminologias relacionadas a atividade lúdica passaram por muitas alterações, recebendo ainda nomenclaturas diversas.

De acordo com Silva (2011), a definição do termo lúdico em relação a sua origem se refere somente ao jogo, as brincadeiras e ao movimento espontâneo. No entanto, com o decorrer dos anos o lúdico passou a ser visto como algo que vai além disso, sendo considerado como uma necessidade básica para a personalidade física, mental e do comportamento humano. Desse modo, a necessidade lúdica vai além do brincar espontâneo, e deixando de ser um termo que é apenas relacionado ao jogo. O lúdico está ligado com as atividades essenciais do desenvolvimento humano, e este trabalha com a cultura corporal, o movimento bem como a expressão.

Malaquias e Ribeiro (2013) explicam que a criança durante o ato de brincar fica totalmente submersa na atividade, colocando nesse momento todos os seus sentimentos e emoções. Assim, a atividade lúdica pode ser vista como um elo que irá envolver diferentes características motoras, cognitivas, afetivas e sociais, assim, com o ato de brincar, a criança é capaz de ter uma melhor aprendizagem, seja ela social, cultural ou pessoal, tendo assim uma melhor qualidade de vida.

A atividade lúdica é aquela que provoca a imaginação da criança de uma maneira significativa, sendo considerado um importante instrumento pedagógico para o desenvolvimento da criança, uma vez que este é capaz de estimular as relações interpessoais. De acordo com Jacquin (1980) o jogo deve ser considerado como algo que não serve apenas para entreter a criança, mas sim, algo que pode auxiliar no seu aprendizado e desenvolvimento. Embora o jogo seja mais restritivo do que as brincadeiras, devido ao fato desse conter regras, estes são considerados tão divertidos quanto o brincar, e corroboram para a ludicidade.

Marques (2017) aponta que a ludicidade é uma ferramenta prática para a estimulação, e que pode ser aplicado em todas as fases do desenvolvimento psicomotor. Quando o professor realiza atividades lúdicas em sala de aula, ele dispõe aos alunos diferentes desafios, que são tidos como uma parte essencial para o desenvolvimento tanto físico quanto mental. Além disso, a autora ainda explica que, o trabalho lúdico irá auxiliar o aluno a vencer seus medos, a transpassar suas dificuldades bem como contribuir com o desenvolvimento cognitivo.

O professor não apenas ensina, mas também, aprende com seus alunos. As aulas lúdicas precisam passar conteúdos de modo combinado, de forma que possibilite que o estudante note que não está somente brincando, mas também aprendendo.

Com o uso de trabalhos lúdicos realizados em grupo, nas séries iniciais o educador deve ensinar o aluno a dividir, a interagir e a respeitar os limites impostos para cada atividade. O educador deve também guiar as aulas de modo que todos os alunos se interajam independente de suas capacidades. Nos primeiros anos escolares é essencial que seja claro para o aluno que cada pessoa é um sujeito único e que possui diferentes construções lógicas e significações. No momento em que

o aluno passa para um estágio de operações concretas com o lúdico atrelado ao conhecimento, esse torna-se um instrumento de grande importância.

(....) Pelo fato de o jogo ser um meio tão poderoso para a aprendizagem das crianças, em todo o lugar onde se consegue transformá-lo em iniciativa de leitura ou ortografia, observa-se que as crianças se apaixonam por essas ocupações antes tidas como maçantes. (WADSWORTH, 1977. p. 14).

De acordo com Galvão (2008) o brincar é considerado como um direito da criança e uma prática que deve ser comum no seu cotidiano. Nas salas de aula onde dispõe de recursos para brincadeiras e atividades lúdicas tais como: fantoches, fantasias, cenários para atividades, entre outros, costumam ser elementos que despertam e agradam as crianças, desse modo, essa é considerada uma estratégia importante para realizar essas atividades com as crianças.

O professor, tendo tais recursos pode perceber que, o cenário e os elementos em si, já levam as crianças a deduzirem o que será trabalhado. A finalidade de oferecer para as crianças diferentes ambientes, é que, quando um lugar se tornar monótono o educador terá ao seu dispor um novo cenário, garantindo assim novas situações de aprendizagem (GALVÃO, 2008).

Para que a aula se torne significativa, o lúdico tem um papel importante, visto que o professor, além de ensinar pode compreender o que o seu aluno construiu até o momento, sendo essa a condição necessária para o desenvolvimento das próximas etapas de aprendizagens. Passa-se a ter um contexto de constante superação, onde o ambiente de aprendizagem é fértil e o professor tem o conhecimento da responsabilidade que esta busca demanda. É possível então estudar o passado, viver o presente e pensar no futuro.

Indo para um ponto de vista mais específico, o ensino para as crianças, considerando a visão sócio interacionista de Vygotsky, pode ser visto que as relações sociais que são criadas no ambiente escolar são elementos essenciais no processo. Assim, as atividades lúdicas são vistas como um meio de atender essa demanda, uma vez que essas atividades abrangem as histórias infantis, as dramatizações, os jogos e as brincadeiras (SANTOS, 2009).

As atividades lúdicas são capazes de exercer um poder sobre a criança facilitando o desenvolvimento de sua personalidade integral, como um processo de cada uma de suas funções psicológicas, intelectuais e morais. As atividades lúdicas são comumente utilizadas no ensino de matemática, no entanto, elas podem ser inseridas nas demais disciplinas como um facilitador, como é o caso do ensino de língua estrangeira, português, ciências, entre outros. Torna-se visível a importância da ludicidade dentro do processo de ensino e aprendizagem, uma vez que ela propicia uma melhor interação entre o aluno e o material a ser aprendido, tornando os conteúdos mais simples aos olhos do aluno, que passam a interessar-se mais pelas aulas (NUNES, 2004).

A brincadeira, como algo presente no cotidiano infantil, é considerado como uma forma para que ela possa representar a realidade. Com isso, a criança inventa diferentes situações dentro de sua imaginação e age de modo como se estivesse no mundo adulto. O brinquedo é entendido como o modelo na qual ela comprehende a maior parte dos problemas que são criados diante da limitação do ambiente em que vive. Sendo assim, durante a brincadeira, as manifestações da criança diante dos brinquedos utilizados podem ter outros significados além daqueles que aparentam ser. A criança encontra nesse movimento a oportunidade de recriar e repensar a respeito de acontecimentos do

seu cotidiano (MELO, 2010).

Durante a brincadeira, pode ser estimulado na criança algumas memórias que entra em ação e vai sendo ampliada e organizada por meio do material. Com isso, o lúdico é um facilitador do desenvolvimento da aprendizagem, bem como de outras áreas, sejam elas pessoais, culturais ou sociais (SALOMÃO, MARTINI, 2007).

Durante a atividade lúdica o mais importante não é somente a atividade em si, mas os resultados que ela traz e as experiências que a criança adquire, possibilitando que a criança tenha momentos de aprendizagem tanto particulares, como, colabora com as demais crianças, na troca de experiências, de percepção, do cuidado consigo e com o outro, favorecendo ainda tanto o seu desenvolvimento como os do demais (SILVA, 2011).

Desse modo, o educador deve refletir que a atividade lúdica é vista como o primeiro meio que a criança possui para conhecer e descobrir o mundo em que vive, uma vez que essa não nasce sabendo jogar ou brincar, mas que as regras e as brincadeiras vão sendo ensinadas dentro da família, na escola, e com os demais amigos. A partir do momento em que a criança vai utilizando o lúdico como uma forma de suporte para o seu desenvolvimento este processo vai favorecendo as construções mentais do bebê e da criança (GUIMERI, TREVISO, 2016).

Por fim, o uso do lúdico é vista como uma das mais importantes ferramentas para que a criança possa se desenvolver e aprender, os educadores devem, portanto, favorecer sua prática dentro da sala de aula desde as séries iniciais, para que a criança possa imitar e desenvolver os comportamentos e a linguagem dos adultos, fazendo o uso da sua atenção, memória, imaginação entre outros elementos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A concepção que temos hoje da infância é algo que sofreu diversas modificações com o passar dos tempos. Antigamente, elas eram vistas como adultos em miniaturas, e não existia a preocupação que se tem atualmente sobre suas fases de desenvolvimento bem como das particularidades enfrentadas por estas. Com o avanço da sociedade, diversos estudiosos passaram a verificar suas etapas, como ocorre a aprendizagem, o desenvolvimento cognitivo, e com isso, foi verificado a importância do brincar e do lúdico durante esse processo.

A brincadeira, em especial aquelas voltadas a ludicidade é considerada como o elo central para que a criança possa crescer de maneira dinâmica. Os brinquedos e jogos promovem na criação o desenvolvimento de comportamentos, da criação de padrões e de normas que irão contribuir com sua aprendizagem.

O ato de brincar é uma característica inerente a criança, que, além de permitir um entretenimento faz com que essa explore seu universo interior e exterior. É por meio dessas atividades que as necessidades de aprendizagem da criança vão sendo atendidas, e conforme ela vai crescendo, as brincadeiras também vão mudando.

Durante a educação infantil, é de suma importância que o professor tenha conhecimentos e compreendam a importância do lúdico como um instrumento para o ensino e aprendizagem das crianças. Embora no ensino de matemática essa seja uma prática bastante comum, todas as etapas do crescimento bem como as diferentes áreas de ensino podem se beneficiar desse tipo de atividade para que a criança tenha uma melhor aprendizagem e envolvimento em sala de aula.

As escolas ao levarem em conta esses aspectos, tornam-se espaços seguros, estimulantes e atraentes para as crianças, e deve considerar sempre as capacidades e os estágios onde os alunos se encontram, oferecendo assim atividades adequadas para o desenvolvimento de suas habilidades conforme cada a idade.

A atividade lúdica deve ser pensada como um instrumento que irá promover além do ensino educacional, o desenvolvimento de outras potencialidades para a criança, como: o uso da expressão corporal, o autoconhecimento, a comunicação, o desenvolvimento da linguagem, da resolução de problemas, do respeito as normas e regras, a afetividade, o pensamento em grupo, a autonomia, entre outros.

REFERÊNCIAS

ARIES, P. **História Social da Criança e da Família**. 2 ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1978.

BARCELOS, A. M. F. **Crenças sobre Aprendizagem e Ensino de Línguas: o que todo professor de línguas deveria saber**. In: CAMPOS, M.C.P.2010.

BOCK, A. M. B. **Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia**. 13. Ed. Reform. e ampl. São Paulo: Saraiva 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, 1998.

FURTADO, O. et. al. **Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia**. 13.ed. São Paulo: Saraiva, 1999.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra. 16^a ed. 2009.

GALVÃO, Z. **O que não pode faltar na pré-escola.** Revista Nova Escola. Abril, ed.217, nov. 2008.

GARCIA, W. **Histórias e oficinas pedagógicas.** 2.ed. Belo Horizonte: Fapi, 2003.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** 6 Ed - São Paulo. Atlas. 2008.

GUMIERI, F. A.; TREVISO, V. C. **A importância do lúdico para o desenvolvimento da criança: o brincar como ferramenta de aprendizagem na Educação Infantil.** Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade, Bebedouro-SP, 3 (1): 66-80, 2016.

HADDAD, C. C. **Legislação e Projeto Político Pedagógico para a Educação Infantil.** Batatais: CEUCLAR, 2004.

Isabela Minatel: **O Mundo Sob A Perspectiva da Criança.**

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=VW87Oa14tMQ&t=119s>. Acessado em: 03 out. 2022

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

MALAQUIAS, M. S.; RIBEIRO, S. de S. **A Importância do Lúdico no Processo de Ensino-Aprendizagem no Desenvolvimento da Infância.** 2013. Disponível em <https://psicologado.com/atualiza/psicologia-escolar/a-importancia-do-ludico-no-processo-de-ensino-aprendizagem-no-desenvolvimento-da-infancia>. Acessado em: 05 out. 2022

MARQUES, J. F. **A importância das atividades lúdicas para o desenvolvimento infantil.** (Monografia) Curso de Pedagogia. Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora. 2017.

MELO, R. P. **A importância da ludicidade na educação infantil.** (Monografia) Psicopedagogia Institucional. Faculdade Calafioiri. São Sebastião do Paraíso. 2010.

NUNES, A. R. S. C. A. **O Lúdico na Aquisição da Segunda Língua.** 2004 Disponível on-line em: <http://www.linguaestrangeira.pro.br/artigos_papers/ludico_linguas.htm>. Acessado em: 05 out. 2022

OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico.** São Paulo: Scipione, 1995

PASCHOAL, J. D.; MACHADO, M. C. G. **A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional.** Revista HISTEDBR On-line. UNICAMP. v. 9 n. 33: mar. 2009.

PIAGET, Jean. **Biologia e Conhecimento.** Petrópolis, Vozes, 1973.

_____. **A formação do símbolo na criança.** Rio de Janeiro, Zahar, 1976(a).

PINO, A. **A Psicologia concreta de Vigotsky: implicações para a educação.** In: PLACCO, V. M. N. S. (org.). **Psicologia e educação: revendo contribuições.** São Paulo: FAPESP, 2002. p. 33-61.

RIZZO, G. **Creche: organização, currículo, montagem e funcionamento.** 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

SALOMÃO, H. A. S.; MARTINI, M. **A importância do lúdico na educação infantil: enfocando a brincadeira e as situações de ensino não direcionado.** [online] 2011. Disponível em: <<http://www.psicologia.com.pt/artigos/textos/A0358.pdf>> Acessado em: 06 out. 2022

SANTOS, L. I. S. **Língua Inglesa em anos iniciais do Ensino Fundamental: fazer pedagógico e formação docente.** 274f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, SP, 2009

SILVA, A. G. da. **Concepção de lúdico dos professores de Educação Física infantil.** Universidade estadual de Londrina. Londrina: SC, 2011.

VYGOTSKY, L. S. **Formação social da mente.** Trad.: J. C. Neto, L. S. M. Barreto, S. C. Afeche. 6º ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

WADSWORTH, B. **Inteligência e afetividade na teoria de Piaget.** São Paulo: Pioneira, 1977.

A IMPORTÂNCIA DAS ARTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

AMANDA KEISY PERSECHINO

Graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário Assunção de São Paulo - UNIFAI (2015); Especialização “Latu Senso” em Alfabetização e Letramento, pela Faculdade Metropolitana Unidas - FMU (2021).



RESUMO

A escolha do tema se deu por meio da observação de que as crianças são seres especialmente criadores. Para as crianças, valer-se da imaginação é tão natural quanto andar a comer ou correr, condicionando sua imaginação em constante busca de desenvolver-se contando com os estímulos externos. E, este trabalho tem por objetivo explanar a importância da Arte para vida do indivíduo, bem como definir a importância da disciplina para utilizá-la como participante do processo para transformar a sociedade. Além de apresentar objetivos claros para uma Educação crítica, séria e objetiva, valorizando o meio e o espaço oferecido pelas unidades escolares em todas as modalidades de ensino. A escrita deste artigo está baseada em pesquisas bibliográficas acerca do tema abordado.

PALAVRAS-CHAVE: Artes; Educação; Infantil.

INTRODUÇÃO

Em 1971 a Lei 5.692/71 cria o componente curricular de Educação Artística, que permite tornar o aluno capaz de ler, entender e sensibilizar-se com o mundo, estabelecendo uma relação entre o ato de compreender, conhecer, criar e ordenar, executar, criticar e contextualizar por meio das pinturas e desenhos que lhe eram apresentados, além de criar uma relação direta entre outras linguagens artísticas, contribuindo para que ao terminar o curso, o aluno dominasse todas as linguagens de maneira competente.

A arte, porém, também garante uma concepção de lazer, terapia ou descanso, pois permite que o aluno transponha sua realidade, sem preocupar-se com sua realidade, uma vez que esta abre espaço para liberar sua fantasia, apoiando-se no lúdico, pois ao passo que a criança a desenha também brinca.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs-1998), o ser humano cria a consciência de sua existência mediante diversas manifestações, porém para compreender qual é sua posição no Universo, ele deve buscar significação em sua vida para tudo igualmente para os fenômenos naturais, a arte então contribui para que se analisem todos estes fatores de maneira que encontre

uma resposta para todas as Dúvidas presentes na vida do ser humano.

Para Mário de Andrade, arte não tem definição, afirmação contida em suas palavras, quando o mesmo disserta sobre o artista e o artesão em sua aula inaugural no Distrito Federal, porém todo artista é um artesão.

A arte é parte essencial de nosso cotidiano em todos os níveis. A noção de obra de arte implica na intervenção do ser humano sobre os objetos. A arte é uma disciplina autônoma, em virtude dos métodos que utiliza, por sua própria história e mesmo pelos objetos que constituem seus elementos de estudo, esta disciplina tornou-se autônoma no Renascimento.

Ademais, a visão histórica da ênfase a necessidade de mudança, tendo em vista dinamizar as ações escolares concretizando novas metodologias no exercício do ensino participativo. Modificar as propostas representa um importante passo para a valorização da arte, pois oferece ao educador a possibilidade de construir uma dinâmica que preencha as necessidades dos conteúdos de forma flexível, oferecendo um caminho que direciona a ação.

DESENVOLVIMENTO

Segundo Barros e Gasparini (2007, p. 2):

A arte é uma representação da realidade, é um meio de compreender fatos históricos, tornando-se um objeto socialmente construído. Ela deve ser inserida no ambiente educacional a fim de torná-la conhecimento escolar. O entendimento da arte na sala de aula deve fornecer subsídios para que o educando compreenda a arte como comunicação, sendo um meio pelo qual o homem mostra ao mundo a sua aspiração, inspiração inquietude e ousadia expostas às contingências da realidade; tornando-se necessário, desta forma, despertar nos alunos e futuros professores a necessidade que a manifestação artística possa e deva ser fruto da reflexão. (Barros e Gasparini, 2007, p. 2)

É preciso que o ensino de Arte favoreça condições para se tornar um instrumento de reflexão sobre a realidade, em que o conhecimento crítico seja construído junto ao conhecimento do fazer.

Na infância, por exemplo, as crianças poderão e deverão ter contato com a construção do conhecimento em Arte, cabendo ao professor mediar e valorizar seus processos e vivências. Para isso, explorar pesquisas, contemplar obras de arte e refletir sobre essa produção, sobre as manifestações e objetos artísticos se torna fundamental.

De acordo com Pimentel (2009, p. 24):

Ensinar arte significa possibilitar experiências e vivências significativas em fruição, reflexão e elaboração artística. Para isso, é necessário que a professora tenha uma base teórica, tanto para conhecer os caminhos trilhados por seus/suas alunas quanto para propiciar momentos significativos que possibilitem encontrar novos processos individuais e coletivos. (Pimentel, 2009, p. 24)

O desenho, por sua vez as artes visuais fazem parte do mundo da criança. Segundo Piaget (1968 p.48.), “Conhecer um objeto, é agir sobre ele, é transformá-lo, e para captar os mecanismos desta transformação, é necessário criar o vínculo com estas próprias atividades transformadoras”



Fonte: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/importancia-da-arte>. Acesso em 19 out. 2022.

O que quer dizer que para entender seu meio é preciso que o indivíduo se aproprie adequadamente do aprendizado sugerido conseguindo transpor o que lhe é ensinado, a arte contribui para que se entendam estes conceitos e se apreenda a proposta de aprendizagem oferecida.

Piaget (1968) segue afirmando que, tal vinculação genética entre ação e inteligência traz importantes consequências para a própria definição da inteligência, o desenho oferece esta compreensão, uma vez que a criança simboliza desenvolvendo as habilidades necessárias para compreender o mundo, aprendendo a aprender, desenhando com os sentidos para conseguir expressar seus sentimentos internos.

Desta forma, é preciso integrar as artes visuais no ensino Fundamental I Buscando abranger estes objetivos, buscando a formação da personalidade do indivíduo contribuindo para seu desenvolvimento intelectual, colocando o ensino como caminho para que se libere e se eduque seus instintos naturais, transpondo toda a suas angústias para que assim se consiga solucionar conflitos presentes dentro dos indivíduos.



Fonte: <https://artedomuseu.com.br/escola/educacao-infantil>. Acesso em 19 out. 2022.

A escola deve, portanto, apoiar-se em atividades que envolvam as artes para favorecer a compreensão da criança sobre quais são as transformações que estão ocorrendo com ela, favorecendo seu desenvolvimento oferecendo uma formação de qualidade a este pequeno ser em estruturação.

Esta disciplina então tem grandes benefícios para o desenvolvimento infantil, uma vez que este contribui para sua formação, o professor deve, portanto, ampliar a utilização destas técnicas durante seu período letivo dando a devida importância às etapas de desenvolvimento de uma aula de artes, valorizando as condições psicológicas do momento, as condições pedagógicas e as condições materiais para que se tenha uma aprendizagem de qualidade.

Entender tais condições é saber interpretá-las é importante para que se tenha um trabalho de artes adequado para a proposta realizada. Estas condições são de âmbitos psicológicos que dizem respeito à segurança e a independência da criança para realizar a atividade proposta.



Fonte: <https://entretantoeducacao.com.br/professor/a-arte-na-educacao-infantil-passatem-po-ou-aprendizagem/>. Acesso em 19 out. 2022

E de âmbito pedagógico que diz respeito ao incentivo oferecido a criança para que ela realize a atividade proposta, é preciso dar significado as atividades para que se compreenda o que se quer ensinar e se dê o real valor a criação, favorecendo a interpretação de desejos, sonhos, problemas, alegrias, tristezas, etc.

O professor que talvez tenha o papel de impor a criança o tipo de desenho que deseja, impede a espontaneidade típica da criança, impedindo-a de apresentar o que sabe naquele momento criando traumas futuros que talvez nunca venham a ser curados criando uma gama de adultos que não sabem ou não gostam de desenhar, sendo infelizes por eterno.

Buoro (1996, p.28) afirma que:

É na infância que se desenvolvem as construções simbólicas que permitem o trânsito entre o real e o imaginário e asseguram a compreensão de que as produções pessoais são fontes de domínio e saber sobre a escrita diferenciada da arte e fonte de prazer pelo envolvimento afetivo que proporcionam. (Buoro, 1996, p.28).

O desenho da criança inicia-se pela garatuja, começa no papel, transpõe-se para as paredes e para o chão, de três a quatro anos a crianças encontra-se em fase de dar sentido aos seus desenhos, não consegue definir bem seus desenhos, porém estes já se apresentam um pouco estruturados, os

bonecos apresentam-se com pernas e braços, após esta fase, as crianças maiores tem facilidade em colocar no papel suas ideias, favorecendo a prática de trabalho com artes visuais.



Fonte: [https://avisala.org.br/index.php/assunto/sustanca/elementos-da-natureza-e-a-produção-em-arte/](https://avisala.org.br/index.php/assunto/sustanca/elementos-da-natureza-e-a-producao-em-arte/). Acesso em 19 out. 2022.

A concepção de ensino de Arte como conhecimento, vem sendo destacada como a orientação mais adequada para processo de ensino de Arte na contemporaneidade, pois contribui para o desenvolvimento de crianças, possibilitando a capacidade de ampliar o seu potencial cognitivo e assim conceber e olhar o mundo de modos diferentes.

Sendo assim, afirma Alves (2008, p. 1):

Sabendo também da importância de não somente contemplar a produção do aluno, como a leitura desta produção e de outras imagens, reforço a ideia de ampliar as possibilidades do que é apresentado a eles, diversificando sempre e tentando não se prender a estereótipos. Estes, por sua vez, fazem com que muitos alunos acabem seguindo-os por pensarem que assim terão seus trabalhos aceitos mais facilmente pelos professores, mas na verdade, o que ocorre é que com os estereótipos as crianças aos poucos desaprendam o seu próprio desenho, perdendo a confiança nos seus traços e começando a considerá-los “feios”. (Alves, 2008, p. 1)

Nesse processo de ensino/aprendizagem, o professor torna-se o mediador do processo, sendo de extrema importância que ele utilize métodos de ensino em que as crianças possam se expressar, usando de suas criatividades, sem medo de “errar”, libertando-se dos modelos estereotipados, levando assim, a construção de conhecimento em Arte.



Fonte: <https://novaescola.org.br/conteudo/451/5-livros-essenciais-para-o-professor-de-educacao-infantil>. Acesso em 19 out. 2022.

É importante, portanto explorar nos primeiros anos de vida escolar da criança este tipo de produção mesmo que no início elas sejam devolvidas entre rabiscos, sendo necessária a devida análise por parte do professor considerando o desenho como uma linguagem não verbal importante que pode falar tanto quanto um texto bem escrito.

O desinteresse pode inibir o desenvolvimento dos pequenos, bloqueando a expressividade da criança impedindo seu desenvolvimento artístico, criando um desinteresse considerável pela arte por parte dos alunos.

Os primeiros traços são, portanto, o marco definitivo para o desenvolvimento de adultos felizes e interessados pelas expressões artísticas do mundo é preciso trabalhá-los de maneira expressiva, oferecendo sentido as produções para que este aprendizado seja levado para vida toda com prazer e curiosidade dignas de serem levadas por toda vida pelas crianças.

O professor deve incentivar esta criatividade, desenvolver esta imaginação e não os reprimir deixando-os desenhar da maneira que desejarem desenvolvendo sua autoconfiança no decorrer das atividades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Faz-se necessário possibilitar que as crianças entendam a Arte como produção humana, assim elas serão capazes de realizar reflexões da sua própria realidade.

Para tanto, é necessário que a escola propicie ao educando um aprendizado significativo, com acesso as obras de arte o conhecimento de obras em contextos, culturas e expressões diversas, cabendo ao professor desenvolver métodos e práticas para que o aluno comprehenda o mundo em

que está inserido, situando-a em diferentes contextos socioculturais.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, A. M. **Arte – Educação: leitura no subsolo**. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **A Imagem no ensino das Artes**. São Paulo: Perspectiva. 1989.

_____. **Artes Educação no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 1978.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/ Lei nº 9394-96**. Brasília: SEB, 1996.

BRASIL. Secretaria da Educação. **Fundamental Parâmetros Curriculares Nacionais –Arte**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

ANDRADE, M. - **O Artista e o Artesão-1938 – O Baile das Quatro Artes**. São Paulo: Livraria Martins, 1963.

ALTET, X. B. **História da Arte**. São Paulo: Papirus, 2001.

FRIEDMANN. A. **O Direito de Brincar: A Brinquedoteca**. São Paulo: Scrita, 1996.

_____. **Brincar, Crescer e Aprender**. São Paulo: Moderna, 1998.

FREIRE, J. B. **Educação de Corpo Inteiro – Teoria e Prática da Educação Física.** São Paulo: Scipione, 2001.

GALVÃO, I. H. W. **A concepção dialética do desenvolvimento infantil.** Petrópolis: Vozes, 1995.

KISHIMOTO, T. M. **O Jogo e a Educação Infantil.** São Paulo: Pioneira, 1994.

_____. **Jogo Brinquedo e a Educação.** São Paulo: Cortez, 1999.

_____. **Jogos infantis, O Jogo, A Criança e a Educação.** Petrópolis: Vozes, 1993.

MARTINS, M. C.; PICOSQUE, G.; GERRA, M. T. T. **Didática do Ensino de Artes, A língua do mundo – Poetizar, fruir e conhecer arte.** São Paulo: FTD, 1998.

OLIVEIRA, Z. de M. R. **Educação Infantil, Muitos olhares.** São Paulo: Cortez, 2001.

OLIVEIRA, Z, DAVIS, C. **Psicologia da Educação.** São Paulo: Cortez, 1991.

PIAGET, J. **PSYCHOLOGIE ,E.T Pedagogie.** PARIS: Deonel, 1968.

PIAGET, J. **A formação do Símbolo na Criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação.** Rio de Janeiro: Zahar, 1990.

AVALIAÇÃO – VERIFICAÇÃO DA APRENDIZAGEM OU ACERTO DE CONTAS?

ANA CRISTINA MIRANDA PINA

Graduação em Letras. pela Faculdade Ibero-Americanana (1993); Graduação em Pedagogia pela Faculdade Claretiano.(2010); Professora de Ensino Fundamental II - Língua Inglesa - na EMEF Professor Gabriel Prestes.



RESUMO

Podemos pensar em avaliação partindo do pressuposto que ela é carregada de uma dimensão ética, porém não deixando de lado que cada vez mais ela vem sendo enxergada também como uma política de Estado. Em seu caráter mais pedagógico a avaliação é uma dimensão do currículo e deve estar intimamente ligada à este. Na falta de clareza do que se deve aprender e do que se deve ensinar a avaliação perde todo o seu sentido. Não restam dúvidas que a avaliação é a mais avaliada das práticas didáticas. Muitas vezes utilizada como instrumento de controle, de classificação, geradora de medo, foi (e ainda é) vista pelos sistemas escolares ao redor do planeta, como termômetro da aprendizagem. Essa abordagem da avaliação gera exclusão social de determinados grupos e pode se constituir como um modo contínuo, utilitário e covarde de perseguição do ser que é avaliado. Graças à democratização da escola, à sociologia da educação e tantas outras conquistas sociais, a avaliação está ganhando um outro viés: o de um bem, parte criativa e humana do processo de valorização da aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Avaliação; Política De Estado; Notas; Sistema Educacional.

INTRODUÇÃO

As práticas pedagógicas de avaliação sofrem intervenção da dimensão ética no cenário educacional de hoje no Brasil e propõe uma ampla discussão sobre a inter-relação entre a ética e a educação, revelando a realidade da interpenetração da ética frente ao ato de avaliar e permitindo reflexões frente ao processo de ensino-aprendizagem na formação inicial dos professores da educação básica.

Curriculum e avaliação devem buscar aproximar elementos tradicionais, necessários a base educacional, aos elementos culturais locais, entendendo que cada escola se insere em uma comunidade com cultura, hábitos e necessidades próprias. Contextualização que passa pela valorização dos elementos culturais locais, valorizando o acervo de conhecimentos prévios dos estudantes, inserindo-os nos processos avaliativos para que os formatos tradicionais adquiram adaptações e valorizem capacidades e qualidades do contexto dos estudantes.

AVALIAÇÃO NA DIMENSÃO ÉTICA

Aprender é bom e conhecer é ato de constituição do ser humano. Neste sentido, compreender se eu estou aprendendo bem, se evoluo, se posso melhorar ou se o que aprendo tem sentido é uma série perguntas éticas. O que é bom e como posso consegui-lo? O panorama brasileiro é desolador no que se refere às relações que integram o campo da ética no Brasil. Parece-nos que são intermináveis as situações em que os diversos setores da sociedade concorrem em falcatacas que se superam a cada dia. Mal a população se sobressalta com um episódio, logo surge outro, enfim, no Brasil a falta de uma formação ética para a vida plena em cidadania é campo de ninguém, talvez esvaziado de significado já que as relações humanas que envolvem a pós-modernidade estão situadas no campo do ter, em detrimento do ser.

O fazer bem e o bem fazer andam juntos. A avaliação escolar anda pelo dois caminhos. A falta códigos de éticas não assola somente os macros espaços sociopolíticos, na verdade, o que se presencia no conjunto é o resultado do somatório da grande panaceia de pequenas atitudes que cada um produz e reproduz em seu cotidiano e que possuem repercussões diretas na sociedade. Desta forma, é o espaço público assolado todos os dias por inúmeros modelos da falta de valores positivos que constituem a ética.

Identifica-se, por exemplo, nas vias públicas, a imposição dos motoristas que em seus veículos realizam manobras ameaçadoras à vida humana a fim de galgar espaços de um metro à frente do outro, de pedestres que não são priorizados, idosos amontados em asilos desestruturados, crianças despejadas em latões de lixo, isto sem mencionar a falta de atenção que assola os diversos lares espalhados pelo país, que criam órfãos de pais vivos assim como a ausência dos menores gestos de solidariedade. Quando o professor avalia, ele está dizendo ao aluno: "você está fazendo coisas boas e bem feitas". Ou ainda pode dizer: "você fez tais coisas boas e pode ir adiante". Ou ainda: "há muitas coisas a melhorar, mas fez várias coisas boas".

Projetando esta dinâmica para o cenário das escolas no Brasil de hoje, o que lá se encontra? Violência, bullying, tratamento inadequado por meio do uso de palavras impróprias nas diferentes formas de relação humana, exposições que provocam constrangimentos, ou seja, é inúmera a lista de exemplos. E é no arcabouço destes processos que muitas vezes as práticas avaliativas se consolidam, se constituem e instituem. A avaliação educacional nas instituições escolares, sejam estas de educação infantil ou mesmo no ensino superior, se organiza por meio de dogmas e ritos que não se abstêm de posições político-partidárias, de posturas que por sua vez se configuram em compromissos éticos que facilmente são descumpridos, que fazem prevalecer os valores do status quo, mantidos pelo sistema escolar em detrimento dos objetivos reais da educação. A ligação da avaliação com o fazer se dá pela concepção de que conhecer é construir valores e habilidades que permitam atuar na vida

Além do mais, ao avaliarmos estamos reconhecendo e valorizando o que o aluno faz. Ser reconhecido por aquilo que fazemos é uma das necessidades básicas do ser humano. É importante termos a aprovação social. O fato é que, a escola ainda é influenciada pelo ideal conteudista, ou seja, parte de sua razão ontológica reside no ensino de conteúdos. Logo, para a escola

conteudista, as práticas pedagógicas dificilmente são analisadas sobre o crivo da dimensão ética. De fato a construção deste olhar é, por vezes, negligenciada. E é em razão de que os conteúdos devem ser priorizados, que a educação acontece em massa. Ou seja, há uma forte tendência de que as práticas pedagógicas sejam homogeneizadas.

Afinal, por que e para que desenvolver avaliações individualizadas, personalizadas e que priorizem a diversidade humana? O que se pode concluir é que, a instituição escolar tem se manifestado alheia aos conflitos de ética, seja na relação escola-sociedade, escola-educador-educando-comunidade, educador-educador, educador-educando, educando-educando, pais-escola ou nas práticas pedagógicas.

Nós mesmos, professores, gostamos muito quando somos valorizados pelos alunos, ou quando alguém nos diz que nosso trabalho é bom, ou quando percebemos que nosso trabalho fez sentido na vida de alunos com os quais nos encontramos tantos anos depois! Importante é recordar que uma das funções sociais da escola é a de formar indivíduos prontos para a vida em sociedade. Ou seja, educar pessoas que possam aprender a pensar bem e que assim sendo, sejam capazes de gerar processos de bem viver no individual e no coletivo.

Estes indivíduos, formados pela escola (e naturalmente, não só por esta) no amanhã se destacarão em inúmeros papéis e funções na sociedade e que quando o fizerem, darão o tom ético sobre o que compreendem acerca de valores imprescindíveis para a vida na pólis. Não se busca com esta questão delegar o problema social ético do Brasil à escola, mas analisar como se processam de forma ética as práticas pedagógicas, em especial, a avaliação.

É necessário debater o lado em que a avaliação é vista como redirecionamento, potencialização ou estímulo pelo que somos e pelo que fazemos.

Como ato ético a avaliação tem uma dimensão coletiva de elaboração e outra de consciência em si. Assim, a autoavaliação e a avaliação conjunta de grupos e classes de trabalhos coletivos fazem parte intrínseca dos planos avaliativos de cada escola e de todos os ciclos de trabalho. Aí se discutem os compromissos dos grupos, o cumprimento dos prazos, a participação colaborativa. As regras claras e compreendidas são a melhor forma para o aluno se sentir autônomo para continuar seu processo de aprendizagem, coletiva e individualmente.

Sem uma formação que contemple o componente ético, é notório que, as práticas pedagógicas desconsiderem análises sobre os valores éticos e estéticos acerca do seu fazer pedagógico. Ou em outras palavras, a formação ética é oculta aos futuros educadores, não permitindo aos mesmos consolidar o ato de educar como instrumento a serviço de um processo real de democratização, e que permita à escola realizar o processo de transformação tão necessário à nossa sociedade.

AVALIAÇÃO NA DIMENSÃO DO CURRÍCULO

Parte-se do princípio, nesta abordagem, que é o currículo que define a avaliação e não ao

contrário, como tem sido a história de nossas políticas avaliativas. Assim, também não é o livro didático que deve definir os currículos das escolas e das redes, mas o currículo que deve prescrever, indicar, orientar as múltiplas didáticas de realização e vivências curriculares.

Entende-se que existe um distanciamento entre o currículo aplicado nas escolas brasileiras, sobretudo, nas escolas de ensino fundamental e as realidades e necessidades reais dos estudantes.

Por esta falta de clareza curricular, que permeia nosso trabalho, em tantas escolas brasileiras, resta ao professor inventar, criar, definir caminhos sem nenhum mapa de viagem que o oriente. Claro que ele deve criar, imaginar, adaptar à realidade dos alunos e da região, mas não por não ter opção, e sim porque é capaz de ir adiante do que foi proposto, livremente. Nesta linha de pensamento nota-se que embora haja prerrogativas para a inserção de elementos das culturas locais nas escolas o currículo é aplicado de maneira formal e sem levar em consideração os mais variados contextos onde as escolas estão localizadas.

Suas culturas, hábitos, particularidades e prioritariamente a identidade dos estudantes. Acredito que para a existência efetiva de uma educação de qualidade precisa-se, sempre, aproximar o currículo ao contexto dos estudantes e redefinir o aluno no processo de aprendizagem, considerando o aluno como responsável de sua própria aprendizagem e como alguém capaz de se destacar na comunidade.

A perspectiva de aprendizagem se define como processo colaborativo e independente, tanto no acadêmico como na capacidade de gerar alternativas. O professor tem estado covardemente abandonado a eleger diariamente, o que vai fazer com dezenas de alunos, por cinco a oito horas diárias. O professor se pergunta a cada dia: quais objetivos, atividades, conteúdos, como avaliará e quais instrumentos pedagógicos usará nos 200 dias letivos do ano, nos tantos anos de sua carreira. Promover uma aprendizagem vivencial, baseada na experiência, favorecedora da autonomia pessoal e, ao mesmo tempo, do trabalho colaborativo.

Uma aprendizagem relevante para eles mesmos e para a comunidade, integrador de visões, conhecimentos e habilidades, orientado a transformar a realidade e para a resolução de problemas e não tendo respostas a tais questões, muitas vezes se apegava aos livros didáticos - quando os têm.

Nesta afirmação entende-se que o estudante é o sujeito principal do processo de ensino/aprendizagem, portador de um acervo de conhecimentos prévios, oriundos de um contexto local. Tal acervo, sempre deverá ser alçado ao rol dos conteúdos formais do currículo escolar como fonte inesgotável e renovável de alternativas para o enriquecimento do processo de construção e internalização dos conhecimentos difundidos nos estabelecimentos de ensino.

EDUCAÇÃO COMO POLÍTICA PÚBLICA

O Estado que se organiza em torno de programas educativos com caráter de amplo espectro e de longo prazo, constitui, constrói e aplica- como um de seus elementos fundantes – programas de avaliação dos resultados da avaliação escolar. Um dos principais temas discutidos por entidades,

comunidade escolar e pesquisadores da área de educação é a aplicação de avaliações valendo nota.

Ironicamente, o mesmo Estado que pressiona por continuar as rotinas de avaliação nas escolas resiste em se submeter à avaliação quanto às políticas públicas que adota. Ambas as temáticas têm trazido incertezas e deixado expostas as desigualdades entre os estudantes brasileiros.

O Brasil propõe metas e procedimentos por meio do seu PNE. No caso de São Paulo e outros estados, por exemplo, avaliações externas foram ou estão sendo aplicadas pelas secretarias de educação como forma de acompanhar o avanço das escolas em relação às metas de aprendizagem que são estabelecidas para cada escola e que são o eixo da concepção político-pedagógica reducionista de gestão para resultados.

Quando se fala de avaliação trata-se da medida de rendimento de aprendizagem do aluno, mas também de inúmeros outros elementos que compõe os escopos da educação e de sua manutenção: da qualidade da formação de seus educadores, das estruturas das escolas, das eficácia curriculares, dos investimentos (custo-aluno). Tudo deve ser objeto de prestação de contas na perspectiva do direito à aprendizagem, responsabilidade social assumida frente à sociedade.

Na prática, a partir de notas, vamos decidindo o futuro daqueles estudantes que vão poder avançar nos estudos e daqueles que vão abandonar as escolas porque não houve acolhimento, porque a escola foi induzida a se preocupar mais em dar uma nota do que em saber se estavam bem, com saúde, com seus familiares e amigos. Muitos ficam apreensivos com razão, imaginando que serão prejudicados ou mesmo reprovados por não conseguirem acompanhar, que terão que fazer longas recuperações, o que pode desdobrar em evasão desses alunos.

E é preciso estabelecer um conjunto de medidas imediatas de suspensão e de reparação dessa discriminação nas políticas públicas emergenciais, como priorizar a reposição do tempo da escola, não permitindo a banalização do efetivo trabalho escolar como pretendem o CNE e vários sistemas. Essa banalização tem um custo altíssimo como mais discriminação, desigualdade e exclusão. Estamos falando de uma discriminação inaceitável.

A concepção de avaliação como prestação de contas à sociedade revela-se também como um ato de democracia. Infelizmente porém, tem servido, de forma reduzida, a um ato de ranqueamento de escolas ou sistemas de ensino ou à eterna amostra de que escolas pagas ou de elite têm melhores resultados que as escolas públicas, ou ainda à tendência empobrecida de olhar somente para o número resultante.

Existem muitas perspectivas de avaliação. Precisamos cobrar das autoridades públicas que sejam disponibilizados os dados públicos que permitam esse acompanhamento, porque, na prática, o que temos visto é um fracasso bastante importante das estratégias que foram adotadas quanto ao alcance e à efetividade desse modelo de ensino que está sendo desenvolvido.

Precisamos chamar a atenção para a urgente necessidade de avaliar com transparência e participação democrática. Ironicamente, o mesmo Estado que pressiona por continuar as rotinas de avaliação nas escolas resiste em se submeter à avaliação quanto às políticas públicas que adota.

Uma outra perspectiva de avaliação, evidentemente, é aquela não orientada a notas. A avaliação diagnóstica que leva em consideração a relação de cada professor com cada estudante. Mas ela está sempre presente em qualquer relação pedagógica, sem preocupação com notas e, sim, com o estabelecimento das relações de ensino e aprendizagem efetivas, contextualizadas e não discriminatórias. Em implementação, que é a padronização, a descontextualização e o rebaixamento curricular, uma lógica de depreciação e fragilização da própria atividade pedagógica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final deste estudo acerca dos conceitos atuais de currículo e avaliação, elencando suas prováveis deficiências, bem como, suas necessidades de aplicação para a melhora da qualidade educacional no ensino fundamental, torna-se possível concluir que estes dois conceitos sempre estarão intimamente ligados. Existindo uma interdependência entre eles, pois onde exista um modelo curricular que contemple os contextos de cada localidade e, em particular as necessidades e o acervo de conhecimentos prévios dos estudantes ali inseridos, invariavelmente existirá a necessidade de um método de avaliação que consiga valorizar tais qualidades.

Nesta trilha, acredita-se que através de uma educação contextualizada, que conte com a valorização e participação ativa dos estudantes e dos demais membros que integram as comunidades escolares nos processos de construção dos conhecimentos, incluindo-se aqui os conceitos citados acima de currículo e avaliação, se conseguirá implantar um modelo educacional com o foco voltado para a aprendizagem significativa de conteúdos e valores.

REFERÊNCIAS

AGUERRONDO, Inés. **La escuela del futuro. Como piensan las escuelas que innovan.** 2002.

AGUERRONDO, Inés. **Por qué sobrevive la innovación y qué hace que funcione.** 2006.

ALVES R. **Conversas com quem gosta de ensinar.** São Paulo: Ars Poética;1995.

AROSTEGUI, Igone; DARRETXE, Leire; BELOKI, Nekane. **La participación de las familias y de otros miembros de la comunidad como estrategia de éxito em las escuelas.** Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, Madrid, Vol. 6, Nº2, Noviembre/2013. Disponível em: http://www.rinace.net/riee/numeros/vol6-num2/Riee_6,2.pdf Acesso em: 05 de out. de 2022.

CAMILLONI, A.; CELMAN, S.; LITWIN, E.; PALOU DE MATE, María del Carmen. **La evaluación de los aprendizajes em el debate didáctico contemporâneo.** Buenos Aires: Paidós, 1998.

HEEMANN, Ademar. **Texto Científico: um roteiro para estrutura, citações e referências de projetos monográficos.** 5ed. revista e ampliada. Curitiba: KAPOK, 2012.

MATEO ANDRÉS, Joan. **Barcelona: La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas.** Barcelona: I.C.E. Horsori; 2000.

MORIN, Edgar. **Los siete saberes necesarios para La educación del futuro.** Paris: UNESCO; 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes nacionais curriculares para a formação de professores da educação básica.** Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2002.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes nacionais-curriculares para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura.** Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2006.

DUSSEL, E. **Ética da libertação na idade da globalização e da exclusão.** Petrópolis: Vozes, 2000. ESTEBAN, M. T. (Org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos.** Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

ESTRELA, M. T. **Ética e educação profissional dos educadores de infância.** Cadernos de educação de infância, Lisboa, v.52, p.27-32, 1999.

_____. **O pensamento ético-deontológico de professores em estudos portugueses.** Cadernos de educação, Pelotas, n.21, p.9-20, jul./dez, 2003.

FRAGO-VIÑAO, A. **Espacio y tiempo, educación e historia.** México: Cadernos del IMCED, 1996.

FREIRE, P. **A educação na cidade.** São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1999.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

HADJI, C. **A avaliação, regras do jogo: das intenções aos instrumentos.** Porto: Porto Editora, 1994.

JODELET, D. **Representações sociais: um domínio em expansão.** In: JODELET, D. (Org.). As representações sociais. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2002. p.17-44.

KRAMER, S. **Por entre as pedras: arma e sonho.** São Paulo: Ática, 1993.

LA TAILLE, Y. **Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas.** Porto Alegre: ARTMED, 2006.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar.** São Paulo: Cortez, 2002.

MELCHIOR, M. C. **Avaliação pedagógica: função e necessidade.** 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1999.

MO SUNG, J.; DA SILVA, C. J. **Conversando sobre ética e sociedade.** 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores.** 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.

GESTÃO DEMOCRÁTICA E PARTICIPATIVA NO ENSINO FUNDAMENTAL I

ANDREZA LUNA DE OLIVEIRA CARRILHO

Graduação em pedagogia pela Faculdade Bandeirantes de São Paulo, (2007); Licenciatura plena em Artes Visuais pela Faculdade Paulistana (2019), e Licenciatura plena em Letras pelo centro Universitário FACVEST (2020); Efetiva na rede da PMSP desde 2004 e Diretora de escola de uma unidade de Educação Infantil.



RESUMO

O trabalho teve como finalidade analisar as interferências que ocorreram na prática da gestão escolar democrática que tem sua fundamentação legal amparada por duas leis principais: a Constituição Federal Brasileira, de 1988, e a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDB), de 1996. A Gestão Escolar Democrática é um princípio que orienta as escolas públicas, embasado legalmente e que conta com categorias de participação colegiada, sendo regido pela descentralização, autonomia, transparência e pluralidade. Também analisou-se a atuação do gestor escolar no contexto democrático, em que se observou o quanto é importante a presença do gestor nas unidades escolares, considerando todos os aspectos: físico, social, material, financeiro e pedagógico, cujo trabalho vai além da administração do estabelecimento escolar, sendo o principal agente transformador do educando, acompanhando desde a aprendizagem até o trabalho da equipe escolar. A Revisão Bibliográfica é o procedimento metodológico definido para esta pesquisa.

PALAVRAS-CHAVE: Gestão Escolar; Gestão Democrática; Aprendizagem; Equipe Escolar.

INTRODUÇÃO

A Gestão Escolar Democrática está legalmente embasada na Constituição Federal do Brasil, de 1988 e pela LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96, transcendendo os princípios legais e os princípios de atuação previstos no perfil do diretor de escola, porque a escola não está isolada da sociedade. Ela está inserida na sociedade: a escola é um organismo vivo, que precisa refletir sobre as modificações postas pela sociedade e suas demandas. Sabemos que o trabalho desenvolvido na escola deve ser pautado por ações de caráter coletivo. O diretor de escola, nesse contexto, tem fundamental importância, já que o profissional que terá de promover e articular a participação entre os integrantes de todos os segmentos da comunidade escolar, em todas as dimensões.

A participação da sociedade, entende-se que o modelo de gestão participativo pressupõe a base a valorização da participação da comunidade local, proporcionando autonomia nas tomadas de decisões coletivas. A gestão escolar democrática foi embasada nos moldes da visão da gestão empresarial, embora com fins e propósitos diferentes, porque, ao passo que a gestão escolar tem

como objetivo construir e desenvolver o ser humano, a gestão empresarial visa a obtenção de lucros. Apesar disso, a gestão tem o mesmo princípio tanto para o objetivo escolar como para o empresarial. O gestor da empresa pode ser comparado ao gestor escolar, porque a função de um e de outro são de competências parecidas, considerando que o gestor escolar e o gestor de empresa administram o patrimônio sob sua responsabilidade como um todo, sejam eles recursos físicos, materiais ou financeiros.

O objetivo deste artigo foi analisar, por intermédio de pesquisa literária, como ocorre a não democratização da educação escolar, se existe todo um aparato legal com tendência a promover a democratização do sistema de ensino. Isso ocorre em razão a falta de normatização da forma de gestão e palavras diferentes interpretações que, para alguns se trata de gestão participativa; para outros, gestão compartilhada ou cogestão, com isso, são praticadas formas diferentes de comportamentos, atitudes e concepções, menos a democratização. Assim, é necessário mais do que leis para que se exerça a democracia. É necessário vontade política, engajamento social e participação da comunidade escolar, além, claro, de espírito democrático. (Ferreira, 2000).

FUNDAMENTOS HISTÓRICOS E LEGAIS DA GESTÃO ESCOLAR

Os anais da História, guardião que é da trajetória evolutiva da humanidade, conta que a gestão teve início no ano 5.000 a.C., na Suméria, devido à necessidade de solucionar seus problemas, e com isso colocou em prática a arte de administrar. Essa mesma trajetória dá conta de que, no Egito, o sistema econômico idealizado por Ptolomeu, não alcançaria êxito sem uma gestão sistemática e organizada.

Já bem mais adiante, nos anos 500 a.C., o governo da China se viu forçada a implantar um sistema organizado voltado para o império em que, em obediência à constituição de Chow, com seus oito regulamentos e regras de gestão pública, definia regras e princípios de administração.

Como exemplo de gestão, considerando seu processo histórico evolutivo, duas instituições são apontadas como destaque: a criação do catolicismo e as organizações militares. O catolicismo por se apresentar como uma das organizações mais eficientes da civilização ocidental que, mesmo com passar dos séculos, tem demonstrado sua força de atração dos seus objetivos propostos e das suas capacidades técnicas para se organizar e administrar, estando presente em todo o mundo, exercendo influência comportamental sobre as pessoas.

Por outro lado, a evolução das organizações militares se deu pela ausência de comando nas ordens dos cavaleiros medievais e dos exércitos mercenários dos séculos XVII e XVIII, chegando aos dias atuais como forças organizadas, regidas por uma hierarquia rígida e poderosa, conduzidas pela implantação de princípios e práticas administrativas iguais as usadas atualmente nas empresas.

Com o advento da revolução industrial, fato que aconteceu na Inglaterra entre os séculos XVIII e XIX e o início do século XX, provocando o surgimento da empresa da administração mais elaborada, que transformou rapidamente as questões econômicas, sociais e políticas.

Em 1776, James Watt inventou a máquina a vapor que, ao ser utilizado como recurso para aumentar a produção, impulsionou a industrialização, a qual se propagou Europa afora e nos Estados Unidos. O crescimento acelerado das indústrias e o surgimento cada vez maior de grandes empresas com setores que demandavam uma visão diferenciada e independente para que cada um funcionasse de acordo com as suas funções, fez com que surgisse um novo sistema de gestão com propostas mais modernas.

Até então, os homens das idades antiga, média e início da idade moderna, exerciam uma forma de administração que atendia as suas necessidades, mas não tinham noção da importância dessa arte.

No século XX, Frederic Winslow Taylor, apresentou os princípios da administração científica e o estudo da administração como ciência. Isso o levou a ficar conhecido como precursor da Teoria da Administração Científica, que recomendava a prática da atribuição de deveres, aferição de tempo e uso próprio de métodos para assegurar produtividade máxima por custo mínimo.

A administração idealizada por Taylor comparava a organização a uma máquina, cujo funcionamento é pré-definido; segundo ele, a organização é vista de forma fechada, independente do mercado; sendo assim, administração científica torna possível o funcionamento da engrenagem que atende aos interesses particulares das empresas.

Elton George Mayo criou a Teoria Das Relações Humanas, desenvolvidas tomando-se por base 1940, que, mais recentemente, ao incorporar novas ideias, ficou conhecida como Teoria do Comportamento Organizacional. Ao incorporar novas ideias levou ao entendimento de se propor uma administração humanizada e democratizada, no desenvolvimento das chamadas ciências humanas (psicologia e sociologia). Por isso, os princípios fundamentais das teorias de Taylor, Fayol e Mayo são consideradas os sustentáculos da evolução e do crescimento da ciência da gestão. (www.portaldeangola.com) O histórico da gestão, pela sua trajetória por meio dos milênios, tem demonstrado toda a sua eficiência tanto no trato administrativo como no trato organizacional, podendo ser utilizada em todos os campos administrativos. Seja na civilização suméria de 5.000 anos atrás ou na organização religiosa de 2.000 anos de existência; seja na organização de forças armadas ou na gestão doméstica. A cronologia simples da sua trajetória demonstrou, até que o tempo foi um aditivo para a sua evolução.

A percepção da funcionalidade e eficácia da gestão permitiu que ela deixasse de atuar apenas no campo empresarial e industrial, para se tornar indispensável. Esse entendimento levou o sistema educacional a voltarem seus olhos para essa forma de administração, com o intuito para aplicá-la ao sistema público de ensino. Os vários questionamentos sem respostas sobre o sistema de ensino serviu, pelo menos, para que houvesse uma reflexão que levasse a um consenso e encontrar respostas satisfatórias aos questionamentos. Questões como evasão escolar, dificuldade de aprendizagem, qualidade e práticas inadequadas de ensino, entre outros, necessitavam de respostas. A escola não estava preparada para responder nem organizada para investigar as causas, a procura por uma solução que atendesse os anseios políticos, sociais e administrativos encontrou as referências pretendidas no sistema de gestão.

Por ser se tratar de uma área das ciências econômicas voltada para o setor administrativo e consonante com sua efetividade, eficácia e eficiência, a gestão é conceituada como ferramenta de administração dos recursos que estão à disposição da organização. Essa é, também, a mesma visão que as empresas têm em relação à gestão; tanto é assim, que elas elaboram a Gestão Empresarial, na qual, seus setores foram compartimentados para possibilitar que o gestor tenha uma visão da empresa como um todo. Esse tipo de gestão, grosso modo, é entendido como poder de decisão centralizado no gestor, com decisão tomada unilateralmente. Outra forma de gestão empresarial é a democrática, que segue os mesmos moldes da gestão normal, com a diferença de que, ao compartimentar cada um dos seus setores, descentraliza o poder de decisão, divide responsabilidades e delega poder ao chefe do setor, para gerir a unidade com autonomia e de acordo com a demanda pertinente a ela.

Voltando aos questionamentos sobre a educação escolar básica, as políticas públicas para a educação procurou encontrar respostas em outra forma de administrar, inserindo o sistema de gestão no contexto educacional. De modo geral, a administração escolar já era exercida no formato de gestão normal, pelo qual a escola era administrada como um todo, pecando por não atender todos os setores envolvidos com funcionários, estrutura predial, contato com pais e alunos, etc.

No entanto, não nos moldes atuais, mas a idéia de gestão escolar já tinha sido implantada, em 1894, na escola Caetano de Campos, em São Paulo, recém-inaugurada. Antes disso, os alunos frequentavam salas de aula improvisadas na casa de um professor. O novo prédio era composto por 60 salas de aula, laboratório, pátio, biblioteca e museu. Essa nova visão de organização escolar destinou um docente para um grupo de 40 alunos, ao passo que funcionários com diversas formações cuidavam da aplicação do currículo e gerenciavam a escola. Como a fiscalização não podia ser feita à distância, por inspetores, assim surgiu o cargo de diretor de escola, ao qual, entre outras, cabia a responsabilidade de fazer contato com o governo e determinar as diretrizes administrativas e pedagógicas aos profissionais. (Jair 1985). A gestão escolar atual traz em seu bojo concepções mais modernas de administração e organização. Essas concepções permitem alinhar a gestão escolar, tida como comum, com a gestão escolar democrática que tem por finalidade dividir as responsabilidades do gestor com a comunidade escolar, aqui representada pelos professores, alunos, pais, direção, equipe pedagógica e outros funcionários.

A gestão da educação, nos termos da Constituição Federal Brasileira, de 1988, e das Diretrizes e Bases da Educação, regidas pela Lei nº 9394/96, com participação ampla da sociedade, se configura como democrática. A gestão escolar democrática é ponto de convergência de várias instâncias, a começar pelos conselhos de classe formado por professores, pela associação de pais e mestres, pelos grêmios estudantis, pelos conselhos escolares e, mais efetivamente, pelos Conselhos Municipais de Educação (CMEs), que, de acordo com as políticas superiores de educação, a educação básica é de competência dos municípios. Por isso mesmo, essa participação se faz importante, quase que obrigatória, considerando que os primeiros anos da educação básica, infantil e ensino fundamental, são de responsabilidade legal do sistema municipal de ensino é de educação, que se torna ainda maior, tendo em vista esse período da educação configurar-se como base essencial da formação do indivíduo. Portanto, a participação social e comunitária é necessária para que as decisões não sejam tomadas visando apenas o interesse, mas, também, ao direito implícito

do sujeito ao acesso à educação pública de qualidade e gratuita.

Ao mesmo tempo, a participação social e comunitária dará legitimidade e transparência ao sistema de gestão da educação, já que é pressuposto ser do interesse do cidadão que a gestão na educação alcance bons resultados para que não haja restrições na participação da sociedade civil, mantendo sua autonomia nas tomadas de decisões, em que pese os órgãos colegiados façam parte da estrutura administrativa municipal.

Os princípios da gestão empresarial foram o alicerce da gestão escolar. Contudo, mesmo tendo uma proposta de qualidade e várias respostas a oferecer para a sociedade e, especialmente aos alunos, o sistema educacional não foi instituído como empresa. A escola pode até ser comparada a uma empresa, mas não pode ser administrada como tal. As características de organização por setor e na atribuição de responsabilidades podem ser parecidas. Porém, no que se refere à gestão de recursos humanos, a dificuldade se apresenta de imediato, já que, na empresa, se o empregado não apresenta o resultado esperado, o mesmo pode ser punido e até ser dispensado. Na instituição de ensino pública, raramente ou quase nunca isso acontece devido ser o funcionário concursado protegido pela estabilidade.

Pensar uma gestão escolar democrática não deve ficar apenas na condução administrativa da escola. Há que se considerar, também, a democratização do acesso, não só ao ensino básico, mas garantir o acesso do aluno ao ensino superior. Um ideal ainda muito distante.

Segundo Oliveira (2002, p. 13), “[...] se a gestão democrática da educação de se pautar pela universalização do ensino básico a toda população, não poderia fazê-lo, desconsiderando a numerosa soma de adultos analfabetos alijados do ensino regular”.

Embora 97 % dos indivíduos com idade entre 6 e 15 anos de idade esteja frequentando o ensino fundamental, com 9 anos de duração, não se pode ficar extasiado, já que essa alta frequência não é sinônimo de qualidade das escolas, seja por suas estruturas físicas, seja por sua didática ou por sua administração. (Brasil, 2013. 542p).

A estrutura dos estabelecimentos, a formação dos profissionais do magistério e a forma como são geridos, impedem que a gestão democrática se exercida ao pé da letra. Não se consegue formar uma escola democrática só por força de lei; antes, é necessária a conscientização e a participação social. De acordo com a visão de Freire,

A conscientização é mais que uma simples tomada de consciência. Supõe por sua vez, o superar a falsa consciência, quer dizer, o estado de consciência semi-intransitivo ou transitivo ingênuo, e uma melhor inserção crítica da pessoa numa realidade desmistificada (FREIRE, 1980, p. 90).

O que equivale dizer que, para as pessoas integrarem a vida da escola, é necessária uma atitude consciente capaz de tirá-la da mesmice e da falsa consciência para, armada de uma postura crítica, auxiliar de forma positiva possibilitando a sua modificação. Toro A. e Werneck define a participação social como,

[...] um artifício de mobilização social, que é ao mesmo tempo meta e meio. Por isso, não podemos falar de conhecimento apenas como pressuposto, como condição intrínseca e essencial de um processo de mobilização. Ela de fato o é. Mas ela cresce em abrangência e profundidade ao longo do processo, o que faz destas duas qualidades (abrangência e pro-

fundidade) um resultado desejado e esperado. (WERNECK ,1997, p. 26).

Não existe possibilidade de exercer uma democracia efetiva sem ter apoio jurídico e sem a participação de todos os seguimentos sociais propensos a construir uma convivência democrática. Não se exerce a democracia por maio de imposição, já que isso seria antidemocrático. Desde o seu descobrimento, o Brasil passou por vários momentos políticos, ideológicos e administrativos. Foi colônia, vice-reino e império. Por último, passou a ser república, período que vivenciou momentos democráticos e ditoriais. Porém, dos anos 1980 até os dias atuais, o país tem vivido em um compasso de espera, vagando entre o alvorecer de uma democracia ainda frágil e a expectativa de uma “virada de mesa” provocada por ideologias contrárias ao sistema democrático que vem sendo construído sob a égide da Constituição Federal Brasileira, promulgada em 1988, na esperança de que seja consolidada de fato e de direito.

A instabilidade política e a mudança de humor que sempre ocorre quando o poder, em todas as esferas de governo, passa de uma mão para outra, distribui seus reflexos para todos os lados, desde que os alvos tenham envolvimento social como a saúde, a educação, a segurança, o emprego e outros. As trocas de governo, por mais que sejam um direito de exercer a democracia, conduzem à mudanças ideológica e de forma de gestão. Observa-se que essas mudanças estão sempre diminuindo e achatando, os setores sociais, já que não se encontra um ponto positivo que mereça ressalva; embora sejam fracos os pontos positivos, o sistema de ensino público que, respaldado pelas várias leis que pululam por aí, tem uma base por onde começas. Mesmo beirando a estagnação, dando um passo para frente e dois para traz, não lutar para melhorar o que já existe seria também um retrocesso. A Constituição Federal, de 1988, deu um bafejo de democracia no sistema educacional do Brasil, mas as trocas de comando no topo da hierarquia que comanda esse feudo (MEC), sempre com mudanças nas leis que regem a educação, têm provocado atrasos e não avanços para o setor da educação. (Brasil 2003).

O entendimento de que o sistema educacional brasileiro está sendo sempre penalizado, se dá por consequência da análise feita sobre as constantes trocas de ministros no Ministério da Educação e Cultura, em que cada um quer privilegiar sua ideologia e filosofia de trabalho, além das mudanças constantes nas leis e propostas educacionais. Sem entrar no mérito do que essas leis determinam, seguem abaixo as alterações de algumas leis que, como a Constituição Federal, de 1988, parte do pressuposto da democratização escolar.

A Lei nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), não sofreu modificações, sofreu leves alterações, como é o caso do Art. 7º-A, que a ela foi acrescido por força da Lei nº 13.796, de 03 de janeiro de 2019, o qual determina, Ao aluno regularmente matriculado em instituição de ensino, pública ou privada, de qualquer nível, é assegurado, no exercício da liberdade de consciência e de crença, o direito de, mediante prévio e motivado requerimento, ausentar-se de prova ou de aula marcada para dia em que, segundo os preceitos de sua religião, seja vedado o exercício de tais atividades, devendo-se-lhe atribuir, a critério da instituição e sem custos para o aluno, uma das seguintes prestações alternativas, nos termos do inciso VIII do caput do art. 5º da Constituição Federal: I – prova ou aula de reposição, conforme o caso, a ser realizada em data alternativa, no turno de estudo do aluno ou em outro horário agendado com sua anuência expressa;

II – trabalho escrito ou outra modalidade de atividade de pesquisa, com tema, objetivo e data de entrega definidos pela instituição de ensino. (BRASIL, 1996). Como estava previsto na constituição, seria necessário uma lei para alterar a lei? A Lei nº 13.803, de 10 de janeiro de 2019, altera dispositivo da Lei nº 9.394/96 para obrigar a notificação de faltas escolares ao Conselho Tutelar, quando superiores a 30% (trinta por cento) do percentual permitido em lei. (BRASIL, 1996).

Note-se que as alterações feitas na LDB de 1996 aconteceram entre janeiro e setembro de 2019, o que, na teoria, é um curto espaço de tempo. Ressalte-se que as alterações não interferiram diretamente nem na didática nem na proposta pedagógica da escola, mas, de certa forma, abalou o seu processo de gestão escolar democrática.

Por outro lado, As Bases Comuns Curriculares (BNCC) percorreu um longo caminho, entre 2015 e 2018, período que permitiu a apresentação de três versões e a homologação da BNCC em duas etapas. A primeira etapa homologou a parte que focava a Educação Infantil e o Ensino Fundamental com o intuito de compreender e implantar a BNCC e os impactos que causariam na educação básica brasileira. Esse fato aconteceu em 20 de dezembro de 2017. A segunda etapa, com foco centralizado no Ensino Médio, teve sua homologação concretizada em 14 de dezembro de 2018. Além disso, essa etapa contou com a participação de professores, gestores e técnicos da educação que, após debaterem o assunto, propuseram melhorias para enriquecer o documento.

Ora, sabe-se que normalmente os currículos escolares são elaborados anualmente, mas adequá-los aos currículos comuns pressupõe que foram feitas mudanças curriculares na base nacional que não eram compatíveis os currículos da educação estadual e municipal, interferindo, ate, na formação e capacitação dos professores. Outro ponto a ser destacado é a proposta de melhorias feita pelos profissionais da educação que debateram o assunto. Sinal de que o documento foi elaborado à revelia daqueles que seriam os responsáveis por aplicá-lo nas escolas. Além disso, dois ex-ministros da Educação, Mendonça Filho e Rossieli Soares, assinaram a homologação das primeira e segunda etapas do documento, respectivamente.

Assim, as mudanças feitas por força de leis na LDB/96, as trocas de ministros da Educação e as mudanças provocadas pela BNCC, tanto nos currículos das escolas quanto na formação e capacitação dos professores, permitem entender como correta a análise feita anteriormente de que, tais mudanças, feitas aleatoriamente, só por fazer, interferem na organização da escola e na sua gestão democrática, além de, em nada, beneficiar a população estudantil, provoca atrasos nos currículos e retrocessos na aprendizagem, já que um currículo que hoje está adequado ao que se propõe o ensino, amanhã está ultrapassado e tem que ser mudado. Cada ministro que assume a pasta está preocupado em marcar sua passagem, pouco importando em como ficará o futuro do país e a formação dos alunos, futuros cidadãos que representam o desenvolvimento do país em todas as áreas. (Brasil 2018).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, embora tenha sofrido várias mudanças, às vezes sem necessidade, é a lei que dá maior sustentação e transparência ao sistema de ensino no território brasileiro, direcionando a administração e a organização escolar rumo a uma gestão escolar democrática que faça diferença na qualidade de ensino.

A criação dos conselhos municipais de educação foi um grande passo em direção à democratização da gestão escolar nos sistemas municipais de ensino. Ela não surgiu na lei atual, mas estava prevista no Art. 77 da Lei nº 5.692/71, que, só não foi efetivada por estar subordinada ao sistema estadual, dependendo da aprovação do conselho estadual de educação.

Para evitar ingerências entre o estado e os municípios, a LDB vigente, regida pela Lei nº 9.394/96, no seu Art. 11, criou mecanismos que possibilitaram aos municípios participarem das do sistema estadual, organizando-se em regime de colaboração com o sistema estadual ou de forma independente, com poder de complementar a legislação estadual e federal, e estabelecer normas para o funcionamento das instituições de ensino, adotando medidas para garantir a educação democrática da educação. (BRASIL, 2003).

O PAPEL DO GESTOR NO CONTEXTO DEMOCRÁTICO

No momento em que existe a necessidade de mudanças no tocante à gestão, às metodologias e a estrutura, é fundamental que o gestor exerça os princípios democráticos colocando-os em prática para que se consiga desenvolver uma educação de qualidade. Por isso, a liderança do gestor deve subsidiar ideias que conduzam à democratização do espaço escolar, com propostas de um ensino de qualidade, junto com professores, pais, alunos e funcionários visando a construção da democrática no cotidiano escolar.

Essa nova mentalidade e postura devem acompanhar o diretor da escola, hoje conhecido como gestor escolar, em um novo estilo de administração, ou de gestão. Foi graças ao espírito democrático da Assembleia Nacional Constituinte, que a Constituição Federal de 1988, incorporou no texto relativo à educação a ideia de uma gestão escolar democrática, que foi ratificada por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, na qual a execução pedagógica é proposta no seu art. 12, e, no art. 15 é proposta a progressividade da autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira escolar. Por força dessas duas leis e pelo que nelas está disposto, que se impõe a presença da comunidade escolar.

Os aspectos físicos, político-social, material, financeiro e pedagógico, assim como a aprendizagem do aluno e o trabalho da comunidade escolar são de responsabilidade do gestor, considerando sempre a participação de todos na tomada de decisão. Essa participação propicia a elaboração de um projeto pedagógico elaborado por todos que, por isso mesmo, facilitará ser colocado em prática.

Para Vieira (2006) a importância da função social da escola começa pela gestão democrática onde a comunidade escolar representada por alunos, pais, professores e funcionários. Os princípios democráticos não têm por finalidade de diminuir a importância do gestor e, sim, compartilhar suas responsabilidades com os demais. Assim as decisões serão descentralizadas e não tomadas unilateralmente, o que aliviará sua carga de responsabilidade. Não tirando, portanto, a autoridade do gestor. Ao contrário, permitirá que ele tenha um ambiente mais organizado, podendo dedicar mais tempo aos problemas que envolvem diretamente os educandos tanto na ampliação de conhecimentos quanto de artes.

Portanto, compete à escola o papel de protagonista que incentive o aprendizado do aluno seja um local onde o sujeito terá oportunidade de adquirir saberes e conhecimentos, não como obrigação e, sim, com responsabilidade, mas de forma prazerosa.

Na visão de Libâneo, Gestão democrática é o método político no qual a gestão da escola (diretor, professor, secretários, zeladores), debatem, planejam solucionar problemas da própria escola, dessa forma avaliam o conjugado de ações voltadas ao desenvolvimento da mesma. (Libâneo 2005, p.117).

Esse tipo de gestão deve ser entendido como um momento de transformação, partindo daí o início da elaboração do PPP e no legado a ser deixado para os novos gestores que, ao assumirem seus cargos, tenham os mesmos princípios de seus antecessores, com foco na gestão participativa e mantendo, mesmo que seja com ideias inovadoras, a participação da comunidade escolar. Essa não é, assim, uma tarefa tão difícil de ser mantida, já que se trata de dar continuidade a um processo em execução. Além disso, educar e proporcionar aquisição de saberes sempre foi responsabilidade da escola, independente da forma de gestão.

Segundo o entendimento de Libâneo (2004), o lugar de aprender a desenvolver capacidades intelectuais, sociais, afetivas e éticas é na escola, pelos canais de participação, e assim deixa de ser um lugar separado da realidade do aluno e passa a conquistar o status de uma comunidade educativa que interage com a sociedade.

Priorizar as necessidades dos alunos e propor um ensino de qualidade é dever da escola. Não se pode omitir esse fato nem culpar essa ou aquela forma de administração, desde que se considere que o aluno foi, é e sempre será a prioridade, é a figura central e a razão de ser do sistema educacional. Assim não fosse não faria sentido nenhum a existência do sistema. Quanto a necessidade de a escola saber o que quer, admira-se que essa questão seja referida, haja vista o tempo de sua existência.

O PPP e o Regimento Escolar são os principais documentos de uma unidade escolar. Para entendê-lo no contexto da gestão democrática é preciso que seja desenvolvido de forma efetiva, com trabalho coletivo na escola, para que o mesmo promova uma intensa busca pela quebra do autoritarismo da administração, e crie a verdadeira gestão democrática. Qualquer projeto tende a ter rupturas com o modelo vigente para alcançar um futuro mais promissor. É descartar o conforto da conveniência, da estagnação, para, após a turbulência provocada pela mudança, fazer uma travessia calma rumo à realização das promessas propostas no projeto. Romper com sistema autoritário, de administração centralizada, é melhor do que mantê-lo por comodismo. Além disso, a realidade atual requer a democratização das ações com a participação dos atores da comunidade escolar.

A participação objetiva do conselho de classe, conselho escolar, conselho tutelar, representante de turma e demais órgãos são indispensáveis. As relações interpessoais são de suma importância para construção de um PPP de qualidade, por isso, a equipe escolar precisa investir na mudança de relações autoritárias para relações baseadas no diálogo, sabendo que o PPP é a alma da escola, devendo mesmo ser elaborado de acordo a realidade da escola, é importante traçar metas, definir objetivos bem estabelecidos afim de que somem para a melhoria da qualidade escolar (GADOTTI, 1994, p. 579).

As ações da instituição de ensino seguem as orientações do regimento escolar que deve contar com a participação ativa de toda a comunidade escolar, tendo, além disso, de estar em conformidade com o Projeto Político Pedagógico, onde tudo que ocorre deve ser nele regulamentado. O PPP é entendido como projeto porque reúne propostas que devem ser executadas em um período de tempo; como político ao se considerar como formadora de cidadãos; e, como pedagógica porque define e organiza projetos educativos voltados para o ensino e aprendizagem. Onde, também, as bases educacionais são responsáveis pelo ensino de valores morais pressupondo ser uma contribuição para as famílias. O contexto de gestão escolar democrática deve contextualizar os PPPs, promovendo a democratização de tudo que envolve o sistema educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a apuração dos dados das pesquisas e as análises que elas permitiram fazer, podemos concluir que, embora a Constituição Federal Brasileira, de 1988, e a LDB, de 1996, tenham dado todo o apoio legal e legitimado a Gestão Democrática e a sua implementação, essa modalidade de administração não conseguiu deslanchar nas instituições de ensino.

As constantes trocas de comando na pasta da educação e no executivo, juntamente com as mudanças nas leis que regem o sistema educacional, não permitem uma gestão democrática robusta que possa ser considerada definitiva. As incertezas geradas pelas trocas e mudanças trazem para o setor contribuem, apenas, para que os currículos escolares não sejam concluídos de acordo com o propósito pelos quais eles foram elaborados.

Ao passo que o gestor escolar desempenha seu papel, tentando democratizar sua escola, delegando e dividindo responsabilidades com aqueles que compõem o grupo gestor da instituição, aqueles que têm a incumbência de legislar e propor uma escola democrática que atenda esses princípios se voltam para a elaboração de leis que, além de não trazer benefícios, conspiram para que o desenvolvimento dos alunos, assim como a gestão democrática, fique parado no tempo.

Quanto a participação social, parece não ter sido tão efetiva quanto deveria ser; não se sabe se por comodismo ou por conveniência. Ao passo que alguns gestores escolares têm se mostrado adeptos da centralização, e inviabilizando a participação da comunidade nos destinos da escola.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição Federal de 1988. Promulgada em 5 de outubro de 1988.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Promulgada a 5 de outubro de 1988. Disponível em:www.planalto.gov.br/constituição. Acesso em 28 de out. de 2022.

BRASIL. Constituição (1998). **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Disponível em <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em 21 out. 2022

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece Diretrizes e bases da educação nacional.** Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 23 de dezembro de 1996.

BRASIL **Base nacional comum curricular, histórico da BNCC 2018.** Disponível em: www.bases-nacionais.comum.mec.gov.br/historico. Acesso em 28 out. 2022

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Secretaria de Educação Alfabetização, Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/ Ministério da Educação.** Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 542p.

BRASIL. **Constituição da Republica federativa do Brasil : promulgada em 5 de outubro de 1988.** Saraiva 2003.

FERREIRA, N.S.C . (org) **Gestão Democrática da Educação: atuais tendências, novos desafios.** 2ed São Paulo: Cortez, 2000.

FERREIRA. N.S. **Gestão democrática na educação: Atuais tendências novos desafios.** 3 ed. São Paulo; Cortes 2001.

FREIRE, Paulo. **Educação e atualidade brasileira.** 3. ed. São Paulo: Cortêz e IPF, 2003.

GADOTTI, Moacir. **Gestão Democrática e Qualidade de Ensino.** In Minascentro, Belo Horizonte – MG. 28 a 30 de Julho de 1994. Disponível em: www.paulofreire.org/institucional/moacirgadottiartigos acesso em 14 out. 2022

JAIR Santana Moraes. **Em Aberto / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.** v. 1, n. 1, (nov. 1981-). Brasília: O Instituto, 1981. Gestão escolar e formação de gestores. Disponível em: www.gestaoescolar.com.br/conteudo/760/como-surgiu-a-funcao-de-diretor-escolar. Acesso em: 27 out. 2022.

LIBÂNEO, J.C. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática**, 5. ed. Goiânia, Alternativa, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos, OLIVEIRA, João Ferreira de, TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: Políticas, Estrutura e Organização** – 2. Ed. – São Paulo: Cortez, 2005.

LIMA. **O papel do gestor escolar na construção de uma escola democrática e participativa.** 2015. Disponível em: www.educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/22124_9368.pdf Acesso em: 28/11/2020.

SILVA Ribamar. **Fundamentos legais da gestão democrática da educação.** Disponível em: www.pt.scribd.com/doc/79249102/Fundamentos-legais-da-gestao-democratica-da-educacao Acesso em 27 out. 2022.

SMOOTH Jazz Rádio. Calema Portal de Angola. **A história da gestão.** 12/03/2013. Disponível em: www.portaldeangola.com/2013/03/12a-historia-da-gestao. Acesso em: 27 out. 2022

VEIGA, Ilma P. A. (org.). **Escola: Espaço do Projeto Político – Pedagógico.** Campinas, 13. Ed. SP; Papirus, 2008.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Educação e gestão: extraindo significados da base legal.** In LUCE, Maria Beatriz e MEDEIROS, Isabel Pedroso de, (Org.) *Gestão escolar democrática: concepções e vivências*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

VINHAES. **Gestão democrática nos sistemas e na escola.** / Regina Vinhaes Gracindo. – Brasília: Universidade de Brasília, 2007. 72 p.

WERNECK, Claudia. **Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva.** Rio de Janeiro: WVA, 1997.

WERNECK, H. **Se a boa escola é a que reprova, o bom hospital é o que mata.** 3. Ed. Rio de Janeiro: DP & A, 1997.

A MATEMÁTICA E SUA IMPORTÂNCIA PARA O DESENVOLVIMENTO DAS HABILIDADES NOS ANOS INICIAIS



AUGUSTO LINO PESSOA NETO

Graduação em Ciências pela Faculdade UNG - Universidade de Guarulhos (1996); Especialista em Matemática pela Faculdade UNG – Universidade de Guarulhos (1996); Professor de Ensino Fundamental II - Matemática - na EMEF Frei Antonio Santana Galvão.

RESUMO

O presente trabalho discute a importância do ensino de Matemática nos anos iniciais e as contribuições em se trabalhar com o lúdico e materiais concretos para o ensino dessa matéria nessa etapa escolar. Com esse trabalho pretende-se contribuir no debate sobre as metodologias para os anos iniciais em Matemática, para assim ajudar a pensar sobre os déficits na aprendizagem, que trazem prejuízo para toda a vida escolar dos alunos, na disciplina de Matemática e assim tornando uma barreira na vida estudantil dos alunos. Esse trabalho é resultado de estudos desenvolvidos por meio da observação e experiência no trabalho com alunos do ensino Fundamental II, e as dificuldades que apresentam trazidas das fases anteriores.

PALAVRAS-CHAVE: Anos Iniciais; Matemática; Educação; Metodologia; Materiais.

INTRODUÇÃO

Os anos iniciais da escolaridade tem grande importância para a vida do educando, pois formam uma base para as demais séries, principalmente quanto aos conceitos e relações em Matemática, que serão utilizadas posteriormente, ao longo de sua vida escolar. Quando uma criança chega à escola, deve-se respeitar o desenvolvimento dela, visto que ela traz consigo toda uma vivência, desenvolvida mediante de suas experiências do dia-dia, muitas destas vem de brincadeiras e do envolvimento com o meio que vive.

(...) Segundo Nascimento (2007): Considerar a infância na escola é grande desafio para o ensino fundamental, pressupõe considerar o universo lúdico, os jogos e as brincadeiras como prioridade, definir caminhos pedagógicos nos tempos e espaços da sala de aula que favoreçam o encontro da cultura infantil, valorizando as trocas entre todos que ali estão, em que as crianças possam recriar as relações da sociedade na qual estão inseridas, possam expressar suas emoções e formas de ver e de significar o mundo, espaços e tempos que favoreçam a construção da autonomia. (NASCIMENTO, 2007, p.30).

Desta forma precisamos pensar em abordagens a partir desse lúdico, pois nessa abordagem há várias vantagens para incentivar a aprendizagem nos anos iniciais, e permite utilizarmos materiais que possam auxiliar na construção do conhecimento dos alunos. As vantagens que permeiam esse uso podem ser, a construção do raciocínio lógico, a interação dos alunos, aprender brincando e a

prática de atividades de suas vivências na elaboração de conhecimentos. Um aprendizado satisfatório da criança nos anos iniciais, depende de vários fatores, como o espaço de sala de aula, o tempo, os materiais disponíveis e a preparação do professor em trabalhar com diferentes metodologias, além do fundamental, o domínio sobre o conteúdo trabalhado.

A Matemática nos anos iniciais é de suma importância para os alunos, pois ela desenvolve o pensamento lógico e é essencial para construção de conhecimentos em outras áreas, além de servir como base para as séries posteriores. Essa importância também é destacada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997):

(...) É importante, que a Matemática desempenhe, equilibrada e indissociavelmente, seu papel na formação de capacidades intelectuais, na estruturação do pensamento, na agilização do raciocínio dedutivo do aluno, na sua aplicação a problemas, situações da vida cotidiana e atividades do mundo do trabalho e no apoio à construção de conhecimentos em outras áreas curriculares. (BRASIL, 1997, p.29).

Apresentar aos alunos as influências que a Matemática tem no cotidiano, ajuda na aproximação entre eles e a disciplina, assim podendo vê-la como necessária para sua vida. Porém, o ensino de Matemática nos anos iniciais por muitas vezes não é tão valorizado, pois os professores investem nos processos de alfabetização e deixam-no de lado, isso é efeito da formação inicial dos professores dos anos iniciais, muitas vezes deficitária em Matemática, pois sabe-se que essa formação não se dá nos cursos de licenciatura de Matemática, mas, prioritariamente, nos cursos de Pedagogia, cujo objetivo principal ou centralidade é focada nos processos de alfabetização e letramento, gerando um déficit de conhecimentos matemáticos para esses professores. Assim, é reconhecida a necessidade de investimentos na formação continuada de professores que ensinam Matemática nos anos iniciais, os professores também trazem marcas de sentimentos negativos quanto ao ensino da Matemática, assim implicando em bloqueios para aprender e ensinar esta disciplina.

Quando temos dificuldades em uma matéria, isso causa desgosto, e por muitas vezes a Matemática é vista desta forma, uma disciplina difícil de se compreender e na qual causa muitas reprovações, o que acarreta em alunos com repulsa para com ela. Desta forma, a Matemática nos anos iniciais tem muita importância, pois ela desenvolve o pensamento lógico e é base das demais séries, pois os princípios básicos da disciplina que utilizaremos adiante são aprendidos nos primeiros anos. Nos anos iniciais espera-se que os alunos dominem as práticas de leitura e escrita, mas que também possam ter desenvolvido a “alfabetização Matemática”, termo esse que é utilizado quando se fala em aprendizagem Matemática nos anos iniciais da escolarização.

Essa aproximação da Matemática às práticas de alfabetização já foi problematizada por diferentes autores, dentre os quais destaco Machado (1990):

(...) os elementos constituintes dos dois sistemas fundamentais para a representação da realidade – o alfabeto e os números – são apreendidos conjuntamente pelas pessoas em geral, mesmo antes de chegarem à escola, sem distinções rígidas de fronteiras entre disciplinas ou entre aspectos qualitativos e quantitativos da realidade (MACHADO, 1990, p. 15).

A aproximação entre alfabetização e Matemática proposta pelo autor, nos exige um esforço de entendermos o termo Alfabetização de forma mais abrangente. Esse termo pode ser entendido em dois sentidos principais: sentido stricto e sentido lato. No primeiro sentido a “alfabetização” seria o processo de apropriação do sistema de escrita alfabético”, porém em um sentido mais abrangente, ou num sentido lato,

(...) se “supõe não somente a aprendizagem do sistema de escrita, mas também, os conhecimentos sobre as práticas, usos e funções da leitura e da escrita, o que implica o trabalho com todas as áreas curriculares e em todo o processo do Ciclo de Alfabetização” (BRASIL, 2014, p.27).

O ser humano durante a fase da vida tem a necessidade de brincar, pois esta é uma das atividades mais essenciais na vida dos indivíduos. Por meio destas, que se desenvolvem ações com o meio em que vive, contribuem para o estímulo da imaginação, da criatividade, do raciocínio lógico e da autonomia para criar seus próprios conhecimentos. Se formos pensar em Matemática e o brincar, iremos nos remeter na utilização da abordagem lúdica e de jogos que contemplam o ensino, pois estes dois assuntos são alvo de atenção por parte de pesquisadores para o ensino de Matemática. Para encontrarmos formas que motivem o aluno para o ensino da Matemática, temos o lúdico como alternativa, pois ele possibilita estimular de forma prazerosa a aprendizagem para o aluno. A expressão lúdico tem sua origem na palavra latina *ludos*, que pode designar: jogo, brinquedo. Os jogos fazem parte da cultura das crianças, e quando utilizado, pode despertar na criança entusiasmo e motivação em aprender. Eles são ferramentas que possibilitam o aluno a vivenciar situações de imaginação e raciocínio lógico, além de o aluno aprender conceitos da Matemática de forma divertida. Encontramos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), Base Nacional comum Curricular (BNCC) dos anos iniciais, que é notória a importância da utilização de atividades envolvendo jogos e a sua contribuição no progresso pedagógico, visto que: Para crianças pequenas, os jogos são as ações que elas repetem sistematicamente, mas que possuem um sentido funcional (jogos de exercício), isto é, são fontes de significados e, portanto, possibilitam compreensão, geram satisfação, formam hábitos que se estruturam num sistema. Essa repetição funcional também deve estar presente na atividade escolar, pois é importante no sentido de ajudar a criança a perceber regularidades (BRASIL, 1997, p.35). Assim, o emprego dos jogos, viabiliza aos alunos uma maneira distinta de visualizar o uso de noções da Matemática, com a possibilidade de interagir entre os colegas e assim construir seus conhecimentos. O uso de jogos em sala de aula deixa o ambiente mais agradável e propício para o ensino, não deixando de ser, favorável para aprendizagem dos alunos, pois segundo Moura e Viamont, Os jogos educativos, sobretudo aqueles com fins pedagógicos, revelam a sua importância em situações de ensino-aprendizagem ao aumentar a construção do conhecimento, introduzindo propriedades do lúdico, do prazer, da capacidade de iniciação e ação ativa e motivadora, possibilitando o acesso da criança a vários tipos de conhecimentos e habilidades. Com isso, entende-se o valor de se trabalhar com diferentes recursos nos anos iniciais, como os jogos, pois se acredita que, por meio desses, se promove uma melhor fixação do conteúdo. Desta forma, nota-se que os jogos são objetos facilitadores do desenvolvimento das atividades lúdicas, e utilizando-os podemos criar situações que as crianças possam representar o que está trabalhando, além de utilizá-los como suporte para entender a realidade do momento. O uso de materiais manipuláveis para o ensino de Matemática Nos anos iniciais, a introdução da Matemática visa oportunizar aos alunos a construção de conhecimentos que até então poderiam ser utilizados por eles no cotidiano, só que agora visto de através de conceitos da escola. Para compreender Matemática é importante que os alunos sintam vontade de aprender a disciplina, para isto, o professor deve encontrar formas de motivar os educandos para desenvolverem o entusiasmo por essa aprendizagem. Na verdade, entendemos por material didático todo aquele objeto disponível ao professor e aos alunos que contribua com o processo de aprendizagem, incluindo-se nessa ideia: mesas, cadeiras, cadernos, caneta, borracha, lápis, quadro e giz, folhas mimeografadas ou fotocopiadas, livros didáticos, materiais manipulati-

vos e/ou concretos, cartazes, retroprojetor, data show, jogos, computadores, etc. Novas ou velhas, as tecnologias de ensino sempre acompanharam a prática docente, não sendo, na verdade, uma novidade e convivendo simultaneamente no universo escolar . Ou seja, temos, além dos jogos, os materiais didáticos dentre os quais podemos destacar os manipuláveis que são propostas pedagógicas para o ensino de Matemática.

Os materiais manipuláveis são objetos disponíveis para o professor e alunos, com o intuito de trabalhar com conceitos matemáticos de forma que venha a facilitar a compreensão e o desenvolvimento do aluno, além de trabalhar de forma prazerosa. A médica e educadora italiana Maria Montessori, desenvolveu vários materiais manipuláveis, por meio de suas experiências com alunos portadores de necessidades especiais. Montessori acreditava que as crianças nessa situação, também tinham o direito de aprender, e mediante trabalho ela notou que manipulando os objetos, as crianças aprendiam os conceitos matemáticos espontaneamente. Assim, por intermédio de pesquisas ela desenvolveu materiais didáticos para se trabalhar com estes alunos. Posteriormente, ela notou que esses materiais poderiam ser utilizados para outros alunos. O seu material mais conhecido é o “material dourado”, constituído de pequenos cubos ou cubinhos que representam uma unidade, de barras que são formadas por 10 (dez) cubinhos XXII EREMATSUL – Encontro Regional de Estudantes de Matemática do Sul Centro Universitário Campos de Andrade – Curitiba, Paraná – 21 a 23 de julho de 2016 representando uma dezena, placas que são constituídas de 10 (dez) barras representando uma centena; e o cubo formado por 10 (dez) placas que representa uma unidade de milhar. O uso isolado de materiais manipuláveis e jogos não desenvolve nos alunos a capacidade de aprender Matemática, pois é necessário que o professor seja um mediador dessa aprendizagem, e para isto é preciso que ele disponha-se a pesquisar sobre o uso desses materiais, para então haver o domínio na hora de aplicar.

Quando levados estes recursos para sala de aula, é preciso o professor planejar de acordo com os objetivos didáticos que a turma necessita, pois estes quando trabalhados de forma adequada para o professor e para o aluno, pois os dois aprendem juntos. O professor deve, ainda, considerar o conhecimento de cada aluno, ou seja, não é qualquer material que poderá ser usado para o desenvolvimento de determinado conceito, o professor deve ter esse cuidado na sua seleção. É fundamental que o professor também comprehenda que nem sempre o material didático disponível para compra/venda é o mais adequado para os seus alunos, pois muitos materiais, mesmo aqueles mais tradicionais, podem ser construídos pelos estudantes com a supervisão e orientação do professor, gerando diferentes: Também a construção de determinados materiais pelos próprios alunos pode contribuir no aprendizado de alguns conceitos. É o caso do uso do tangram, um quebra cabeça com sete peças que montam um quadrado. A partir de uma folha de papel, o professor pode construir com os alunos mediante uso de dobradura. Finalmente é necessário lembrar que os materiais didáticos devem ser utilizados de forma lúdica e com um objetivo de aprendizagem pelo professor, pois não adianta termos diversos materiais didáticos e não sabermos utilizar ou fazer o uso de forma adequada. Por isso, é importante um preparo por parte do professor na aplicação de cada material, além de ser essencial, buscar meios que façam com que estimulem o aluno para o ensino de matemática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos anos iniciais, a Matemática é de grande importância para os alunos, além de servir como suporte para as demais séries, ela desenvolve nos alunos o pensamento lógico, o olhar crítico sobre os conceitos construídos, além de envolver o que é aprendido com o dia-dia. A construção da Matemática nos anos iniciais, não deve ser feito da forma mecânica, pois desta forma pode ocorrer desinteresse por parte dos alunos, assim construí-la com a interação dos mesmos, pode tornar a aprendizagem mais propícia. É importante ao trabalhar com conceitos matemáticos, que estes sejam explicados de forma clara e que haja o domínio sobre o tal, pois serão conceitos que servirão de base para toda Matemática escolar, desta forma o professor deve sempre manter-se em constante estudo sobre o que irá ensinar. A utilização do lúdico no ensino da Matemática é de extrema relevância para o desenvolvimento da criança, ele fornece um desenvolvimento prazeroso e divertido. Quando a criança brinca, ela aumenta a autoestima e independência, desta forma ela pode construir seus conhecimentos e desenvolverem seu raciocínio. O lúdico deve ser valorizado no ensino de Matemática, visto que atividades desta natureza ajudam no desenvolvimento da criança, pois elas interagem, trocam experiências e criam suas aprendizagens por meio destas trocas. Os jogos, podem ser utilizados em sala de aula para desenvolver o conhecimento matemático e também a linguagem, pois o aluno em algumas situações deve se estabelecer criticamente sobre o momento XXII EREMATSUL – Encontro Regional de Estudantes de Matemática do Sul Centro Universitário Campos de Andrade – Curitiba, Paraná – 21 a 23 de julho de 2016 A utilização de atividades lúdicas na Matemática e de materiais concretos é totalmente relacionada ao desenvolvimento cognitivo da criança, ela ajuda na aprendizagem, fazendo que a disciplina não seja tão abstrata e possa tornar-se visual. Desta forma, é notório que a utilização dessas metodologias ajudam no ensino de Matemática, e nos anos iniciais é fundamental que possamos trabalhar com esses tipos de metodologias, para que os alunos tenham a manipulação dos materiais. O uso dessas metodologias no ensino de Matemática, ajuda no interesse e entusiasmo dos alunos em aprender a disciplina. Mas é imprescindível que seu uso não seja feito de forma obrigatória, pois ele deve servir para o aluno apreender os conteúdos de maneira alegre e prazerosa.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos**. São Paulo: Loyola, 1995.

BARRETO, M.G.B. **A formação continuada de matemática dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental e seu impacto na prática de sala de aula**. (2011).

BORCHARDT, T.T. A Sociedade Educativa e a Subjetivação de Professores que Ensinam Matemática nos Anos Iniciais da Educação Básica. (2015).

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. Parâmetros curriculares nacionais: matemática. Brasília: Ministério da Educação, (1997). **BRA-SIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Apresentação.** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, (2014).

DANYLUK, Ocsana. **Alfabetização matemática: as primeiras manifestações da escrita infantil.** Porto Alegre: Sulina, (1998).

MACHADO, Nilson José. **Matemática e língua materna.** São Paulo: Cortez, (1990).

MOURA, P. C.; VIAMONTE, A. J. **Jogos Matemáticos como recurso didático.** Lisboa: APM, (2005).

MUSICOTERAPIA NA EDUCAÇÃO

CARLA CRISTINA FEITOSA DOS SANTOS

Licenciada em História pela Uninove 2008, Bacharel em Direito pela Unicastelo em 2016. Atua como Professora de Ensino Fundamental II História.



RESUMO

Este estudo mostra que é possível usar a musicoterapia em programas de educação, por meio de uma boa preparação do profissional, que deve ser capaz de planejar, adaptar e avaliar atividades e procedimentos de acordo com cada indivíduo. A música quando bem trabalhada, desenvolve o raciocínio, criatividade e outros dons e aptidões, por isso, deve-se aproveitar esta tão rica atividade educacional dentro das salas de aula. O presente artigo tem como objetivo subsidiar o trabalho que com a musicoterapia, as crianças no cotidiano escolar, podem desenvolver suas aptidões cognitivas, como também, mostrar que o professor pode utilizar a musicoterapia, como instrumento que facilite a sua atuação com crianças especiais, promovendo através da música uma aprendizagem mais significativa. A pesquisa foi realizada a partir de pesquisa bibliográfica acerca do tema.

PALAVRAS-CHAVE: Arte; Educação; Musicoterapia; Música.

INTRODUÇÃO

A musicoterapia é um campo da ciência que estuda o ser humano, suas manifestações sonoras e os fenômenos que decorrem da interação entre as pessoas e a música, o som e seus elementos. Utilizando a música como ponto de partida para a construção de um processo terapêutico, ela trabalha no cuidado de sintomas físicos, emocionais, estimula a memória e contribui no alívio da ansiedade e do estresse, trazendo qualidade de vida aos pacientes.

Aliando arte e saúde, a musicoterapia serve para promover a comunicação, expressão e aprendizado, além de facilitar a organização e a forma de se relacionar dos indivíduos. Se utilizando de instrumentos como o canto, percussão, cordas e outros para o tratamento de diferentes tipos de distúrbios, a musicoterapia ainda é capaz de atuar na área da reabilitação motora, emocional e psíquica e no restabelecimento das funções físicas, mentais, emocionais e sociais causadas por eventos diversos.

As escolas passaram a conviver com múltiplas situações no que se refere à utilização da música. A música pode assumir o papel do recurso disparador de ações educativas como

também pode ser um meio terapêutico que vise à expressão de pautas afetivo-emocionais. O uso da música na escola pode influenciar o bem estar dos alunos e a qualidade das relações de ensino-aprendizagem.

Ademais, as formas e maneiras pelas quais a escola faz uso da música devem ser conhecidas para que se ampliem as possibilidades de utilização de sons, ritmos e melodias nos processos de ensino-aprendizagem.

DESENVOLVIMENTO

A música é a mais ancestral forma de expressão, sendo considerada mais antiga que a própria linguagem humana. O uso da musicoterapia nas escolas brasileiras ainda é um campo pouco explorado, resultando em escassez de literatura e pouca divulgação dos resultados já concretizados, devendo ser trabalhada sempre com o suporte de um especialista.

A Musicalização é definida como sendo capaz de tornar um indivíduo sensível e receptivo ao fenômeno sonoro, promovendo nele, ao mesmo tempo, respostas de índole musical, sendo possível ser aplicada pelos educadores de escolas de música ou escolas regulares. A musicalização auxilia o processo de ensino aprendizagem, favorecendo o desenvolvimento cognitivo, psicomotor e social e afetivo da criança.

Para trabalhar musicalização, é necessário conhecer a dinâmica do órgão sede das sensações e da inteligência, o cérebro, o qual tem a função de receber, analisar, coordenar e transmitir as informações advindas de estímulos externos.

Consideramos que, ao gerar na conjuntura escolar, um espaço que favoreça a estimulação da criatividade e da autoexpressão dos educandos através da musicalização, podemos favorecer o desenvolvimento dos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, que normalmente acabam por interferir no processo ensino-aprendizagem (ler e escrever).

As dificuldades de aprendizagem não podem ser tratadas como fracassos, mas sim como desafios que devem ser trabalhados, oferecendo oportunidade ao aluno de ser independente e de reconstruir-se enquanto ser humano.

Música é a arte de combinar sons e silêncio, seguindo ou não uma pré-organização ao longo do tempo. Assim como os demais sentidos do corpo, a audição é resultado de uma interpretação cerebral.

Quanto mais rica for uma música em seus diferentes sons (agudos, médios e graves), timbres (cordas, sopro e percussão), ritmos (pulsões), velocidades (notas longas, médias e curtas), intensidade (forte, média e fraca), com harmonia (combinação de sons simultâneos), mais o cérebro de quem a ouve será estimulado. A música para Ferreira (2008) é uma excelente fonte de trabalho escolar, utilizada como terapia psíquica para o desenvolvimento cognitivo e uma forma de transmitir ideias e informações, fazendo parte da comunicação social.

A música é considerada mais antiga que a própria linguagem humana, e a voz, o instrumento mais antigo, com a qual conseguimos produzir, agrupar e compor melodias que tocam nossas almas.

A musicoterapia é o uso da música para trabalhar as necessidades físicas, intelectuais, sociais ou emocionais, e deve ser realizada por um especialista, através de uma intervenção terapêutica não-verbal, com foco no comportamento sonoro do indivíduo.

Essa terapia tem como centro combater patologias que envolvem o desenvolvimento, a comunicação, o relacionamento, a aprendizagem, a mobilização, expressão e a organização física, mental ou social dos indivíduos.

A Federação Mundial de Musicoterapia (1985, p. 2) define que Musicoterapia é a utilização:

Da música e/ou dos elementos musicais (som, ritmo, melodia e harmonia) pelo musicoterapeuta e pelo cliente ou grupo, em um processo estruturado para facilitar e promover a comunicação, o relacionamento, a aprendizagem, a mobilização, a expressão e a organização (física, emocional, mental, social e cognitiva) para desenvolver potenciais e desenvolver ou recuperar funções do indivíduo de forma que ele possa alcançar melhor integração intra e interpessoal e consequentemente uma melhor qualidade de vida. (FEDERAÇÃO MUNDIAL DE MUSICOTERAPIA, 1985, p.2)

Bruscia (2000, p. 274) define que “musicoterapia é o uso planejado da música para apoiar necessidades físicas, intelectuais, sociais ou emocionais, envolvendo o corpo, a mente e o espírito”.

O uso da musicoterapia nas escolas brasileiras, no Ensino Infantil, Fundamental e Médio, é um campo pouco explorado, resultando em escassez de literatura e pouca divulgação dos resultados já concretizados. Como é sobejamente conhecida, a musicoterapia deve ser trabalhada sempre com o suporte de um especialista, ou seja, sempre que o professor necessitar, deve solicitar a ajuda deste profissional. É bom lembrar que a musicalidade inicia-se ainda em casa, quando a criança aprende a gostar da música com os pais, na prática é a pré-escola da música. Acresça-se a musicalização como sendo capaz de tornar um indivíduo sensível e receptivo ao fenômeno sonoro e cabe à escola desenvolver na criança o gosto pela música e pelo aprender.

A musicalização, além de transformar as crianças em indivíduos que usam os sons musicais, fazem e criam música, apreciam música, e finalmente se expandem por meio da música, ainda auxilia no desenvolvimento e aperfeiçoamento da socialização, alfabetização, capacidade inventiva, expressividade, coordenação motora e tato fino, percepção sonora, percepção espacial, raciocínio lógico e matemático e estética.

Para trabalhar musicalização é importante que conheçamos a dinâmica do cérebro, o órgão responsável pelas sensações e pela inteligência.

Kotulak (1997 apud ILARI, 2003, p.8) afirma que:

O cérebro do recém-nascido passa por um crescimento extraordinário e, faminto por novas experiências que se transformam em sinapses para a linguagem, o raciocínio lógico, o pensamento racional, a resolução de problemas e os valores morais. Essas sinapses permitem a associação de ideias e o desenvolvimento de pensamentos abstratos, que compõem as bases da inteligência, imaginação e criatividade. Porém, essas redes podem ser destruídas quando as experiências na infância são destituídas de estimulação mental ou sobreexarcadas de estresse. (KOTULAK, 1997 apud ILARI, 2003, p.8)

Loureiro (2003), em seu trabalho afiança que durante o processo do conhecimento musical,

somente o prazer garante o sucesso da aprendizagem, da construção e da aquisição de novos conhecimentos, através do estímulo e da vivência.

Seguindo o que preconiza o PCN (1998), fica bem clara a importância das atividades artísticas para a formação do indivíduo pleno:

As oportunidades de aprendizagem de arte, dentro e fora da escola, mobilizam a expressão e a comunicação pessoal e ampliam a formação do estudante como cidadão, principalmente por intensificar as relações dos indivíduos tanto com seu mundo interior como com o exterior.” (BRASIL, 1998, p.19).

É importante salientar que a aprendizagem e a construção do conhecimento são processos naturais e espontâneos do ser humano, para garantir a sua sobrevivência. A aprendizagem escolar também é considerada um processo natural, que resulta de uma complexa atividade mental, na qual o pensamento, a percepção, as emoções, a memória, a motricidade e os conhecimentos prévios estão envolvidos e onde a criança deva sentir o prazer em aprender.

As vivências musicais proporcionadas pela Musicoterapia estimulam a criatividade e a autoconfiança, ajudando a mobilizar o potencial de saúde do cliente/paciente: reabilitando-o ou habilitando-o. Tocando, cantando, improvisando, acompanhando, compondo, recriando, dançando ou ouvindo música, a pessoa partilha a sua experiência em sessões individuais ou de grupo.

Aplicando o mesmo conceito utilizado pela World Federation of Music Therapy e UBAM-União Brasileira das Associações de Musicoterapia comprehende-se a musicoterapia como:

A utilização profissional da música e/ou seus elementos (som, ritmo, melodia e harmonia), por um musicoterapeuta qualificado, com um cliente ou grupo, num processo para facilitar, e promover a comunicação, relação, aprendizagem, mobilização, expressão, organização e outros objetivos terapêuticos relevantes, no sentido de alcançar necessidades físicas, emocionais, mentais, sociais e cognitivas. A Musicoterapia objetiva desenvolver potenciais e/ou estabelecer funções do indivíduo para que ele/ela possa alcançar uma melhor integração intra e/ou interpessoal e, consequentemente, uma melhor qualidade de vida, pela prevenção, reabilitação ou tratamento. (UBAM, 2013, p. 35).

De acordo com Wilhems apud Gainza:

Cada um dos aspectos ou elementos da música corresponde a um aspecto humano específico, ao qual mobiliza com exclusividade ou mais intensamente: o ritmo musical induz ao movimento corporal, a melodia estimula a afetividade; a ordem ou a estrutura musical (na harmonia ou na forma musical) contribui ativamente para a afirmação ou para a restauração da ordem mental no homem. (WILHEMS apud GAINZA, 1988, p. 36)

As atividades de musicalização, também favorecem a inclusão de crianças portadoras de necessidades especiais.

Pelo seu caráter lúdico e de livre expressão, não apresentam pressões nem cobranças de resultados, são uma forma de aliviar e relaxar a criança, auxiliando na desinibição, contribuindo para o envolvimento social, despertando noções de respeito e consideração pelo outro, e abrindo espaço para outras aprendizagens.

Sobre as pessoas com necessidades especiais, Macedo (2004) aborda que ao longo da história, as pessoas que tinham anomalias genéticas, eram percebidas e atendidas de forma igualitária no meio da educação e na sociedade de forma geral e intimamente relacionada aos valores morais, sociais, filosóficos, éticos ou religiosos de cada época.

Os autores expressam que as pessoas consideradas “especiais”, eram inseridas na educação de forma igualitária no que diz respeito à forma de educar, mas, sabe-se que estas pessoas precisam de uma atenção mais particular e atenciosa para que as evoluções cognitivas, motoras e socioafetivas sejam alcançadas.

Usar a música como recurso motivador, contribui com uma série de necessidades das crianças como na aceitação do grupo, na expressão da criatividade, podendo atingir objetivos que por outros meios dificilmente seriam alcançados.

Weigel (1988), afirma que a música atua de forma eficaz no desenvolvimento das crianças, pois, no desenvolvimento cognitivo quanto maiores forem os estímulos que elas, recebam melhor será seu desenvolvimento intelectual, pois, as experiências rítmicas musicais, podem permitir uma participação ativa (vendo, ouvindo, tocando), favorecendo o desenvolvimento dos sentidos.

Com atividades musicais, inúmeras oportunidades são oferecidas para que o desenvolvimento psicomotor seja aprimorado, aprendendo assim, a controlar seus músculos e mover-se com desenvoltura, porque o ritmo tem um papel importante na formação e equilíbrio do sistema nervoso, isto porque toda expressão musical ativa age sobre a mente, favorecendo a descarga emocional, a reação motora e aliviando as tensões.

Estes aspectos favorecidos pela musicoterapia promovem integração, desenvolvimento da socialização, estímulo da compreensão, da participação e da cooperação.

A criança na idade escolar está diante de vários desafios relacionados à aprendizagem. Além das diversas mudanças, há uma nova dinâmica envolvendo novas pessoas e um novo ambiente.

Em outra ótica estão os educadores, que exercem um papel de suma importância no processo do desenvolvimento interpessoal da criança, além de serem responsáveis por proporcionar experiências que ajudem no desenvolvimento cognitivo, psicomotor e social; processo que, não é de curto prazo, mas se constitui em uma dinâmica diária e contínua.

A prática da musicoterapia, que se dá por meio de métodos de improvisação, composição, recriação ou da audição, facilita a expressão e a produção dos sentimentos, pensamentos e atos dinamicamente transformados no contato com o outro.

Quando a criança inicia sua vida escolar (Ensino Infantil), em torno de 2 anos de idade, estabelece-se um vínculo entre professor-aluno muito importante, permitindo que o educador o conheça de tal forma, que será este o primeiro a identificar os primeiros sinais de dificuldades de aprendizagem que ele possa ter, mesmo antes da família.

Então, tanto os educadores quanto a escola devem estar preparados para atendê-lo durante todo o processo de ensino aprendizagem, lembrando que cabe ao educador identificar o problema e solicitar o acompanhamento de especialistas de cada dificuldade de aprendizagem, tais como dislexia, disgrafia, discalculia, dislalia, disortografia e o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, entre tantas outras.

A música é relaxante e estimula a aprendizagem. Um médico búlgaro, de nome Giorgio Losa-

vov, verificou que crianças com dificuldade de aprendizagem, que ouviram música clássica durante as aulas, tiveram um ótimo rendimento. Ele alega que, quando o indivíduo ouve música clássica, lenta, ele passa do nível alfa (alerta) para o nível beta (relaxado, mas atento), aumentando as atividades dos neurônios e as sinapses tornando-as mais rápidas, o que facilita a concentração e a aprendizagem (CUNHA, 2010)

A música facilita muito o trabalho do profissional da Educação, pois ela cria um clima aconchegante no ambiente da sala de aula, fazendo com que os alunos se interajam entre si e com os mestres, e, é um instrumento a mais para o professor, contando que ele pode se utilizar dela para fixar os conteúdos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Depois de analisados os dados para a elaboração do presente artigo, percebeu-se que a musicoterapia como instrumento de ensino e aprendizagem, facilita aos professores, desenvolver habilidades e atividades com os alunos.

Entende-se que quando trabalhada a música em sala de aula, a criança pode assimilar e associar mais rápido o conteúdo que a ela se pretende transmitir, facilitando a sua aprendizagem, pois, a música é uma ferramenta de aquisição da linguagem verbal.

E, no caso da Educação Especial, investigar a utilização da música em atividades pedagógicas para crianças com necessidades especiais, significa dizer que a musicoterapia possibilita a integração social, tendo como premissa que a mesma é um meio natural para estabelecer contato, interação e comunicação.

Entendemos que o espaço escolar é o local apropriado para construir e reconstruir conhecimentos vivências, para juntos, educadores e educandos, ganharem com as experiências construídas. Da mesma forma para o ensino da música, em que o educador trabalha as habilidades das crianças, despertando nelas o interesse em aprender de maneira prazerosa.

Mecanismos de intervenções podem ser inseridos nas práticas escolares, aliadas aos métodos de ensino para solucionar as dificuldades de aprendizagem. A musicoterapia estimula o desenvolvimento, a auto percepção e a significação de comportamentos.

Desta feita, fica claro que a música potencializa a aprendizagem cognitiva, particularmente no campo do raciocínio lógico, da memória, do espaço e do raciocínio abstrato.

Isto posto, é interessante que o educador traga para dentro de sua sala o cotidiano musical dos alunos, pois, estes trazem uma bagagem cultural que deve ser estimulada, trabalhada, fortalecendo os vínculos de amizade, respeito, afirmação e confiança entre todos os envolvidos.

Considerando a maneira de apreender e assimilar a realidade, faz-se uma reflexão sobre a atual prática pedagógica musical, a qual valoriza a educação musical dentro do contexto institucional. Pode ainda, destacar a importância de estabelecer uma relação pedagógica com crianças que

propicie a sua aproximação e o gosto pela música.

Desta forma, as dificuldades de aprendizagem não podem ser tratadas como fracassos, igualmente, como desafios que devem ser trabalhados, oferecendo oportunidade à criança para ser independente e reconstruir-se enquanto ser humano.

A música constitui-se em um forte aliado para a aquisição do autoconhecimento e da auto-estima, podendo ajudar a criança a aprender com mais facilidade, mesmo que apresente alguma dificuldade de aprendizagem.

Conclui-se que a música pode e deve ser utilizada como uma ferramenta pedagógica que dá suporte aos educadores para trabalharem com as dificuldades de aprendizagem na educação infantil.

REFERÊNCIAS

ARENDT, Hannah. **La crise de la culture**, Trad. Patrick Lévy , Paris: Gallimard, 1972.

AZEVEDO, M. **A música mesmo no meio da escola**. Caderno de Estudo 14: Escola superior de Educação Paula Frassinetti, 2008.

BENENZON, Rolando Orlando. **Teoria da Musicoterapia**. 3^a Ed. São Paulo: Summus, 1988.

BARCELLOS, L. R. M. **Musicoterapia e cultura**. Cadernos de Musicoterapia. Vol. 1. Rio de Janeiro: Enelivros, 1992.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. Ensino de quinta a oitava séries, 1998.

_____. Lei no. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, 1996.

_____. Resolução no 3 de 3 de agosto de 2005. **Define normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração.** Diário Oficial da União. Brasília, n 151, p. 27, 08 ago. 2005.

_____. Ministério da Educação e Desportos. Secretaria da Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: introdução.** MEC/SEF. Brasília, 1998.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Diretrizes Curriculares para a Educação Básica.** MEC/SEF. Brasília, 2013.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte.** MEC/SEF. Brasília, 1997.

_____. Ministério da Educação e Desportos. Secretaria da Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: Conhecimento de Mundo.** MEC/SEF. Brasília, 1998.

BRUSCIA, Kenneth E. **Definindo Musicoterapia.** 2^a ed. Rio de Janeiro: Enelivros, 2000.

CARNEIRO, C. **Lateralidade, percepção e cognição.** Revista eletrônica Cérebro e Mente. Universidade Estadual de Campinas, maio/jul. 2001.

CARDOSO, S. H.; SABBATINI, R. M. **Aprendizagem e mudanças no cérebro.** Revista eletrônica Cérebro e Mente. Universidade Estadual de Campinas, 2000.

CHAGAS, M.; PEDRO, R. **Processos de subjetivação na música e na clínica em musicoterapia.** 2007. Tese de (Doutorado) – Programa EICOS de Psicossociologia de comunidades e Ecologia Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2007. <<http://www.redalyc.org/html/1801/180119940005/>> Acesso em: 05 de out. 2022.

CHIARELLI, L. K. M. **A música como meio de desenvolve a inteligência e a integração do ser.** Revista Recre@rte. n.3 Junho 2005. Disponível em: <<http://www.iacat.com/revista/recrearte/recrearte03.htm>> Acesso em 05 de out. 2022.

CUNHA, L.G.S. **A música e o desenvolvimento da criança.** Centro Educacional Católica de Brasília. FERREIRA, R. E. A música na sala de aula. 7. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2008.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar.** Trad. Guacira Lopes Louro. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1993.

FREIRE. Paulo. **Pedagogia da autonomia.** 27. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

GARDNER, Howard. **Inteligências Múltiplas: a teoria na prática.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GOLANSKI, L. R. M.; PIRES, G. B. C. **A importância do ato de cantar para o desenvolvimento integral da criança.** Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIASSELVI. 2009.

ILARI, B. **A música e o cérebro: algumas implicações do neurodesenvolvimento para a educação musical.** Revista Abem, n. 9. 2003.

LEINIG, Clotilde Espinola. **Tratado de musicoterapia.** São Paulo: Sobral Ed., 1977.

LOUREIRO, A. M. A. **O ensino da música na escola fundamental: dilemas e perspectivas.** Laboratório de Pesquisa e documentação (LAPEDOC). Universidade Federal de Santa Maria Vol. 28, n. 1, Edição 2003. MACHADO, Núria P. **Introdução à Musicoterapia.** Clínica-Escola de Musicoterapia. Curitiba, 1994

NOGUEIRA, M. A. **A música e o desenvolvimento da criança.** Revista da UFG. Vol. 5, n. 2, dez 2003.

SÁ, E. J. **A importância da Música e da Canção na Aprendizagem de uma Língua.** Disponível em: <http://www.profala.com/arteducesp124.htm> Acesso em 05 de out. 2022.

OSINSKI, Dulce Regina Baggio. **Ensino da arte: os pioneiros e a influência estrangeira na arte-educação em Curitiba.** UFPR, 1998. Dissertação de Mestrado em Educação.

ROCKWELL, Elsie. **De huellas, bardas y veredas: una cotidiana de la escuela.** In: ROCKWELL, Elsie (cord) **La escuela cotidiana.** 2^a reimpr. México, fondo Cultural Económica, 1997.

UBAM-União Brasileira das Associações de Musicoterapia. **O que é musicoterapia.** Disponível em: <http://www.musicoterapia.mus.br/musicoterapia.htm>. Acesso em 08 out. 2022.

URICOECHEA, A.S. **Construindo sons e suas ressonâncias: uma ampliação do “setting” musicoterápico,** Revista Brasileira de Musicoterapia. Rio de Janeiro: UBAM, ano II, nº 3, 1997, pp. 35-40.

WEIGEL, Anna Maria Gonçalves. **Brincando de música: Experiências com sons, ritmos, música e movimentos na pré-escola.** Porto Alegre: Kuarup, 1988.

ACADÊMIA DE FUTSAL E FUTEBOL FEMININO

CELSO ANTONIO GUIRARDELI

Graduação em Educação Física (Licenciatura e Bacharelado) pela Universidade Ibirapuera (1997); Pedagogia (Licenciatura) pela Universidade Bandeirante de São Paulo (2007); Pós-Graduação em Pedagogia Empresarial pela Faculdade Campos Elíseos (2017); Treinador de Futsal pela Federação Paulista de Futebol de Salão (1995); Treinador de Futebol Internacional pela Universidade de São Paulo (1994 e 1995); Professor de Ensino Fundamental II e Médio Cat.3 (Educação Física) na CEMEI Prof.^a Leila Gallacci Metzker da Prefeitura do Município de São Paulo, Professor de Educação Básica II (Educação Física) na EE Jackes Klein do Governo de São Paulo.



RESUMO

O objetivo deste estudo é produzir um artigo científico nacional sobre Futsal e Futebol Feminino. Analisando a área da Educação Física, e suas publicações e estudos relacionados a modalidade e gênero. Os artigos encontrados foram enquadrados em categorias, com grande aumento de publicações a partir de 1990, com um aumento significativo a partir do ano de 2008. Nesse mesmo período foi criada a Revista Brasileira de Futsal e Futebol, principal veículo de publicação sobre as modalidades. Encontramos uma distribuição homogênea de homens e mulheres como primeiros autores, sendo a coautoria majoritariamente masculina. Verificamos que os estudos sobre gênero representam, aproximadamente, um terço de toda a publicação sobre as modalidades. Esse resultado reforça a importância da discussão sobre o empoderamento feminino para o desenvolvimento do futsal e futebol feminino.

PALAVRAS-CHAVE: Futsal; Futebol; Feminino; Educação Física.

INTRODUÇÃO

O futsal se tem como primeiro contato nas aulas de Educação Física nas escolas e abrangendo para o futebol rapidamente, são modalidades esportivas populares e amplamente praticadas no Brasil. Ainda marcados por diferenças abissais de gênero quando se trata da participação feminina. Ainda que o acesso das mulheres a essas e outras modalidades tenha aumentado no cenário brasileiro contemporâneo, as praticantes ainda são submetidas a padrões e modelos seculares, especialmente voltados à construção de estereótipos ligados ao corpo e à sexualidade.

O início do século XX, período em que os esportes se estruturavam e se constituíam no País, foi marcado por amplos embates a respeito da participação feminina. Os mais progressistas seduziam as praticantes pontuando os benefícios médicos e morais da prática esportiva, além do prazer gerado pela atividade física. Os discursos mais moralistas tratavam de aconselhar apenas práticas que estabeleciam uma relação entre mulher, feminilidade e beleza, ou que reforçavam as características geralmente atreladas às mulheres, como a fragilidade, a docilidade e o sentimentalismo (Goellner, 2005); (Souza; Altmann, 1999).

Ficava claro, para os discursos médicos e políticos do início do século XX, que o futsal e futebol não era adequado às qualidades femininas desejadas na prática esportiva; pelo contrário, a modalidade era capaz de “masculinizar” as mulheres e machucar seus órgãos reprodutivos (Souza; Altmann, 1999). Essas representações foram reforçadas pelo Decreto nº7, publicado pelo Conselho Nacional de Desportos em 1965, que proibia as mulheres de praticarem algumas modalidades esportivas, dentre elas o futebol de salão e o futebol (Goellner, 2005).

Mesmo com a revogação da proibição em 1979, a prática esportiva brasileira não se tornou menos generificada, e tampouco mais igualitária (Souza; Altmann, 1999). Em 1999, apenas 0,7% das mulheres moradoras da cidade do Rio de Janeiro praticavam futsal e futebol no seu tempo de lazer (Salles-Costa et al., 2003). Quase 20 anos depois, um estudo realizado pelo Ministério do Esporte (2013) revelou que, aproximadamente, 5% das mulheres brasileiras praticam futsal e futebol e 1% pratica futsal em momentos de lazer.

As proibições legais, junto com as concepções apresentadas acima, geraram condições desiguais de acesso e participação esportiva aos homens e às mulheres. Ainda que as mulheres tenham transgredido as regras e as proibições da época (Goellner, 2005); (Mourão, 2008), a participação esportiva feminina no Brasil foi menor que a masculina, especialmente no que tange às modalidades de futsal e futebol. As consequências também se estenderam ao campo científico, no qual os primeiros estudos sobre futsal e futebol feminino foram publicados somente no final da década de 1990. Os preconceitos e desafios enfrentados pelas mulheres também refletiram em um aumento de publicações sobre gênero, futsal e futebol feminino nas últimas duas décadas (Anjos, 2016). Entretanto, até o presente momento, desconhecemos o espaço ocupado pelas mulheres como autoras e coautoras desses estudos.

Os estudos de revisão bibliográfica que analisaram a publicação científica nacional sobre futsal e futebol feminino nas últimas décadas. (Viana, 2008) investigou artigos publicados sobre gênero na prática pedagógica do futsal e futebol. O estudo teve como objetivo analisar a construção cultural do corpo feminino e verificar os preconceitos associados às questões de gênero quanto à prática do futsal e futebol feminino no Brasil. (Feltrin et al. 2012) realizaram um levantamento de estudos que investigaram e caracterizaram as praticantes de futsal e futebol feminino no País. (Teixeira, 2013) analisaram a existência do preconceito de gênero no futsal e futebol feminino à luz da literatura científica e discutiram os aspectos socioculturais que os fundamentam. (Salvini et al. 2014) analisaram a produção científica dentro do contexto universitário. Para isso, os autores mapearam as teses e dissertações produzidas sobre futsal e futebol feminino no período de 1990 a 2010. Sem registros de estudos em relação ao futsal feminino.

Não foi possível identificar, através dos trabalhos citados, a totalidade de artigos sobre o futsal e futebol feminino no Brasil, ou questões como: quais os principais assuntos investigados, como se distribui a participação de mulheres e homens como autores e pesquisadores desta temática e qual o comportamento das publicações ao longo dos últimos anos. O conhecimento sobre a produção científica nacional no formato de artigos é importante para refletirmos sobre as discussões e avanços promovidos nas modalidades e apontar lacunas científicas a serem preenchidas por estudos futuros.

A fim de mapear e discutir a produção científica nacional sobre futsal e futebol feminino, bus-

camos por uma metodologia denominada de “estado da arte” ou “estado do conhecimento”. Definido como de caráter bibliográfico, esse método traz o comum desafio de mapear e de discutir certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares (Ferreira, 2002).

O objetivo deste trabalho é mapear a produção científica sobre futsal e futebol feminino, buscando analisar a periodicidade de artigos ao longo dos anos; analisar, dentro deste universo, quais foram as temáticas mais investigadas nos artigos encontrados; analisar quais os periódicos que possuem maior frequência de publicações; e, por fim, compreender de que forma as mulheres e homens participaram como autores e coautores destes trabalhos.

ACADÊMIA DE FUTSAL E FUTEBOL FEMININO

A coleta dos artigos foi feita utilizando as palavras-chave Futsal, Futebol, Feminino e Educação Física. Os artigos que tivessem esses termos no seu título, resumo ou palavras-chave foram selecionados para as análises. Com o objetivo de abranger ao máximo o levantamento realizado, não estabelecemos limite inferior para a data de publicação dos artigos. Neste estudo foram considerados apenas artigos originais e revisões da literatura. Entre os artigos selecionados, uma resenha e um ponto de vista foram retirados e resumos publicados em congressos não foram considerados. Alguns estudos utilizavam atletas de futebol feminino como amostra, e não como objeto de estudo, sendo também excluídos do trabalho.

Os critérios de utilização dos artigos são:

Literatura: artigos de revisão de literatura sobre o futsal e futebol feminino no ambiente escolar, de rendimento ou relacionados às questões de gênero.

História: artigos que analisaram o futsal e futebol feminino no passado em espaços de tempo definidos.

Gênero: estudos que investigaram e debateram as dificuldades, discriminações e preconceitos vivenciados pelas mulheres no contexto do futsal e futebol relacionados às questões de gênero.

Psicologia: artigos que realizaram análises descritivas sobre o perfil psicológico ou que realizam intervenções psicológicas com atletas de futsal e futebol feminino.

Sociologia: estudos que investigaram a migração de atletas para fora do país; estudos que se valem da etnografia e de autores da Sociologia como forma de apropriação e investigação da temática.

Fisiologia: estudos que caracterizaram as demandas fisiológicas da partida ou que avaliaram as capacidades físicas e composição corporal das atletas. Nessa categoria também foram considerados os artigos sobre o efeito da idade relativa nas modalidades devido ao enfoque biológico dado à temática.

Treinamento: estudos que investigaram aspectos relacionados ao treinamento físico, técnico e tático das modalidades. Nessa categoria também foram considerados artigos que analisaram variáveis técnicas e táticas durante as partidas.

Carreira Esportiva: artigos que analisaram a história profissional das atletas durante sua iniciação e formação nas modalidades. Os estudos investigaram local e idade de iniciação, a influência da família e os recursos físicos disponíveis nesse processo de desenvolvimento.

Mídia: estudos que analisaram a cobertura de eventos ou assuntos relacionados ao futsal e ao futebol feminino por diferentes veículos de comunicação.

Apresenta a quantidade de artigos sobre o assunto futsal e futebol feminino encontrada nas revistas: A Revista Brasileira de Futsal e Futebol; Revista Brasileira de Medicina do Esporte; Revista Brasileira de Ciência do Esporte; Revista Movimento.

Sobre os artigos publicados cada tema, podemos observar que o tema mais frequente nos artigos sobre futsal e futebol feminino é o gênero, seguido por fisiologia e história. Os dois temas menos encontrados nos artigos estudados foram carreira esportiva, sociologia e mídia.

Os resultados desse levantamento apontam que a discussão sobre futsal e futebol feminino nos artigos nacionais de Educação Física é bastante recente. O primeiro artigo encontrado foi publicado apenas em 1998. Da mesma forma, (Salvini; Ferreira, 2014), ao mapear as teses e dissertações sobre o futsal e futebol feminino no campo acadêmico brasileiro verificaram que a primeira dissertação defendida sobre o assunto data de 1997. Diversos fatores podem explicar o início das publicações sobre as modalidades somente no final do século XX. A principal hipótese é a de que a conjuntura social e determinantes legais - como as legislações proibitivas - postergaram o desenvolvimento das modalidades na prática, o que produziu ecos na investigação científica a respeito das modalidades, já que as primeiras publicações foram feitas quase duas décadas após o fim dos impedimentos legais.

Aconteceu um silenciamento em relação ao futsal e futebol feminino, sendo interrompido pelos eventos internacionais que aconteceram na década de 1990. Em 1991 foi realizada a primeira edição da Copa do Mundo de Futebol Feminino, na China, e em 1996 a modalidade se torna olímpica nos Jogos de Atlanta. Esses eventos aumentaram a visibilidade do esporte no mundo. Como consequência, mais de 2.000 artigos científicos internacionais publicados sobre a modalidade foram publicados a partir da década de 1990. Provavelmente, a participação brasileira nessas importantes competições internacionais também aumentou a popularidade do futebol feminino nacionalmente, assim como o interesse dos pesquisadores pelo esporte.

A partir de 2008, pode ser observado um aumento significativo de publicações nacionais, diversos motivos podem explicar esse resultado. O primeiro motivo é o bom desempenho das seleções brasileiras em competições internacionais de futsal e futebol a partir dos anos 2000. A seleção brasileira de futebol feminino teve seu melhor desempenho olímpico nas edições de 2004 e 2008, conquistando a medalha de prata nas duas edições consecutivas. A seleção de futsal foi campeã por seis anos consecutivos do Torneio Mundial de Futsal Feminino (2010/2015). Outro fator que pode ter influenciado o aumento de publicações foi a vitória da seleção brasileira de futebol nos Jogos

Pan-Americanos de 2007, realizado no Brasil. Além disso, os anos 2000 foram marcados pelo fato inédito da jogadora de futebol da seleção brasileira Marta ganhar o título de melhor do mundo por cinco anos consecutivos (2006/2011). Um grande influenciador foi o surgimento da Revista Brasileira de Futsal e Futebol (RBFF) no ano de 2009. De acordo com os resultados apresentados a RBFF é a revista com o maior número de publicações sobre futsal e futebol feminino entre os periódicos nacionais, responsável por 18% das publicações sobre as modalidades. A RBFF publica estudos de professores, estudantes e profissionais que trabalham com futsal e futebol no âmbito da iniciação ao alto rendimento, abordando questões pedagógicas, sociais e de treinamento. E já alguns anos as Federações e Confederações com apoio de investidores e das mídias televisivas passaram a criar e organizar competições regionais, nacionais e internacionais, tendo hoje uma grande divulgação destas competições e além de equipes principais, tendo categorias de bases nos clubes nacionais brasileiros. Com objetivo de divulgar e incentivar meninas e mulher a buscarem a prática amadora e profissional do futsal e futebol feminino.

Assim como a RBFF, diversos periódicos nacionais relacionados à Educação Física foram criados na última década. Para (Galatti et al. 2016), esse fator pode explicar o aumento de publicações sobre outro tema esportivo, treinadores, verificado pelos autores a partir de 2008. Da mesma forma, esse fato também pode ter contribuído para o aumento de publicações nacionais sobre futebol feminino.

Dentro da categoria “gênero” encontramos uma grande quantidade de artigos que abordam o futsal e futebol feminino na Educação Física Escolar. O início dos anos 1990 marcou um debate nesta área a respeito da divisão entre meninos e meninas nas aulas de Educação Física, separação esta que era resultado de algumas concepções marcadas pela dicotomia feminino e masculino, apontando, sobretudo, as diferenças biológicas na prática das atividades (Jacó; Altmann, 2017). Embora existam contemporaneamente diversas possibilidades para se pensar o corpo e o movimento nas aulas de Educação Física, ainda fica evidente o despreparo dos professores em produzir conteúdo que não se valham dessa dicotomia e que permitam o aprendizado igualitário de meninas e meninos (Uchoga; Altmann, 2016). Foi a partir dessas tensões provenientes das aulas mistas que a categoria gênero começou a povoar os estudos da Educação Física Escolar sobre o futsal e futebol, conteúdos recorrentes nas escolas brasileiras.

Os debates sobre os temas gênero e Educação Física Escolar que ocorrem há duas décadas foram fundamentais para possibilitar e fomentar a prática do futsal e futebol feminino no ambiente escolar. Diversos estudos mostram que, apesar da prática ainda ser majoritariamente masculina, as meninas começam a conquistar seu espaço e praticar modalidades dentro das escolas (Júnior, 2002); (Bastos, 2009). É evidente que o aumento das publicações a partir do fim da década de 2010 reflete os debates que começaram a ser elaborados a respeito dessas diferenças e os embates de gênero no ambiente escolar, e é evidente também que essas reflexões permitem transformações que empoderam as meninas praticantes de esportes e que passam a frequentar outros ambientes esportivos com mais desenvoltura (Altmann, 2017).

Foram encontrados e disponibilizados poucos estudos sobre as questões técnicas, táticas e físicas do futsal e futebol feminino a discussão igualmente importante para o desenvolvimento das

modalidades. O conhecimento sobre as características das partidas femininas é fundamental para capacitar os profissionais que irão trabalhar com o futsal e futebol feminino. O amadorismo ainda existente nas modalidades, assim como os poucos profissionais contratados pelas equipes nacionais e a baixa disponibilidade de materiais para o treinamento, provavelmente dificulta a produção de dados técnicos e, consequentemente, de trabalhos acadêmicos. Além disso, a menor quantidade de artigos sobre treinamento provavelmente reflete a discriminação e menor aceitação das publicações de mulheres que dissertam sobre essa temática (Souza, 2017).

Nos Jogos Olímpicos de 1980 as mulheres representavam aproximadamente 10% da delegação brasileira. Duas décadas depois, as mulheres representavam 40% da delegação brasileira nos Jogos Olímpicos de Sidney (2000) (Souza, 2007).

O futebol de salão foi a prática esportiva que deu origem ao futsal na década de 1990. Embora ainda praticado, tornou-se menos popular que o futsal na contemporaneidade.

Embora o futsal e futebol sejam duas práticas distintas, com diferentes exigências técnicas, táticas e físicas, as modalidades apresentam semelhanças no que tange às barreiras e aos impedimentos vivenciados pelas mulheres na prática esportiva, dado que representam o mesmo fenômeno aqui estudado, ambas as modalidades foram analisadas nos artigos selecionados.

Compreendemos a distinção existente entre as revistas aqui analisadas. As revistas possuem percursos, focos e fatores bastante distintos umas das outras, o que leva a diferentes possibilidades e periodicidades de publicação. Entretanto, reconhecemos a necessidade de realizar uma análise que englobasse todas as revistas que publicam estudos relacionados aos esportes e que permitisse alcançar um amplo panorama das publicações sobre futsal e futebol feminino. Esse panorama ampliado é o que distingue a pesquisa aqui realizada de outras já feitas, e, assim, a torna original. É esse aspecto também que faz com que ela contribua com pesquisas posteriores que se disponham a analisar esta temática.

Os artigos supracitados foram analisados e delimitados em uma das categorias de análise descritas neste trabalho. Embora marcadas com certo rigor de definição, as categorias destacadas dialogam entre si em alguns dos trabalhos mencionados, sendo escolhida a de maior proeminência a partir dos artigos analisados. A categoria gênero, por exemplo, englobou diversos eixos de discussão, como “Educação Física Escolar”, “lazer”, “mídia”. Ainda assim, os artigos permaneceram inseridos nesta categoria pois compreendemos que o principal eixo de análise, mesmo que as discussões perpassem outras temáticas, são sobretudo as questões de gênero.

Para (Altmann, 2017), as meninas são empoderadas, ou seja, são capazes de reivindicar por direitos iguais no campo esportivo quando são dotadas de capacidades técnicas e táticas nos esportes. Isso significa que um professor de Educação Física Escolar pode dar poder a estas alunas no campo esportivo quando permite que elas joguem mais e melhor, e aprendam as questões específicas de cada prática esportiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo em referência se dá com a produção acadêmica sobre o futsal e futebol feminino nos periódicos nacionais de Educação Física. Os resultados aqui encontrados dialogam com diversos acontecimentos relacionados às modalidades fora do campo científico. Os primeiros estudos sobre futsal e futebol feminino foram publicados em um período que as mulheres não são mais proibidas de praticarem as modalidades e em que a seleção brasileira de futebol feminino participa da primeira edição da Copa do Mundo de Futebol Feminino e da estreia da modalidade nos Jogos Olímpicos.

Com um grande aumento de produções científicas nacional em função de diversos acontecimentos no campo esportivo e acadêmico. Os anos 2000 são marcados pela maior visibilidade dada ao futebol feminino pela mídia em decorrência do bom desempenho da seleção principal brasileira nos Jogos Olímpicos, na Copa do Mundo de Futebol Feminino, e nos Jogos Pan-Americanos. Essa década também é marcada pela crescente discussão sobre gênero, esporte e Educação Física Escolar.

Assim, esse levantamento nos ajuda a pensar a forma como se deu a produção de conhecimento sobre futsal e futebol feminino até o presente momento, além de mapear os artigos científicos que se debruçam sobre essas temáticas. Procuramos, assim, auxiliar os pesquisadores a compreender como esse campo de conhecimento se estruturou ao longo das últimas décadas e como ele pode ser explorado por estudos futuros e alavancar cada vez mais as modalidades futsal e futebol feminino.

REFERÊNCIAS

ALTMANN, Helena. **Atividades físicas e esportivas e Mulheres no Brasil.** In: Relatório Nacional de Desenvolvimento Humano do Brasil. Brasília: Teixeira Gráfica, 2017. p. 1-36.

ANJOS, Luiza Aguiar; DANTAS, Marina Mattos. **Pesquisadoras do futebol: discussões a partir de duas trajetórias.** Esporte e Sociedade, n. 28, p. 1-28, 2016.

BASTOS, Paula Viotti; NAVARRO, Antonio Coppi. **O futsal feminino escolar.** Revista Brasileira de Futsal e Futebol, v.1, n.2, p.144-162, 2009.

BRASIL. Conselho Nacional de Desportos. **Deliberação n. 7 de agosto de 1965.** Disponível em: Disponível em:<<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 8 nov.2014.

BRASIL. Conselho Nacional de Desportos. **Normas básicas sobre desportos.** Deliberações. Rio de Janeiro, 1979.

BRASIL. Ministério do Esporte. **A prática do esporte no Brasil.** Brasília, DF, 2013. Disponível em: <Disponível em: <http://www.esporte.gov.br/diesporte/2.html>>. Acesso em: 3 out. 2022.

FELTRIN, Murilo Bortolotti et al. **Caracterização de praticantes de futebol feminino no Brasil.** Revista Brasileira de Futsal e Futebol , v. 4, n. 12, p. 151-161, 2012.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. **As pesquisas denominadas estado da arte.** Educação & Sociedade, v. 23, p. 257- 272, 2002.

GOELLNER, Silvana Vilodre. **Mulheres e futebol no Brasil: entre sombras e visibilidades.** Revista Brasileira de Educação Física e Esporte, v. 19, n. 2, p. 143-151, 2005.

JACÓ, Juliana Fagundes; ALTMANN, Helena. **Significados e expectativas de gênero: olhares sobre a participação nas aulas de educação física.** Educação em Foco, v. 22, p. 1-26, 2017.

JÚNIOR, Osmar Moreira de Souza; DARIDO, Suraya Cristina. **A prática do futebol feminino no Ensino fundamental.** Motriz, v. 8, n. 1, p.1-9, 2002.

KERNE, Felipe. **Futebol feminino na escola na perspectiva de alunas do ensino fundamental.** Revista Brasileira de Futsal e Futebol , v.6, n. 22, p.278-284, 2014.

MOURÃO, Ludmila; MOREL, Marcia. **As narrativas sobre o futebol feminino o discurso da mídia impressa em campo.** Revista Brasileira de Ciências do Esporte, v. 26, n. 2, p. 73-86, 2008.

REVISTA BRASILEIRA DE FUTEBOL E FUTSAL; (RBFF).

REVISTA BRASILEIRA DE MEDICINA DO ESPORTE.

REVISTA BRASILEIRA DE CIÊNCIA DO ESPORTE.

REVISTA MOVIMENTO.

SALLES-COSTA, Rosana et al. **Gênero e prática de atividade física de lazer.** Cadernos de Saúde Pública, v.19, n. 2, p.S325-S333, 2003.

SALVINI, Leila; FERREIRA, Ana Letícia Padeski; MARCHI JÚNIOR, Wanderley. **O futebol feminino no campo acadêmico brasileiro: mapeamento de teses e dissertações (1990 - 2000).** Pensar a Prática, v. 17, n. 4, p. 1-14, 2014.

SOUZA, Eustáquia Salvador de; ALTMANN, Helena. **Meninos e meninas: expectativas corporais e implicações na educação física escolar.** Cadernos Cedes, v.19, n. 48, p. 52-68, 1999.

SOUZA, Juliana Sturmer Soares; KNIJNIK, Jorge Dorfman. **A mulher invisível: gênero e esporte em um dos maiores jornais diários do Brasil.** Revista Brasileira de Educação Física e Esporte , v. 21, n. 1, p. 35-48, 2007.

SOUZA, Maria Thereza Oliveira; CAPRARO, André Mendes; JENSEN, Larissa. **Mulheres fora da área: escritoras “arriscando-se” a dissertar sobre futebol.** Motrivivência, v. 29, n. 50, p. 140-152, 2017.

TEIXEIRA, Fábio Luís Santos; CAMINHA, Iraquitan de Oliveira. **Preconceito no futebol feminino brasileiro: uma revisão sistemática.** Movimento, v. 19, n. 1, p. 265-287, 2013.

TEIXEIRA, Luis Augusto et al. **Assimetrias laterais no desempenho de habilidades motoras relacionadas ao futebol.** Kinesis, n. 20, p. 77-92, 1998.

UCHOGA, Liane Aparecida Roveran; ALTMANN, Helena. **Educação física escolar e relações de gênero: diferentes modos de participar e arriscar-se nos conteúdos de aula.** Revista Brasileira de Ciências do Esporte, v. 38, n. 2, p. 163-170, 2016.

VIANA, Aline Edwiges dos S. **Futebol: Das Questões de Gênero à Prática Pedagógica.** Conexões, v. 6, ed. especial, p. 640-648, 2008.

AARTE COM MÚSICA E A FORMAÇÃO INICIAL

CLEIA DA SILVA RIBEIRO

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Mogi das Cruzes. Especialista em Profissão e Formação Docente pela Faculdade de Educação Paulista 2021; Professora de Educação Básica - na EMEI Elisa Mara Torres.



RESUMO

Este trabalho tem por finalidade demonstrar a importância da música nos anos iniciais e como pode colaborar no processo de alfabetização para formação inicial. A música no ambiente escolar pode trazer mais socialização, ajudar na indisciplina, colaborar com a alfabetização e ser uma atividade motivadora para os alunos, pois nos dias atuais existe um interesse cada vez menor dos alunos com relação a escola, pois eles têm atualmente muitas opções como computadores, celulares, ou seja, uso de tecnologias de informações fora da escola, desestimulando o aluno nas participações no ambiente escolar. O professor pode a partir das atividades diferenciadas de musicalidade buscarem recursos e inovar diariamente para motivar seus alunos e alcançar a tão almejada participação e consecutivamente a alfabetização de fato. A alfabetização é uma tarefa complexa que exige da escola um movimento que ultrapasse temas, conteúdos e programas. Nessa realização, perceberemos o verdadeiro sentido das atividades alfabetizadoras com uso da musicalidade e se chegar em um aprendizado significativo. Proponho um trabalho educativo que seja interdisciplinar que permita ao aluno o interessante mundo da música, numa tentativa de tornar a aprendizagem interessante e simples, com o intuito de oferecer uma prática pedagógica voltada à realidade social e as limitações de recursos.

PALAVRAS-CHAVE: Música; Arte; Alfabetização.

INTRODUÇÃO

Tornar o ensino mais prazeroso. Tendo em vista que seriam inúmeras possibilidades, resolvi tratar da importância de garantir este saber, mesmo entendendo que esse emerge de grandes esforços, e muito planejamento dado a sua grandeza, trago à tona o papel transformador e facilitador da música.

Através da educação as crianças, que têm um amplo mundo que se abre, emergindo transformação que sai dos muros da escola e se amplia com outros contextos como família, vizinhos, igreja, amigos, na sociedade como um todo, a música entra nesta função socializadora.

O presente trabalho objetiva, mostrar a história e o conceito de música no contexto educacional.

Desta forma faremos um parâmetro e a discussão de porque a inserção da música e ela ser caminho para incentivar o processo de alfabetização atualmente.

Tomo como base a fundamentação bibliográfica para assim esclarecer e ampliar questões como a própria dificuldade que o professor passa com o interesse e sua aplicabilidade.

Partindo desse pressuposto senti a necessidade de discutir sobre a história da musicalidade ao longo do contexto educacional. Assim apresento também em linhas gerais questões referentes à alfabetização, propiciando uma nova reflexão sobre esse tema e o uso da música.

Num primeiro momento apresento a história da música, no segundo momento a música no contexto escolar e sua aplicabilidade e finalizo com as possibilidades e considerações finais.

Trago à tona a escola e aqueles que entendem a escola como um espaço diferenciado de convívio e transformador em suas ações diárias.

Vamos abordar a música em seus diferentes aspectos, como ela vem sendo vista, e principalmente o canto orfeônico, que foi um marco para o ensino de música no Brasil. A música na escola procurando explicitar seus benefícios, através do desenvolvimento do aluno, mostrando que a escola pode se beneficiar e o aluno também.

MÚSICA

A música na escola tem como objetivo principal ajudar no desenvolvimento pleno, no convívio com outras crianças de forma leve e com muito estímulo recreativo e direcionado.

Assim diante dessas práticas existe a possibilidade de investir no estímulo que a música permite com o som, a incorporação dos ritmos, que leva a criança a entender seu corpo, perceber ao som da boa música, conhecer melhor letras através de canções, bem como se acalmar e socializar.

No Brasil se inicia a introdução da música e do ensino de Artes através da Arte Moderna no início do século XX, modernistas como Anita Mafaltti e Oswald de Andrade que se baseavam na introdução da livre expressão e na espontaneidade das atividades infantis, metodologias aplicadas ao ensino da Artes.

Está livre expressão e espontaneidade faziam crer que a arte poderia ser expressa pelas crianças e não ensinada para elas.

Movimentos internacionais que defendiam o ensino de Artes-Educação serviram de influência para esses artistas.

Em 1928 com a Lei Federal nº 3281 de 23/01/1928, que incluiu a musicalização para crianças no jardim de infância e a introdução em diversos cursos.

Hans-Joachim Koellreutter liderou um movimento em favor do ensino de música, em 1938/39 se fortaleceu no Brasil juntamente com musicistas da época que se chamou Música Viva, dando função social a música.

A proposta se intensificava com os programas de radiofônicos para intensificar a sua proposta educativa.

Outro movimento foi o Movimento de Arte Educação que foi relacionado com Educação através da Arte.

Em 1961 a LDB determinou o ensino de música na educação primária. Em 1971 o ensino de música passa a fazer parte da disciplina Educação Artística, com exigência de formação específica para os professores atuarem na área.

Para Santos, (1999, p. 49):

"É uma experiência vivenciada que nos dá prazer ao executá-la. Por meio da ludicidade a criança se relaciona com o outro e aprende a ganhar e perder, a respeitar a ordem na fila, a aceitar as frustrações, e a expressar as suas emoções. Qualquer atividade que cause uma experiência positiva, divertida e prazerosa pode-se chamar de lúdica. Percebemos a importância de oportunizar ao educando momentos de prazer e de experiências lúdicas, experiências que são capazes de contribuir para o convívio social na escola e na sociedade.

O lúdico no ensino colabora para a formação do aluno na escola, ele pode evoluir através do conhecimento, mas os professores também precisam ajudar a garantir o aprendizado do aluno de forma integral.

Os professores precisam entender que trabalhar a música através do lúdico é uma oportunidade de atuar pedagogicamente com a música e dar ao aluno várias possibilidades.

Na idade da educação infantil a crianças consegue ampliar a suas habilidades usando sua imaginação e isso pode ser aproveitado pelos alunos e as crianças sempre amplia esse período, por causa de seu comportamento e constante aprendizado.

As crianças por vezes tendem a ver os mais velhos como pessoas a serem imitadas e isso é um processo natural, pois são eles pessoas que a criança vê como adulto, e assim ampliar seu horizonte social e cultural, através do adulto.

Usar a música como atividade de valor também de aprendizagem, faz com que ele tenha mais vontade de aprender.

A música não visa somente à busca do prazer, ele está ligado também aos aspectos do desenvolvimento físico e da atividade simbólica.

Cantar, reproduzir sons, usar instrumentos e até criar instrumentos, faz com que a criança se torne inventiva, instigada pelo aprendizado e aprenda de fato.

Com a percepção física e o uso de habilidades motoras, mas também sensoriais, elas também desenvolvem outras capacidades juntas, as sociais, linguísticas.

A atividade mais natural é a música, todos convivem com ela e a própria fala é uma música, em qualquer idade a música está presente e é mais do que uma forma de socialização é uma possibilidade infinita.

A criança interage com o meio onde vive, a escola pode transformar e ampliar esse mundo,

desenvolvendo essa criança de forma ampla, através de professores que podem compreender as crianças, pois estudam os vários processos que as crianças precisam passar, com estímulos e desenvolvendo suas habilidades.

O avanço das teorias educacionais, em especial, as que defendem o aluno como agente do seu processo de conhecimento e que o ensino é despertado pelo interesse do aluno, passaram a ser um desafio ao desempenho do professor, exigindo dele novas competências.

A realização de um trabalho eficiente tendo a música, é preciso que o professor consiga dominar o conteúdo de forma a ganhar a atenção da criança para que goste daquilo que precisa ser aprendido, e com o tempo esteja cada vez mais envolvido e se interesse pelo aprendizado como um todo.

Também desenvolva um vínculo com a escola, querendo cada vez mais aprender.

Professores em geral, precisam intermediar o conhecimento e fomentar a cultura, a perspectiva humana da criança, sem descriminá-la, fazer com que a sua identidade seja construída e prevaleça sua identificação individual, acrescida por seus valores individuais construídos por si e por suas vivencias.

A influência cultural é muito importante, através dela o mundo pode ser aprimorado ou modificado, pois ela amplia o mundo e o resgate de vários conceitos e envolvimento de sentimentos agregados a ele.

A educação pode transformar, mas ela não é só aprendida na escola, mas sim envolta por situações de cultura e social, e através dessas vivencias serem cidadãos de bens e pessoas transformadoras também.

Não é só a criança que aprende no convívio escolar, mas os professores estão sempre aprendendo constantemente.

Os professores acabam sendo influenciadores e precisam ter cuidado com as palavras que proferem, ser alguém a quem o aluno se identifique, pois eles são o segundo vínculo afetivo da criança com a sociedade, a primeira é a escola.

É necessário mostrar ao aluno que ele é protagonista da sua própria história e que a escola é apenas um instrumento para construção do cidadão que ele se tornará.

Ao ensinar os professores precisam considerar o individual, as barreiras que os alunos enfrentam para aprender e compreender os meios necessário para participação coletiva do grupo.

Não importa a condição social, física ou cultural em que esse aluno está inserido o que importa é dar condições para o aprendizado e proporcionar sempre reflexão sobre o papel da escola para ser facilitador ou ampliador do mundo que as crianças vivem, sendo este também a função da escola e do professor, ampliando os horizontes.

A democracia na escola é dar a essas crianças a possibilidade de ter oportunidade igual, de forma que não ajam barreiras ou discriminação por conta de sua classe social, sua condição física

ou intelectual.

Dar condição e saber que a escola não deve ser um espaço limitador, mas que ela é o início da vida social e o local para tornar a criança uma cidadã que pode ser transformadora e atuante na sociedade.

Neste contexto de aprendizado e convívio social o uso de atividades lúdicas como a música pode fortalecer o processo de inclusão e os laços sociais que virão após a inserção desta.

As atividades lúdicas e direcionadas com música fazem parte do desenvolvimento constante do ser humano, facilitando o processo de aprendizado.

A música é uma possibilidade de ser um instrumento facilitador da aprendizagem dos alunos e motivador.

Kishimoto (2008, p.30) afirma que:

“O uso de atividades lúdicas com fins pedagógicos remete-nos a relevância deste instrumento para situações de ensino aprendizagem e de desenvolvimento infantil, pois se considerarmos que a criança aprende de modo intuitivo, adquire noções espontâneas em processos interativos, envolvendo o ser humano inteiro com suas cognições, afetividade, corpo e interações sociais, o brinquedo desempenha um papel de grande relevância para desenvolvê-lo”.

A palavra lúdica vem do latim *ludus* e significa brincar. Neste brincar está incluída a música e é relativa também à conduta daquele que escuta, canta uma música, que brinca e que se diverte.

A função educativa da música vai dar oportunidade na construção do aprendizado e desenvolvimento do aluno, trazendo à tona vários conhecimentos.

Um ambiente que ajude no desenvolvimento e age de forma criativa, estimulando a aprendizagem, assim a capacidade de ambos, aluno e professor tonam-se ampliadas, e técnicas podem ser implementadas.

A comunicação, o trabalho em grupo, a socialização e principalmente a coordenação podem ser desenvolvidos e propiciar o aprendizado ao aluno.

A participação do aluno pode ser de forma única, estimulada pelos benefícios e a alegria que a música proporciona e isso se ajustar ao conteúdo do currículo da escola.

DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM COM MÚSICA

A Educação nos anos iniciais faz parte de uma etapa importante do desenvolvimento da criança, proporcionando a criança seu desenvolvimento integral nos aspectos de coordenação motora, físicos, de socialização dentre outros.

Para que esta etapa seja bem-sucedida é necessário um educador que oportunize experiências estimuladoras que possibilitem a criança construir seu próprio conhecimento, considerando suas características e diferenças étnicas, religiosas, econômicas e todas as necessidades de forma específica.

Portanto, compete ao ensino considerar que as crianças se diferem entre si, sendo assim uma educação que dê condição ao aprendizado e respeitem as crianças como únicas e que as proporcionem um ensino que as respeitem e deem a elas a oportunidade de aprender com suas peculiaridades.

Utilizar a música pode ser um instrumento utilizado para sensibilizar as crianças no ambiente escolar, sensibilizando a audição, e aumentando qualidades de concentração, coordenação motora, raciocínio lógico, equilíbrio emocional, culminando na formação que vai ser integral para o ser humano.

Através da escola a música pode atingir muitos, a absorção da linguagem musical pode perpassar os muros da escola e atingir a sociedade como um todo.

A princípio, a educação desempenhou um papel mais de assistencialismo, no Brasil isso ocorreu por quase cem anos, quando a constituição de 1988 foi iniciada, o estado designou voltado para a formação com o papel educativo de fato.

Não só no Brasil, mas em todo o mundo a ideia de assistencialismo ganhava força.

O cunho assistencialista era para manipulação da massa trabalhadora, uma vez que já se sabia que a educação seria popular e assim serviria para fazer com que essas pessoas entendessem o processo e passassem a aceitar a exploração que advinha do processo social vivido naquele período.

Sendo o Estado o responsável direto pelas instituições educacionais e repassava recurso e a ideologia para essas escolas.

Assim, as primeiras escolas já surgiam com o objetivo de manter as classes subordinadas no patamar em que estavam recebendo apenas assistência básica para que os pais das crianças pobres pudessem continuar trabalhando para manter o alto nível econômico da classe dominante.

Em 1988, no Brasil, inicia-se um processo de muita importância a, pois é através dela que a educação é vista como um processo importante e de responsabilidade do estado, dando direito a criança desde o nascimento e a partir de uma certa idade a garantia aos estudos.

Também teve uma importância muito grande o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), sendo outro documento de garantia de estudo para criança e adolescente, tornando obrigatória a matrícula na educação infantil.

O Ministério da educação publicou no ano de 1994 a Política Nacional de Educação Infantil, nela o aumento de vagas para alunos do ensino infantil, bem como melhores condições e um ensino de qualidade, para isso determinava também a formação dos profissionais envolvidos no ensino, norteou a formação desses profissionais específicos para Educação Infantil.

A criança no processo da infância é tida como um período onde existem muitas perguntas e diz muito sobre o comportamento humano.

A personalidade de uma criança tende a passar por um processo da forma como ela interage com o meio onde está socializando e vivendo, mas a hereditariedade também é outro fator que também influencia no processo de desenvolvimento da criança.

No período dos sete primeiros anos da vida, o desenvolvimento emocional e pessoal acontece de forma muito intensa, fazendo com que seja refletido quando adultos quaisquer tipo de situação na educação principalmente as inadequadas.

As crianças que iniciam o aprendizado na escola, já possuem conhecimentos adquiridos no âmbito familiar e de convívio com outras pessoas, sendo assim, para que a aprendizagem seja significativa é necessário conhecer esses conceitos já adquiridos por eles, para que não seja também uma etapa complicada.

Precisa-se entender que a criança não é um miniadulto, mas que ela é uma criança e que o período da infância tem características próprias, o adulto apenas é visto por ela como alguém que tem conhecimento e que serve de exemplo, e isso faz parte do desenvolvimento humano.

O desenvolvimento acontece de forma individual, mas é importante entender os períodos, bem como perceber, e saber o comportamento e a forma de agir de cada um no mundo.

Na educação todas as fases de desenvolvimento humano são importantes, o professor tem uma ferramenta a mais, entendendo esse desenvolvimento, assim, ele pode planejar de que forma e como ensinar, pois ele sabe quem é seu aluno e em que período de desenvolvimento ele se encontra.

Assim como o professor almeja fazer um trabalho excelente, ele também busca fazer com que o aluno tenha uma aprendizagem de fato e que ela faça sentido para a criança, o uso da música pode se ajustar e ajudar nestas etapas e ser um facilitador no desenvolvimento.

Para Souza (2014, p.107):

“As relações sociais estabelecidas com a música é um dos temas examinados pela sociologia da música quando entendemos melhor o comportamento das pessoas relacionados com a música, considerando ainda os efeitos das instituições. A convivência com a família, com os grupos, nos momentos de sociabilidade, auxiliam no processo de aprendizagem musical.”

A escola precisa ser o local onde a criança terá a possibilidade de se desenvolver, ter desenvolvido suas percepções, ampliar seus horizontes, desenvolver em cada etapa da sua vida e a música ser um instrumento que pode ampliar este desenvolvimento de forma mais ampla e ainda mais complexa.

A escola tem por obrigação desenvolver de uma forma geral e ampla o ser humano em suas diferentes etapas, considerando as crianças em todas as suas etapas e de forma física e social, dar a criança a possibilidade de conhecer o mundo através da escola.

A cada local e região os estilos musicais se estabelecem, através de grupos e individualmente sendo reconhecidas em várias localidades e socializadas através da educação. Desta forma a educação musical rompe barreiras e não há fronteiras que as façam ser estagnadas.

Para que se realize um trabalho eficaz na educação, deve-se ter um olhar para as experiências, vivencias, como a criança se porta no dia a dia, estabelecendo rotinas, ter a sensibilidade afetiva, em entender o mundo vivido por ela, ajudando a ampliá-lo, permitir que a criança se expresse também.

A música precisa ser inserida no cotidiano escolar como ferramenta para motivar, socializar, e até para a aprendizagem em todos os níveis do ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A música está presente no desenvolvimento humano, pois estará presente em todos os níveis da vida e sua aplicação no estudo pode perdurar e transitar em todas as séries.

A música pode ser aplicada nas diversas séries e de diversas formas, garantindo uma aprendizagem prazerosa e direcionada com atividades planejadas pelo professor especialista de Artes, que atua desde o ensino fundamental 1 até o ensino médio.

No processo de escolarização é necessário que o professor consiga construir situações de aprendizagens, para desenvolver as diferentes habilidades.

É através deste processo que surge a relação professor-aluno. As escolas precisam incentivar os professores a entender melhor o uso da música no processo de aprendizagem,

O uso da música pode ser um facilitador ao trabalho docente, o professor precisa levar em consideração que os alunos passam por situações que podem influenciar no processo de aprendizado esperado no ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, M. A; MARQUES, M. L. **Alfabetização Hoje**. São Paulo: Cortez, 2009.

BAPTISTA, M. C. **Crianças menores de sete anos, aprendizagem da linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos**. In: MACIEL, F. I. P. (orgs). Belo Horizonte: UFMG/FaE/CEALE, 2009. p. 13_24.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 1998.

BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais. **Arte**. Secretaria da Educação Fundamental. Brasília, 1997.

BOZON, M. **Práticas musicais e classes sociais: estrutura de um campo local**. Em Pauta, v. 11, n. 16/17, p. 146-174, abr./nov. 2000.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e Linguística.** São Paulo: Scipione, 1999.

CHARTIER, R. **Práticas de leitura.** São Paulo: Estação Liberdade. 1996.

KRASILCHI, M. **Prática de Ensino.** São Paulo. Edusp, 2004.

MOURA, I. C. **Musicalizando crianças: teoria e prática da educação musical.** Ática. São Paulo, 1996.

PIAGET, J. **O nascimento da inteligência na criança.** Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1974.

SOUZA, J. **Música, educação e vida cotidiana: apontamentos de uma sociografia musical.** Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 53, p. 91-111, jul./set. 2014. Editora UFPR. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n53/07.pdf>. Acesso em: 02 out. 2022.

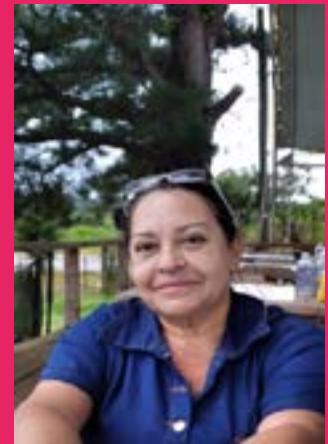
VASCONCELLOS, C. Dos S. **Resgate do professor como sujeito de transformação.** São Paulo. Libertad, 1994.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1986.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO BRASIL: UM POUCO DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO NOSSO PAÍS

ELIANA RAMOS DA SILVA BARBOSA

Licenciatura Plena para o Magistério nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, pela USP em 20 de dezembro de 2002; Professora de Educação Infantil no CEI Jd. Das Orquídeas, Prefeitura de São Paulo.



RESUMO

Nesse artigo iremos refletir sobre os desafios que os estudantes das séries iniciais enfrentam em relação à alfabetização e o letramento. O texto irá tratar os percursos que a educação e a alfabetização percorreram durante a nossa história, algumas metodologias do passado e teorias da contemporaneidade. Sabemos que o ensino do Brasil passou por muitas formulações ao longo do tempo e temos consciência que copiamos muito da educação de outros países, mas a escolarização dos tempos modernos sofreu influência de novas teorias que compreendem que o ser humano está em constante aprendizagem e mudança. Essas transformações afetaram a vida dos alunos, educadores, famílias e da sociedade como um todo. Temos plena certeza que os projetos voltados para o letramento e alfabetização dos alunos são desafiadores e estão em sempre se adaptando. Algumas indagações permeiam os debates sobre a educação no Brasil: Como os alunos, os professores e as famílias reagem a essas mudanças e como a escola, que é um espaço de descoberta, aprendizagem, socialização e transformação, reage ao mundo globalizado e tecnológico, sendo que às vezes e em algumas situações continua com uma pedagogia tradicional? Essas questões são importantes e interferem na qualidade da educação oferecida aos educandos. Vamos buscar ao longo deste artigo refletir e analisar o ensino das crianças pequenas no nosso país.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização; Letramento; Ensino; Educação.

INTRODUÇÃO

A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ENTRE OS ÍNDIOS, OS ESCRAVIZADOS E A FAMÍLIA DOS COLONOS

De acordo com as tradições indígenas, sabemos que as crianças das aldeias e tribos aprendiam suas histórias e culturas com os mais velhos, através de lendas, contos e costumes. A tradição dos seus antepassados era valiosa e respeitada, seus conhecimentos eram aceitos como um valor importante a ser considerado. A educação, na maioria das vezes, era de transmissão oral e cada tribo tinha sua peculiaridade, seus rituais, suas crenças e cada característica apresentada influen-

ciava a vida das crianças no grupo a qual ela pertencia.

Saber usar os recursos naturais, cuidar do meio ambiente, caçar e pescar, faziam parte da educação e da aprendizagem dos menores nas aldeias.

Aprender a linguagem do grupo, as histórias dos antepassados, respeitar e valorizar os rituais, as crenças e os hábitos da família possibilitavam e reafirmava sua identidade diante dos mais velhos.

Com a chegada dos portugueses e europeus no século XVI a aprendizagem das crianças indígenas sofreu uma grande mudança e os jesuítas tiveram parte nesse processo. Eles fundaram as primeiras escolas para catequizar e tornar os índios mais “dóceis”. Os colonos queriam mãos de obras indígenas e para isso recorriam a educação do “instrumento da catequese”, tentando remover de forma cruel suas crenças, culturas e tradições, tendo assim, a oportunidade de dominarem suas terras. A igreja dominou por muito tempo a educação dos povos indígenas, com a finalidade de amansá-los e transmitir a qualquer custo os ensinamentos religiosos da época.

Com os escravizados trazidos da África, a forma de ensinar seguiu um caminho diferente. A educação ficou a cargo dos representantes católicos, com um ensino religioso e rudimentar predominante na igreja da Europa, sempre com a intenção de transmitir as virtudes e os valores da época tornando os escravos submissos aos senhores e seus familiares. A sociedade burguesa daquele tempo, mantinham os escravizados à margem da educação, excepcionalmente, só alguns aprendiam a ler e escrever, mas a maioria vivia numa condição subumana, em constante tortura e sofrimento. Isso não era diferente com os filhos dos escravos eles sofriam abusos, preconceitos e não tinham acessos as escolas primárias. Por muito tempo os escravizados viverem excluso, sem direitos, sem identidade e sem escolarização, mesmo tendo uma cultura e tradição rica em conhecimentos, histórias e produções artísticas. “Somente no início do século XIX foi implantada, de forma tímida, uma educação para os escravos libertos e um tipo de ensino para os que realizavam trabalhos domésticos.” (BASTOS, 1997, 1999, 2005)

A educação dos filhos dos colonos era baseada na gramática, retórica e latim, mas não era oferecida a todas as crianças, mas sim para uma parte da sociedade considerada a elite da época. O modelo de ensino seguia os padrões europeus e eram ministrados pelos padres jesuítas.

Com o comando do Marquês de Pombal, a educação passou por reformas marcantes, o ensino que antes era responsabilidade dos missionários se tornou responsabilidade do “Estado Português”. Em 28 de junho de 1759, Pombal criou as “aulas régias”, ensinadas por professores nomeados pelo governo. Essas mudanças tornou o ensino mais rápido e eficaz, com o objetivo de formar pessoas para fins políticos e econômicos.

Junto à Primeira República ou República Velha, surgiu o ensino com a intenção de ir além de ler e escrever. O governo entendeu que a educação tinha que passar por reformas, já que era um tempo de transição. Mas esse ensino era para poucos, somente para a “nata” da sociedade brasileira. A população mais pobre recebia uma educação básica para trabalhar nas fábricas ou no campo.

Os alunos que não conseguiam ser aprovados ao final ano letivo, eram considerados gastos e desperdícios, não tendo estímulos para estudar abandonavam dos estudos. As escolas da zona

rural ficavam em lugares distantes das casas e eram formadas por uma sala com estudantes de idades diferentes, por muito tempo essa situação se perpetuou nos interiores do nosso país.

As reformas dessa época criaram o ensino como direito público e modelo educacional e surgiram na primeira República.

Em 1891 a União era responsável pela educação na capital do país, os outros estados e municípios assumiam a responsabilidade pelo ensino das crianças. Nessa época Benjamin Constant trouxe mudanças para a educação com ideais positivistas, priorizando a educação científica em detrimento das humanas, criando grupos escolares, organizando o ensino em série e dividindo os estudantes por idade. Essas reformas, pós Proclamação da República, foram marcantes e exigiram um número maior de professores, melhora na estrutura da administração educacional e o surgimento do “cargo” de diretor escolar.

A ALFABETIZAÇÃO E OS MÉTODOS TRADICIONAIS

No Brasil por muitos anos a alfabetização foi apresentada às crianças na escola, através dos métodos analítico e sintético.

O método tradicional sintético é o mais antigo, foi aplicado na Idade Média e também usado em alguns países europeus. Ele consistia em ajudar a criança a memorizar os fonemas, depois assimilava as unidades maiores (sílabas) para então aprender a leitura e a escrita das palavras. Era uma metodologia de codificação e decodificação e foi dividido em alfabético, fônico e silábico.

Primeiro os alunos aprendiam o nome das letras e iam juntando uma à outra para criar as sílabas e por fim as palavras. Os alunos memorizam o som das letras, uniam as vogais às consoantes para formar uma sílaba. Com o avanço nos estudos a criança aprendia a palavra-chave em cartilhas que ensinam através das famílias silábicas, iniciando com as vogais, os seus sons e seus traçados, tanto das letras maiúscula como as minúsculas. Com o tempo passavam para o alfabeto e suas “famílias”, das sílabas mais fáceis para as mais complexas. Mesmo que alguns educandos já conheciam o alfabeto e já soubessem ler, eles tinham que seguir o cronograma orientado pela cartilha.

O método analítico apresentava um processo que tinha influência norte-americana, visando oferecer um novo ensino para essa nova concepção de criança. Essa metodologia iniciava com unidades linguísticas maiores, como palavras, frases e pequenos textos para depois decodificar letras e sílabas. O método defendia um reconhecimento global e audiovisual, sendo a Palavração, Sentenciação e Global o início da alfabetização com os estudantes. Esses trabalhos educacionais eram tradicionais e também usavam a cartilha como instrumento de leitura e escrita.

A CARTILHA COMO MATERIAL DIDÁTICO E COMO “CENTRO” NA ALFABETIZAÇÃO NO ENSINO TRADICIONAL

Durante muitos anos a cartilha foram usadas nas escolas do Brasil e era, quase sempre, o único recurso dos professores em sala. Ela apresentava um método de memorização, soletração e silabação para iniciar a alfabetização das crianças. As primeiras cartilhas apresentadas no nosso país eram do Rio de Janeiro e São Paulo, devido a esse fator as palavras e ilustrações nelas apresentadas se referiam à região sudeste e muitas vezes não faziam sentido para os alunos que moravam em outras regiões: “Eva viu a uva.”

Com o passar do tempo, os estudiosos da época perceberam que o método de aprendizagem da cartilha era insuficiente para atender às necessidades da sociedade brasileira. Nesse período constataram que muitas crianças que não acompanhavam as lições das cartilhas reprovavam de ano ou desistiam dos estudos, pois o uso da repetição e memorização das atividades da cartilha favoreçam os alunos que não tinham dificuldades, mas excluíam aqueles que apresentavam déficit de compreensão e assimilação dos conteúdos oferecidos com essa metodologia.

Mesmo esses processos sendo considerados ultrapassados, eles ainda são apresentados em algumas escolas do interior do Brasil, tendo alguns profissionais resistência em abandoná-los, pois é difícil sair da zona de conforto e tentar o novo.

A metodologia tradicional teve seu papel e sua influência na história da educação no Brasil, mas não tem sentido essa prática hoje na atualidade da sociedade brasileira, porque para garantir uma boa alfabetização e um letramento consciente é preciso oferecer uma variação de teorias educacionais que auxiliem o aluno a pensar, refletir e compreender a importância do seu papel no mundo.

MAS O QUE É LETRAMENTO?

Letramento é mais que aprender a ler e decodificar os códigos da leitura e da escrita. É possibilitar ao cidadão a capacidade de interagir no meio social a qual pertence com competência e habilidades diversas. É se preparar para a vida em sociedade, é participar das discussões pertinentes do nosso mundo, é atuar com responsabilidade dos temas vigentes e ter consciência que a preservação do meio ambiente é um fator fundamental nos dias atuais.

O conceito de letramento abrange o desenvolvimento do sujeito como um todo, dando-lhe a oportunidade de usar a leitura e a escrita nas mais variadas situações apresentadas no dia a dia. Portanto, a didática do letramento na escola deve visar o educando como um leitor e um escritor frente às práticas socioculturais da nossa sociedade.

COMO O PROFESSOR PODE TRABALHAR O LETRAMENTO NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL?

O educador deve usar de muitos recursos tecnológicos para trabalhar a alfabetização e o letramento com seus alunos. Os projetores, computadores, câmeras, fotografias, áudios e vídeos

auxiliam nas aulas das séries iniciais e tornam as atividades mais atrativas e agradáveis. Os professores podem elaborar projetos que incluem jogos com letras e palavras, histórias, contos, fábulas, parlendas, receitas, rótulos de produtos e embalagens, folhetos de propaganda de mercados, convites de aniversários, gibis e outros recursos para que o letramento durante as aulas na escola, aconteça da melhor maneira possível e dê oportunidade para que todos se apropriem do conhecimento da leitura e escrita. As rodas de leitura, músicas e contos são técnicas que precisam estar presentes na rotina da sala de aula, podendo ser uma apresentação de maneira coletiva ou individual. A biblioteca da escola é um espaço rico e maravilhoso onde os educandos podem ler, sonhar, viajar e transpor, por um pequeno espaço de tempo, as dificuldades encontradas na sua vida particular.

Quando a unidade escolar não tem um local próprio para a instalação da biblioteca, a gestão junto com os professores precisa pensar em uma forma de oferecer os livros aos alunos. Podendo ser num cantinho do pátio, nas áreas livres da escola: parque ou jardim ou através das “sacolas de leitura” que o estudante leva para casa. Junto com a sacola vai um livro escolhido por ele, lápis, tintas, gizes, cola ou papéis coloridos, para que a família participe da leitura e faça com seu filho, se quiser, atividades referentes ao tema da história.

Todo esse estímulo auxilia na aquisição do hábito da leitura e possibilita aos que não têm livros em casa a chance de ter contato com o “mundo encantado da leitura”. Mesmo na Educação Infantil, onde as crianças não dominam as técnicas da leitura e da escrita, essas atividades são importantíssimas, porque elas, mesmo sem saber, participam da leitura e das letras, com suas fantasias, imaginações e seus encantos.

A alfabetização nas séries iniciais precisa de muito incentivo para que as atividades sejam prazerosas e não sofridas, sejam compreendidas e não memorizadas e sejam para os educandos desejo de estar na escola e não ficar só por ficar.

Aos educadores cabe uma dedicação maior em relação a alfabetização dos alunos, por que pode parecer, para quem está de fora, uma tarefa fácil, mas é um procedimento importante e uma tarefa árdua. Portanto, é preciso valorizar o que a criança sabe e o que ela já aprendeu, respeitar o ritmo e o tempo de cada uma, mediar junto aos que apresentam dificuldades de assimilação dos conteúdos e compreender que cada aluno constrói seu conhecimento e que enfrenta desafios diferentes durante o processo de letramento e aprendizagem.

A alfabetização precisa acontecer de maneira conjunta e reflexiva a partir de atividades, em que, às crianças revelam suas hipóteses e sejam, através de várias atividades, levadas a participar da construção da sua aprendizagem e pensar na escrita e na leitura como função social. O letramento deve acontecer aos mesmo tempo que a alfabetização, um favorece ao outro, e ajuda o aluno a ver suas habilidades que o ajudará durante seus estudos e ensino. O papel do professor é fundamental e sua prática pedagógica deve estar pautada num conceito de orientação, intervenção e mediação, sempre acreditando na capacidade que os estudantes têm de nos surpreender.

Algumas atividades de alfabetização para serem trabalhadas em sala de aula:

Figura 1 – “Juntando sílabas”

NOME: _____	DATA: / /
JUNTE AS SÍLABAS E FORME PALAVRAS.	
CA + VA + LO _____	
CA + SA _____	
CU + E + CA _____	
CA + BE + LO _____	
CU + BO _____	
CO + PO _____	
CU + CA _____	



 Clube das Letrinhas – Kátia Teixeira @prokatiatexeria 

Fonte: Blog espaço do professor, editora Abc divertido

Figura 2: “Pinta Sílaba”

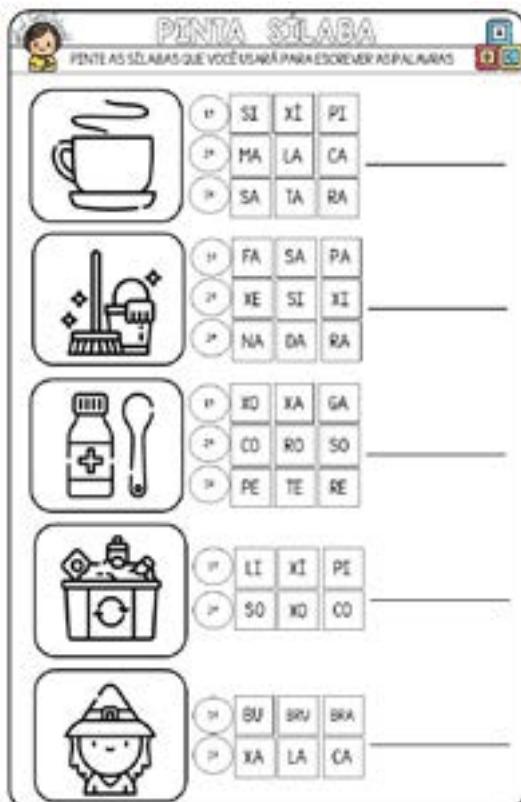


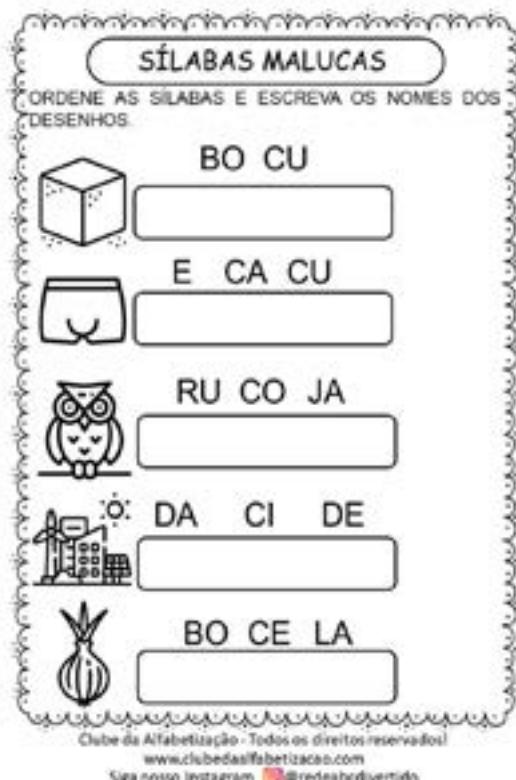
Figura 3: “Pinte as sílabas”



Fonte: Alfabetizar letrando – Professora Carini Delavalad / Fonte: Mestre do saber – Atividades de alfabetização

Figura 4: Ligue as letras

Fonte: Professora Fabiani

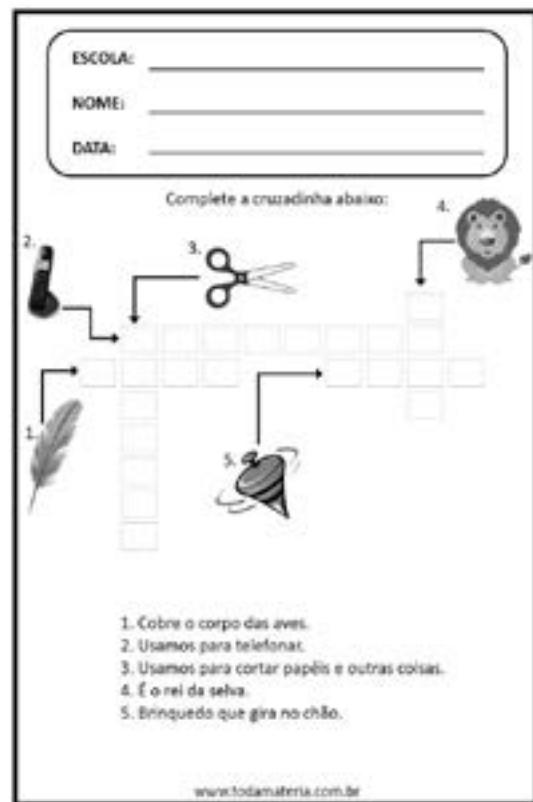
Figura 5: “Sílabas malucas”

Fonte: Nina Nunes – Internet

Figura 6: “Complete”

Fonte: Toda Matéria – Professora Carla Muniz

Figura 7: “Caça palavras”

Figura 8: “Ligue”**Figura 9: “Cruzadinha”**

Fonte: Toda Matéria - Professora Carla Muniz

UMA CURTA ANÁLISE NAS TEORIAS E METODOLOGIAS DO SÉCULO XX

CONSTRUTIVISMO E A APRENDIZAGEM

Segundo Jean Piaget o aluno passa por muitas etapas enquanto constrói sua aprendizagem. A teoria do Construtivismo elenca vários pontos importantíssimos para o desenvolvimento cognitivo do educando:

- O biológico: relacionado ao sistema nervoso;
- As experiências e exercícios: ação da criança sobre os objetos;
- A interação social: desenvolvimento por meio da linguagem e da educação;
- O equilíbrio e as ações: adaptação ao meio e as situações.

O Construtivismo reconhece a aprendizagem como o “próprio” desenvolvimento do aluno e tem como objetivo uma proposta de autonomia do aluno, seu desenvolvimento crítico, aquisição do conhecimento através da interação com o outro, com o ambiente que vive e estuda e com o adulto que faz parte de sua vida em casa e na escola.

O educador quando comprehende o Construtivismo sabe que precisa criar para os educandos atividades que estimulem o desejo de aprender e investigar o mundo a sua volta. Essa teoria bem estudada, elaborada e aplicada colabora com o processo emocional da criança durante sua

aprendizagem e o professor deve atuar como mediador e olhar para o aluno não como mero aprendiz, mas sim como pessoa capaz e que quando chega à escola traz consigo muitas informações e conhecimentos adquirido com seus familiares.

Alguns princípios são observados no Construtivismo:

- O aluno é o centro da sua aprendizagem;
- É preciso respeitar o ritmo de aprendizagem de cada educando;
- As aulas e as atividades devem ser dinâmicas e os alunos precisam interagir indagando sobre o que estão aprendendo;
- O conhecimento acontece gradualmente a partir de conceitos aprendidos anteriormente.

Esses itens devem ser levados em conta, para que a aprendizagem dos estudantes tenha progresso no dia a dia na escola.

Para que a metodologia aplicada no Construtivismo tenha um valor real, é necessário que haja formação para os professores e cursos de orientação continuada, sempre propondo aos educadores estudos e análise de suas práticas realizadas em sala, não com o objetivo de crítica ou desvalorização do trabalho, mas como um novo olhar para a educação nos novos tempos.

O professor não é mais o transmissor do conhecimento, agora ele é um mediador, um facilitador e um orientador durante a aprendizagem das crianças.

O educador desafiará o aluno com situações que o leve a refletir sobre o que está realizando, permitindo assim uma responsabilidade sobre a sua aprendizagem, sendo assim os estudantes se sentem mais valorizados e estimulados a aprender, porque os conteúdos têm mais significados para eles e fazem parte das suas vivências.

Com o Construtivismo o aluno é incentivado a buscar novos conteúdos, novas formas de aprender e conhecer mundo a sua volta, principalmente utilizando as tecnologias e mídias presentes na nossa sociedade, mesmo ainda uma parte da população não tendo acesso a elas.

O QUE VYGOTSKY DIZ SOBRE A ALFABETIZAÇÃO?

Vygotsky nos revela a construção da linguagem escrita da criança como uma parte da aprendizagem e um processo contínuo que se dá através das interações sociais do aluno com o meio em que vive ou estuda e com os adultos que fazem parte de sua vida. No entanto a mediação é orientação profissional e fundamental no ambiente escolar.

Para Vygotsky a criança nasce com funções psicológicas elementares e com a aprendizagem da cultura e as experiências adquiridas, através da socialização, essas funções torna-se psicologicamente superiores, auxiliando o educando na capacidade de seus pensamentos abstratos.

São “três os pilares básicos” da teoria das relações sociais:

- O cérebro é mutável;
- O funcionamento psicológico tem como base as interações sociais e o desenvolvimento cognitivo das crianças, esses acontecem através das trocas de experiências com o outro;
- A cultura é parte fundamental do processo da construção da natureza humana.

A escola e a família fazem parte dessa interação social, todos tem importância nessa participação: os pais devem colaborar na vida educacional dos seus filhos incentivando, cobrando, sem amedrontar o filho, e orientando com coerência.

Cabe aos professores identificar as habilidades dos alunos, ajudá-los nos seus avanços e mediar nas suas dificuldades, levando as crianças a refletirem sobre os desafios apresentados, respeitando o tempo de cada aluno e valorizando o que já assimilou. Os gestores precisam estar atualizados, não só com os assuntos documentais e nem somente com os objetivos da aprendizagem, mas também saber o desenvolvimento das turmas e dos alunos da sua escola. Às crianças cabem aplicar os conhecimentos aprendidos e organizar sua aprendizagem de forma que elas possam auxiliá-los nos novos desafios que aparecerão.

Os estudantes precisam ser incentivados, por fatores pessoais, ambientais e comportamentais, a buscarem informações que tenham relevância e significados para eles. Para que esse desejo de aprender aconteça, as aulas precisam ser dinâmicas e desafiadoras, principalmente porque a escola de hoje concorre todos os dias com as diversões tecnológicas e isso é uma disputa quase invencível, se as unidades escolares permanecerem no mesmo.

Vygotsky elaborou um conceito muito importante: A Zona de Desenvolvimento Proximal. Que define à distância entre o Nível de desenvolvimento real, determinado pela capacidade de solucionar um problema sem auxílio e o Nível de desenvolvimento potencial marcado pela resolução de um problema com a orientação de um adulto.

A Zona de Desenvolvimento Proximal explica as funções que ainda não foram assimiladas pelos alunos, mas que estão num processo de compreensão dependendo da ajuda do professor ou de um aluno.

Essa teoria relata que o educando não consegue construir novos conhecimentos sem uma estrutura de aprendizagem prévia. Precisamos então, compreender essas estruturas e estudar os Níveis de Desenvolvimento real e potencial:

- Nível de Desenvolvimento Real: o conhecimento que o aluno já comprehendeu de forma autônoma.
- Nível de Desenvolvimento Potencial: as atividades que os estudantes não conseguem desenvolver sozinhos, mas com a mediação de um adulto ou ajuda de outro aluno, eles resolvem.

A influência da teoria de Lev Vygotsky estão presentes até hoje no trabalho de algumas escolas brasileiras.

CONHECENDO UM POUCO DA ALFABETIZAÇÃO MONTESSORIANA

O fundamental na metodologia Montessoriana é estimular a criança no seu aprendizado espontâneo. O que a criança vê, ouve e toca é importante na percepção do mundo que ela vive ou passa uma maior parte do seu tempo. Uma educação sensorial é a base para uma educação intelectual e a liberdade favorece o desenvolvimento físico e mental dos alunos.

No método Montessori, a aprendizagem da escrita vem antes da leitura. No início do processo de alfabetização o professor trabalha com os alunos o alfabeto móvel com imagens, letras e material de lixa, sendo as vogais iniciadas primeiramente. Nesse processo o aluno tem autonomia para seguir seu próprio ritmo. O local da aprendizagem é ambientado de acordo com os objetivos já determinados. Como os educadores oferecem diversos tipos de atividades, a criança tem a opção de realizar o que deseja fazer naquele momento e isso a ajudará no desenvolvimento de suas habilidades, tanto da escrita e ao longo do tempo da sua leitura.

A família recebe orientação para auxiliar, de forma conjunta, os filhos com as atividades da escola.

As atividades lúdicas, jogos e brincadeiras fazem parte do processo de aprendizagem e geralmente são realizadas ao ar livre, nas áreas externas da sala: parque ou jardim.

Essa metodologia trabalha com os estímulos dos sentidos sensoriais, ao passar os dedos no alfabeto móvel, placas de lixas as crianças sentem três impressões: tátil, do formato e do som correspondente com a letra. Nessa aprendizagem os estudantes devem aprender primeiro o som fonético das letras, antes da ordem alfabética.

Com a compreensão das vogais os professores apresentam três consoantes, sempre juntas às vogais que eles já dominam, para que o primeiro contato seja através do som. Os alunos formam palavras usando o alfabeto móvel, montando e desmontando as letras. O alfabeto móvel nessa metodologia tem uma importância crucial. Depois que a criança "monta" sua palavra e com o tempo cria outras, ela manifesta uma alegria incomparável, pois é capaz de compreender o que ela formou e entender as palavras que o amigo fez.

Ao final do ano letivo os estudantes que entraram com muitas preocupações sobre a escrita e a leitura, têm facilidade ao escrever, ler e interpretar, porque conseguiu assimilar os conteúdos apresentados de maneira prazerosa e significativa, isso é fundamental para ele descubra suas potencialidades para o ano seguinte.

Atividades que usam os sentidos sensoriais:

Figura 10: “Slime”



Fonte: Educamais – por Marcelle da Costa

Figura 11: “Garrafas sensoriais”



Fonte: Tempo Junto/ Ateliê Urbano

Figura 12: “Brincadeiras sensoriais para bebês”

Fonte: Por Malu – Site: Na Pracinha – A cidade é nosso quintal.

Figura 13: “Ideias de brincadeiras sensoriais para bebês.”

Fonte: Blog - Universo do Cuidado.

QUAIS AS CONTRIBUIÇÕES DE EMMI PIKLER PARA A EDUCAÇÃO?

Emmi Pikler fundou em 1946 o Instituto Lóczy, em Budapeste. Uma instituição que acolhia crianças órfãs e abandonadas, pós II Guerra. Ela trouxe para a época inovações sobre o desenvolvimento das crianças na primeira infância. Até hoje muitas escolas de educação infantil e creches adoram suas abordagens.

Para Pikler o adulto que cuida dos bebês e crianças deve estabelecer vínculos com elas, que crie uma relação de carinho e confiança. E fundamental que as crianças brinquem para se desenvolverem.

As abordagens de Pikler acontecem na primeira infância e são abordagens que favorecem a

compreensão da linguagem da escrita e da leitura no processo de alfabetização.

Emmi Pikler valoriza muito a interação e os vínculos criados entre os educadores os bebês e as crianças em todos os momentos, sendo o ritmo de cada um respeitado.

As crianças da educação infantil ficam por muito na escola ou creche e é fundamental uma qualidade nos seus cuidados, nas brincadeiras livres, nos ambientes preparados e nos brinquedos seguros. Em todo o momento pode-se criar vínculos afetivos com os bebês e crianças nos cuidados diários, trocas de fraldas, banhos, na hora da alimentação, hora do sono e durante as atividades propostas. Cabe ao professor estimular a colaboração das crianças com os amigos, nas brincadeiras e socialização. Nesses momentos os bebês e as crianças são protagonistas, sem medo de serem bloqueadas.

Durante as atividades livres as crianças agem com autonomia, melhoram suas funções orgânicas, aprimoram sua motricidade, aprendem a convivência e passam por várias fases que a ajudam na sua saúde física e emocional.

Pikler recomenda que o adulto que é responsável pelas crianças siga alguns passos:

- converse com os bebês e crianças e explique o que está fazendo nos momentos dos cuidados pessoais. Fale com eles com calma e pausadamente para que compreendam e sintam confiança nessa hora;

- Não apresse a criança durante os cuidados pessoais. Respeite o tempo de cada uma, tendo cuidado ao fazer algum movimento na troca ou banho;

- Não coloque o bebê de maneira desconfortável, com movimentos bruscos, dê tempo para que ele entenda o que está acontecendo;

- Muito cuidado com os bebês que não ficam em pé sozinhos e não forcem movimentos que deveriam se desenvolver espontaneamente.

Emmi garante que o brincar livremente, num espaço adequado, seguro e com brinquedos selecionados ajuda no bom desenvolvimento emocional, físico e cognitivo das crianças e bebês, se possível o adulto deve intervir o menos possível nas atividades, a não ser que alguma esteja numa situação de perigo. São muitos os benefícios da abordagem de Emmi Pikler para a Educação Infantil.

A principal vantagem são as brincadeiras livres, que garantem a autonomia e colaboram para uma formação mais saudável das crianças. Com a aquisição da autonomia os bebês e crianças adquirem conhecimento sobre si e sobre seus atos. A coordenação motora auxilia as crianças e bebê no domínio de suas habilidades motoras e cognitivas, elas podem se desenvolver através das brincadeiras Sensoriais e jogos.

Incentivar os pais a participarem das atividades escolares é muito importante, pois permite que eles conheçam projetos escolares, saibam o tratamento que seus filhos recebem e acompanham o progresso que as crianças apresentam durante o ano escolar.

Atuar nas escolas de educação infantil e creches é um desafio diário, exige um grande esforço físico e emocional dos adultos que nelas trabalham, portanto é necessário que os educadores sejam responsáveis, tornando o tempo que os bebês e as crianças ficam nas escolas lugar seguro e um ambiente prazeroso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabemos que a alfabetização é mais que ler e escrever e que o letramento forma bons leitores, escritores e alunos capazes de elaborar pensamentos e redigi-los com coerência e capacidade crítica. Então, para que a aprendizagem tenha bons resultados o educador deve respeitar o tempo de cada criança, saber em qual hipótese ela se encontra, identificar os seus conhecimentos prévios e intervir quando eles apresentarem dificuldades. Temos certeza que a escola e os profissionais que nela atuam tem muita influência na formação dos seus alunos, desenvolvendo projetos que os levem a refletir e pensar sobre o papel que eles têm na sociedade. As atividades a serem apresentadas precisam ser elaboradas de forma coletiva, visando a participação dos educandos na construção do seu conhecimento. Para que esse processo tenha significado precisa ser pensado no aluno como sujeito central da sua aprendizagem e os professores devem saber como as crianças aprendem; os estudos, pesquisas e cursos de capacitação colaboraram muito para essa compreensão. Escola, família, comunidade e alunos precisam estar unidos nesta jornada, que é um caminho encantador rumo à formação do ser humano como um todo.

REFERÊNCIAS

ABORDAGEM PIKLER NA EDUCAÇÃO INFANTIL: TUDO O QUE VOCÊ PRECISA SABER. **Wpensar.** Disponível em: <<https://blog.wpensar.com.br/pedagogico/abordagem-pikler/>>. Acesso em: 02 out de 2022.

ALFABETIZAÇÃO NO MÉTODO MONTESSORI. **Gazetadopovo, 2016.** Disponível em: <<https://www.gazetadopovo.com.br/vozes/educacao-e-midia/alfabetizacao-no-metodo-montessori/#:~:text=Escrever%20antes%20de%20ler%3A%20no,letras%20em%20forma%20de%20lixa.>> Acesso em: 15 set de 2022.

AMORIM, Americo N. Desenvolvimento Cognitivo, Vygotsky e o aprendizado na alfabetização. **Escríbo,** 2019. Disponível em: <<https://escribo.com/2019/03/28/desenvolvimento-cognitivo-e-aprendizado/>> Acesso em: 12 out de 2022.

ATELIÊ URBANO. 5 atividades sensoriais para berçário que estimulam os bebês. Disponível em: <<https://www.atelieurbano.com.br/atividades-sensoriais-para-bebes/>> Acesso em: 29 out de 2022.

BASTOS, Maria Helena Camara. A educação dos escravos libertos no Brasil. Disponível em: <https://sfbct.unimc.it/it/documentihome/materialinews/dispensa4_bastos#:~:text=A%20legisla%C3%A7%C3%A3o%20proibia%20a%20escolariza%C3%A7%C3%A3o,tinham%20de%20proximamente%20ser%20livres.> Acesso em: 28 de out de 2022.

COMO A EDUCAÇÃO MUDOU NO BRASIL REPÚBLICA? Frente Parlamentar Mista da Educação, 2019. Disponível em: <<https://www.frentedaeducacao.org.br/como-a-educacao-mudou-no-brasil-republica/#:~:text=A%20educa%C3%A7%C3%A3o%20tinha%20ainda%20alguns,e%20alunos%20de%20idades%20diferentes.&text=Foi%20em%201920%2C%20com%20a,a%20educa%C3%A7%C3%A3o%20p%C3%A3o%20ganhou%20for%C3%A7a.>> Acesso em: 5 out de 2022.

COSTA, Marcelle. Atividades sensoriais: 7 ideias para fazer com os seus filhos. 18 dez de 2020. Disponível em: <<https://educamais.com/atividades-sensoriais-ideias/>> Acesso em: 8 out de 2022

DELAVALD, Carini. Pinta sílaba. 30 set de 2021. Disponível em: <<https://carinidelavalld.wixsite.com/website/post/pinta-s%C3%ADlaba-da-letra-x-consci%C3%A1ncia-sil%C3%A1bica-e-fon%C3%A9tica-amiga>> Acesso em: 10 out de 2022

EDUCAÇÃO NO BRASIL COLONIAL. Mundo Educação. Disponível em: <<https://mundoeducao.uol.com.br/historiadobrasil/educacao-no-brasil-colonial.htm#:~:text=A%20educa%C3%A7%C3%A3o%20no%20Brasil%20Colonial,empreendidas%20pelo%20Marqu%C3%A1o%20de%20Pombal.&text=A%20educa%C3%A7%C3%A3o%20que%20foi%20desenvolvida,colono%C2%AAs%20e%20ind%C3%ADos%20aldeados.>> Acesso em: 4 out de 2022.

ENTENDA O CONSTRUTIVISMO NA EDUCAÇÃO. Escola da Inteligência, 2018. Disponível em: <<https://escoladainteligencia.com.br/blog/construtivismo-na-educacao/>>. Acesso em: 14 out de 2022.

FABIANI. **Ligue as letras A-F.** Pinterest. Disponível em: <<https://br.pinterest.com/pin/26247610319488510/>> Acesso em: 12 out de 2022.

FONSECA, Marcus Vinícius. **Educação e escravidão: Um desafio para a análise historiográfica.** Disciplinas USP. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4111129/mod_resource/content/1/educa%C3%A7%C3%A3o%20e%20escravid%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 30 out. de 2022.

JUNIOR, Francisco Gilson Rebouças Porto. **Como era a educação na Primeira República? Nova Escola,** 2018. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/12652/como-era-a-educacao-na-primeira-republica-veja-infografico>>. Acesso em: 4 out de 2022.

MALU. **Na pracinha - A cidade é nosso quintal. Atividade Sensorial.** 12 de out de 2016. Disponível em: <<https://napracinha.com.br/2016/10/brincadeiras-sensoriais-para-bebes/>> Acesso em: 1 out de 2022.

MUNIZ, Carla. **Atividades de alfabetização.** Disponível em: <<https://www.todamateria.com.br/atividades-alfabetizacao/>> Acesso em: 20 out. de 2022.

NUNES, Nina. **Exercícios com sílabas. Pinterest.** Disponível em: <<https://br.pinterest.com/leoni-brnunes/exerc%C3%ADcios-com-s%C3%ADlabas/>> Acesso em: 19 out. de 2022.

RANGEL, Franciele de Azevedo; SOUZA, Emmily Cristina Firmino; SILVA, Ana Carla de Azevedo. **Métodos tradicionais de alfabetização no Brasil.** Revista Includere, 2017. Disponível em: <<https://periodicos.ufersa.edu.br/includere/article/view/7427#:~:text=No%20Brasil%2C%20atualmente%2C%20m%C3%A9todo,alfabetiza%C3%A7%C3%A3o%20ainda%20nos%20dias%20atuais.>> Acesso em: 7 out de 2022.

ROBERTA. **Atividades com sílabas. Mestre do saber.** Disponível em: <<https://www.mestredosaber.com.br/atividades-com-silabas/>> Acesso em: out de 2022

RODRIGUES, Lucicleide Araújo; DIAS, Kétsia Ferreira Viana Bezerra; LIMA, Valéria de Araújo. **A educação indígena no Período Colonial (1500 a 1822)**. Editora Realize. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/editora/anais/coprecis/2017/TRABALHO_EV077_MD1_SA9_ID237_13092017223047.pdf>. Acesso em: 12 out. de 2022.

ROSSET, Joyce M.; WEBSTER, Maria Helena; RIZZI, Angela. **Educação de 0 aos 03 anos: Contribuições de Emmi Pikler. Tempo de creche**. 04 de fev de 2015. Disponível em: <<https://tempodecreche.com.br/relacao/educacao-dos-0-aos-3-anos-contribuicoes-de-emmi-pikler/>>. Acesso em: 15 out. de 2022.

SOUZA, Aguida Pereira de; SALVIANO, Joelma da Silva; SOARES, Maria gabriela Sousa; CRUZ, Silvânia maria da Silva Amorim. **Letramento escolar: ultrapassando os muros da escola. Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 22, nº 4, 1º de fevereiro de 2022. Disponível em: <<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/22/4/letramento-escolar-ultrapassando-os-muros-da-escola>>. Acesso em: 7 out de 2022.

SOUZA, João Paulo N.; LEITE, Rogério Bezerra. **Alfabetização nos dias atuais: O que mudou dos métodos antigos para o que utilizamos hoje?.** Brasil Escola. Disponível em: <<https://meuartigo.brasilescola.uol.com.br/educacao/alfabetizacao-nos-dias-atuais-mudou-dos-metodos-antigos-para-que-utilizamos-hoje.htm>>. Acesso em: 11 out de 2022.

TEIXEIRA, Kátia. **Apostila de atividades de alfabetização - Juntando sílabas.** Disponível em: <<https://www.espacoprofessor.com/apostila-de-atividades-de-alfabetizacao-juntando-silabas/>>. Acesso em: 27 out. de 2022.

UNIVERSO DO CUIDADO. **Ideias de brincadeiras sensoriais para bebês.** 27 de set de 2019. Disponível em: <<https://www.sepac.com.br/universodocuidado/blog/hora-festa/ideias-de-brincadeiras-sensoriais-para-bebes/>>. Acesso em: 10 out de 2022.

O PAPEL DOCENTE NA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

ERICA REJANE DOS SANTOS PLÁCIDO

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Magister (2007); Especialização em Psicopedagogia Clínica e Educacional pela Universidade Nove de Julho (2009).



RESUMO

O presente projeto visa apresentar possibilidades estratégicas teoria/prática no que tange a contação de histórias para a educação infantil. O objeto tem delimitação quanto à aplicabilidade tanto para a educação infantil. Quais são os limites da contação de histórias e possibilidades frente a literatura disponível? A hipótese do presente instrumento tem a pretensão de evidenciar possíveis equívocos quanto ao direcionamento da teoria/prática na contação de histórias para as crianças da educação infantil. Desta forma, o objetivo do presente instrumento é analisar o aspecto didático na prática docente quanto à contação de histórias na educação infantil. Utilizando a literatura infantil e eixos temáticos apresentados, as considerações sobre o uso da didática em um contexto de contação de histórias na educação infantil são amplamente discutidas, porém, a aplicabilidade em sala de aula é plausível de cautela. Desta forma, os conteúdos literários e a didática atrelada a prática docente devem remeter aos aspectos condizentes positivamente a respeito da ética, comportamento e conhecimento, respeitando os aspectos de criatividade e criticidade.

PALAVRAS-CHAVE: Contação de História; Didática; Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

O presente projeto visa apresentar possibilidades estratégicas teoria/prática no que tange a contação de histórias para a educação infantil. O objeto tem delimitação quanto à aplicabilidade tanto para a educação infantil.

Quais são os limites da contação de histórias e possibilidades frente a literatura disponível? A hipótese do presente instrumento tem a pretensão de evidenciar possíveis equívocos quanto ao direcionamento da teoria/prática na contação de histórias para as crianças da educação infantil.

Desta forma, o objetivo do presente instrumento é analisar o aspecto didático na prática docente quanto à contação de histórias na educação infantil.

O presente projeto versará sobre 3 eixos temáticos previamente determinados, didática, contação de histórias e educação infantil, e os métodos empregados versaram sobre a realização

desta pesquisa com abordagem qualitativa.

Sua descrição procedural é bibliográfica (GIL, 2002, p. 58). O presente instrumento justifica-se no âmbito da evidência quanto a aplicabilidade do objetivo apresentado.

E, desta forma, o caminho metodológico foi estruturado em três etapas: 1) levantamento e revisão da literatura; 2) coleta de dados, 3) interpretação dos dados. A primeira etapa consistiu no levantamento e revisão da literatura. Foram consultadas: bibliotecas virtuais, bases eletrônicas e periódicos. Na segunda etapa os dados foram coletados.

O material disposto do instrumento foi a produção acadêmica do Didatismo, Contação de Histórias e Educação Infantil. Na terceira etapa foi utilizada a técnica análise de conteúdo.

Ademais, o presente instrumento foi estruturado em apresentação teórico/contextual das palavras-chave apresentadas em primeiro momento. Logo após as devidas considerações teóricas serão apresentadas propostas sobre a aplicabilidade dos eixos estudados em sala de aula.

DESENVOLVIMENTO

A criança como ser em construção e desenvolvimento é passível de considerações nos mais diversos prismas. E, nesta lógica, acerca da construção do sujeito criança, vale destacar, que esta tem início no século XVII.

Nas sociedades antigas, contar histórias não tinha uma finalidade como hoje temos, as histórias eram contadas como conversa, passatempo entre família e amigos em suas casas ou comunidades, um instrumento utilizado para passar informações através do tempo.

Os brancos desenham suas palavras porque seu pensamento é cheio de esquecimentos. Nós guardamos as palavras dos nossos antepassados dentro de nós há muito tempo, e continuamos passando-as para os nossos filhos, são elas que nos fazem ver e conhecer as coisas de longe, as coisas dos antigos. É o nosso estudo, o que nos ensina a sonhar (Busatto, 2006, p. 10-11).

Conforme Kuhlmann (1998):

A criança, neste contexto, passou a ser vista como ser imperfeito e incompleto, necessitando ser moralizada através da educação feita pelo adulto. (KUHLMANN, 1998, p.60).



Fonte: <https://ineib.com.br/ver/curso/curso-contacao-de-historias/>. Acesso em 06 out. 2022.

Necessariamente, a aproximação sobre o olhar acerca da infância, como categoria social, em princípio tem sido desprovido da análise crítica e histórica. Já a criança, como sujeito concreto ao longo dos anos pode ser submetida a um processo de descaracterização de sua condição de ser humano e sujeito de relações sociais.

E, neste ínterim, as ciências humanas e sociais têm pesquisado a construção social da infância, isto é, como a sociedade constrói no imaginário a criança.

Sendo assim, o termo infância, In-Fans, do latim, “incapaz de falar”, ou que “não deve falar”, remete a ideia de sujeito desprovido de relações sociais (OLIVEIRA 2002).

Weber (2000) denota que a criança fora conhecida como um ser de particularidades próprias e não como um adulto imperfeito.

Trindade (1999) pontuou que a ideia de criança e infância tinham o mesmo significado. E até o século XIII, o sujeito criança e a característica social infância não eram conhecidos ou não foram representadas de modo fidedigno.



Fonte: <https://www.vilavelha.es.gov.br/noticias/2019/08/oficina-contar-e-encantar-contacao-de-historia-neste-sabado-10-26704>. Acesso em 06 out. 2022.

Contudo, as crianças com pouca idade desde o tempo mais arcaico, já desempenhavam funções semelhantes em comparação como as dos adultos, estas que envolviam manufaturas, empenhos no meio rural, e convívio em conjunto aos adultos da comunidade (ARIÈS, 1981).

Desta forma, todo o ideário acerca da criança e da infância corrobora para elucidações quanto as suas necessidades, especialmente, quanto ao desenvolvimento intelectual, conforme afirma Zilberman (1981),

A nova valorização da infância gerou maior união familiar, mas igualmente os meios de controle do desenvolvimento intelectual da criança e de manipulação de suas emoções. Literatura infantil e escola, inventada a primeira e reformada a segunda, são convocadas para cumprir esta missão (ZILBERMAN, 1981, p.15).

Há de se convir que a adequação da literatura infantil se fez presente com o passar dos tempos, e expoentes como Andersen, Perrault, Dickens e irmãos Grimm denotam a lógica das adaptações

literárias.



Fonte: <https://www.fiems.com.br/noticias/contacao-de-historia-resgata-brincadeiras-e-cantigas-de-roda-na-biblioteca-do-sesi-de-costa-rica/18854>. Acesso em 06 out. 2022.

Sendo assim, a respeito do âmago da realidade e fantasia, Cunha (2006) considera, de forma interessante, que “a conscientização ou discussão da realidade não se faz obrigatoriamente via realismo: a imaginação e a fantasia podem fazer o mesmo, por caminhos subterrâneos da trama e, talvez até por isso mesmo, com mais agudeza e profundidade”.



Fonte: <https://lunetas.com.br/12-perfis-para-seguir-na-quarentena/>. Acesso em 06 out. 2022.

E, nesta lógica, o estreito vínculo das dimensões do desenvolvimento cognitivo, são balizadoras do aspecto lúdico.

Para Fantin (2009):

A cultura lúdica produz uma realidade diferente daquela da vida cotidiana. Não é um bloco monólito, mas um conjunto vivo, e diversifica-se segundo critérios de acordo com a cultura em que a criança está inserida, em função dos hábitos do jogo, dos indivíduos, dos grupos, dos meios sociais, da idade, do sexo e também das condições climáticas espaciais. A cultura lúdica também é produzida por um duplo movimento interno e externo. A criança cons-

trói sua cultura brincando, e o conjunto de suas experiências lúdicas vão se acumulando, constituindo sua cultura lúdica. Através de experiências com parceiros, observando crianças brincando e manipulando objetos do jogo, a criança vai enriquecendo o jogo em função de suas competências e capacidades (FANTIN, 2009, p. 38).

A história cria um ambiente seguro de troca, sem exposição direta, que permite, se assim for criada a atmosfera, debater, compartilhar pontos de vista e questionar novas vivências.

Entrando no mundo mágico que a contação de histórias proporciona, a criança amplia seu vocabulário conhecendo novas palavras, trabalhando em novos significados, conhecendo novas maneiras de se posicionar e usar as palavras e contextos.

Segundo Abramovich (2006, p. 18):

Contar histórias é uma arte... E tão linda! É ela que equilibra o que é ouvido com o que é sentido, e por não e nem remotamente declamação ou teatro... Ela é o uso simples e harmônico da voz. Daí que quando se vai ler uma história – seja qual for- para a criança, não se pode fazer isso de qualquer jeito, pegando o primeiro livro que se vê na estante. (Abramovich, 2006, p. 18)



Fonte: <https://seduca.com.br/blog/importancia-da-contacao-de-historias-na-educacao/>. Acesso em 06 out. 2022.

Rodrigues (2013) corrobora sobre o aspecto do lúdico quando o:

Falar sobre aprendizagem lúdica é mergulhar em possibilidades de construção do conhecimento com mais alegria e perceber que utilizar estratégias diversificadas, bem como, desafios e situações problemas, é adotar uma postura favorável a aprendizagem que enfatiza a sensibilidade de criação e educação (RODRIGUES, 2013, p. 43).

Há de se considerar que o aspecto do lúdico permite a possibilidade da imaginação e conhecimento no que tange o desenvolvimento infantil, conforme afirma Bettelheim (1980), porque:

Enquanto diverte a criança, o conto de fadas a esclarece sobre si mesma, e favorece o desenvolvimento de sua personalidade. Oferece significado em tantos níveis diferentes, e enriquece a existência da criança de tantos modos que nenhum livro pode fazer justiça à multidão e diversidade de contribuições que esses contos dão à vida da criança (BETTELHEIM, 1980, p. 20).

Os professores, desta forma, por meio de contação de histórias deve permitir às crianças, por meio de seus referenciais e próprias conclusões, a construção do imaginário no intuito do en-

cantamento.

Além do mais, o professor, dotado de recursos materiais e “atmosfera” voltada para a interpretação-narração de histórias, deve buscar de forma criativa e dinâmica a narrativa viva, criando o clima de expectativa e resolução dos fatos (BUSSATO, 2003).

Nesta lógica, segundo Bussato (2003), exprime-se que:

Inicialmente um conto existe para ser ouvido e fruído. Só isso já lhe confere vida e permanência. Se o conto de literatura oral se presta às tantas áreas do conhecimento formal aqui apontadas, ele deverá ser apresentado antes de tudo como uma alternativa para inspirar e insuflar o espírito, como um afago ao coração, um alento aos sentidos, pois o que se aprende por estas vias não se perderá jamais (BUSATTO, 2003, p. 41).

Porém devemos sempre ressaltar como deve ser trabalhado com os alunos esse incentivo, nesse momento devemos contar as histórias com riquezas de detalhes, criar, imaginar junto com eles, fazer com que eles se apaixonem pela ideia.

Carvalho (2010, p. 15) afirma:

Ler, ver, ouvir, tocar o livro com todos os sentidos, entrar nele para vislumbrar encantos e novidades, fazer surpresas, imaginar irrealidade e viver, emoções reais. Esse caminho é aberto ao novo, às camadas profundas irracionais, que apreendem, fazem inferências e intuições e guardam imagens, sensações e sentimentos. Carvalho (2010, p. 15)

Sendo assim, a contação de histórias realizada de forma agradável e aprazível, permite fornecer subsídio para o desenvolvimento dos aspectos da criatividade e criticidade. Buscar pela constância do hábito de leitura, não impositiva, e que permita a fruição do pensamento parece ser um investimento quanto à tomada de gosto pelo hábito da leitura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O campo de estudo exposto no presente objeto é extenso, se considerarmos uma análise multifatorial e certas especificidades sobre a contação de histórias.

Utilizando a literatura infantil e eixos temáticos apresentados, as considerações sobre o uso da didática em um contexto de contação de histórias na educação infantil são amplamente discutidas, porém, a aplicabilidade em sala de aula é plausível de cautela, sem imposição.

Os professores precisam reconhecer a importância de contar histórias na Educação Infantil, essa prática instiga a imaginação da criança, e torna o aprendizado e o educar muito mais fáceis.

É necessário também estar ciente da caracterização para se contar uma história, é importante utilizar recursos ou até mesmo o contador se caracterizar, para que essa prática seja mais atraente e prazerosa para as crianças.

Assim, o presente objeto propõe em âmbito geral, a aplicabilidade da didática na contação de histórias acerca do recurso prazeroso para formação de leitores.

E, desta forma, os conteúdos literários e a didática atrelada a prática docente devem remeter aos aspectos condizentes positivamente a respeito da ética, comportamento e conhecimento,

respeitando os aspectos de criatividade e criticidade.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, P. **História social da criança e da família.** 2^a ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BETTELHEIM, B. **A psicanálise dos contos de fadas.** Trad. Arlene Caetano. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

BUSATTO, C. **Contar e encantar: pequenos segredos da narrativa.** Petrópolis: Vozes, 2003

CUNHA, M. A. A. **Literatura infantil: teoria e prática.** 18. ed. São Paulo: Ática, 2006.

FANTIN, M. **A pesquisa com crianças e mídia na escola: questões éticas e teórico-metodológicas.** In: GIRARDELLO, G; FANTIN, M. (Orgs.) **Práticas culturais e consumo de mídias entre crianças.** Florianópolis: UFSC/CED/NUP,2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2002.

KUHLMANN JR, M. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica.** 2ed. Porto Alegre: Mediação, 1998.

OLIVEIRA, M. A. T. **Educação física escolar e ditadura militar no Brasil (1968-1984).** Educação e pesquisa: São Paulo, jan/jun 2002, v. 28, n.1, p.51-75.

RODRIGUES, L. S. **Jogos e brincadeiras como ferramentas no processo de aprendizagem lúdica na alfabetização.** 2013. 97 f.Tese (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

TRINDADE, J. M. B. **O abandono de crianças ou a negação do óbvio. Artigo publicado na revista Brasileira de História.** São Paulo, 1999, v.19.

WEBER, L. N. D. **Os filhos de ninguém institucionalização de crianças no Brasil.** Artigo publicado na Revista conjuntura social (Rio de Janeiro), jul. 2000, n. 4, p. 30-36.

ZILBERMAN, R. **Literatura infantil: livro, leitura, leitor.** In: ZILBERMAN, Regina. (Org.). **A produção cultural para a criança.** 4. ed. Porto Alegre: Mercado.

CONSIDERAÇÕES RELEVANTES ACERCA DO ENSINO DAS ARTES NO ENSINO FUNDAMENTAL

ESTER DE FARIA MARQUES

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Método de São Paulo (2011); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na rede municipal de ensino da cidade de São Paulo.



RESUMO

Este trabalho tem como objetivo elucidar pontos principais acerca de como o ensino da Arte é visto, portanto como Cultura e expressão. Apesar de todas as dificuldades de uma disciplina cheia de preconceitos, esta se desenvolve, cada aluno, criança ou adulto, tem seus próprios interesses estéticos, exigindo, portanto, nossa atenção como professores de artes voltando-se fundamentalmente para a capacidade das pessoas em experiência a arte mais do que as produz propriamente. E, para o embasamento deste artigo e o alcance dos objetivos propostos nos utilizamos do Método de Pesquisa Bibliográfico Qualitativo, fundamentado no estudo de diversos autores que trabalham sobre a temática proposta. Este artigo está embasado em pesquisas qualitativas acerca do tema tratado.

PALAVRAS-CHAVE: Artes; Ensino; Fundamental.

INTRODUÇÃO

O ensino da Arte é visto, portanto como Cultura e expressão. Apesar de todas as dificuldades de uma disciplina cheia de preconceitos, esta se desenvolve, cada aluno, criança ou adulto, tem seus próprios interesses estéticos, exigindo, portanto, nossa atenção como professores de artes voltando-se fundamentalmente para a capacidade das pessoas em experiência a arte mais do que as produz.

Prova disto é que as crianças emprestam imagens ao invés de cria-las não tendo facilidade em produzir desenhos. Quando desenhamos, tendemos a lembrar da imagem que mais teve significado transformando-se em imagem.

Todo este trajeto evolutivo apresenta progressos notáveis, porém com limitações devido a dificuldade que as crianças têm de abstrair o concreto, já na Adolescência, esta limitação deixa de existir e a criança pode entender os conceitos, adquirindo a condição crítica necessária para entender os sistemas sociais, propondo novas formas de pensar, podendo justificar seu pensamento através da arte. Definimos todo este processo com um único termo criatividade.

Assim, para desenvolver este pensamento independente e criativo, porém não é suficiente

o conhecimento do tema somente, mas é necessário o ensino das habilidades e capacidades, isto que dizer que é necessário ter conhecimento do que se vai ensinar e resposta transformando tal processo em conhecimento adquirido, desenvolvendo as habilidades.

DESENVOLVIMENTO

Segundo Vygotsky apud Oliveira (1991) desenvolvimento é o processo através do qual o indivíduo constrói ativamente nas relações que estabelecem com os meios físicos e sociais, e suas características. Isto porque o desenvolvimento possui uma dinâmica e um ritmo de atuação própria, que resultam da atuação de princípios funcionais que agem como uma espécie de lei constante.

Para que estas características sejam adquiridas pelos indivíduos, é necessário que sejam formadas as ações e operações motoras mentais, como, empilhar, puxar, comparar, ordenar que são construídas inicialmente através do ato de atividades prazerosas (VYGOTSKY apud OLIVEIRA, 1991).



Fonte: <https://www.reducacional.com.br/curso-de-artes-no-ensino-fundamental>. Acesso em 10 out. 2022.

Este fato por sua vez, se baseia no desenvolvimento cognitivo e afetivo do indivíduo, acrescentando a estes o desenvolvimento da linguagem, ligando-se diretamente a construção do conhecimento cultural e por sua vez artístico da criança.

Apoiar o aprendizado da criança dentro de uma perspectiva inclusiva, que se apoie em situações artísticas que estimulem a criança a experimentar, testar, refazer, buscar, pensar, é importante, para que a mesma tenha suporte adequado para realizar a assimilação do que se busca ensinar .

Ao apoiarem-se as atividades em situações que trabalham toda esta gama de informações oferecendo várias opções para que a criança possa chegar ao produto final, é de suma importância, pois assim o aprendizado se torna mais significativo e prazeroso para quem o recebe, tornando-se eficiente para o quem o recebe.

Assim, é possível englobar muitos aspectos, sendo necessário, relevar que apesar de arte ser um termo impreciso porque assume vários significados, uma vez que a atividade pode ser livre ou voluntária uma vez que imposta, deixa de ser arte



Fonte: <https://www.colegiologosofico.com.br/noticias/8009/projeto-de-artes-visuais-promete-agitar-alunos-da-unidade-rio-de-janeiro>. Acesso em 10 out. 2022.

Entende-se então que ao oferecer a arte para a criança com deficiência ou não, é como permitir a ela o mesmo que brincar representa um fator interessante no desenvolvimento social da criança, pois, é através do brincar que o ser humano amplia sua capacidade de agir em seu mundo culturalmente simbólico desde a infância, uma vez que esta é o período do possível e da fantasia.

É durante este período que a criança necessita ter contato com diferentes experiências artísticas, pois, estas são saudáveis e apropriadas ao desenvolvimento infantil, e precisam ser proporcionado sendo um recurso imprescindível na construção da identidade cultural e da autonomia da criança, contribuindo também para o desenvolvimento da linguagem.

Através das artes então a criança expressa o seu processo de faz de contas, atribui a vida a seres inanimados e encontra prazer em imaginar situações diferentes da que está vivendo, o que contribui para resolver conflitos e entender situações adversas do meio.

Os Referenciais Curriculares Nacionais de Educação Infantil (2006) explicitam o direito que toda criança tem de viver experiências significativas em fase escolar, ressaltando o quanto é possível aprender através de atividades artísticas.

Ao servir-se deste método de integração, o professor está colaborando para o sucesso do processo ensino-aprendizagem, isto quer dizer que durante esta prática ocorre a potencialização de situações onde a criança é estimulada, incentivando assim a participação da mesma por meio de um objeto significativo para ela.

A imaginação se caracteriza por sua fertilidade, isto é, por sua capacidade de criar imagens. Unindo o lúdico ao processo educativo estimula-se à construção do conhecimento de forma

eficiente, pois, oportuniza-se o sucesso a variadas habilidades e conhecimentos.

As funções das artes então são consideradas diversificadas, pois, proporcionam diversão, dão prazer, podem educar, complementam os saberes, incentivam a exploração, participação, estimulam a construção de conhecimentos e cativam à atenção. Desta maneira deve-se voltar o olhar para ela como instrumento valioso no desenvolvimento infantil, tornando as atividades atraentes aos olhos recebendo uma dimensão educativa importantíssima.

Quanto mais à criança se adapta às realidades físicas e sociais a que está inclusa culturalmente vai se entregando menos às brincadeiras lúdicas que priorizam o imaginário. (WAJSKOP, 2001, p. 33). O contato com diferentes tipos de conceitos artísticos durante o período infantil pode favorecer o processo de aprendizagem e até eterniza-lo desde que as atividades propostas sejam adequadas a faixa etária e a necessidade da criança.

Estes são, portanto, recursos que a criança usa para obter prazer e para se ajustar a um mundo incompreendido ou temido. Quando brinca o “faz de conta” sabe que sua conduta não é racional para os outros, mas, não está se preocupando em convencê-los.

A arte então ganha espaço, possibilitando o desenvolvimento das habilidades manuais, a criatividade enriquece a experiência sensorial, além de promover a socialização.



Fonte: <https://vittavivace.com.br/fundamental-i-apresenta-obra-de-artes-inspiradas-em-artistas-famosos/>. Acesso em 10 out. 2022.

Quando a criança desenha, ela realiza mais do que um ato de riscar, a criança realiza a comunicação com o mundo tornando-o uma verdadeira fonte de dados, assim o desenhar acontece em vários e diferentes momentos do cotidiano infantil.

No ensino fundamental I, a arte tem um importante papel na vida do aluno, pois este consegue expressar-se através de suas atividades, resolvendo conflitos comuns da transição entre infância e adolescência, justamente pelo favorecimento dado ao ato de demonstrar sentimentos, medos, desejos e angústias através das expressões artísticas possíveis pela disciplina.

Devendo esta ser valorizada uma vez que nela encontra-se um aspecto muito significativo, no qual devemos dispensar um olhar especial, pois como a retém muita atenção e observação das crianças, esta pode se torna uma forte aliada no trabalho a ser desenvolvido, com o principal dever de resgatar a atividade como caminho para espontaneidade e o desenvolvimento integral das crianças, favorecendo a aprendizagem de diferentes culturas, e a solução de diversos conflitos.

Antigamente pouco se costumava ir a teatros, cinemas, shows, mas hoje com muita criatividade, os espaços foram abertos e os espetáculos foram enviados para os extremos onde a pobreza e a desinformação impera, as Prefeituras abriram os CEUs (Centros Educacionais Uniformizados) onde às crianças, adultos, e adolescentes ganharam o espaço de fazer e receber arte coletivamente e com qualidade.

Muitas crianças ainda não se utilizam deste espaço, pois, necessitam que as escolas que de certa forma tem o papel de ajudar os pais a educá-los uma vez que os mesmos estão fora em busca do sustento da família não tem interesse de participar de grande quantidade de atividades extracurriculares impedindo o contato artístico com diversos saberes (...) “Dentro de suas possibilidades, a criança transforma estes espaços para adaptá-los a suas brincadeiras”. (FRIEDMANN, 1996, p. 17).

Dante desta realidade, muitas crianças participam de atividades artísticas somente na classe, sendo que este ambiente apesar de ser extremamente importante para auxiliar o desenvolvimento e na troca de experiências entre adultos e crianças, muitas vezes não está preparado para a realização destas atividades.

Piaget trabalha com a ideia de que o desenvolvimento da criança possui três características: a imaginação, a imitação e a regra que estão presentes em todos os tipos de brincadeiras, sejam elas, faz de conta, tradicionais ou com regras... “Brincar é importante e necessário em qualquer idade na pré-escola é muito mais, pois a mudança brusca de ambientes e situações assusta, e com certeza este não é o objetivo pré-escola” (1996). Apoiada nesta ideia entende-se que a arte pode ser utilizada de maneira espontânea, exatamente como o brincar.

Desta maneira, a nova forma de trabalhar os jogos dramáticos e os jogos de ficção possibilita a expressão autêntica do grupo. As interações grupais funcionam como microcosmos, nos quais podemos captar seus medos, ansiedades e condições.

A educação artística e arte então assumem dois papéis importantíssimos no desenvolvimento do indivíduo, o primeiro de termômetro que mede o problema existente no grupo; E trabalhando-se em grupo é possível corrigir os problemas criados.

Quando a criança está motivada a participar do processo ensino-aprendizagem, ela se concentra mais e melhor, não apresentando problemas de disciplina tornando-se participativa, e concentrando suas energias nas situações de aprendizagem. (Kishimoto, 1996).

Neste momento, o papel do professor é importantíssimo nas atividades de integração com outras disciplinas como fator fundamental para aprender. Além de motivador o professor tem

papel importante de orientador, pois é orientando e ensinando que as crianças verificaram suas habilidades, capacidades e atividades que transmitam seus pensamentos.

Desde a primeira infância as artes visuais fazem parte da vida da criança contribuindo para o seu desenvolvimento.

E, esta função das artes continua sendo de suma importância no Ensino Fundamental I.

O desenhar, representar enfim brincar com o saber não representa apenas o vivido, ele serve também para preparar para o futuro, é neste espaço livre das pressões que as habilidades são desenvolvidas, servindo como suporte para dificultar suas fases quando necessário, assim acontece com a criança, o conhecimento não é esquecido, mas é acumulado, oferecendo maiores graus de dificuldade e assimilação conforme ocorrem contribuindo para a disseminação da cultura a qual o indivíduo está inserido.

Valendo-se destes pontos a criança desenvolve a imaginação podendo não só resolver problemas e situações, mas através da criatividade encontra várias maneiras de resolvê-las ampliando suas habilidades conceituais.

Permitir a criança o direito de expressarem-se, buscando ampliar seu conhecimento através de informações culturais, fornecidas por festas, folguedos, danças ritmos, e brincadeiras folclóricas favorece a possibilidade de abrir uma janela para seu emocional, pois na infância encontra-se com suas raízes e entende como as mesmas funcionam, e qual a sociedade em que está inserida, entre outras funções, tem como prioridade, ajudar aos alunos a desenvolver suas habilidades como, permitir que a criança tome consciência de seu espaço , de cores, formas, senso de consciência, corpo etc.

Ao perceber seu próprio desenvolvimento físico, a criança reconhece seu corpo como veículo de informação e comunicação com o meio físico e humano desenvolvendo-as psico e motoramente, coordenando seu equilíbrio lateralidade e movimentos, associado ao respeito pelo espaço do outro favorecendo seu senso espacial.

A Arte então se apresenta atreladas a uma rica gama de movimentos, permite o desenvolvimento do aluno como um todo, sem que ele perceba, sendo realizadas as atividades de formas descontraídas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A cultura local ainda auxilia a também no desenvolvimento intelectual das crianças, facilitando à fonética, e o entendimento da história, oferecendo a formação crítica do indivíduo, despertando a curiosidade da busca do novo, favorecendo o reconhecimento das diversas coisas existentes no mundo: pessoas, animais, objetos, países, etc., contribuindo ainda no desenvolvimento das crianças em relação à resolução de problemas, sequenciação, memorização e raciocínio lógico, além de favorecer-lhes a aquisição de uma postura consciente.

A arte contribui, portanto, para que este desenvolvimento seja efetivo e significativo servindo com apoio didático pedagógico valorizando a cultura infantil. Os textos e os esquemas e as repetições das cantigas de roda, oferecem uma vivência muito rica da estrutura da língua materna, a sua estrutura rítmica, diferente da linguagem corrente, constitui-se num diferente tipo de vivencia do idioma.

Os desenhos ainda são ricos em informações que podem ser utilizadas para buscar soluções de problemas pessoais das crianças que às vezes estão escondidos no seu interior e se põe a mostra em seus pequenos registros.

Durante o aprendizado , com artes visuais que às vezes tornam-se até repetitivas aos olhos dos adultos as crianças estão treinando habilidades que não podem ser ensinadas durante o dia a dia, pois esta socializa com o outro, saberes que vieram gravados na memória de seus pais e foram passados de geração em geração.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, A. M. **Arte – Educação: leitura no subsolo**. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **A Imagem no ensino das Artes**. São Paulo: Perspectiva. 1989.

_____. **Artes Educação no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 1978.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/ Lei nº 9394-96**. Brasília: SEB, 1996.

BRASIL. Secretaria da Educação. **Fundamental Parâmetros Curriculares Nacionais –Arte**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

ANDRADE, M. - **O Artista e o Artesão-1938 – O Baile das Quatro Artes**. São Paulo: Livraria Martins, 1963.

ALTET, X. B. **História da Arte**. São Paulo: Papirus, 2001.

FRIEDMANN, A. **O Direito de Brincar: A Brinquedoteca**. São Paulo: Scrita, 1996.

_____. **Brincar, Crescer e Aprender**. São Paulo: Moderna, 1998.

FREIRE, J. B. **Educação de Corpo Inteiro – Teoria e Prática da Educação Física**. São Paulo: Scipione, 2001.

GALVÃO, I. H. W. **A concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis: Vozes, 1995.

KISHIMOTO, T. M. **O Jogo e a Educação Infantil**. São Paulo: Pioneira, 1994.

_____. **Jogo Brinquedo e a Educação**. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. **Jogos infantis, O Jogo, A Criança e a Educação**. Petrópolis: Vozes, 1993.

MARTINS, M. C.; PICOSQUE, G.; GERRA, M. T. T. **Didática do Ensino de Artes, A língua do mundo – Poetizar, fruir e conhecer arte**. São Paulo: FTD, 1998.

OLIVEIRA, Z. de M. R. **Educação Infantil, Muitos olhares**. São Paulo: Cortez, 2001.

OLIVEIRA, Z, DAVIS, C. **Psicologia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1991.

PIAGET, J. **PSYCHOLOGIE ,E.T Pedagogie**. PARIS: Deonel, 1968.

PIAGET, J. A formação do Símbolo na Criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: Zahar, 1990.

A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA NA ALFABETIZAÇÃO

FELLIPE WILLIAM MARQUES MARTINS

Graduação em Pedagogia pela faculdade Santa Rita de Cássia; Pós-Graduação em Competências Socioemocionais para Docentes faculdade Santa Rita de Cássia, São Paulo, Brasil. E-mail: felliipewilliam83@gmail.com.



RESUMO

O estímulo musical na infância traz inúmeros benefícios para o desenvolvimento social e cognitivo dos pequenos, com reflexos para toda a vida. É o que apontam pesquisas que relacionam a música ao crescimento de habilidades do cérebro das crianças. Outrossim, objetivou-se discutir questões relacionadas ao trabalho, ajuda e a melhorar a sensibilidade das crianças, a capacidade de concentração e a memória, trazendo benefícios ao processo de alfabetização e ao raciocínio matemático. Assim, a pesquisa em questão, utilizou como metodologias: a pesquisa qualitativa e bibliográfica, em revistas, livros e sites que abordavam sobre a mesma ou temática semelhante. Como principais resultados, destacam-se: A estratégia utilizada para introduzir e fixar aprendizados de maneira leve, lúdica e espontânea, conduzindo a energia e o humor da criança conforme o que cada momento pede.

PALAVRAS-CHAVE: Música; Alfabetização; Educação.

INTRODUÇÃO

A Música é um fenômeno universal, que está presente na história de todos os povos e civilizações, em todo o globo, desde a pré-história. E, desde os primórdios, a Música faz parte do dia-a-dia das comunidades, se manifestando de diferentes maneiras, em ritos, festas e celebrações das mais diversas.

A presença da música na escola comum brasileira teve início no século XIX e ganhou força a partir da década de 1930, com Villa-Lobos. Todavia, A Lei de Diretrizes e Bases nº 5692, de 1971 – LDB 5692/71 (BRASIL, 1971), retirou-a da grade curricular e a substituiu pela disciplina de Educação Artística, que deveria abranger todas as linguagens artísticas.

Como consequência, a linguagem musical foi preterida frente às demais, sendo pouco a pouco banida do currículo e propiciando uma realidade na qual o aprendizado musical só se fez possível em instituições e momentos paralelos à escola comum (BEYER, 1993; PENNA, 2002; FERNANDES, 2003; FONTERRADA, 2005). Em termos legais, esta realidade perdurou por cerca de 40 anos, quando a Lei nº 11.769, de 2008, colocou a música como “conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular” (BRASIL, 2008).

Desta forma, a volta do ensino de música nas escolas comuns é um fenômeno recente, que proporcionou situações e questionamentos que pouco foram estudados, discutidos e analisados. O professor de música encontrou na escola atual um contexto bem diferente daquele de 40 anos atrás e, por isso, carece de uma formação que o capacite para esta nova realidade.

Dentre estas mudanças, uma das mais significativas é a presença de alunos PAEE, que exigem do profissional conhecimentos e aptidões que extrapolam a até então habitual capacidade de ensinar música e atingem as áreas da Educação Especial e da Inclusão Escolar, propiciando assim a existência de diferentes temáticas em um mesmo contexto e que, por isso, precisam ser estudadas em conjunto, de maneira correlacionada.

A música é a linguagem que se traduz em formas sonoras capazes de expressar e comunicar sensações, sentimentos e pensamentos, por meio da organização e relacionamento expressivo entre o som e o silêncio.

Presente em todas as culturas e nas mais diversas situações: festas e comemorações, rituais religiosos, manifestações cívicas e políticas e facilitadora do processo de aprendizagem como instrumento para tornar a escola um lugar mais alegre e receptivo, e também ampliando o conhecimento musical do aluno, afinal a música é um bem cultural e seu conhecimento não deve ser privilégio de poucos. Faz parte da educação desde muito tempo, sendo que, já na Grécia antiga, era considerada como fundamental para a formação dos futuros cidadãos, ao lado da Matemática e da Filosofia (BERCHEM, 1992, p. 62).

Na verdade, é praticamente impossível encontrar uma pessoa que não goste de ouvir, cantar e dançar. Desde a mais tenra idade vivenciamos muitas experiências ouvindo e cantando em casa e em tantos outros lugares, com os mais diversos fins, pois está presente em diversas situações da vida humana. Existe música para adormecer, música para dançar, para chorar os mortos, para conamar o povo a lutar, o que remonta sua função ritualística.

Presente na vida diária de alguns povos, ainda hoje é tocada e dançada por todos, seguindo costumes que respeitam as festividades e os momentos próprios a cada manifestação musical. Nesses contextos, as crianças entram em contato com a cultura musical desde muito cedo e, assim, começam a aprender suas tradições musicais.

Ao brincar, jogar, imitar e criar ritmos e movimentos, as crianças também se apropriam do repertório da cultura corporal na qual estão inseridas. Neste sentido, as instituições de educação infantil devem oferecer um ambiente físico e social onde as crianças se sintam protegidas, acolhidas e, ao mesmo tempo, seguras para se arriscarem e vencerem desafios.

Quanto mais rico e desafiador for esse ambiente, mais possibilitará às crianças a ampliação do conhecimento acerca de si mesmas, dos outros e do meio em que vivem. Mesmo que as formas de organização social e o papel da música nas sociedades modernas tenham se transformado, algo de seu caráter ritual é preservado, assim como certa tradição do fazer e do ensinar por imitação é “por ouvido” em que se misturam intuição, conhecimento prático e transmissão oral. Essas questões devem ser consideradas ao pensarmos na aprendizagem, pois o contato intuitivo e espontâneo com a expressão musical desde os primeiros anos de vida é importante ponto de partida para o processo

de musicalização.

Assim, é patente em todas as esferas de nossa sociedade que a Música tem um papel primordial como forma de lazer e na socialização das pessoas, pois ela cria e reforça laços sociais e vínculos afetivos. Além disso, a Música exerce um relevante papel na formação cultural das pessoas, por meio do repasse de ideias, informações e conceitos, servindo para o aprimoramento do aprendizado.

Baseando-se nesse enorme conhecimento do papel que a Música possui em nossa sociedade, diversas Escolas tem incluído essa Arte no cotidiano dos trabalhos escolares com objetivo de melhorar o aprendizado, aproximando mais ainda essa Arte da vida dos alunos.

Ouvir música, aprender uma canção, brincar de roda, realizar brinquedos rítmicos, jogos de mãos etc., são atividades que despertam, estimulam e desenvolvem o gosto pela atividade musical, além de atenderem às necessidades de expressão que passam pelas esferas afetiva, estética e cognitiva.

Aprender música significa integrar experiências que envolvem a vivência, a percepção e a reflexão, encaminhando-as para níveis cada vez mais elaborados. O trabalho com música deve considerar, portanto, que ela é um meio de expressão e forma de conhecimento acessível aos bebês, às crianças e aos jovens.

A linguagem musical é excelente meio para o desenvolvimento da expressão, do equilíbrio, da autoestima e autoconhecimento, além de poderoso meio de integração social.

Ouvir música, aprender uma canção, brincar de roda, realizar brinquedos rítmicos, jogos de mãos etc., são atividades que despertam, estimulam e desenvolvem o gosto pela atividade musical, além de atenderem às necessidades de expressão que passam pelas esferas afetiva, estética e cognitiva.

Aprender música significa integrar experiências que envolvem a vivência, a percepção e a reflexão, encaminhando-as para níveis cada vez mais elaborados. O trabalho com música deve considerar, portanto, que ela é um meio de expressão e forma de conhecimento acessível aos bebês, às crianças e aos jovens.

A linguagem musical é excelente meio para o desenvolvimento da expressão, do equilíbrio, da autoestima e autoconhecimento, além de poderoso meio de integração social.

Busca-se neste estudo entender a importância do brincar, e como o lúdico interfere no desenvolvimento da criança com deficiência intelectual, este desenvolvimento se dá através de uma interação entre ambientes físicos e sociais, sendo que os membros desta cultura, como pais, avós, educadores e outros, ajudam a proporcionar à criança a participação em diferentes atividades, promovendo diversas ações, levando a criança a um saber construído pela cultura e modificando-se através de suas necessidades biológicas e psicossociais.

Por isso, a importância da brincadeira, pois é a criação de uma nova relação entre situações do pensamento e situações reais que possibilita novas associações mentais.

As brincadeiras aparentemente simples são fontes de estímulo ao desenvolvimento cognitivo, social e afetivo da criança com deficiência intelectual e também uma forma de auto expressão.

Talvez poucos pais saibam o quanto é importante o brincar para o desenvolvimento físico e psíquico do seu filho. A ideia difundida popularmente limita o ato de brincar a um simples passatempo, sem funções mais importantes que entreter a criança em atividades divertidas.

Dante deste contexto, são inúmeros benefícios que o aprendizado musical proporciona aos alunos, dentre os quais podem ser destacados: o desenvolvimento da sensibilidade estética e artística, a imaginação e o potencial criativo (HENTSCHKE, 1995); o favorecimento da atenção, da percepção de detalhes e da memorização (WILLS e PETER, 2000), o desenvolvimento da capacidade de compreensão, interpretação e atuação no mundo (BRASIL, 1997); a conscientização de si mesmo e a promoção do desenvolvimento emocional e social (JOLY, 1994); e o desenvolvimento das sensações de segurança e de independência, da coordenação motora e da organização temporal, contribuindo para o desenvolvimento de todas as faculdades do ser humano (FERREIRA, 2012).

Além disso, pela ludicidade que possui, torna o aprendizado mais prazeroso e favorece o processo de inclusão, auxiliando inclusive nas diferentes áreas do currículo (_____, 2012).

PROBLEMA

Qual a importância da música e a arte no processo de ensino e aprendizagem nas escolas?

OBJETIVO

O estudo presente visa como objetivo promover a inclusão da música nas escolas como espaço de educação integral da comunidade onde faz parte, em prol do desenvolvimento da sensibilidade e criatividade humana por meio do contato com a linguagem artístico-musical, visando a formação do cidadão, capaz de contribuir ativamente com as mudanças socioculturais necessárias para a construção de uma sociedade mais ética e digna.

JUSTIFICATIVA

Não se pode pensar na Educação com a simples visão reducionista de ensinar a ler, escrever e tão somente com o vislumbre da formação profissional. Mais que isso, a Escola precisa se comprometer com a cidadania, formando seres humanos plenos e pensantes, que certamente terão maiores oportunidades na vida dos tempos modernos.

Por meio da Educação Musical há a possibilidade de se proporcionar ao educandos a vivência com outros contextos socioculturais. Destaca-se ainda a oportunidade de ampliação da bagagem cultural com o aprendizado de músicas em outras línguas.

Sendo assim, percebe-se necessidade de oferecer às crianças e jovens uma atividade que vá além do currículo e do âmbito da Escola, pois é certo que a Música, a Dança e as demais artes fazem parte do dia-a-dia dos nossos alunos, independente de sua classe socioeconômica.

MÉTODO

A metodologia utilizada foi desenvolvida com base em livros referentes ao assunto, literaturas publicadas em revistas pedagógicas, e sites das redes eletrônicas, Google acadêmico, biblioteca pública da Secretaria de Educação

FUNDAMENTAÇÃO

Desde o nascimento, a criança entra em contato com o universo sonoro que a cerca, por meio dos sons produzidos pelos seres vivos e pelos objetos. Desta forma, sua relação com a música é imediata, seja por meio do acalento da mãe ou de outras pessoas.

A criança começa a se expressar de outra maneira e é capaz de integrar-se ativamente na sociedade, porque a música ajuda a ganhar independência nas suas atividades habituais, assumir o cuidado de si mesma e do meio, e ampliar seu mundo de relações. A música tem o dom de aproximar as pessoas.

Na etapa de alfabetização a criança é mais estimulada com a música. Através das canções infantis, nas que as sílabas são rimadas e repetitivas, e acompanhadas de gestos que se fazem ao cantar, a criança melhora sua forma de falar e de entender o significado de cada palavra. E assim, se alfabetizará de uma forma mais rápida.

A música também é benéfica para a criança quanto ao poder de concentração, além de melhorar sua capacidade de aprendizagem em matemática. A música é pura matemática. Além disso, facilita a aprendizagem de outros idiomas, potenciando sua memória.

Com a música, a expressão corporal da criança se vê mais estimulada. Utilizam novos recursos ao adaptar seu movimento corporal aos ritmos de diferentes músicas, contribuindo desta forma na potencialidade do controle rítmico de seu corpo.

Através da música, a criança pode melhorar sua coordenação e combinar uma série de movimentos. su coordinación y combinar una serie de conductas. Movimente-a para que possa dançar enquanto você canta. Pode abraçá-la e carregá-la no seu colo entoando outros ritmos infantis.

A criança que vive em contato com a música aprende a conviver melhor com outras crianças, estabelecendo uma comunicação mais harmoniosa. Nesta idade a música as encanta, dá-lhes segurança emocional, confiança, porque sentem-se compreendidas ao compartilhar canções, e inseridas num clima de ajuda, colaboração e respeito mútuo.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998, p. 51):

“ambiente sonoro, assim como a 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 etc., reconhecendo o fascínio que tais jogos exercem. Encantados com o que ouvem, os bebês tentam imitar e responder, criando momentos significativos no desenvolvimento afetivo e cognitivo, responsáveis pela criação de vínculos tanto com os adultos quanto com a música. Nas interações que estabelecem, eles constroem um repertório que lhes permite iniciar uma forma de comunicação por meio de dons. O balbucio e o ato de cantarolar dos bebês têm sido objetos de melódicas cantaroladas até os dois anos de idade, aproximadamente. Procuram imitar o que ouvem e também inventam linhas melódicas ou ruídos, explorando possibilidades vocais, da mesma forma como interagem com os objetos e brinquedos sonoros disponíveis, estabelecendo, desde então, um jogo caracterizado pelo exercício sensorial e motor com esses materiais.”

Diversas são as formas de acompanhamento das músicas pelas crianças como palmas, sapateado, dança, volteios de cabeça. A partir dessa relação entre o gesto e o som que a criança, ouvindo, cantando, imitando, dançando, constrói seu conhecimento sobre a música.

Neste sentido, música é linguagem e segue o mesmo processo de desenvolvimento que adotamos quanto à linguagem falada, ou seja, devemos expor à criança a linguagem musical e dialogar com ela sobre o tema, partindo do seu conhecimento prévio da cultura musical.

A criança, de certa maneira, reproduz a própria história do desenvolvimento: ela cresce em seu conhecimento da música, descobrindo sons e ritmos, desenhando, experimentando o confecionando instrumentos. A música pode contribuir bastante para que ela interaja com o mundo e seus semelhantes, expressando seus sentimentos e demonstrando como percebe sua sociedade. “A música é uma linguagem expressiva e as canções são vínculos de emoções e sentimentos e podem fazer com que a criança reconheça nelas seu próprio sentir” (ROSA, 1990, p. 19).

Na escola, a educação musical favorece o desenvolvimento estético e artístico, bem como promove senso musical, formando um educando capaz de usufruir a música, de analisá-la e, principalmente, de compreendê-la. Está certo o Referencial Curricular Nacional (BRASIL, 1998, p. 52) quando afirma que:

[...] aos poucos, a criança começa a contar com maior precisão de entonação, a reproduzir ritmos simples orientados por um pulso regular. Os batimentos rítmicos corporais (palmas, batidas nas pernas, pés etc.) são observados e reproduzidos com cuidado e, evidentemente, a maior ou menor complexidade das estruturas rítmicas dependerá do nível de desenvolvimento de cada criança ou grupo.

O educador pode trabalhar a música em todas as áreas de conhecimento, pois beneficiará a linguagem motora, o raciocínio, a memorização e a atenção. O simples ato de cantar proporcionará isso à criança.

[...] as crianças integram a música às demais brincadeiras e jogos, cantam enquanto brincam, acompanham com sons os movimentos de seus carrinhos, dançam e dramatizam situações sonoras diversas, conferindo ‘personalidade’ e significados simbólicos aos objetos sonoros ou instrumentos musicais à sua produção musical. O brincar permeia a relação que se estabelece com os materiais: mais do que sons podem representar personagens, como animais, carros, máquinas, super-heróis etc. (BRASIL, 1998, p. 52).

No campo intelectual, os resultados positivos que demonstram a eficiência da música no desenvolvimento das crianças, são significativos. Pois representam o aumento da capacidade de aprendizagem nas crianças, que segundo pesquisas, é 3 superior em até 60%, quando estimuladas pelo convívio musical, propiciando-lhes maiores conquistas futuras no âmbito das relações sociais, econômicas, pessoais e interpessoais. A musicoterapia tem sido a solução para inúmeros casos de deficiência física e mental.

Segundo Gonçalves (1999, p. 68), o uso de músicas em algumas atividades nos recintos escolares dá, às vezes, a impressão de que esteja sendo utilizada no processo educativo. No entanto, consumir música, como estimula a mídia, não significa que as infinitas possibilidades educacionais, advindas de trabalho musical bem estruturado, estejam sendo aproveitadas em prol do desenvolvimento humano. Dispor do elemento musical com força transformadora, significa apropriar-se dele, conhecê-lo por inteiro, compreender suas múltiplas facetas, seu jogo, seus processos e, sobretudo, fazer com que esse conhecimento seja revertido para o desenvolvimento humano.

As aulas de música não são apenas divertimento ou uma possibilidade de expressão para crianças e jovens, são importantes também para o desenvolvimento cognitivo, o raciocínio linguístico e a memória, e tudo isso é essencial ao futuro acadêmico de todos. Essas conclusões estão em um estudo da Universidade de Amsterdã, na Holanda, e foram publicadas na revista científica *Frontiers in Neuroscience*. Mas para alguns professores brasileiros, a prática da musicalização nas escolas já evidencia bons resultados há tempos.

Para que a aprendizagem da música possa ser fundamental na formação de cidadãos, é necessário que todos tenham a oportunidade de participar ativamente como ouvintes, intérpretes e compositores, dentro e fora da sala de aula. É de suma importância que o professor utilize a música em suas atividades pedagógicas, oportunize aos alunos o cantar, o ouvir, o dançar e, assim, possibilite o enriquecimento do ensino, promovendo interação, socialização e valorização de talentos a despontar.

A música tem papel fundamental no desenvolvimento e formação do ser humano. Estudos como Piaget (1983) e Jean Jacques Rousseau (1995), ressaltam a importância da música na construção do conhecimento. O pedagogo e educador Snyders (1992, p. 128) vê a música na sala de aula como uma atividade criativa e integradora do currículo escolar, ou seja, a música ou o texto musical podem revelar muitas perspectivas sob as quais um tema pode ser trabalhado na escola, e o ideal é que o professor desenvolva uma ação interdisciplinar.

Cada vez mais, as escolas utilizam a música como um recurso pedagógico para alfabetizar seus alunos. A música atrai e envolve os alunos, serve de motivação, eleva a autoestima, estimula áreas do cérebro, desenvolve a sensibilidade, a criatividade, a capacidade de concentração, o raciocínio lógico, a socialização e a expressão corporal. Snyders (1992, p. 128) ressalta que, para qualquer faixa etária, as atividades musicais devem ser de caráter lúdico envolvendo as vivências dos alunos.

Nos primeiros anos da escola, por sua vez, as atividades que envolvem música — como as já citadas cantigas de roda — facilitam o processo de socialização da criança, ainda bastante presa

a seu próprio ego.

É possível, por meio dela, resolver conflitos de relacionamento, incentivar o espírito de cooperação e a empatia entre os colegas.

Isso além de vencer barreiras como indisciplina, timidez, insegurança, aumentando a fluidez na expressão das emoções, vontades e auxiliando na formação da personalidade.

A estratégia é usada também para introduzir e fixar aprendizados (como vimos, cantar facilita a memorização) de maneira leve, lúdica e espontânea, conduzindo a energia e o humor da criança conforme o que cada momento pede.

Aplicar a música no desenvolvimento da criança não tem como objetivo transformá-las em prodígios, mas sim:

- Melhorar sua qualidade de vida;
- Educar sua sensibilidade para a vida, para a contemplação da beleza e a capacidade de viver em comunidade;
- Aproveitar os anos em que o ser está mais poroso à assimilação de conhecimento, condutas e valores.

Pais e professores podem usar a música nas mais diversas situações como forma de comunicar às crianças que é hora de ouvir uma história, tomar banho, pedir desculpas a um colega, fazer uma atividade artística ou dormir.

Desta forma os educadores, devem valorizar a música na sala de aula e formarmos um sujeito crítico em relação à realidade do seu cotidiano, no qual estamos inseridos, visando um processo de construção significativa da prática docente.

Não só a capacidade cognitiva é beneficiada com o estímulo musical. A expressão e a consciência corporal também!

A criança aprende a coordenar seus movimentos em função dos diferentes ritmos, o que desenvolve sua coordenação motora.

Nesse sentido, as cantigas de roda são muito estimulantes, pois:

- São ao mesmo tempo, exercício físico e brincadeira;
- Ajudam a desenvolver a fala e a consciência corporal;
- Permitem às crianças explorar universos e temas variados, que fazem a interpretação do mundo por meio da fantasia.

Além disso, a criação de instrumentos de percussão simples (triângulos, tambores e sinos) é capaz de auxiliar as crianças a explorarem os sons de forma prática.

Usar um gravador para registrar e reproduzi-los ajuda a criança a desenvolver a expressão vocal e a consciência de si, já que a voz é uma das digitais humanas, pessoal e intransferível.

Outra preocupação constante são os deficientes mentais que correspondem a um funcionamento abaixo da média, com algumas limitações relativas a duas ou mais áreas nas habilidades que tem que ser adaptadas para os mesmos: comunicação, auto cuidado, sociais, autonomia, saúde, lazer, educação e principalmente com ajuda da família.

A definição de deficiência mental foi mais difundida e aceita à da Associação Americana de Deficiência Mental de 1992, que representou um grande avanço conceitual.

A música é uma linguagem sonora que expressa sensações, sentimentos e pensamentos, a sua utilização em sala de aula se constitui importante instrumento para o desenvolvimento de crianças com necessidades intelectuais, além de possibilitar decisivamente excelente aprendizagem em todas as áreas do conhecimento. Os estudos a este respeito têm registrado que a música, em determinadas experiências tem merecido lugar de destaque e quando desenvolvida desde os primeiros anos para criança com deficiência intelectual a partir da educação infantil, contribui de forma sistemática e superficialidade em suas relações com o ensino-aprendizagem para formação do processo integral.

“É certo que música é gesto, movimento, ação. No entanto, é preciso dar às crianças a possibilidade de desenvolver sua expressão, permitindo que criem gestos, que observem e imitem os colegas e que, principalmente, concentrem-se na interpretação da canção, sem a obrigação de fazer gestos comandados durante o tempo todo [...]”(BRITO 2003, p.93).

A Educação Musical é responsável por uma contribuição importante e significativa com o processo integral do desenvolvimento humano. A música influencia positivamente o homem, externamente (no que se refere ao âmbito social e cultural) e, internamente (na medida em que se relaciona com as suas estruturas psicofísicas). Ela também pode favorecer o desenvolvimento emocional, a conscientização de si mesmo, o despertar das emoções e favorecer a integração social e emocional. É sabido que a experiência musical tem a propriedade de estimular nossa percepção e imaginação com tal profundidade que, em situações clínicas nas quais a comunicação verbal muitas vezes falha, a musical consegue sucesso.

A música também pode ser ensinada para portadores da Síndrome de Down, que diferente do que muitas pessoas pensam não é uma doença, mas sim uma anomalia genética que ocorre devido ao erro de divisão dos gametas parentais. Apesar dos portadores de Síndrome de Down apresentarem um nível intelectual “abaixo da média” e, portanto, um aprendizado mais lento, são pessoas alegres, que gostam de cantar e a música pode contribuir inclusive para melhorar a expressão verbal.

Quanto mais cedo uma criança com Síndrome de Down for estimulada, melhores serão os resultados obtidos. Aula de música com muito canto, instrumentos de percussão com as quais ela possa explorar diferentes sons, outras crianças com as quais ela possa compartilhar aquele momento, darão oportunidade à criança usar melhor as suas capacidades.

A música também pode ser ensinada para portadores de deficiências físicas, desde que se escolha o instrumento musical adequado para que o aluno possa tirar o melhor proveito considerando-se a sua deficiência.

Desta forma, a música traz para o trabalho educativo, resultados significados, pois crianças com necessidades intelectuais algumas são tímidas que não falam, nem interagem com a turma, quando começam a ouvir a música mudam o comportamento com relação aos amigos e o ambiente da sala.

Outro destaque observado é que a música, também proporciona às crianças um relaxamento especial que diminui a agitação e contribui para o exercício da concentração. Para este momento, podem ser utilizadas cantigas de rodas lentas, com base nas composições de Chopin, Villa- Lobos, Beethoven e outros. Trabalhar com inclusão não é simples, é preciso estudar, sem a preocupação de generalizar, pois cada caso é um diferente.

É necessário estar constantemente criando alternativas de aprendizagem, refletir sobre elas, refazer e, principalmente, avaliar as estratégias utilizadas para alcançar os objetivos propostos e a música surge como uma alternativa interessante.

Dado o exposto, a legislação que torna o ensino de música obrigatório nas escolas da rede pública e privada do Brasil completou dez anos em 2018, mas o que se vê na prática é que ela ainda não saiu do papel.

Segundo especialistas, a maioria das escolas que oferecem alguma atividade na área contam com a iniciativa isolada de professores ou coordenadores: não há políticas públicas nacionais que garantam a implementação da lei.

A obrigatoriedade de incluir o ensino de música na grade curricular das escolas ocorreu por meio da lei número 11.769, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases Orçamentárias (LDB) em agosto de 2008.

Há dois anos, uma nova lei, a de número 13.278, ampliou a legislação anterior e definiu que, além da música, as artes visuais, a dança e o teatro também devem compor o ensino de arte como componente obrigatório no ensino básico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim como não há forma de dissociar a criança de seu contexto sociocultural, de igual forma não há como dissociar a música do contexto escolar dentro de um processo de ensino-aprendizagem que, de fato, vise ao desenvolvimento pleno do educando por meio de uma metodologia inovadora, dinâmica, multicultural e mediadora.

Na escola, constatou-se que o setor de Música se tornou um espaço atrativo, dinâmico, encantador, propiciando muitas oportunidades para que os alunos construam e aprimorem seus conhecimentos, sendo a música uma ferramenta imprescindível no processo ensino-aprendizagem.

Conclui-se que a Música proporciona grande prazer aos alunos, possibilitando-lhes a manifestação de seus sentimentos, movimentos e comunicação expressiva. Os alunos foram atraídos pela música a qual lhes deu prazer e excitação, atraindo-os para o mundo escolar dando-lhes motivação

para aprender.

Apesar de a lei federal 11.769, de 2008, estabelecer a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas de educação básica, nem todas as escolas públicas do estado oferecem o conteúdo no currículo. Não há professores suficientes para essa implementação. O MEC (Ministério da Educação) vem investindo em capacitação para professores da educação básica, para reverter o quadro geral e sofrível das estatísticas baixas em termo de desempenho, em todas as áreas.

O papel do poder público não é apenas normativo, mas deve criar programas para habilitar professores para o ensino de música na educação básica, como está previsto pela legislação educacional.

No atual contexto em que o papel da Educação dos indivíduos e das sociedades, amplia-se ainda mais e aponta para a necessidade de se construir uma escola inclusiva, voltada para a formação de cidadãos responsáveis e participativos, verifica-se que a efetivação dos conceitos ainda está longe de acontecer. Vive-se numa época marcada pela competição, onde os progressos científicos e tecnológicos definem o futuro dos jovens no mundo do trabalho, espaço este ainda muito longe de ser alcançado pelo deficiente intelectual.

Haverá necessidade de maior empenho da equipe multidisciplinar, no ensino regular, para que as adaptações sejam efetivadas, com objetivo de aprendizagem dos conteúdos que requeiram mais tempo, para que estes alunos com necessidades educativas aprendam.

As atividades lúdicas no desenvolvimento de crianças com necessidades intelectuais, auxiliam no desenvolvimento e novas possibilidades de descobertas, estimulando o cognitivo, social e o afetivo da criança. Nesta perspectiva a música contribui, decisivamente, para que o aluno alcance um excelente rendimento de aprendizagem em todas as áreas do conhecimento.

Por fim, é importante salientar que a luta para a promoção de um sistema educacional verdadeiramente inclusivo compõe o ideário de ações voltadas para a melhoria da educação como um todo, ou seja, faz-se necessária a busca por melhores condições de ensino em todos os seus aspectos, abrangendo desde as estruturas física e material até a humana, perpassando todo o universo que engloba o processo de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ABEM. **Relatório de Atividades 2001-2005.** Porto Alegre: ABEM, 2005.

AGUIAR, R. A. R. de. **Os filhos da flecha do tempo: pertinências e rupturas.** Brasília: Letraviva, 2000.

ALMEIDA, M. A. **Formação do professor para a educação especial: história, legislação e competências.** Revista do Centro de Educação, n. 24, p. 1-7, 2004.

ARANHA, M. L. **História da Educação e da Pedagogia: Geral Brasil.** São Paulo: Moderna, 2006.

ARANHA, M. S. F. **Integração Social do Deficiente: Análise Conceitual e Metodológica.** Temas em Psicologia, n. 2, p. 63-70, 1995.

_____, M. S. F. **Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência.** Revista do Ministério Público do Trabalho, Brasília, ano 11, n. 21, p.160-173, mar. 2001.

BRASIL. LDB n.º 4.024/61 **Das diretrizes e bases da educação nacional.**

BRASIL. LDB n.º 5.692/71 **Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.**

BRASIL. LDB n.º 9.394/96. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.**

BRASIL. Lei n.º 11.769, de 18 de Agosto de 2008, que Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica.**

BELLOCHIO, C. R. **A formação profissional do educador musical: algumas apostas.** Revista da ABEM, n. 8, p. 17-24, mar. 2003.

BENASSI, C. A; VICTORIO, R. P. **Música e Linguagem: da teoria dos afetos aos novos olhares através das “lentes conceituais bakhtinianas”.** Revista Diálogos: linguagens em movimento. Caderno Música, Arte e Cultura. Ano II, N. I, 2014. Cuiabá: 2014.

BEYER, E. **A educação musical sob a perspectiva de uma construção teórica: uma análise histórica.** In: Fundamentos da Educação Musical – 1, ABEM, Porto Alegre, 1993.

CONSTITUIÇÃO FEDERAL. **Art. 205.** Disponível no site <http://www.planalto.gov.br> Acesso em 02 de Out. de 2022.

DEL BEN, Luciana. **Múltiplos espaços, multidimensionalidade, conjunto de saberes: idéias para pensarmos a formação de professores de música.** Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 8, 29-32, mar. 2003.

DENAC, O. **Carrying out the Principle of Horizontal Connectedness and Professional Justification in the Planned Curriculum for Kindergartens in the Field of Music Education.** Creative Education, n.6, p. 1867-1873, 2015.

DUTRA, A. S.; GUIMARÃES, M. C. M. **Práticas inclusivas no ensino regular.** Revista Científica do Centro de Ensino Superior Almeida Rodrigues, ano 1, ed. 1, Jan. 2013.

FERNANDES, E. **Linguagem e Surdez.** São Paulo: Artmed, 2003.

FERREIRA, I. **A importância da Música no desenvolvimento global das crianças com Necessidades Educativas Especiais: perspetiva dos Professores do 1º Ciclo e de Educação Especial.** 2012. 87 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial), Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa, 2012.

FONTERRADA, M. T. O. **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação.** São Paulo: UNESP; Rio de Janeiro: Funarte, 2005.

FONTERRADA, M. T. de O. **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação.** 2. ed. São Paulo: Editora Unesp; Rio de Janeiro: Funarte, 2008.

FREITAS, J. de. **Linguagem natural e música em Rousseau: a busca da expressividade.** Trans/Form/Ação, Marília, v. 31, p. 53-72, 2008.

GARCIA, R. M. C. **Políticas para a educação especial e as formas organizativas do trabalho pedagógico.** Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v.12, n 3, set./dez. 2006.

GARRUTTI, E. A.; SANTOS, S. R. **A interdisciplinaridade como forma de superar a fragmentação do conhecimento.** In: Revista de Iniciação Científica da FFC, Marília, v. 4, n.2, 2004.

GONÇALVES, C. L.; PIMENTA, S. G. **Revendo o ensino de 2º grau: propondo a formação de professores.** São Paulo: Cortez, 1990.

GROUT, D. J.; PALISCA, C. V. **História da Música Ocidental.** Lisboa: Gradiva, 1988.

GRANJA. C. E. de S. C. **Musicalizando a escola: música, conhecimento e educação.** São Paulo: Escrituras Editora, 2006.

GUARNIERI, M. R. **O início da carreira docente: pistas para o estudo do trabalho do professor.** In: _____ (Org.). **Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência.** Campinas: Autores Associados, 2000. p. 5-23.

GUÉRIOS, P. R. Heitor Villa-Lobos: o caminho sinuoso da predestinação. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.

MARTINS, L. P. **Família e Comunidade. Relatório de Consultoria Técnica, Projeto Educação Inclusiva no Brasil: Desafios Atuais e Perspectivas para o Futuro.** Banco Mundial, 2003.

MÜLLER, L. S. **Os profissionais do Ensino Fundamental e a Educação Inclusiva.** Revista Conteúdo, Capivari, v.1, n.4, ago./dez, 2010.

OLIVEIRA, M. M. de. **Como fazer pesquisa qualitativa.** 3^a ed. revista e ampliada. Petrópolis: Vozes, 2010.

OLIVEIRA, P. M. G. de; FARIA, L. C. F de; GOMES, E. A. **A música no ensino básico: uma perspectiva histórica da presença da música nas escolas brasileiras.** In: Colloquium Humanarum, vol. 10, n. Especial, Jul–Dez, 2013, p. 738-746.

OMOTE, S. A. (org). **Inclusão: Intenção e Realidade.** Marília: Fundepe, 2004

PROJETO APRENDIZ – **MÚSICA NA ESCOLA.** Disponível em: <http://www.culturaniteroi.com.br/modules.php?op=modload&name=Sections&file=index&req=viewarticle&artid=16&page=1>. Acesso em 02 de Out. 2022.

SWANWICK, K. **A basis of music education.** London: Nfer-Nelson, 1979.

SWANWICK, K. **Ensinando Música Musicalmente.** São Paulo: Moderna, 2003.

SCHERER, C. de A. S.; DOMINGUES, A. **Música e desenvolvimento infantil: reflexões sobre a formação do professor.** In: IX ANPED Sul - Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012, Caxias do Sul. Anais eletrônicos... Caxias do Sul, Universidade de Caxias do Sul, 2012.

VOLPATO, G. **Jogo e brinquedo: reflexões a partir da teoria crítica.** Educação e Sociedade, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 217-226, dez. 2002.

VYGOTSKY, L. S. **A formação Social da mente.** São Paulo: M. Fontes, 1991.

TEZANI, T. C. R A relação entre gestão escolar e educação inclusiva: o que dizem os documentos oficiais? Revista Eletrônica Política e Gestão Educacional, n. 6, 2009.

A IMPORTÂNCIA DOS CONTOS DE FADA PARA A FORMAÇÃO DO IMAGINÁRIO INFANTIL E GOSTO PELA LEITURA

FERNANDA DEMITRIO MARTIN

Graduação Faculdade São Marcos (1992); Professora de Educação Infantil no CEI Anna Florêncio Romão.



RESUMO

O presente artigo pretende fazer uma reflexão sobre a importância dos Contos de Fadas para a formação do imaginário infantil, no sentido de incentivar a imaginação e despertar o interesse pela leitura. Assim, o objetivo do estudo caracteriza a realização de uma pesquisa acerca de como os contos de fada podem incentivar a formação do hábito de leitura na infância, bem como observar sua contribuição no desenvolvimento social, emocional e cognitivo da criança, buscando compreender como podem auxiliar as crianças na construção de valores e princípios éticos e morais, beneficiando as relações sociais. Sabemos que os Contos de Fadas podem estimular a imaginação e criatividade na criança, possibilitando o interesse pela leitura de forma prazerosa, levando-a a desenvolver a imaginação, emoções e sentimentos de forma significativa. O presente estudo indica as contribuições dos contos de fadas no processo de aprendizagem das crianças, abordando, de forma ampla, a importância que a contação desse gênero literário demonstra na dimensão pedagógica e em que aspectos pode favorecer o desenvolvimento infantil e o gosto pela leitura. Os contos de fadas são ímpares, não só como uma forma de literatura, mas como obra de arte integralmente comprehensível para a criança, como nenhuma outra forma de arte o é. Os contos de fadas existem a milhares de anos e é importante para a formação e a aprendizagem das crianças. Escutar histórias contribui de forma significativa para o início da aprendizagem e para que o indivíduo seja um bom ouvinte e um bom leitor, mostrando um caminho absolutamente infinito de descobertas e de compreensão do mundo. Para realizar tal reflexão, a metodologia de pesquisa utilizada neste trabalho foi a do tipo bibliográfica, com pesquisas realizadas em livros, revistas, artigos acadêmicos, periódicos e jornais. O referencial teórico disponibilizado via Internet permitiu uma ampla fundamentação teórica do trabalho. Para fundamentar este artigo, utilizaremos as teorias de KLEIMAN (2007), MARTINS (2004), KHÉDE (1986), LAJOLO (2002), MACHADO (1994), COUTINHO (1997), ABRAMOVICH (1994), VILLARDI (1999), entre outros. Com esta pesquisa, podemos perceber que o trabalho com Contos de Fada na infância permite o contato com a fantasia, que é algo de fundamental importância no processo do desenvolvimento da aprendizagem das crianças, porque favorece a socialização e o desenvolvimento das habilidades. Os contos proporcionam a oportunidade de a criança utilizar seu inconsciente, condição básica para se conhecer o significado profundo da vida. Dessa forma, cabe ao educador utilizar os contos e as histórias da Literatura Infantil em prol da aprendizagem da criança, não só na alfabetização como também na socialização e no despertamento e desenvolvimento para o gosto da leitura.

PALAVRAS-CHAVE: Infância; Literatura Infantil; Contos de Fadas.

INTRODUÇÃO

Interagindo com as crianças na escola e observando o seu desenvolvimento, podemos perceber que a escola tem por finalidade ensinar os conteúdos solicitados no currículo escolar, mas também deve ter a preocupação de realizar um trabalho voltado para a construção da moralidade a partir da discussão das atitudes das crianças, preparando-as para lidar com diversas situações em seu cotidiano e que são muitos os interesses e as necessidades destas crianças.

Acredita-se que, na infância, as histórias devem fazer parte da rotina do planejamento do educador, pois é recurso pedagógico fundamental que, se trabalhado de forma adequada, ajuda as crianças a resolverem as situações encontradas.

Os contos de fadas ainda influenciam no processo do desenvolvimento das crianças, favorecendo o resgate de valores como, por exemplo, o respeito ao ser humano. Entretanto, é preciso que as crianças se envolvam na história, permitindo o resgate de verdadeiros significados, podendo se identificar com os personagens, a fim de compreenderem que nem sempre as pessoas e/ou situações são agradáveis.

É essencial que a escola explore todos os valores morais que os contos de fadas oferecem e assim possa desenvolver um trabalho produtivo e, sobretudo, ético.

Por isso a importância de pesquisar como este gênero literário pode despertar a imaginação das crianças na infância, colaborando para a formação de seu caráter de forma prazerosa e agradável.

É válido lembrar que a contação de histórias e os diferentes gêneros literários (contos, fábulas, lendas e parlendas) sempre estiveram presentes em nossas vidas muito antes da leitura e da escrita, seja por meio das cantigas de ninar, das brincadeiras de roda ou das contações de histórias realizadas pelos familiares, mas infelizmente, nos dias atuais, devido à falta de tempo e até mesmo pela mudança dos hábitos das famílias, essa tradição tão rica de ler para as crianças tem se perdido.

Atualmente, estamos em um período em que a mídia e as tecnologias estão cada vez mais acessíveis às crianças; as informações chegam pelos meios de comunicação ampliando os horizontes e os conhecimentos. Os livros estão sendo deixados de lado, as histórias estão sendo esquecidas, o que torna um desafio para o educador fazer com que as crianças em idade escolar tomem gosto pela leitura.

Assim, o objetivo do estudo caracteriza a realização de uma pesquisa acerca de como os Contos de Fadas podem incentivar a formação do hábito de leitura na infância; bem como observar sua contribuição no desenvolvimento social, emocional e cognitivo da criança, buscando compreender como os Contos de Fada podem auxiliar as crianças na construção de valores e princípios éticos e morais, beneficiando as relações sociais.

O estudo revela que os Contos de Fada podem propiciar um momento mágico de amor e

de paz, no qual os medos se transformavam em coragem, os anseios em esperança e a tristeza dava lugar a felicidade. Assim, umas das muitas funções dos contos de fadas é levar a criança a um mundo mágico em que não há lugar para incertezas e sim para alegrias.

DESENVOLVIMENTO

OS CONTOS DE FADA NA INFÂNCIA

A contação diária de histórias é bastante significativa, porque proporciona um momento mágico de valor educativo sem igual na correlação destes três eixos: leitura, escrita e oralidade.

Sabemos que nem sempre “contar histórias infantis” nas escolas ensino é uma prática estimulada e valorizada, de modo que os alunos ouçam histórias, ou seja, o próprio professor pode não valorizar histórias infantis e isso, então, irá levá-los a crescer com essa desvalorização dos contos. Também os futuros professores podem revalorizar a contação de histórias, mostrando que isso é muito importante no desenvolvimento da criança. Com essa atividade, ela usa a sua imaginação, ou seja, cria seu próprio mundo, o “das fantasias”. O professor pode alcançar muitos objetivos por meio dela, pois ler histórias para criança é uma atividade prazerosa, com a qual poderá fazê-la expressar suas próprias percepções de mundo.

Levar o faz de conta até as crianças é sustentar o imaginário, é ter a curiosidade respondida em relação a muitas perguntas, é encontrar ideias para solucionar questões, é uma possibilidade de descobrir o mundo intenso de conflitos, dos impasses, das soluções que todos vivemos e atravessamos diante dos problemas que de acordo com as possibilidades vão sendo enfrentados e resolvidos pelos personagens de cada história.

É ouvindo histórias que se podem sentir importantes emoções, como a tristeza, a raiva, a irritação, o bem-estar, o medo, a alegria, a insegurança, vivendo profundamente tudo o que as narrativas provocam em quem as ouve, com toda a amplitude, significância e verdade que cada uma delas pode despertar nos pequenos ouvintes, além de ser um recurso valioso e agradável para a predisposição à aprendizagem e para sua complementação.

Escutar histórias é o início da aprendizagem para ser um bom leitor, tendo um caminho absolutamente infinito de descobertas e de compreensão do mundo. Os contos de fadas conseguem deixar fluir o imaginário e levar a criança a ter curiosidade, que prontamente é respondida no transcorrer da leitura dos contos. É uma possibilidade de descobrir o mundo colossal dos conflitos, dos impasses, das soluções que todos vivem e travessam, de um jeito ou de outro, diante dos problemas que vão sendo encarados ou não, resolvidos ou não, pelas personagens de cada história.

Dessa forma, a leitura dos contos de fadas na infância faz-se importante na formação das crianças que por meio deles poderão formar-se e informar-se sobre a vida e os ambientes que as cercam.

Sabemos que o primeiro contato que a criança tem com a leitura é mediante a audição, alguém está lendo para ela. É por meio dessa prática que a leitura vai se apresentando para a criança. Segundo VILLARDI (1999): “Há que se desenvolver o gosto pela leitura, afim de que possamos formar um leitor para toda vida”.

Quando chega à escola, a criança encontrará na leitura um mundo mágico, habitado por seres incríveis e que chamam a atenção dela. “A leitura seria a ponte para o processo educacional eficiente, proporcionando a formação integral do indivíduo”. (MARTINS, 1994).

Por esse motivo notamos que é função primordial da escola ensinar a ler. É função essencial da escola ampliar o domínio da leitura e orientar por meio dos professores a escolha dos materiais de leitura. Cabe formalmente a escola desenvolver as relações entre leitura e indivíduo em todas as suas interfaces.

Na infância, a apresentação da leitura tem por obrigação de vir acompanhada de entusiasmo pelo professor, e este, deve atuar como mediador para que a leitura se desenvolva com todo vigor entre os pequenos. “Para formar leitores devemos ter paixão pela leitura”. (KLEIMAN, 2007).

Ao ouvir a leitura ou relato de uma história, as crianças, mesmo caladas, participam ativamente do enredo narrativo, conseguem caracterizar as personagens e comunga da linguagem em que o relato vai sendo feito.

Em nossa prática docente, o objetivo que procuramos atingir na formação do leitor é que a criança consiga divertir-se, chorar, admirar-se, ficar extasiada diante de uma história envolvente que ouve ou realiza a leitura.

O primeiro contato com a leitura deve ser uma fonte de entretenimento, prazer e valorização da própria leitura. Algumas crianças têm a sorte de morar num lar que a leitura faz-se presente desde berço. Outras só têm a sorte de encontrá-la ao chegar na escola. É muito importante que pais e professores valorizem e incentivem o ato de ler. É comum observarmos crianças da Educação Infantil que têm exemplos de leitores em casa, pegar um livro e começar a lê-lo sem saber ler.

Segundo LAJOLO (2002, p. 13): “quanto mais abrangente a concepção de mundo e de vida, mas intensamente se lê, numa espiral quase sem fim, que pode e deve começar na escola, mas não pode (nem costuma) encerrar-se nela”. O incentivo ou estímulo é a peça-chave para formar leitores.

O tempo que o professor tem em contato com as crianças dentro da escola é muito valioso e durante esse tempo, ele deve propor situações para que estas, possam tornar-se leitores apaixonados pela leitura.

Segundo os PCNs, (BRASIL, 1997, p. 38): “para tornar os alunos bons leitores – para desenvolver, muito mais do que a capacidade de ler, o gosto e o compromisso com a leitura – a escola terá de mobilizá-los internamente, pois aprender a ler (e também ler para aprender), requer esforço”.

Esse esforço deve ser entendido como do professor na tentativa de fazer uma apresentação da leitura de forma cativante, despertando nas crianças curiosidades, simpatia e admiração pelo livro. Também deve ser entendido como do aluno, no sentido de ele querer aprender a ler, gostar de

ler e também dos incentivos dos pais que fará diferença na formação de crianças leitoras.

De acordo com o Referencial curricular nacional para a Educação Infantil, (BRASIL, 1998, p. 43) “O ato de ler é cultural. Quando o professor faz uma seleção prévia da história que irá contar para as crianças, independentemente da idade delas, dando atenção para a inteligibilidade e riqueza do texto para a beleza das ilustrações, ele permite às crianças construírem um sentimento de curiosidade pelo livro (ou revista, gibi, etc.) e pela escrita”.

É interessante que os professores organizem um ambiente especial para os livros na sala de aula, criem rodas de leituras, num clima aconchegante e prepare um ambiente que entusiasme os alunos, fazendo com que eles construam uma relação prazerosa com a leitura. Os professores podem e devem ler contos de fadas para cativar as crianças.

O texto ficcional amplia e mobiliza os limites do imaginário pessoal e coletivo. Enquanto alguém lê ou conta histórias, nós nos reportamos ao ambiente em que acontece o fato narrado e participamos do enredo.

Dentre os inúmeros textos pertencentes ao domínio estético/artístico temos o conto. “O conto é um relato em prosa de fatos fictícios” (KAUFMAN & RODRÍGUEZ, 2005, p. 35). Este relato quando lido ou ouvido tem o poder de despertar no leitor uma gama de sentimentos indescritíveis, porque consta de três momentos perfeitamente diferenciados: O conto começa apresentando um estado de equilíbrio, dá lugar a uma série de episódios que se convertem em conflitos e culmina com a resolução destes conflitos no estágio final.

O conto pode ser uma espécie de sonho voluntário ou qualquer história que o autor quiser chamar de conto. Nos contos vemos aflorar sutilmente uma fatia da vida real e é essa relação que o faz despertar em nós muito interesse.

A fantasia dos contos de fadas é fundamental para o desenvolvimento da criança. Há significados mais profundos nos contos de fadas que se contam na infância do que na verdade que a vida adulta ensina.

Nos contos surgem relatos surpreendentes de histórias simples e doces, porque contar histórias é a arte de capturar os mistérios da vida em palavras.

Segundo ROCHA (2003): A palavra conto, usada para designar uma história curta, somente ficou popular depois que os irmãos Grimm criaram uma coletânea de narrativas tradicionais chamada contos para crianças e famílias. A partir do sucesso desta obra, que foi publicada no ano de 1812, em diversos países, contos de fadas foram recolhidos e organizados para a leitura das crianças.

São variados os motivos que nos faz prestar atenção a um bom conto e desde criança até a fase adulta todos nós nos debruçamos para ouvir um bom conto porque ele tem o poder de nos cativar.

Contos de fadas como o próprio nome diz, são histórias que se absorve nos poderes mágicos das fadas, dos magos ou de algum outro ser dotado de poderes sobrenaturais.

MACHADO, (1994, p. 32): enfatiza que “Fadas: são os seres que fadam, isto é, orientam ou modificam o destino das pessoas. Fada é um termo originado do latim *fatum*, que significa destino”.

Os contos de fadas ou os contos maravilhosos (com ou sem fadas) têm suas origens em um passado muito longínquo.

KHÉDE, (1986, p. 39) fala que: “As origens dos contos de fadas são as mais diversas. Proveniente de contos folclóricos europeus e orientais, há neles um interessante cruzamento de princípios, entre os quais predominam os judaicos- cristãos e os da vertente mística da antiguidade greco-latina”.

Podemos observar que aqui no Brasil os nossos contos de fadas tiveram origem europeia e oriental. Citamos os contos dos irmãos Grimm e Charles Perrault, como exemplo.

Os contos de fadas encantam, comovem e educam indiretamente. Devem estar presentes nos trabalhos escolares, principalmente na Educação Infantil.

As histórias infantis são contos bem antigos e ainda hoje podem ser consideradas verdadeiras obras de arte, lembrando sempre que seus enredos falam de emoções comuns a todos nós, como: inveja, medo, ódio, ciúme, ambição, rejeição e decepção, que só podem ser compreendidos e vivenciados pela criança por meio das emoções e da fantasia. Os contos de fadas trabalham como instrumentos para a descoberta desses sentimentos dentro da criança e muitas vezes de adultos, pois são capazes de nos envolver em sua tela, de nos excitar a mente e comover-nos com a sinalização de suas figuras.

Os contos de fadas podem ser lidos pelo professor e este, ter como objetivo ensinar as crianças valores como não mentir (Pinóquio), a não desobedecer à mãe (Chapeuzinho vermelho), entre outros.

É mediante a realização da leitura diária dos contos de fadas que o professor da infância conseguirá fazer com que os pequenos absorvam a perspectiva formativa dos contos e recebam os valores morais e cristãos da vida em sociedade.

Os contos de fadas exercem um grande fascínio nas crianças, são caminhos de descoberta e compreensão do mundo. Segundo Bettelheim (2004, p. 21): “O conto de fadas procede de uma maneira consoante ao caminho pelo qual uma criança pensa e experimenta o mundo; por esta razão os contos de fadas são tão convincentes para elas”.

Os contos de fadas contribuem muito na formação da personalidade, ajudam as crianças a entenderem um pouco melhor este mundo que as cercam. Se no processo de ensino se desse uma atenção especial ao emocional que existe em cada uma das crianças, este mundo seria bem melhor!

Os contos começam de maneira simples e partem de um problema ligado à realidade como a carência afetiva de Cinderela, a pobreza de João e Maria ou o conflito entre filha e madrasta em Branca de Neve. Na busca de soluções para esses conflitos, surgem as figuras “mágicas”: fadas, anões, bruxas malvadas. E a narrativa termina com a volta à realidade, em que os heróis se casam ou retornam ao lar.

BETTELHEIM, (2004, p. 21), diz: “Só partindo para o mundo é que o herói dos contos de fada (a criança) pode se encontrar; e fazendo-o, encontrará também o outro com quem será capaz de viver feliz para sempre; isto é, sem nunca mais ter de experimentar a ansiedade de separação. O conto de fadas é orientado para o futuro e guia a criança – em termos que ela pode entender tanto na sua mente inconsciente quanto consciente – a ao abandonar seus desejos de dependência infantil e conseguir uma existência mais satisfatoriamente independente”.

A fantasia facilita a compreensão das crianças, pois se aproxima mais da maneira como veem o mundo, já que ainda são incapazes de compreender respostas realistas. Não esqueçamos que as crianças dão vida a tudo. Para elas, o sol é vivo, a lua é viva, assim como todos os outros elementos do mundo, da natureza e da vida. Acreditam em monstros, fadas, duendes e em todos os seres que os adultos inventam para elas. Se contarmos a ela que a empregada entrou voando pela janela, montada em um cavalo branco, as crianças acreditarão e serão capazes de fazer o mesmo.

Todos nós já ficamos maravilhados em algum momento de nossa existência com um belo conto de fadas e se a apresentação foi para nós significativa, ainda hoje somos capazes de passar horas a fio ouvindo ou lendo uma boa história. “Os contos de fadas são tão ricos que têm sido fonte de estudo para psicanalistas, sociólogos, antropólogos, psicólogos, cada qual dando sua interpretação e se aprofundando no seu eixo de interesse”. (ABRAMOVICH, 1994, p. 29).

É porque os contos de fadas abordam conteúdos de sabedoria popular da condição humana, é que se tornam tão importantes e se perpetuam até os dias atuais.

Na literatura os contos de fadas, atualizam ou reinterpretam questões universais como os conflitos de poder e a formação dos valores, combinando realidade e fantasia no clima do Era uma vez... misturando criaturas sobrenaturais que chamam a nossa atenção.

Segundo MACHADO, (1994, p. 43): “No espaço sobrenatural não existe tempo real, tudo acontece de repente e justamente, com total arbítrio do acaso. Os personagens existem, mas não foram criados por leis humanas. São, antes, fenômenos naturais. Por isso são seres encantados”.

O maravilhoso continua sendo um dos elementos mais importantes nos contos de fadas. Por meio do prazer ou das emoções que as histórias proporcionam, os personagens agem no inconsciente da criança, atuando pouco a pouco para ajudar a resolver conflitos normais nessa etapa da vida.

Segundo COUTINHO (1997, p. 65) “há em tudo uma ordem humana, ensinando o bem, condenando o mal, socorrendo os desgraçados, exaltando os tenazes, fortalecendo a confiança no esforço ou mesmo na própria sorte, como no caso de A gata borralheira, exemplo de fé e esperança no destino”. Com as personagens vamos educando as crianças para o que é “certo” e o que é considerado “errado” na sociedade “, vamos fazê-las refletir acerca do bem e do mal, dessa forma os livros de literatura infantil, além de ensinar o aluno a gostar de ler, presta um serviço educativo para os pequenos”.

“É ao livro, à palavra escrita, que atribuímos a maior responsabilidade na formação da consciência de mundo das crianças e dos jovens” (COELHO, 2000, p. 98). De acordo com o pensamento da autora, verificamos que desde a mais tenra idade nós vamos assimilando a ideia de mundo, seus

progressos, ou seja, o caminho para o desenvolvimento é a palavra, iniciando na literatura infantil. É muito respeitável esta fase inicial, pois ela tem papel fundamental de mudança que é: a de iniciar um processo de formação de um novo leitor.

Por meio da utilização dos contos, crianças aprendem sobre problemas internos dos seres humanos e sobre suas soluções e também é por meio deles que o legado cultural é informado às crianças, tendo uma grande contribuição para sua educação moral.

Os contos de fadas podem ser decisivos para a formação da criança em relação a si mesma e ao mundo em sua volta. A forma de julgamento que divide as personagens em boas ou más, belas e feias, fortes ou fracas, faz com que as crianças entendam alguns valores e condutas humanas para o convívio em sociedade.

Assim, para aproximar o aluno da leitura, faz-se necessário que o educador atribua a literatura uma finalidade prazerosa e não apenas cumprir obrigações na escola ou no trabalho, pois só assim será possível formar leitores para a vida toda.

A iniciação da leitura na infância pela criança é necessária e importante. Percebemos o quanto é importante o papel mediador do professor, pois será de sua responsabilidade proporcionar aos alunos espaços adequados de leitura, transformando estes espaços em situações prazerosas de aprendizagem. Os contos de fadas são primordiais para o ensino da leitura e da formação da criança, já que estes, são histórias que cativam os leitores de todas as idades.

O maravilhoso dos contos de fadas faz com que aos poucos a magia, o fantástico e o imaginário deixem de ser vistos como pura fantasia para fazer parte da vida diária de cada um, inclusive dos adultos ao permitirem em muitos momentos se transportarem para este mundo mágico, onde a vida se torna mais leve e bem menos trabalhosa.

Observamos que não há a necessidade de esperar pela escolarização formal para que as crianças se envolvam com a leitura dos contos de fadas. Os pais podem e devem no ambiente familiar, mergulhar os pequenos, no mundo mágico da literatura infantil e assim, a criança conhecerá a realidade do mundo sem toda obscuridade nela presente, por meio da leitura dos contos de fadas.

Infelizmente, poucas crianças têm o hábito de ler em nosso país. A maioria tem o primeiro contato com a literatura apenas quando chega à escola. E a partir daí vira obrigação, pois infelizmente muitos de nossos professores não gostam de trabalhar com literatura infantil e talvez desconheçam técnicas que ajudem a “dar vida às histórias” e que, consequentemente, produzam conhecimentos.

Muitos não levam em conta o gosto e a faixa etária em que a criança se encontra, sendo que muitas vezes o livro indicado ou lido pelo professor está além das possibilidades de compreensão dela em termos de linguagem. Uma história traz consigo inúmeras possibilidades de aprendizagem. Entre elas estão os valores apontados no texto, os quais poderão ser objeto de diálogo com as crianças possibilitando a troca de opiniões e o desenvolvimento de sua capacidade de expressão.

O estabelecimento de relações entre os comportamentos dos personagens da história e os comportamentos das próprias crianças em nossa sociedade possibilita ao professor desenvolver os múltiplos aspectos educativos da literatura infantil. Professores que oferecem pequenas doses

diárias de leitura agradável, sem forçar, mas com naturalidade, desenvolverá na criança um hábito que poderá acompanhá-la pela vida afora.

Para desenvolver um programa de leitura equilibrado, que integre os conteúdos relacionados ao currículo escolar e ofereça certa variedade de livros, de literatura como contos, fábulas e poesias, é preciso que o professor observe a idade cronológica da criança e principalmente o estágio de desenvolvimento de leitura em que ela se encontra.

Experiências felizes com a literatura infantil em sala de aula são aquelas em que a criança interage com os diversos textos trabalhados de tal forma que possibilite o entendimento do mundo em que vivem e que construam, aos poucos, seu próprio conhecimento. “Para que uma estória realmente prenda a atenção da criança, deve entretê-la e despertar sua curiosidade. Mas para enriquecer sua vida, deve estimular-lhe a imaginação: ajudá-la a desenvolver seu intelecto e a tornar claras suas emoções; estar harmonizada com suas ansiedades e aspirações; reconhecer plenamente suas dificuldades e ao mesmo tempo sugerir soluções para os problemas que a perturbam” (BETTELHEIM, 1996).

Ao trazer a literatura infantil para sala de aula, o professor estabelece uma relação dialógica com o aluno, com o livro, com sua cultura e com a própria realidade. Além de contar ou ler a história, ele cria condições para que a criança trabalhe com a história a partir de seu ponto de vista, trocando opiniões sobre ela, assumindo posições frente aos fatos narrados, defendendo atitudes e personagens, criando novas situações através das quais as próprias crianças vão construindo uma nova história. Uma história que retratará alguma vivência da criança, ou seja, sua própria história. Portanto, a conquista do pequeno leitor se dá através da relação prazerosa com o livro infantil em que, sonho, fantasia e imaginação se misturam numa realidade única, e o levam a vivenciar emoções em parceria com os personagens da história, introduzindo assim situações da realidade.

A literatura infantil tem como ferramenta fundamental, despertar na criança o hábito saudável de se ouvir histórias, pois é nesta fase que se tornam prováveis leitores. E com isso se garante não apenas possíveis leitores, mas o que se evidencia são caminhos infindáveis que o simples ato de ler nos oferece. Bruno Bettelheim afirma que o conto de fadas tem um efeito terapêutico na medida em que a criança encontra uma solução para as suas dúvidas através da contemplação do que a história parece implicar acerca dos seus conflitos pessoais nesse momento da vida.

O conto de fadas não informa sobre questões do mundo exterior, mas sim sobre processos interiores que ocorrem no âmago do sentir e do pensar. E as crianças entendem bem a linguagem dos símbolos dos contos. São elas que inventam no seu dia-a-dia o jogo do “faz de conta” e tantos outros que as divertem e distraem em tempos vividos entre a imaginação e a realidade.

Entre tantas heranças simbólicas que passam de pais para filhos, certamente é de inestimável valor a importância dada à ficção no contexto de uma família, pois não existe infância sem ficção. Histórias não garantem a felicidade nem o sucesso na vida, mas ajudam. Afinal, certa dose de otimismo é preciso, pois, embora a ficção não tenha o poder de salvar o mundo, ela, pelo menos, o enriquece. Uma vida feliz se faz de histórias: as que vivemos as que contamos e as que nos contam.

Acredita-se que, em especial na Educação Infantil, as histórias devem fazer parte da rotina

do planejamento do educador, pois é recurso pedagógico fundamental que trabalhado de forma adequada, ajuda as crianças a resolverem as situações encontradas. A partir disso, pensou-se em discutir sobre o uso do gênero Contos de Fadas para o desenvolvimento dos valores morais das crianças pequenas. OLIVEIRA (1994) defende que os contos facilitam a compreensão das características humanas e a convivência social.

A literatura infantil e, principalmente, os contos de fadas podem ser decisivos para a formação da criança em relação a si mesma e ao mundo à sua volta. O maniqueísmo que divide as (os) personagens em boas (bons) e (ou) más, belas (belos) ou feias (feios), poderosas (poderosos) ou fracas (fracos), etc., facilita a compreensão da criança acerca de certos valores básicos da conduta humana ou convívio social.

Os contos de fadas ainda influenciam no processo do desenvolvimento das crianças, favorecendo o resgate de valores como, por exemplo, o respeito ao ser humano. Entretanto, é preciso que as crianças se envolvam na história, permitindo o resgate de verdadeiros significados, podendo se identificar com os personagens, a fim de compreenderem que nem sempre as pessoas e/ou situações são agradáveis. Para isso, é fundamental que o educador selecione temas que oportunizem uma discussão moral na sala de aula, além de usar a criatividade e o interesse para realizar essa atividade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a discussão trazida no presente estudo, podemos perceber que os contos de fadas fazem parte da literatura infantil, e por meio de suas narrações, possibilitam que os pequenos ouvintes criem interesses pela leitura, sendo assim, é importante que ao realizar uma contação de histórias o objetivo principal seja o de levar as crianças a desenvolverem a sua própria expressividade verbal ou sua criatividade latente, e consequentemente haverá uma dinamização na sua capacidade de observação e reflexão em face do mundo que o rodeia.

Os contos tornam as crianças conscientes da complexa realidade em transformação que é a sociedade, em que eles devem atuar quando chegar a sua vez de participar ativamente do processo em curso. Os contos de fadas passaram por várias etapas e agora tem uma função muito importante que é a de contribuir para formação da criança.

Nesse aspecto, os contos ajudam a desenvolver a leitura. A contação de histórias tem o papel de incentivar a leitura e a fruição da literatura como arte, objetivando-se transmitir valores que determinam atitudes éticas, que possibilitam a melhor convivência no ambiente escolar. A visão mágica dos contos de fadas deixou de ser algo privativo das crianças, para ser consumida pelos adultos.

O hábito da leitura deve ser cultivado desde o momento em que a criança nasce e continua na escola, e é papel do educador incentivar esse hábito, abraçando a responsabilidade de estimulá-lo. Na infância e no processo de alfabetização, a Literatura tem um impacto forte, pois é nesse período que a criança está descobrindo o universo das letras, e nas séries iniciais deve-se manter esse bom hábito, como, por exemplo, momentos dedicados só à leitura.

Sendo a escola um lugar de construção e reconstrução de conhecimentos, deve dar especial atenção à contação de histórias, pois ela contribui na aprendizagem escolar em todos os aspectos: cognitivo, físico, psicológico, moral ou social, proporcionando um maior desenvolvimento perceptivo no aluno. Sobre suas vantagens, foram destacadas a aprendizagem de conteúdos, a socialização, a comunicação, a criatividade e a disciplina.

Os laços da literatura infantil com a escola são alvos de um incentivo maciço com eles são fortalecidos os ideais da classe média e a literatura é um instrumento de difusão de seus valores, tais como a importância da alfabetização, da leitura e do conhecimento, e a ênfase no individualismo, no comportamento moralmente aceitável e no esforço pessoal.

Os contos abrem espaços para que as crianças deixem fluir o imaginário e despertem a curiosidade, que logo é respondida no seu decorrer. É uma possibilidade de descobrir o mundo imenso dos conflitos, dos impasses, das soluções que todos vivem e atravessam, de um jeito ou de outro, através dos problemas que vão sendo defrontados, enfrentados e resolvidos pelos personagens.

Adquirindo gosto pela leitura a criança passara a escrever melhor, e terá um repertório amplo de informações. No mundo atual a literatura infantil surge como uma fonte de conhecimento que enriquece a formação da criança desde o seu primeiro contato com as histórias infantis.

Nesse aspecto o professor tem um papel essencial, pois dentro do contexto da literatura a função pedagógica implica na ação educativa do livro sobre a criança. Através das histórias infantis o professor pode despertar a criatividade, a autonomia e a criticidade da criança. Portanto, a contação de histórias ajuda a desenvolver nas crianças uma postura investigativa tornando-as assim capazes de construir planejamentos que considerem a pluralidade, diversidade étnica, religiosa, cultural, identidade e autonomia, ou seja, que levem a um conhecimento do mundo.

Foi possível perceber que nas histórias o encantamento não vem do significado psicológico de um conto, ou seja, uma moral subentendida, mas de suas qualidades literárias, pois o próprio conto em si pode ser considerado uma obra de arte que pode ter um significado distinto em cada criança.

Outro aspecto bastante relevante identificado no decorrer da pesquisa é que as crianças se encantam pelos contos de fadas porque eles lhes dirigem para a descoberta de sua identidade e comunicação e também sugerem as experiências que são necessárias para desenvolver ainda mais a formação do caráter.

Portanto, entende-se que a criança precisa vivenciar o mundo do faz-de-conta, da ludicidade, da magia, do encantamento, e os contos de fadas proporcionam um momento lúdico movido de imaginação. Diante disso é possível desenvolver habilidades, por meio da observação que lhes possibilitem contar suas histórias de maneira mais elaborada, criando assim o hábito de ouvir histórias, como também o respeito à pessoa, que se dispõe a falar, estimulando o diálogo entre as próprias crianças e o adulto educador, encorajando-as a examinar e explicar suas opiniões.

REFERÊNCIAS

- ABÍLIO E. C., Mattos M. **Letramento e leitura da literatura.** Brasília: MEC, Secretaria de Educação à Distância; 2003. Leitura da literatura: as narrativas da tradição.
- ABRAMOVICH, F. **Literatura Infantil Gostosuras e Bobices.** São Paulo: Spacione Ltda, 1997.
- AMBERGUERD, R. **Como incentivar o hábito da leitura.** 7^a ed. São Paulo: Ática, 2000.
- BAMBERGER, Richard. **Como incentivar o hábito de leitura.** São Paulo: Abril, 1995.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular para a educação infantil.** Brasília: 1998.
- BETTELHEIM, B. **A psicanálise dos contos de fadas.** Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1996.
- CADEMARTORI, L. **O que é literatura infantil.** São Paulo: Brasiliense, 1986.
- COELHO, N. N. **Literatura infantil: Teoria, Análise, didática.** 7^a ed. São Paulo: Moderna, 2000.
- LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo.** 6^a ed. São Paulo: Ática. 2002.
- MACHADO, A. M. **Como e porque ler os clássicos universais desde cedo.** Rio de Janeiro, editora: Objetiva, 2002. p. 45, 69, 146.

MARICATO, A. **O prazer da leitura se ensina.** Editora: Crianças. Brasília. S/V, n.40, set. 2005.

PIRES, D. H. de O. “**Livro... Eterno livro...**” In: Releitura. Belo Horizonte: 2000, vol.14.

ZILBERMAN, Regina. **A Literatura Infantil na Escola.** São Paulo: Global, 1985.

PRÁTICAS EDUCACIONAIS COM AS TEMÁTICAS DE HISTÓRIAS E CULTURAS INDÍGENAS

FLÁVIA MARIA DOS SANTOS

Graduação em Pedagogia; Professora na Rede Pública de SP.



RESUMO

A escola como estrutura viva e profundamente enraizada na sociedade, refletirá as circunstâncias sociais, econômicas culturais dessa mesma sociedade. Daí então a escola teve assim a necessidade de se ajustar a esta diversidade, que está caracterizando a sociedade atual, mudando a sua postura e passou a ser uma escola para todos. Na perspectiva de Paulo Freire (1972) citado por Moreira e Candau (2005: 78), “atualmente, todos os círculos da sociedade são marcados pelas diferenças, (sociais, linguísticas, econômicas, culturais, religiosas etc.) existentes entre “uns” e “outros”, mas é no seio da comunidade escolar que o seu entendimento pode e deve ser perspectivado a favor de uma maior justiça social e de um crescimento pessoal”. Como já referimos, os espaços escolares abriram-se à população em geral, e lentamente começou a assistir-se a um alargamento dos sujeitos aprendentes, e consequentemente Diversidade Cultural no Contexto Escolar 34/121 verificou-se um maior contato entre as diversas culturas que aí coexistem. Portanto cabe à escola proporcionar o acesso a várias opções, respeitando as especificidades de cada um e apresentando as mesmas oportunidades e alternativas para todos, promovendo igualmente, atitudes de tolerância, compreensão e solidariedade em relação à essa diversidade. Relembremos, todavia, que esta preocupação com a questão da diversidade, está ligado com as grandes transformações com as quais nos deparamos na sociedade, e também é consequência da escola de massa, e simultaneamente da heterogeneidade sociocultural do público escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Diversidade; Aprendizagem; Cultura Afro; Professor; Cultura Indígena.

INTRODUÇÃO

Tendo em consideração a grande massificação do ensino, a escola se depara com uma nova realidade: a multiculturalidade no seio dela. Nesse sentido, não é mais possível primar pela uniformidade, pela homogeneidade uma vez que a pluralidade, a heterogeneidade se torna uma realidade concreta, sendo assim necessária uma maior diversificação e flexibilidade de modo a dar resposta ao público também diversificado. De acordo com Leite (2003: 12), “refletir sobre a escola e a diversidade cultural significa reconhecer as diferenças, respeitá-las, aceitá-las e colocá-las na pauta das nossas reivindicações, no cerne do processo educativo”.

Por exemplo, no caso do processo de ensino-aprendizagem, urge olhar cada aluno como um ser único, individual, com conhecimentos, interesses e estilos de aprendizagem diferentes, dando voz às diferenças de idade, de sexo, de personalidade, hábitos familiares, proveniência social, entre outros. Além disso, em educação, a diversidade pode estimular à busca de um “pluralismo universalista que contemple as variações da cultura, o que requer mudanças importantes de mentalidade e de fortalecimento de atitudes, de respeito entre todos e com todos”. Ou seja, a prática pedagógica, ao reconhecer e se apropriar da diversidade, tem a chance de enriquecer seu leque de experiências que possibilitam o aprimoramento da práxis educativa, face aos desafios que a modernidade exige das ações escolares.

A ESCOLA E A DIVERSIDADE CULTURAL

Qualquer escola, cuja política educativa se pretenda pautar pela multiculturalidade, terá Diversidade Cultural no Contexto Escolar 35/121 obrigatoriamente de se guiar por princípios de igualdade e de aceitação da diferença, procurando contribuir para que nenhuma cultura perca a sua identidade, ou subjugada incorretamente por qualquer outra. Como tal esta Diversidade é de fato uma realidade nas nossas escolas, e isso exige dos professores e da escola redobradas responsabilidades, no sentido de desenvolverem um trabalho interdisciplinar, com a finalidade de formar cidadãos do mundo, capazes de viver na nossa aldeia global e de interagir de modo construtivo com a Diferença.

É preciso de fato a interação entre os seres humanos como forma de compreendemos melhor o outro ao nosso redor. Portanto é necessário entender a escola, como um sistema, para poder analisar a questão da interação que ocorre dentro e fora dela, é preciso ter presente os vários atores educativos que intervêm no processo escolar. Assim, para que a escola possa possuir a sua identidade e promover a interação no seu seio, ela deve criar vínculos não só entre os seus atores educativos: professores, alunos, funcionários, administradores, mas também a comunidade que a envolve de modo particular e a sociedade em si, de uma maneira mais geral.

DIVERSIDADE CULTURAL NO CONTEXTO DE SALA DE AULA

Hoje no mundo em que vivemos, a diversidade cultural está cada vez mais patente nas escolas. Nelas encontramos adolescentes e crianças de diferentes meios socioculturais, com as suas potencialidades e especificidades diferenciadas. Mas como sabemos é na sala de aula que essa diversidade ganha maior visibilidade, visto que é um lugar de encontros, onde cada Diversidade Cultural no Contexto Escolar 39/121 vez mais deparamos com existência de alunos com culturas e características heterogêneas. Realmente na escola atual, circulam e convergem diferentes culturas, cabendo também a esta ser produtora de Diversidade. Esta heterogeneidade deve, portanto ser repensada, o que exige que na sala de aula se valorize o pluralismo, em detrimento de uma visão etnocêntrica do mundo, unicamente centrada nas culturas dominantes.

Tendo em consideração essa multiplicidade de diversidade, a tarefa da escola é conseguir

reconhecer as diferenças, não só culturais, mas também a níveis dos diferentes ritmos e estilos de aprendizagem, de interesses e capacidades. É um desafio que compete a todos nós adotarmos no sentido de caminharmos cada vez mais para uma sociedade em que sejam formados indivíduos responsáveis, críticos, atuantes e solidários conscientes dos seus direitos e deveres. Neste sentido ainda Perestrelo (200: 37) acrescenta que é impossível ignorar que “a nossa sala de aula, tem vindo a tornarem-se cada vez mais heterogêneas. Temos de reconhecer que estas diferentes pertenças são uma fonte de riqueza inesgotável”. O reconhecimento desta diversidade nas nossas salas de aula é uma realidade com que os professores e demais agentes educativos se confrontam diariamente, e exige uma postura de reflexão sobre o decorrer dos processos de ensino e de aprendizagem. Sabendo que na sala de aula deparamos sempre com a diversidade de alunos, portanto neste caso os professores têm um grande papel a desempenhar perante esta situação, e cabe ao ele ajustar os conteúdos às necessidades dos alunos, ou seja, deve fazer uma diferenciação pedagógica. Para Morgado (1999: 17), “a organização e gestão da relação pedagógica solicita ao professor a ter em consideração de um conjunto de dimensões que se operacionalizam de forma Diversidade Cultural no Contexto Escolar 40/121 interdependente”. Daí que não posso esquecer que, tal como escreve Perestrelo (2001: 37), “numa sala de aula está presente uma complexa interação cuja diversidade não se resume apenas à cor da pele ou à etnia, mas onde se conjugam diferentes eixos de classe social, de gênero ou de origem”.

Na perspectiva de Ramiro (2002: 48) o professor faz uma diferenciação pedagógica, “quando prepara tarefas específicas para diferentes grupos de alunos, tendo em consideração as suas necessidades de formação e interesses próprias”. Neste caso o professor terá que adotar estratégias que permita que cada aluno, aprenda determinado conhecimento de acordo com as suas próprias características, que provém do seu saber, dos seus hábitos de pensar e de agir. Segundo Miranda (2004: 27) uma das formas do professor fazer a gestão da diversidade na sala de aula é através de “formação de grupos heterogéneos e a abordagem diferenciada são necessárias e eficazes na gestão da diversidade na sala de aula”.

Ainda nesta mesma linha de pensamento Aguado (2000: 125) focaliza igualmente esta forma para gerir a diversidade, a “aprendizagem cooperativa em equipas heterogêneas visto que quando as relações com as colegas se produzam adequadamente, proporcionam o principal contexto para adquirir as competências sociais mais sofisticados para enfrentar os elevados níveis de incerteza” Nós também propomos que para trabalhar com a turma toda sem fazer nenhuma exclusão, devem propor atividades abertas, diversificadas, isto é, atividades que possam ser abordadas por diferentes níveis de compreensão e de desempenho dos alunos, e em que não se destaquem os que sabem mais ou os que sabem menos, pois tudo o que essas atividades propõem pode ser disposto, segundo as possibilidades e interesses dos alunos que optaram por desenvolvê-las. Entendemos que esta estratégia leva os alunos a aprender a cooperar, negociar e a questionar face aos problemas dos outros, e sobretudo ter um maior conhecimento do outro.

Isto porque entendemos que não se pode falar em educação multicultural, sem se especificar com clareza o multiculturalismo como movimento social, em que abriu o caminho para o campo educativo, para que hoje possamos nos inquietar pelo desejo de compreensão e busca de novas possibilidades pedagógicas, que nos permitam atuar numa perspectiva de respeito com a nossa

rica diversidade cultural. Inicialmente surgiu desvinculado do sistema educativo, incorporado na sua maioria pelos movimentos sociais, especialmente os grupos culturais negros.

O eixo orientador do movimento é o combate ao racismo e as lutas pelos direitos civis. Diversidade Cultural no Contexto Escolar Gonçalves e Silva (1998: 51), “situam o início desse movimento na primeira metade do século XX, com as lutas dos afrodescendentes, que buscavam a igualdade de exercício dos direitos civis e o combate à discriminação racial no País”.

Nesta perspectiva então o multiculturalismo aparece como um movimento legítimo, de reivindicação dos grupos culturais dominados no interior desses países, para terem suas formas culturais reconhecidas e representadas na cultura nacional. O multiculturalismo pode ser visto também como uma solução, para os problemas daqueles grupos raciais e étnicos no interior desses países. O multiculturalismo se destaca como uma das suas preocupações, os estudos sobre a multiplicidade de culturas, a pluralidade de identidades, as relações de poder assimétricas e também veio questionar e desafiar práticas silenciadoras de identidades culturais, particularmente as questões de racismos, machismos, preconceitos e discriminações. Ao longo das últimas quatro décadas, o multiculturalismo como movimento social engajado na defesa da diversidade cultural, vem ganhando espaço nas discussões e debates, nas mais diversas perspectivas e vertentes, levando sempre em conta que o sentido dessas discussões depende, necessariamente, de uma visão global e articulada, capaz de integrar todos os aspectos ao mesmo tempo, políticos, econômicos, sociais, culturais e educacionais. Tal movimento nos ensina que conceber e conviver com as diferenças requer o reconhecimento de que existem indivíduos e grupos distintos entre si, mas que não se anulam ou se excluem em termos de direitos iguais e de oportunidades que garantam a afirmação de suas identidades e dignidade humana.

A partir desses pressupostos, uma das questões que deve nortear o estudo sobre multiculturalismo é o próprio conceito que o termo abrange. Para a maioria dos autores (McLaren, 2000; Souza Santos, 2003; Gonçalves e Silva, 2006; Hall, 2006) o termo multiculturalismo abarca diferentes definições e perspectivas que se contradizem.

Para tal, acreditamos que é necessário em primeiro lugar lembrar que, nossas vidas estão permeadas por essa discussão multicultural, tendo em vista as próprias características da sociedade moderna em que as diferenças não só aumentam, como se tornam cada vez mais problemáticas.

Ainda Silva (2007: 85) acrescenta que de uma forma ou de outra, “o multiculturalismo não pode ser separado das relações de poder que, antes de mais nada, obrigam essas diferentes culturas raciais, étnicas e nacionais a viverem no mesmo espaço”. Dessa forma, numa sociedade que se percebe cada vez mais multicultural, cuja pluralidade de culturas, etnias, religiões, visões de mundo e outras dimensões das identidades infiltra-se, cada vez mais, nos diversos campos da vida contemporânea penetrando os espaços de educação formal.

É neste sentido que segundo Moreira (2001: 41), educação multicultural surge como um conceito que “permite questionar no interior do currículo escolar e das práticas pedagógicas desenvolvidas, a ‘superioridade’ dos saberes gerais e universais sobre os saberes particulares e locais” É evidente o fato de que o debate acerca da educação multicultural tem proliferado muito na

atualidade. O multiculturalismo vem ganhando dimensão na educação, e este fenômeno estão a ocorrer em muitos países, desafiando-os a fazer diversas alterações nas práticas educativas, como forma de dar respostas aos novos desafios da sociedade atual. Embora seja um termo ainda em construção no nosso país.

Nesse sentido, levar em conta a pluralidade cultural no âmbito da educação implica pensar formas de reconhecer, valorizar e incorporar as identidades plurais em políticas e práticas curriculares. Significa, ainda, refletir sobre mecanismos discriminatórios que tanto negam voz a diferentes identidades culturais, silenciando manifestações e conflitos culturais, bem como buscando homogeneizá-las numa perspectiva monocultural. Atualmente a escola, por se configurar como espaço legítimo onde se dá o processo de socialização, é o ambiente no qual mais se encontra a diversidade cultural, racial, social. Portanto é necessário que haja um convívio multicultural que implica respeito ao outro, diálogo com os valores do outro. Em função dessa realidade, a educação em geral e mais especificamente, a escola e os professores é encarada como “esperança de futuro”, sendo pressionados a repensar o seu papel diante das transformações em curso, as quais demandam novo saberes, novas competências, um novo jeito de pensar e de agir, enfim um novo perfil de formação do cidadão. Segundo Fontoura (2005: 53), um dos grandes objetivos da educação multicultural é o de “reformar as escolas de maneira que os estudantes de diferentes classes sociais e de diferentes grupos étnicos e raciais possam experimentar a igualdade e possam usufruir, homens e mulheres, de igualdade de oportunidades para o sucesso em educação”

Neste sentido nós entendemos que a educação multicultural é um movimento de reforma da educação, que leva à igualdade de oportunidades para todos os alunos, tornando-se necessária uma modificação do ambiente na escola de tal maneira que este reflita as diversas culturas e grupos existentes na sociedade e na própria escola. Deste modo, a educação multicultural pode ser encarada como uma educação para aplicar de uma forma contínua numa sociedade pluralista e democrática. Ferreira (2003: 120) acrescenta ainda que um importante objetivo da educação multicultural é a de: ajudar os alunos a desenvolverem o espírito crítico e a adquirirem os conhecimentos, as atitudes, as capacidades e o empenhamento necessários para participarem numa atividade democrática, que contribua para que os ideais da democracia se tornem realidades. A educação multicultural procura realizar os princípios democráticos da justiça social através de pedagogias críticas, proporcionando conhecimentos, desenvolvendo a reflexão ação que permita aos futuros cidadãos, participar nas transformações sociais no sentido de atingir níveis cada vez mais elevados de igualdade de oportunidades. Rejeita e combate todas as formas de discriminação na escola e na sociedade. Aceita e defende o pluralismo representado pelos alunos e pelas suas famílias. A educação multicultural deve ser encarada como um processo progressivo de mudança.

Ela por sua vez obriga a escola a mudar a sua organização administrativa e pedagógica, e a estruturar de modo a acolher da melhor forma a diversidade dos seus alunos. Isso implica readjustamentos do currículo ao nível dos conteúdos, das estratégias e das interações entre alunos e professores, de modo a proporcionar a todos os alunos igualdade de circunstâncias educativas. Souta (1997: 59) define a educação multicultural como “uma abordagem transdisciplinar que procura introduzir alterações aos diferentes níveis no sistema, quer na definição de políticas educativas, quer nos programas e materiais didáticos”.

Em suma, seja qual for a concepção adotada pelos diversos atores, nós entendemos que a educação multicultural, é uma questão fundamental no campo educativo, dado que nas escolas prevalece uma grande heterogeneidade cultural e étnica, devendo valorizar-se a diversidade cultural e o respeito pela diferença. Sugerimos, portanto, uma educação multicultural aberta a todas as formas de diferenças entre todos os grupos que se encontram na escola.

A EDUCAÇÃO INTERCULTURAL

Antes de entrarmos no domínio educativo, gostaríamos em primeiro lugar analisar o termo intercultural. Atentando na própria palavra Intercultural, verificarmos que o prefixo Inter aponta para a ideia de interação, neste caso entre culturas, o que indica também a existência de uma relação entre os grupos, indivíduos e identidades. Relação essa que entendemos como uma construção e não como um dado adquirido. De acordo com Ferreira (2003: 96), o interculturalismo refere: à interação entre culturas de uma forma recíproca, favorecendo o seu convívio e integração assente numa relação baseada no respeito pela diversidade e no enriquecimento mútuo. A expressão também define um movimento que tem como ponto de partida o respeito pelas outras culturas, superando as falhas de relativismo cultural, ao defender o encontro, em pé de igualdade, entre todas elas.

Nesta mesma linha também Trindade (1999: 78), salienta que o interculturalismo implica, “reciprocidade e partilha na aprendizagem, na comunicação e nas relações humanas. Numa perspectiva sociológica mais global, o interculturalismo é uma atitude humanista que valoriza o diálogo, o respeito pelas diferenças e a compreensão mútua”. Nesta perspectiva nós entendemos que este contato entre os indivíduos é fundamental, dado que cada um de nós somos portadores de fragmentos culturais, isto é, experiências de vida distintas que potenciam um conceito de cultura mais abrangente, podendo a partir daqui, promover o desenvolvimento de uma competência intercultural. Por seu turno Candau (2006: 80), acrescenta que o modelo intercultural refere-se à “interação entre as várias culturas, reconhecendo o direito à diversidade e luta contra a discriminação e desigualdade social, defendendo relações dialógicas e igualitárias entre pessoas de diferentes grupos”.

Diante disso então, o termo intercultural remete-nos para o diálogo e interação entre as culturas, que deve ocorrer numa abertura efetiva ao outro, dado que não se pode considerar que qualquer cultura tenha atingido o seu total desenvolvimento. Portanto o diálogo entre os povos de diferentes culturas é o meio de possibilitar o enriquecimento mútuo. Entretanto o interculturalismo propõe, que se aprenda a conviver num mundo pluralista e se respeite e defenda a humanidade no seu conjunto. Roque (2002: 40) acrescenta que: o verdadeiro desafio cultural para o futuro da nossa sociedade, parece estar na criação de atitudes interculturais, em que as culturas não se limitam a uma convivência pacífica, mas interatuam umas nas outras, através do diálogo, do conhecimento mútuo, da abertura ao universal, sem prejuízo da originalidade própria.

De acordo com Vieira (1995: 143), o interculturalismo propõe-se alcançar os seguintes objetivos:

- Compreender a natureza pluralista da nossa sociedade e do nosso mundo;

□ Promover o diálogo entre as culturas;

□ Compreender a complexidade e riqueza das relações entre diferentes culturas, tanto no plano individual como no comunitário; Colaborar na busca de respostas aos problemas mundiais que se colocam nos âmbitos sociais, econômicos, políticos e ecológicos.

Em suma, nós defendemos que para a prática de uma abordagem intercultural, o simples respeito e tolerância não se revelam suficientes. É preciso criar um verdadeiro diálogo, em que os conflitos sejam ultrapassados através de negociação. Com isso se origina uma dinâmica de criações novas e também de enriquecimento entre as culturas. De realçar também que a abordagem intercultural que aqui propomos não pode ser confundida com o modelo multicultural, isto porque, a abordagem intercultural acentua no processo de interação entre indivíduos e culturas. Ora bem, transpondo esta análise para o campo educativo, entendemos que a educação intercultural é uma forma diferente de tratar a Diversidade.

Ainda o mesmo autor acrescenta que, “a educação intercultural propõe que a prática educativa situe as diferenças culturais como foco de reflexão e de indagação pedagógica”. Entretanto pensar sobre a educação intercultural, significa refletir sobre a relação entre as diferentes culturas e a sua integração no espaço escolar.

Neste sentido a educação intercultural é uma educação para a alteridade, isto é, para entrar em contato com alguém que é simultaneamente diferente e semelhante. Neste caso o processo educativo tem que basear sobretudo numa pedagogia que promove a interação, a compreensão, o reconhecimento do outro e da sua diversidade, a tolerância e a igualdade de oportunidades educativas e sociais para todos.

É nesta linha de análise que entendemos a educação intercultural, como toda a formação que leva em conta a diversidade cultural dos alunos. Neste sentido a educação intercultural aparece como uma forma de abordar a diversidade cultural, a partir de processo de interação entre as diversas culturas no contexto escolar. A nosso ver a educação intercultural centra essencialmente no diálogo e na convivência entre as diferentes pessoas, o que faz com que elas aprendam umas com as outras, tomando sempre como pressuposto que cada um de nós temos as nossas especificidades, mas podemos aproveitar dessas especificidades, e complementar uns aos outros.

Neste sentido o que propomos para âmbito escolar é que todos os agentes educativos crie dispositivos pedagógica que permitam uma convivência entre todos os parceiros educativos, e também aprender a negociar de uma forma pacífica os conflitos (encontros e desencontros de diferenças), promovendo uma aprendizagem cooperativa. Em suma o que pretendemos é que se faça da escola um lugar de encontro e de convivência entre culturas. Onde o exercício de uma verdadeira educação intercultural passe pelo contato que se proporciona ao aluno com um ambiente heterogêneo, pluricultural e pelo convívio com outras culturas.

O PAPEL DO PROFESSOR EM FACE DE DIVERSIDADE CULTURAL

O professor é um indivíduo que ensina, mas tem de perceber que não é só depositar os seus conhecimentos numa determinada sala de aula, para que o seu papel seja bem desempenhado. Em contextos escolares multiculturais, a capacidade técnica bem como o domínio dos conteúdos e da metodologia por parte dos professores, é insuficiente. Para assegurarem uma educação efetiva dos estudantes de culturas diferentes, os professores terão de ser capazes de alterar e modificar estratégias de ensino que possam respeitar e desafiar alunos dos diversos grupos culturais, em ambientes educativos. Entretanto, uma educação sem fronteiras e que trabalhe no sentido de mitigar as diferenças existentes, não é tarefa fácil, requer preparo por parte do professor, uma vez que para lidar com as adversidades é necessário compreender como elas se manifestam e em que contexto. Todavia o professor que acolhe seus alunos é um professor reflexivo, que percebe e respeita as diferenças de cada um, e constrói um ambiente de igualdade, e propicia uma segurança aos seus alunos, e isso refletirá em melhor e maior aprendizado.

Os professores terão de estar consciente, de que a escola reflete a sociedade e a comunidade envolvente. E de certa forma, são influenciadas pelo poder de uns em relação a outros que se verifica na comunidade envolvente.

O professor tem de analisar a sua população, para perceber de que forma isso pode influenciar as dinâmicas de sala de aula, para assim poder intervir no sentido de abolir as práticas de exclusão e de discriminação. No entender de Cardoso (2001: 47), o professor deve “compreender o aluno, e tudo o que este transporta para a sala de aula, deve estar consciente acerca das suas opiniões, perspectivas, concepções e sentimentos, enquanto cidadão e professor numa sociedade multicultural”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É através de uma visão multicultural que o professor dos nossos dias, deve pautar a sua forma de estar na sala, tornando-a num local de aprendizagem não só de conteúdos programáticos, mas também onde podemos ensinar algo aos outros e acima de tudo aprender muito com eles. Neste caso, a escola e os docentes têm o dever de valorizar, aceitar e aproveitar saberes, valores, interesses e competências que os alunos trazem, pois eles não entram para a escola como uma tábua rasa, uma mente vazia. Assim, a formação dos docentes em contextos multiculturais é a pedra basilar da educação intercultural, pois conduz à melhoria da qualidade do ensino e das capacidades dos professores face à diversidade. Para isso é necessário o desenvolvimento por parte dos professores de atitudes não etnocêntricas, ser sensível e respeitar as várias diferenças e promover a paridade de culturas e a emancipação dos alunos mais desfavorecidos.

Os professores ao adquirirem tais conhecimentos, estarão capazes de criar na escola uma nova cultura organizativa a nível social e pedagógico-didático, para que todos os grupos minoritários e maioritários aprendam a viver juntos, numa verdadeira permeabilidade de pessoas e culturas e sem separação entre o nós e os outros. Só assim, é que a escola pode suscitar verdadeiras aprendizagens

interculturais, que permitam às crianças dos grupos minoritários a aquisição de competências que lhes possibilitem uma participação ativa e criativa na comunidade maioritária, preservando simultaneamente as suas identidades culturais. Stoer e Cortesão (1999: 58), por seu lado defendem a formação do professor inter/multicultural, como agente promotor de uma democracia aprofundada, indicando as suas principais características e os seus pressupostos estruturantes:

- encara a diversidade cultural como fonte de riqueza para o processo de ensino/aprendizagem;
- promove a rentabilização de saberes e de culturas;
- toma em conta a diversidade cultural na sala de aula tornando-a condição de confrontação entre culturas;
- refaz o mapa da sua identidade cultural para ultrapassar o etnocentrismo cultural;
- Defende a descontração da escola – a escola assume-se como parte da comunidade local;
- conhece diferenças culturais através do desenvolvimento de dispositivos pedagógicos na base da noção de cultura como prática social. Pressupostos estruturantes: cidadania baseada na democracia participativa;
- Igualdade de oportunidades;
- Escola Democrática. O professor inter/multicultural, atento às questões da diversidade será um elemento facilitador no âmbito da compreensão e identificação do “arco-íris cultural” presente na sala e na escola. Esta postura tem como base a construção de comunidades culturais que se reconhecem, respeitam e interagem.

Defendemos que praticar a educação intercultural é necessário organizar e administrar a escola tendo em conta a diversidade cultural nela existente. Considerando essa diversidade nos planos educativos da escola, nos planos curriculares de turma, discuti-la nas assembleias de escola, nos conselhos de escola e nas assembleias de turmas, de forma a promover a interação cultural. Por outro lado também dentro da escola é necessário definir propostas educativas que visam construir uma ponte de ligação entre a cultura da escola e a da comunidade envolvente, com o intuito de propiciar uma harmonia entre valores, saberes e estilos de vida da comunidade. Comunidade essa que é representada através da presença dos alunos na escola.

O Brasil, por conter uma grande dimensão territorial e uma população numerosa e miscigenada, com grande quantidade de descendentes de europeus, africanos, asiáticos e índios, apresenta uma vasta diversidade cultural no seu povo, assim o multiculturalismo pode ser visto também como uma solução, para os problemas daqueles grupos raciais e étnicos no interior desses países. Ressaltamos que é necessário a educação escolar considerar a diversidade, tendo como valor máximo o respeito às diferenças, não o elogio à desigualdade. As diferenças não são obstáculos para o cumprimento da ação educativa, podem e devem, portanto, ser fator de formação da cidadania.

O multiculturalismo se destaca como uma das suas preocupações, os estudos sobre a multiplicidade de culturas, a pluralidade de identidades, as relações de poder assimétricas e também veio

questionar e desafiar práticas silenciadoras de identidades culturais, particularmente as questões de racismos, machismos, preconceitos e discriminações. Ao longo das últimas quatro décadas, o multiculturalismo como movimento social engajado na defesa da diversidade cultural, vem ganhando espaço nas discussões e debates, nas mais diversas perspectivas e vertentes, levando sempre em conta que o sentido dessas discussões depende, necessariamente, de uma visão global e articulada, capaz de integrar todos os aspectos ao mesmo tempo, políticos, econômicos, sociais, culturais e educacionais.

A diversidade da cultura brasileira é de tamanha grandeza, mas, dentro do contexto de gêneros fica claro perceber as diferenças entre os sexos. No que concerne à discussão do papel do sujeito na construção da identidade da mulher, devemos ressaltar que é por meio da negociação da identidade e da diferença que o sujeito deve ser estabelecido. As diferenças econômicas impunham desde cedo diferentes formas de tratamento às crianças. No Brasil, desde sua colonização essa diferenciação no trato às crianças fica evidente nas relações das crianças com o trabalho. Estendia-se somente às crianças ‘bem-nascidas’ o privilégio do distanciamento do trabalho. Entre as crianças cativas o trabalho era uma prática comum. É na escola e, consequentemente, com a ajuda da família, que podemos eliminar o preconceito e a discriminação com os afrodescendentes. Para isso é preciso que ambas as instituições escola e família eliminem os estereótipos de gerações passadas em que os negros eram inferiores aos brancos.

REFERÊNCIAS

- Abramowicz, A. (2006). **Trabalhando a diferença na educação**. São Paulo: Editora Moderna.
- Aguado, M. (2000). **Educação intercultural e aprendizagem cooperativa**. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2004). **Professores Reflexivos em uma escola Reflexiva**. 3^a ed. São Paulo: Cortez.
- Alves, N. (2000). **Espaço e tempo de ensinar e aprender: Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender**. Rio de Janeiro: DP&A Editora.
- Barroso, J. (1999). **Fatores organizacionais da Exclusão Escolar: Perspectivas sobre a inclusão**. Porto: Porto Editora - Colecção educação especial. B.O. 526, I Série – Nº 29, da República de Cabo Verde de 8 de Dezembro de 2003.
- Branco, M. L. (2006). **A educação democrática face aos desafios do Multiculturalismo**. Coimbra: Edições pedagógicas.
- Brandão, C. R. (2002). **Pesquisa participante**. 4. ed. São Paulo: Brasiliense.

Candau, V. M. (2006). **Didática e perspectiva multi/intercultural: dialogando com protagonistas do campo.** vol. 27. Campinas: Editora Vozes. Cardoso, C. (2001). **Gestão Intercultural do Currículo.** 2º ciclo Lisboa: Presidência do Conselho de Ministros e Ministério da Educação.

Costa, M. V. (2008). **Currículo e pedagogia em tempo de proliferação da diferença: Trajetórias e processos de ensinar e aprender.** Porto Alegre: Edipucrs. Cuche, D. (2003) A noção de cultura nas Ciências Sociais. 2ª Edição Lisboa: Editora Fim de Século.

Dayrell, J. (2007). **Escola e diversidade cultural: considerações em torno da formação humana.**

Diogo, F. (2006). **O currículo escolar face à diversidade: Currículo e Multiculturalismo.**(2006). Coimbra: Edições pedagógico. Dicionário. (2001). Língua Portuguesa Contemporânea da Academia das Ciências de Lisboa. Lisboa: Verbo, I Volume, p. 1289. Ferreira, F. I. (2005).Educação Intercultural. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Ferreira, M. (2003). **Animação, Gestão e Parceria.** Lisboa: Universidade Aberta. Fontoura, M. (2005). Uns e outros: da educação multicultural à construção da cidadania. Lisboa: universidade aberta. Formosinho, J. (1992).

INCLUSÃO EDUCACIONAL E OS SEUS FATORES

JANE AURORA COSME MAMPRIM

Graduação Faculdade São Marcos (1992); Professora de Educação Infantil no CEI Anna Florêncio Romão.



RESUMO

O desafio que se coloca hoje às instituições de ensino técnico é grande, visto que precisa articular a democratização do acesso a uma educação que exige garantia de qualidade a todas as pessoas, sobretudo aos alunos deficientes que de algum modo, afeta o seu processo de aprendizagem. Entretanto, a inclusão é algo que vem aos poucos se efetivado, superando toda uma história de isolamento, preconceito e discriminação. O trabalho tem como principal trazer reflexões sobre os desafios e pressupostos da docência no ensino técnico. Para tanto, procedeu-se com revisão bibliográfica, por meio de materiais secundários procurando conhecer e analisar algumas contribuições de autores que já abordaram o assunto considerado.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão; Ensino Técnico; Educação Especial.

INTRODUÇÃO

A inclusão social é geralmente almejada não só pelas pessoas portadoras de deficiência, mas por todo indivíduo que se sente excluído de alguma forma, do convívio social. Os parâmetros para definir o que seja essa inclusão são vagos ou de difícil quantificação, mas parece evidente que a inclusão social significa mais do que a mera sobrevivência.

Uma das definições da inclusão da pessoa portadora de deficiência pressupõe um “processo de um movimento dinâmico e permanente que reconhece a diversidade humana e tem como fundamento a igualdade na participação e na construção do espaço social, compreendida como um direito” (KAUCHAKJE, 2000, p. 204).

Tanto essa definição quanto a definição de Sposati (1997) deixam claro que a busca pela inclusão social das pessoas portadoras de deficiência significa, ao mesmo tempo, a busca por uma sociedade mais evoluída, em que a justiça social se concretiza.

Com relação à inclusão das pessoas portadoras de deficiência, existe uma legislação extensa, tanto no âmbito internacional, quanto nacional para defender e garantir a sua efetivação. No entanto, mesmo se, do ponto de vista da declaração de direitos, as pessoas portadoras de deficiência este-

jam amparadas pelo ordenamento jurídico; e mesmo que sejam crescentes os movimentos relativos à sua inclusão, é notável a distância entre a promessa igualitária, acenada pela lei, e a realidade cotidiana das desigualdades e discriminações. Existe uma grande defasagem entre o ideal contido na legislação e a realidade da discriminação vividas por essas pessoas.

O convívio com a diversidade envolve aspectos diversos que condicionam as relações entre pessoas e grupos, entre os quais tem-se de listar, a um só tempo, fenômenos de ordem psíquica e social. No texto “O mal estar da Civilização” (1930), Freud assinala a existência de uma agressividade que é estrutural, presente em todo indivíduo e nas relações entre os homens, o que coloca obstáculos à busca por uma sociedade mais igualitária.

A inclusão de alunos deficientes no espaço pedagógico tem sido alvo de vários questionamentos, especialmente quando se discute sobre a inclusão destes no Ensino Técnico. Entretanto, embora o processo de inclusão é defendido como essencial e importante, exige não apenas uma modificação na estrutura da escola, como também uma transformação nas atitudes, posturas, valores e respeitos às diferenças.

Observa-se que a complexidade da educação de alunos com deficiência tem chamado a atenção dos professores, já que esses sujeitos, apresentam dificuldades e limitações, o que acaba interferindo de modo significativo em sua socialização e em seu desenvolvimento geral. Diante disso, embora as propostas pedagógicas tenham como objetivo proporcionar o pleno desenvolvimento de suas capacidades, as diferentes práticas educacionais têm colocado uma série de entraves os levando, ao final da escolarização, o que por muito não alcançada, a não serem capazes de ler e escrever de modo satisfatório, ou terem o domínio adequado dos conteúdos acadêmicos.

Existem variadas inclusões, dentre elas, o autismo é um dos que mais chama atenção, ao qual é classificado como um transtorno global do desenvolvimento, caracterizando-se pelo desenvolvimento atípico da interação social, da comunicação e da presença de um repertório marcante restrito de interesse e atividade, considerando que a interação social entre alunos e educadores é a base fundamental para que ocorram trocas de experiências no ambiente escolar.

Por meio da escola em que se considera como espaço privilegiado de construção de conhecimento e desenvolvimento de valores, diante das crianças com necessidades especiais tem deixado algumas indagações e desafios que não estão relacionados à deficiência dos alunos, mas sim ao descaso de alguns profissionais docentes e algumas instituições, em relação a diversidade humana, a qual se constitui a população brasileira.

LEIS QUE INTERPRETAM A INCLUSÃO

Inclusão busca remover, exterminar as barreiras que sustentam a exclusão sem seu sentido pleno. Aplica-se a todos os que se encontram permanente ou temporariamente incapacitados pelos mais variados motivos para que possam agir e interagir com autonomia e dignidade no meio em que vivem.

A melhoria da qualidade de vida humana tem sido foco da ciência e de profissionais voltados a ela com o desafio de obtenção de propostas, projetos sem se deixar “homogeneizar” soluções, mas criar, dar condições para que avancemos deixando de lado os preconceitos e as discriminações que permeiam nossas ações diárias a fim de atingir soluções para as pessoas com portabilidades especiais sejam incluídas e não excluídas como na maioria dos casos.

Reconhecer o processo de inclusão com pessoas com deficiência requer a compreensão do que aconteceu ao longo da história e como as pessoas portadoras de deficiência foram tratadas. Por outro lado, requer a compreensão do contexto histórico da educação e as concepções pedagógicas acerca da deficiência em cada época e como se deu o seu processo de desenvolvimento.

A presente obra traz a reflexão sobre a importância da educação inclusiva na educação infantil remete as políticas públicas para com essa temática e os problemas enfrentados para atender essa demanda de portadores de necessidades especiais logo na primeira infância.

A crença de que o convívio em grupos heterogêneos é benéfico para formação humana deve ser considerado um princípio orientador. Elucidam a importância da atuação do professor como mediador cultural cuja função é formar as novas gerações para atuar na vida social tornando assim uma sociedade mais humana e menos “coisificada” em que trata os deficientes de forma preconceituosa implicando em conceber a inclusão como processo de reflexão sobre sentimentos e ações de todos os envolvidos em prol da construção de um ambiente inclusivo.

É importante refletir: Será que todas as escolas de ensino regulares estão preparadas tanto em infraestrutura quanto corpo docente para atender a essa demanda? Acredito ser algo a priori inatingível de se saber, pois infelizmente a fiscalização para com essa demanda é desdenhada. Vale ressaltar que considerar que uma escola é inclusiva a partir do momento em que a um aluno deficiente é algo muito vago e caberia uma amplitude nos requisitos essências para atender essa demanda assim como prevê as Leis de Diretrizes de Bases da educação em que o atendimento deve ser igualitário a todos independente de raça, cor, cultura, credo e ou necessidade física e psicológica.

É a partir dessas duas novas condições que a autora infere em pensar no termo inclusão, entretanto ela pontua que tais avanços não implicam necessariamente em resultados efetivos em que ainda há restrições para que crianças tenham acesso à creche havendo requisitos para serem matriculadas tais como raça, cor e as que chegam a ter acesso mas não a garantia do direito de uma assistência de qualidade em que é notável o pouco investimento, a que são submetidos os educadores por mão de obra barata e falta de formação , persistindo assim o estigma da exclusão, sendo que a própria LDB da garantia do atendimento igualitário em todos os sentidos no arquitetônico, na alimentação, no material didático e corpo docente preparado em formação continuada. A autora conclui que em grande parte dos casos a creche tem sido a etapa inicial do processo de exclusão social.

A presente obra do autor Facion Orgs.) faz menção a inclusão escolar e suas implicações abordando diversos temas que envolvem não somente a questão de portadores de necessidades especiais, mas principalmente questão ligada a situação socioeconômica.

A falta de incentivo por parte de nosso governo reflete na forma como nossas crianças veem a

escola que segundo os autores o mais difícil está sendo fazer com que elas permaneçam na escola com aprendizagens significativas que seja válido para o exercício da cidadania.

A certa preocupação levantada pelos autores em que fica a interrogação será que as escolas possuem corpo docente preparado para atender a essa demanda?! Segundo os autores por suas breves pesquisas e relatos de experiências puderam constatar que na rede pública, infelizmente a uma carência de profissionais habilitados para atender essa demanda, entretanto (FERREIRA e FERREIRA, 2004, p.66) apud FACION (Orgs. salientam que seria interessante uma política de educação continuada para professores da educação básica na perspectiva da diversidade.

A inserção de pessoas portadoras de necessidades especiais no Mundo do Trabalho é necessária e exige preparação e qualificação profissional, elementos fundamentais para preencher a vaga almejada dentro das Empresas.

A Lei Nº 8.213/91, também conhecida como Lei de Cotas, estabelece a reserva de vagas de emprego para pessoas com deficiências habilitadas ou para pessoas que sofreram acidente de trabalho, beneficiários da Previdência Social reabilitados.

A Legislação é utilizada no caso das empresas que tem em seu quadro de funcionários tomando-se por base 100 empregados, sendo aplicada a cota de 2 a 5% a depender dos postos de trabalho que a empresa disponibiliza. A inclusão de pessoas com deficiência no Mercado de Trabalho ainda gira em torno do preconceito mesmo com as Leis que terminam a contratação e a manutenção desses trabalhadores existem muitas dificuldades entre elas: a falta de oportunidades e a qualificação que faz a diferença.

Existe uma grande parte de pessoas com deficiência que estão envelhecendo dentro de casa. Temos que começar pela família inclusiva, a escola inclusiva, a educação inclusiva. É preciso uma mudança cultural com relação à inclusão das pessoas com deficiência, porque nenhuma política pública no Brasil vai funcionar se ela não tiver uma proposta de mudança social muito profunda nos relacionamentos humanos.

Quando aprofundamos nossa reflexão sobre inclusão social, diversidade humana, não nos referimos só as pessoas com deficiência, mas da homo afetividade, as pessoas ditas “feias”, às pessoas “gordas demais”, “magras demais”. Toda essa diversidade exige em contrapartida uma sociedade que ainda vê como utópica esse tipo de mudança social.

O preconceito é o maior entrave da inclusão social não só com pessoas com deficiência. Precisamos combater e trabalhar a fim de corrigir os erros arraigados ao longo da história. Erros que continuam a se perpetuar em nossas relações que estabelecemos em nosso cotidiano. Precisamos evoluir e conceber novas relações humanas, uma vez que o relacionamento humano é indispensável à inclusão social. A diversidade humana precisa de um entendimento amadurecido e isso é um longo caminho a se percorrer.

Existem Políticas Públicas favoráveis a inclusão de pessoas portadoras de deficiências no mundo do trabalho. Existe por outro lado, um espaço de gestão desfavoráveis às Políticas Públicas voltadas aos portadores de deficiência. Não se tem continuidade nos Projetos, ou seja, o governo

que entra não aproveita os Projetos bons feitos pelo governo anterior.

A questão da inclusão no Mercado de Trabalho é uma questão de cidadania. O preconceito que dificulta a inclusão social do portador de deficiência é milenar, vem desde à antiguidade e continua a se repetir apesar de estarmos no século XXI.

Portanto, a pessoa portadora de deficiência precisa superar-se sendo forte. Se não for forte suficiente o preconceito a anula, a engole. Esse padrão de comportamento e de relacionamento que a gente vive tem o preconceito com uma coisa extremamente legalizado. Precisamos capacitar as pessoas uma vez que a inclusão social é um caminho sem volta.

A inclusão de pessoas portadoras de deficiências no mundo do trabalho é uma questão não só assegurada por lei, mas por outro lado, é uma questão de humanização da própria pessoa portadora de deficiência uma vez que, a mesma sente-se útil e o diferencial não está no fato de ser “especial” mas de poder com base em suas qualidades e aptidões dar a sua parcela de contribuição na empresa, a partir das funções que exercerá e a partir das quais se realizará como pessoa humana e terá sua dignidade assegurada. A Inclusão formal no Mercado de Trabalho é, ao mesmo tempo um desafio, uma necessidade e uma grande oportunidade para as empresas.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A questão é que algumas dessas características passam a ser valoradas como superiores e outras não, desconsiderando as relações de poder que as constituem.

O que faz com que uma pessoa tenha mais direitos que outras? Há uma frase de Saramago que diz: “Tolerar a existência do outro e permitir que ele seja diferente, ainda é muito pouco. Quando se tolera, apenas se concede, e essa não é uma relação de igualdade, mas de superioridade de um sobre o outro” tolerar, no sentido descrito por Saramago, é aceitar que o outro existe. Porém, numa sociedade que prioriza certos modos de ser e de existir, é preciso que haja ações em direção à equidade.

A Base Nacional Comum Curricular diz que:

A equidade reconhece, aprecia e acolhe os padrões de sociabilidade das várias culturas que são parte da identidade brasileira. Compreende que todos são diversos e que a diversidade é inerente ao conjunto dos alunos, inclusive no que diz respeito às experiências que trazem para o ambiente escolar e aos modos como aprendem (BNCC, p.11).

Há muitos desafios atualmente para que tenhamos uma sociedade inclusiva e democrática de fato, que acolha a diversidade. Mas afinal, o que é diversidade? Qual o real sentido da inclusão? Como humanos, variamos quanto ao modo de ser, pensar e agir. Variamos quanto à disposição de características físicas como cor de pele, tipos de cabelo, peso, estatura, quanto ao gênero, orientação sexual, relação com o corpo. Variamos em relação à etnia, situação socioeconômica, região em que nascemos e moramos, culturas pelas quais passamos, dentre outras muitas características possíveis que se cruzam e intercruzam. Podemos dizer então que a diversidade é algo intrínseco à socieda-

de. Somos o que somos. No âmbito social, o que vemos é a categorização dessas características.

Isto porque, as características quando categorizadas passam a ter prestígio a partir de modelos estéticos que priorizam determinada etnia, peso, estatura, a partir de posições socioeconômicas consideradas de sucesso, a partir de um certo modo de relacionar-se afetivamente, a partir de culturas que historicamente dominam outras.

Muitos pensam que Educação Inclusiva e Especial são termos sinônimos ou que a Educação Inclusiva é uma atualização da Educação Especial. Do ponto de vista histórico, o movimento de luta por uma Educação Inclusiva surgiu da luta pelos direitos da pessoa com deficiência, que até então não estava na sala regular.

Apesar de terem uma base compartilhada, são coisas distintas, assim, vemos como primordial que haja diferenciação destas duas áreas. A Educação Inclusiva é um paradigma. Em linhas gerais, é a ideia de uma escola inclusiva para todos; a Educação Especial é voltada exclusivamente para os estudantes com deficiência, com altas habilidades e com Transtorno do Espectro Autista – TEA. A Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva perpassa todas as modalidades de ensino. É a última parcela da população a fazer parte do ambiente escolar. Pensando no conceito de equidade, é a que demanda maiores ações em relação às barreiras postas socialmente.

Geralmente quando um aluno não consegue aprender como seus colegas em sala de aula, costumamos dizer que ele tem uma dificuldade de aprendizagem. Este termo usado de modo genérico refere-se apenas à situação (defasagem na aquisição), mas não explica as causas, a origem da dificuldade e suas características, que precisam ser investigadas. Outros termos que acabam sendo usados de modo aleatório, tanto na literatura especializada como na prática clínica e escolar, para designar quadros diferentes, são: distúrbio, transtorno, problema de aprendizagem, deficiência intelectual, autismo, dentre outros.

Por isso, conhecer com mais profundidade cada uma dessas situações pode favorecer a identificação e a eleição de estratégias mais adequadas para favorecer a aprendizagem daquele aluno ou daquele grupo de alunos. O professor é uma peça fundamental no suporte à identificação e caracterização dos perfis de potencialidades e dificuldades de seus alunos. Lembrando que compreender as causas do não aprender, que podem estar ligadas à uma situação orgânica, não é o mesmo que rotular. Nessa última situação, a criança fica estigmatizada e reduzida ao diagnóstico.

Assim, em uma sala de aula temos diferentes perfis de aprendizagem. Ou seja, diferentes ritmos, diferentes formas de aprender e diferentes aspectos de um mesmo conteúdo. Identificar o perfil de aprendizagem de cada aluno e as possíveis causas das dificuldades de aprendizagem oferecem um norte para o trabalho do professor. Sabemos que o não aprender é fonte de ansiedade e frustração para a criança e não podemos deixá-la desamparada nesse processo.

O educar deve evitar se prender às habilidades que os alunos possuem para ministrar suas aulas, criando possibilidades de desenvolvimento de outras habilidades.

É fundamental que a escola seja um ambiente ao qual gere a inclusão e propício para o acesso da pessoa autista, utilizando propostas metodológicas de acordo com a necessidade da criança.

É preciso levantar a discussão para o caminho percorrido pela educação brasileira para concretizar seu “projeto inclusivo”, que esbarrou em “equívocos conceituais e dificuldades na re-organização pedagógica”, os avanços da escola brasileira nessa direção têm acontecido de forma lenta, pois ainda há “muita resistência por parte das instituições à inclusão plena e incondicional, e isso ocorre por causa da inexperiência com a diferença (MANTOAN, 2010, p. 13).

O sistema educacional brasileiro vem passando por significativas mudanças nas últimas décadas, e nesse contexto, o Ministério da Educação e a Secretaria de Educação Especial (MEC/SEESP, 2007) ressaltam em que: “o movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica”, que foi desencadeada “em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação”:

A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2007, p.1).

A educação inclusiva tem um passado de segregação, de acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS), 10% das pessoas têm algum tipo de deficiência, o que representaria 15 milhões de brasileiros, segundo o Censo do IBGE de 2000. Em 2004, a fim de aprimorar a formulação de políticas públicas, o MEC passou a definir melhor as várias categorias de deficiência (BIAGGIO, 2009, p.21).

A inclusão está presente cada dia mais em nossos cotidianos, dessa forma, a família e a escola devem caminhar lado a lado, para que o aluno com autismo possa ter um acompanhamento adequado que contribuirá para o seu desenvolvimento integral e significativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreende-se que o processo de construção permeia as relações afetivas e sociais, ou seja, tanto no âmbito escolar como no familiar, que do mesmo modo que existam escolas com equipes despreparadas, por outro lado existem outras escolas que enxergam o autista como um autônomo e capaz, e é essa a base de seu ensino, adaptando materiais que contribuem para o aprendizado das crianças sendo estes até mesmo de materiais reciclados. É, portanto o cuidado, amor e carinho que são as bases desses materiais, pois o professor deve reservar um tempo de seu dia para pensar e colocar em prática o que pode auxiliar seus alunos diante desta trajetória. Desse modo, fica claro para nós que o instrumento mais importante é a relação com o outro, o afeto e o olhar sem pré julgamento que permite a construção de uma relação de carinho, respeito, alegrias, conquistas e superação.

A família é entendida como elemento importante na rede de apoio, mas precisa ser qualificada para apoiar e auxiliar no tratamento. Nem sempre a relação entre os familiares e os profissionais que atendem as crianças é harmoniosa, cabendo ao profissional propor estratégias que amenize e convide a família a juntos apoiarem e superarem.

A concepção de inclusão traz consigo a noção de que o diferente e a diversidade são parte da condição humana e, portanto, o deficiente é parte que integra a sociedade, devendo ter as mesmas oportunidades que os demais sujeitos para se desenvolver. Diante disso, é preciso que a sociedade se ajuste a sua condição por meio do respeito, do convívio e da mútua cooperação.

Incluir não quer dizer colocar o aluno na escola sem proporcionar meios e condições necessárias de permanência e assistência pedagógica, mas sim dar suporte educacional, além de ensino de qualidade e eficaz que desenvolva de maneira tridimensional as potencialidade e habilidades, sejam estas motoras, cognitivas, afetivas ou sociais. Todavia, é possível observar que a proposta revolucionária de incluir os alunos no ensino técnico tem encontrado barreiras, entre as quais se destaca a cultura terapêutica assistencialista da educação inclusiva. O posicionamento sobre as vantagens do método inclusivo de educação ainda não parece ser convincente ao menos aos olhos dos professores menos sensibilizados e que sobretudo valorizam o papel instrutivo das instituições de ensino.

É fato que há trabalhos a serem realizados e, sobretudo criar espaços de reflexão, partilhas de experiências e vivências. Não se pode negar que, por estar pautada para atender a um estudante idealizado e ensinando com base em um projeto elitista, as instituições de ensino técnico produzem quadros de exclusão que prejudicando injustamente a história educacional de muitos alunos.

O professor busca, por si mesmo e com seus próprios recursos, ampliar seu conhecimento e sua qualificação profissional para atender seus alunos com necessidades especiais e procurar possibilitar-lhes ações pedagógicas capazes de auxiliar em seu desenvolvimento. No caso específico de crianças com autismo, mesmo longe de ser o ideal, a comunicação entre os diferentes profissionais que atendem a criança (equipe multiprofissional e escola), têm favorecido o trabalho pedagógico e o desenvolvimento da criança.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, João Serapião de. **Educação Inclusiva: jogos para o ensino de conceitos**. Campinas: Papirus, 2015.

COQUET, J. C. **A busca do sentido: a linguagem em questão**. Trad. Dilson Ferreira Cruz. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

CUNHA, E. **Autismo e inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família**. 4 ed. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

FACION, José Raimundo (Org.) **Inclusão escolar e suas implicações**. Curitiba: Intersaberes, 2012.

FALVEY, M. A . **Community: Based Curriculum Instructional Strategies for students with Severe Handicaps**. Baltimore: Paulo Brooks, 1982.

FRELLER, Cintia Copit; FERRARI, Marian Ávila de Lima e Dias; SEKKEL, Marie Claire (Orgs.). **Educação Inclusiva – percursos na educação infantil**. Itatiba: Casa do Psicólogo, 2011.

MELLO, A. M. S. **Autismo: guia prático**. São Paulo: AMA; Brasília: Corde, 2007.

MIRANDA, T. G. **A Educação Especial no Marco do Currículo Escolar**. UFBA, Faculdade de Educação. Salvador, 2000.

ORRÚ, E. S. **Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

PETERSEN, C. S; WAINER, R. **Terapias cognitivo-comportamentais para crianças e adolescentes**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

RAMOS, M. B. J.; FARIA, E. T. **Aprender e ensinar: diferentes olhares e práticas**. Porto Alegre: PUCRS, 2011.

SPITZ, R. A. **O não e o sim: a gênese da comunicação humana**. 3^a ed. Trad. Urias Corrêa Arantes. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

A IMPORTÂNCIA DA DIDÁTICA DOS PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR

JOSÉ NIVALDO DOS SANTOS

Graduação em Geografia pela Universidade de Santo Amaro - UNISA (ano de conclusão 2006); Pós-graduação em Gestão Escolar Faculdade Aldeia de Carapicuíba - FALC (ano de conclusão 2014); Graduação em Pedagogia pela Faculdade Aldeia de Carapicuíba - FALC (ano de conclusão 2016); Professor de Geografia, Ensino Fundamental II, Médio e EJA - na Céu EMEF Manoel Vieira Queiroz Filho e na EE Erodice Pontes de Queiroz Reverendo.



RESUMO

Com o aumento das universidades e da demanda de estudantes universitários, a didática passou a ser de fundamental importância na prática de um aprendizado rápido e eficiente. O presente trabalho buscou analisar a prática pedagógica do professor universitário, refletindo sobre sua formação e desenvolvimento didático na prática da educação universitária. Espera-se que essa reflexão comprove a necessidade de se buscar o aperfeiçoamento diário com o uso da didática a favor de um ensino de qualidade, rápido e eficiente. Afinal, o professor universitário é grande formador de novos profissionais, estes capazes de mudar o futuro.

PALAVRAS-CHAVE: Docência; Qualidade do Ensino; Formação dos Professores.

INTRODUÇÃO

Por muito tempo o professor universitário foi qualificado apenas pelo seu currículo e conhecimento em sua área específica. Entretanto, com o aumento das universidades e da demanda de estudantes universitários, estes cada vez mais exigentes, a didática passou a ser de fundamental importância no ensino superior. A didática em qualquer que seja a fase do ensino, contribui fundamentalmente para um aprendizado rápido e eficiente.

Com essa nova fase do ensino superior as faculdades têm buscado professores capacitados e que apresentem uma boa didática ao ensinar. Porém a formação do professor universitário ainda é muito insuficiente, poucas são as disciplinas e cursos oferecidos aos professores ao longo de sua formação.

O professor do ensino superior precisa saber combinar suas habilidades pessoais, seu conhecimento no conteúdo, as expectativas dos alunos e a exigência do conteúdo a ser dado, de forma que a aula seja boa e agradável. Ganha lugar então o professor que sabe definir bem os objetivos de ensino, selecionar os conteúdos, escolher as estratégias de ensino mais adequadas para cada turma e promover uma avaliação comprometida com a aprendizagem.

Daí a importância de refletir a formação do professor universitário e sua relação com os sabe-

res adquiridos. Frente a essa realidade pode se refletir sobre as questões levantadas por Morosini (2000, p. 11).

Quem é o docente universitário? Ele está realmente preparado para lidar com as mudanças que sobrevém ao ensino superior em decorrências das transformações do terceiro milênio? Seria porventura, esse sujeito um ser reflexivo? Pesquisador, crítico, criativo, inovador, questionador, articulador do conhecimento, esse indivíduo é porventura um ser capaz de propor a seus alunos contribuições para uma nova prática pedagógica e uma mudança em sua própria prática? Para que se tome a discussão sobre o processo de formação desse sujeito, é necessário percorrer o caminho da construção dessa trajetória vivenciada pelo professor nos diversos momentos históricos (MOROSINI, 2000, p. 11).

DIDÁTICA

Didática é uma palavra de origem grega (*didaktiké*) e atualmente pode ser traduzida por ‘a arte de ensinar’. FIORE FERRARI; LEYMONIÉ SÁEN (2007) definiram a didática como [...] um conjunto de atividades organizadas pelo docente visando favorecer a construção do conhecimento pelo estudante, ajustando-se ao projeto educativo de uma sociedade. Já o didata é o profissional de ensino que tanto desenvolve como reflete sobre sua prática numa disciplina específica do conhecimento.

Somente em meados do século XX, com as ideias tecnicistas, a didática começou a difundida em diversas áreas, porém assumiu um conceito instrumental que enfatizava tão somente a elaboração de planos de ensinos, elaboração de objetivos, seleção de conteúdos e técnicas de ensino, confundindo-se assim com a metodologia de ensino. (GIL, 2008; FIORE FERRARI; LEYMONIÉ SÁEN, 2007).

A didática atualmente tem se tornado de grande importância, e considera-se bom aquele professor capaz de usar a didática ao seu favor, passando seu conhecimento de forma que atinja a todos os seus alunos, até mesmo os de inclusão pela educação especial.

O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

Até o surgimento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1961, o ensino superior estava estruturado, em suas bases fundamentais, sendo os termos dos Decretos nº 19.851 (relativo à organização das universidades brasileiras), nº 19.852 (relativo à reorganização da Universidade do Rio de Janeiro e do ensino superior brasileiro), e o de nº 19.850 (que criava o conselho Nacional de Educação definindo suas funções), sendo todos eles de abril de 1931.

Tais documentos partiam da tentativa de organizar o ensino superior e deixá-lo, de preferência, na forma de Universidade (prévia a existência de pelo menos três estabelecimentos de ensino superior para a constituição de uma Universidade), podendo também ser ministrado em estabelecimentos isolados.

Efetivamente, apenas a partir de 1934, quando foi criada a Universidade de São Paulo, podemos falar de uma “universidade brasileira”. Um ano após sua criação, organizada por Anísio Teixeira, a Universidade do Distrito Federal. Ambos os projetos foram uma tentativa de ultrapassar a mera agregação de escolas superiores independentes. A terceira e mais audaciosa

tentativa conduzida por Darcy Ribeiro, foi a Universidade de Brasília em 1961. (GOERGEN, 1979, p. 47).

A aprovação da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) foi um momento muito importante para o desenvolvimento do ensino superior, que através de seu artigo 67 dispõe: “O ensino superior será ministrado em estabelecimentos agrupados ou não, em universidades, com a cooperação de institutos de pesquisa e centros de treinamentos profissionais”.

Essa lei confirmou a possibilidade de o ensino superior efetivar-se em estabelecimentos isolados, o que, de acordo com Fávero (1977) representou um retrocesso para o desenvolvimento do sistema universitário brasileiro de forma integrada.

Desde a última década do século XX houve ampla expansão das instituições de nível superior que buscam suprir a demanda por profissionais cada vez mais qualificados. No Brasil o número de alunos universitários mais que dobrou no período de 2001 a 2010, alcançando 6,5 milhões de ingressos nos cursos de graduação e 173 mil na pós-graduação (MEC, 2011a). Somente no curso de Pedagogia, o número de formandos dobrou em sete anos, conforme demonstram os dados do Censo da Educação Superior (MEC, 2011b). Com esse salto no número de universitários, é sem dúvida, preciso que haja mais qualidade e preparo dos docentes do ensino superior.

O PRINCÍPIO PARA UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA COMPETENTE

Ao se ouvir falar em “formação de professores”, logo pensamos no processo de formação para atuação na educação básica (educação infantil, ensino fundamental e médio), raramente a abordagem de formação de professores estende-se para a formação de professores universitários, como se a formação específica para o magistério nesse nível fosse desnecessária.

Por muito tempo no Ensino Superior, o professor era considerado bom quando apresentava comunicação fluente e bons conhecimentos na disciplina de atuação. Pouca importância era dada a didática, uma vez que, adultos não necessitariam do auxílio de pedagogos.

Além do que, até mesmo o termo pedagogia tem sua origem relacionada à palavra criança (grego: paidos = criança; gogein = conduzir).

Porém tem-se notado que a maioria das críticas dirigidas aos cursos superiores diz respeito à didática dos professores, ou seria melhor dizer, à falta dela. Tal fato pode ser constatado tanto através da literatura específica da área, como através de conversas com alunos em diferentes tipos de instituição e em diferentes cursos.

A reclamação de alunos universitários é tão frequente que parecem já fazer parte da “cultura” de qualquer instituição de ensino superior. As reclamações mais comuns são de que o professor sabe a matéria, mas não a transmite de forma adequada, de que não sabe conduzir a aula ou que não se preocupa com a docência, priorizando seus trabalhos de pesquisa.

As universidades exigem dos professores universitários os títulos de mestre ou doutor, no

entanto, é questionável se esta titulação seria suficiente, já que pouco se trabalha a didática em cursos de pós-graduação.

Os programas de pós-graduação, de maneira geral, tendem a priorizar as atividades de pesquisa, formando professores muito específicos em uma determinada área ou ainda despreparados para passar adiante o conhecimento adquirido. Por muito tempo, exigia-se apenas do futuro professor de ensino superior uma boa atuação como profissional da área.

No pensamento de muitos professores universitários, essa discussão não existe. Boa parte desses educadores aprendeu sua profissão como os antigos aprendiam, simplesmente fazendo.

Os professores das universidades raramente recebem uma preparação pedagógica específica e mesmo ao longo da sua vida profissional a grande maioria não tem a oportunidade de participar de cursos de formação continuada. Portanto a parte pedagógica, fica à mercê dos dons de cada educador.

Neto em seu artigo comenta:

Infelizmente a grande maioria dos professores universitários ainda vê o ensino, principalmente como transmissão de conhecimento, através das aulas expositivas. Alguns estão certamente, atentos às inovações pedagógicas, sobretudo no que se refere à tecnologia, material de ensino. (NETO, 2014).

Entretanto, muitos mantêm uma atitude conservadora. Não significa que a maior parte dos professores tenha práticas negligentes quanto à qualidade do ensino que ministram, mas sabem que, de modo geral, não conseguem muito estímulo na realização de sua capacidade pedagógica e que, muitas das vezes nem dispõe de informação sobre a evolução da pedagogia universitária.

De acordo com GIL (2005), a preparação do professor universitário ainda é bastante precária. Seguramente a maioria dos professores brasileiros que lecionam em estabelecimentos de ensino superior não passou por qualquer processo sistemático de formação pedagógica. Porém esse cenário vem aos poucos sendo mudado, há estabelecimentos isolados de ensino superior oferecendo cada vez mais cursos de metodologia do ensino superior em nível de especialização.

Na maioria das instituições de ensino superior incluindo as universidades, embora seus professores possuam experiência significativa e mesmo anos de estudos em suas áreas específicas, predomina o despreparo e até um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e de aprendizagem, pelo qual passaram a ser responsáveis a partir do instante em que ingressam na sala de aula. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 37)

Nesse sentido Benedito (1995) também critica a falta pregar dos professores universitários:

[...] o professor universitário aprende a sê-lo mediante um processo de socialização em parte intuitiva, autodidata ou [...] seguindo a rotina dos “outros”. Isso se explica, sem dúvida, devido à inexistência de uma formação específica como professor universitário. Nesse processo, joga um papel mais ou menos importante sua própria experiência como aluno, o modelo de ensino que predomina no sistema universitário e as reações de seus alunos, embora não há que se descartar a capacidade autodidata do professorado. Mas ela é insuficiente (BENEDITO, 1995).

Nos dias de hoje, com o aumento de universidades e alunos mais exigentes, o professor deve ser consciente que a sua formação é permanente e está integrada ao seu dia a dia na universidade. Nesse sentido, Zabalza (2004. p.25) coloca que a formação é um processo que deriva de sua necessária vinculação ao crescimento e ao aperfeiçoamento das pessoas.

Segundo Nóvoa (2002, p. 23) “o aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente; e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente”.

Desse modo, a formação continuada se dá de maneira coletiva e depende da experiência e da reflexão como instrumentos contínuos de análise. Portanto “a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, no quais cada professor é chamado a desempenhar simultaneamente o papel de formador e de formando”. (NÓVOA, 2002 p. 23).

Sendo assim, a formação profissional docente de qualidade não requer apenas uma boa graduação, mas também é essencial uma atualização continuada através da troca de experiência e do desejo de ser um bom professor.

DIDÁTICA E DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA

Na sociedade moderna, as rápidas transformações e o avanço tecnológico trouxeram impactos nas relações pedagógicas, e a prática docente vem se modificando em decorrências dessas transformações.

As tarefas dos educadores tornaram-se complexas e dentro do universo acadêmico, é preciso fazer uma breve análise sobre os diferentes contextos nos quais a atividade docente se dá e os conhecimentos necessários para o desenvolvimento da prática educativa. Afinal a universidade tem o compromisso de formar bons profissionais nas mais diversas áreas.

O trabalho dos professores universitários está vinculado à formação de adultos e sendo assim, a didática por muitos não é considerada importante. Entretanto, é considerável que o professor universitário tenha o domínio dos conhecimentos referentes à sua matéria e que procure sempre ligar tais conhecimentos com a prática profissional.

Falar sobre as questões referentes à docência no ensino superior implica buscar compreender o trabalho docente nesse nível de escolaridade.

Pimenta e Anastasiou (2002), afirmam que: “A formação de docentes para o ensino superior no Brasil não está regulamentada sob a forma de um curso específico como nos outros níveis de ensino”.

De um modo geral, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) permite que esse docente seja preparado nos cursos de pós-graduação tanto stricto como lato sensu, mas este preparo não é de caráter obrigatório.

As instituições de ensino superior, porém, devem ter um mínimo de 30% de seus docentes titulados na pós-graduação stricto sensu. PIMENTA (2001) aponta para o fortalecimento desta como o lugar para a formação do docente.

Mas onde está a didática na formação dos professores universitários? No terreno do senso comum, ouvimos a afirmação de que o bom professor é reconhecido por sua didática, dessa maneira esse conceito é identificado como um saber fazer, que é exigido do professor, além do conhecimento

acadêmico.

De acordo com GIL (2005) “a didática no ensino superior, apresenta um domínio mais amplo e complexo. Uma vez que os vários aspectos relacionados à ação do professor, refere-se ao processo ensino aprendizagem”.

A matéria não pode “ser dada” simplesmente ao educando, ela deve ser “apresentada” despertando a curiosidade e formando opiniões. Assim como ocorre na educação básica, a didática do ensino superior traz outra perspectiva às salas de aula. O papel do docente, nesse contexto, não é apenas expor conteúdos e repetir informações que alunos devem memorizar.

Com a preocupação em relação à didática, os professores estão atentos às melhores formas de ajudar o aluno a entender conceitos e desenvolver a autonomia necessária para aprender melhor.

De acordo com o blog Saraiva Educação, podem-se estabelecer estratégias educativas, como o modelo de Taxonomia de Bloom, em que o docente se torna um guia para que o aluno vá, aos poucos, adquirindo conhecimento do conteúdo. O processo se torna mais próximo, identificando lacunas de conhecimento e ajudando o próprio aluno a solucioná-las por diferentes caminhos.

Além disso, ao contrário da aprendizagem mecânica, as metodologias ativas também colocam no estudante e no professor espaços para diálogo e debates, o que aumenta a retenção e reutilização do conteúdo aprendido.

Uma pesquisa realizada por CUNHA (1992, p.105-106) destaca que na prática dos professores há três tipos de relações: “relações com o saber, relações com o ser e o sentir e relações com o saber e o fazer”. Cabe assim refletir sobre a didática na perspectiva da prática docente.

Nessa perspectiva, Coelho (1996, p. 39-40) destaca:

Mais do que ensinar é conquistar os jovens a reflexão, ajudá-los a pensar o mundo físico e social, as práticas e saberes específicos, com o rigor e profundidade compatíveis com o momento em que vivem. Ensinar é ajudá-los a adquirir um hábito de trabalho intelectual, a força para buscarem a verdade e a justiça, para se rebelarem contra o instituído, para estarem sempre insatisfeitos com as explicações que encontram, com a sociedade na qual vivem, com a realidade que enfrentam no mundo do trabalho. E isto o docente não conseguirá fazer se ele próprio não assumir o trabalho intelectual, a superação da realidade que temos e a construção do novo como uma dimensão de sua existência” (COELHO, 1996, p. 39-40).

Essa perspectiva favorece a discussão sobre a questão da docência no ensino superior, enquanto tarefa complexa que exige conhecimentos e habilidades didáticas.

Atualmente, a Andragogia vem sendo discutida como uma área do conhecimento responsável pelo processo de ensino e aprendizagem dos adultos em adição à pedagogia que discute estas mesmas questões, porém relacionando-as ao universo da criança. Segundo Gil (2008) a partir das ideias de Malcom Knowles em seu livro *The Modern Practice of Adul teducation*, publicado em 1970, a terminologia Andragogia tem sido traduzida como arte de orientar adultos a aprender, embora alguns a chamem de pedagogia de adultos ou, no caso do ensino superior, pedagogia universitária.

De acordo com LIMA (2006) e GIL (2008), numa perspectiva andragógica, a prática docente deve fundamentar-se em cinco princípios básicos, a saber:

"a) conceito de aprendente: o adulto é responsável pela sua aprendizagem com plena capacidade de autodesenvolvimento;

b) necessidade de conhecer: os adultos sabem de sua necessidade de conhecimento e como colocá-lo em prática é o fator decisivo para seu comprometimento;

c) motivação para aprender: as motivações externas como incremento salarial, promoções, boas notas são importantes, todavia, as motivações internas tais como vontade pessoais de crescimento, autoestima, autoconfiança são mais relevantes e decisivas para o aprendizado do adulto;

d) o papel da experiência: as experiências prévias são decisivas para a disposição para o aprendizado do adulto. Os recursos didáticos pedagógicos não são garantia para que se consiga despertar o interesse do aprendiz, antes devem ser considerados como fontes opcionais colocadas à livre disposição do aluno adulto;

e) prontidão para aprender: o estudante adulto é pragmático, pois está pronto para aprender aquilo que decide, razão pela qual se nega a aprender o que lhe é imposto. Ademais, sua atenção diminui quando não percebe aplicação imediata do conhecimento e está pronto para aprender o que decide aprender". (LIMA, 2006; GIL, 2008)

A reduzida capacidade de retenção e concentração é outra coisa que atrapalha a aprendizagem de adultos. Neste sentido, é preciso estabelecer diferentes metodologias didáticas de ensino, em contraposição à clássica aula expositiva como única técnica. "O professor precisa produzir o mel que alimenta e dá prazer, que atrai que mantém os alunos atentos". (PERISSÉ, 2004, p. 30).

Na forma tradicional, o processo de aprendizagem é centrado no professor que passa os conteúdos para os alunos que por sua vez devem assimilar passivamente as informações. Visto que a característica principal é o ato de transmitir ou transferir valores, Freire (2007) qualifica este método como educação bancária, ou seja, o educador deposita as informações na cabeça dos alunos, como se estes fossem uma conta corrente num banco e supostamente depositários de todo o conhecimento a que é exposto.

Segundo Morin (2006) os alunos já não mais aceitam essa postura e cobram um processo de aprendizagem mais dinâmico, rápido e eficiente, condizente com os princípios andragógicos discutidos.

Ainda nesse sentido, Santo e Luz (2013, p.58) criticam a falta de inovação de alguns professores no processo de ensino:

Não obstante, a maioria dos docentes universitários ainda planejam suas aulas para serem realizadas na tradicional estrutura do modelo de sala de aula, negando a possibilidade da interação e associação das novas tecnologias da educação para uma prática educativa eficiente e positiva no contexto da realidade acadêmica (SANTO E LUZ, 2013, p.58).

Oportunas são as palavras de Perissé (2004) ao afirmar que,

Para fazer com que alguém preste atenção em mim preciso ser um estímulo suficientemente interessante. Para que alguém concentre sua atividade psíquica sobre mim, professor, e, ouvindo-me consiga fixar-se nas minhas palavras, nos meus gestos, consiga definir e selecionar percepções, absorver conceitos [...] para que tal concentração aconteça, preciso desdobrar-me. Só assim conquistarei a atenção de meus alunos, seja essa atenção espontânea

ou voluntária, despertando neles o processo intelectivo, afetivo e volitivo (PERISSÉ, 2004).

A escolha da Didática justifica-se pelo seu objeto de estudo: o ensino, e suas relações com o trabalho pedagógico. Vale registrar a postura expressa por Amaral (2000, p.143), ao dizer:

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

Com base nestas discussões, apresento algumas recomendações didáticas de alguns autores que podem ser implementadas na vida universitária, visando melhorar o processo de ensino e aprendizagem em adultos, a saber:

a) Elaborar um diagnóstico das necessidades e expectativas dos estudantes. Esta avaliação diagnóstica prévia visa adequar todo o planejamento de ensino aos anseios dos alunos, considerando-se que seus desejos e experiências são decisivas para o desencadeamento do processo cognitivo da aprendizagem;

b) Definir claramente com os alunos os objetivos e planejamento das atividades e seus respectivos contratos didáticos para que a aprendizagem seja orientada pela tarefa ou na resolução de problemas. Devemos lembrar que os adultos são pragmáticos no tocante à sua aprendizagem e desejam saber para onde estão sendo conduzidos;

c) Selecionar conteúdos significativos para os estudantes. A Avaliação diagnóstica poderá nos fornecer valiosas pistas sobre os interesses dos alunos, assim podemos utilizar tais feedbacks na busca de conteúdos adicionais que tenham relação direta ou indireta com as discussões convidistas e sejam de interesse e relevante para o grupo;

d) Estabelecer um clima amigável cooperativo e informal que propicie a aprendizagem significativa. A utilização de técnicas de oratória é muito útil para nos ajudar a captar e manter a atenção do aluno adulto que rapidamente se dispersa;

e) Promover projetos de investigação científica conjunto com os alunos. Além de promover o aprendizado no âmbito da sala de aula, tais projetos ajudam a despertar o interesse pela pesquisa e, ao incentivar a apresentação dos resultados conseguidos em eventos científicos da área, propiciamos nos estudantes o desenvolvimento das competências essenciais do saber aprender;

f) Valorizar a discussão e solução dos problemas em grupo. Muitas técnicas de ensino foram elaboradas para serem utilizadas pelos docentes como ferramentas otimizadoras da dinâmica resultante dos grupos e vale a pena utilizá-las no dia a dia das aulas. Adicionalmente as discussões em grupo possibilitam o desenvolvimento e aprimoramento das competências relacionadas com o aprender a conviver, indispensáveis para todos os aspectos da vida em sociedade;

g) Fazer da avaliação uma prática constante visando obter o feedback quanto a eficácia do processo de ensino e aprendizagem. A avaliação como componente do ato pedagógico deve ser realizada rotineiramente e não tão somente nos períodos estabelecidos nos calendários acadêmicos; assim sugerimos utilização de diversos instrumentos para a avaliação das aprendizagens dos alunos. (LOWMAN, 2004; PIRES DE ALMEIDA, 2005; GIL, 2008; LUCKESI, 2011; SANTO E LUZ, 2013).

Claramente a didática aplicada no ensino superior apresenta muitos desafios, especialmente em relação a pouca qualificação didática do docente universitário e a baixa contribuição que as faculdades de pedagogia oferecem nesta área. Em adição, as especificidades de aprendizagem relacionadas com o estudante adulto levam a constante reflexão sobre a necessidade do uso da didática no ensino superior.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A responsabilidade do docente do ensino superior é grande, pois além de dominar os conteúdos a serem ministrados precisa ter a didática para transmitir o conhecimento.

Os docentes do ensino superior não devem olhar apenas para profissionalização dos estudantes, mas terem a preocupação de ultrapassar esse campo profissionalizante no intuito de formar cidadãos críticos e conscientes.

Recursos didáticos tecnológicos também ajudam. Envolver conteúdos diferentes, debates entre alunos, implantação de planos de aula de educação a distância (EaD), palestras com especialistas e conteúdo cultural ajudam a diversificar as aulas e a ter a atenção dos alunos.

O docente pode se utilizar de estratégias como aprendizagem baseada em projetos colaborativos, sala de aula invertida e outros conceitos que coloquem o aluno como agente ativo de seu próprio aprendizado.

REFERÊNCIAS

AMARAL, A. **Aula universitária: um espaço com possibilidades interdisciplinares**. In: VEIGA, I. **Pedagogia universitária: a aula em foco**. Campinas: Papirus, p.139-150. 2000.

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 4024/61**. Brasília: 1961.

BENEDITO, V. **La formación universitaria a debate**. Barcelona: Universidad de Barcelona, p.131, 1995.

COELHO, I. M. **Formação do educador: dever do Estado, tarefa da universidade**. São Paulo, Editora UNESP, 1996.

CUNHA, M. I. **O bom professor e sua prática.** Campinas, Editora Papirus, 1992.

FÁVERO, M. L. A. **A universidade brasileira em busca de sua identidade.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1977.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 36ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FOIRE FERRARI, E.; LEYMONIÉ SÁEN, J. **Didáctica Práctica para enseñanza media y superior.** Montevidéu: Magro, 2007.

GIL, A. **Metodologia do Ensino Superior.** 2. Ed. São Paulo: Atlas, 2005.

GIL, A. C. **Didática do ensino superior.** São Paulo: Atlas, 2008.

GOERGEN, Pedro L. **A Universidade, sua Estrutura e Função. Educação e Sociedade.** São Paulo, ano 1, n.2, p. 47-59, jan. 1979.

LIMA, A. A. **Andragogia: a aprendizagem nos adultos.** Grupo Empresarial ADM. 2006. Disponível em: www.grupoempresarialadm.adm.br. Acesso: 18 out. 2022.

LOWMAN, J. **Dominando as técnicas de ensino.** São Paulo: Atlas. 2004.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico.** São Paulo: Cortez Editora, 2011.

MEC. Portal do Ministério da Educação. **Censo revela que o acesso cresceu na década 2001-2010.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/212-educacao-superior-1690610854/17212-censo-revela-que-o-acesso-cresceu-na-decada-2001-2010#:~:text=C%C3%B3digo%20para%20do%20Twitter.,173%20mil%20na%20p%C3%B3s%2Dgradua%C3%A7%C3%A3o.> Acesso: 24 out. 2022.

MEC. Portal do Ministério da Educação. **Curso de pedagogia dobra o número de formandos nos últimos sete anos.** 2011b. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16312. Acesso: 20 out. 2022.

MORIN, E. **Os sete saberes necessário à educação do futuro.** 11^a ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO. 2006.

MOROSINI, M.C. **Docência universitária e os desafios da realidade nacional.** In. MOROSINI, M.C. (Org). Professor do ensino superior: identidade, docência e formação. Brasília: INEP, p. 11-19, 2000.

NETO, J. M. S. A **Eficácia da Didática do Ensino Superior.** 2014. Disponível em: <http://meuartigo.brasescola.com/educacao/a-eficacia-didatica-ensino-superior.htm>. Acesso: 24 out. 2022.

NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico.** Lisboa/Portugal: Educa, p. 23, 2002.

PERISSÉ, G. **A arte de ensinar.** São Paulo: Francisco Luna, 2004.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

PIMENTA, S.; ANASTASIOU, L. C. **Docência no Ensino Superior.** São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Docência em Formação).

PIRES DE ALMEIDA, S. **Aula 10: dicas, estratégia, gestão e sucesso para o professor profissional.** São Paulo: SP Marketing Editorial, 2005.

SANTO, E. E. SACRAMENTO DA LUZ, L. C. **Didática no ensino superior: perspectivas e desafios.** ISSN 1984-3879, SABERES. Natal, RN, v. 1, n.8, 58-73. 2013.

ZABALZA, M. A. **O ensino universitário: seu cenário, seus protagonistas.** Trad. Erinani Rosa. Porto alegre: Artmed, p.25, 2004.

Saraiva Educação. **Didática do ensino superior: como inserir mudanças no segmento.** Disponível em: <https://blog.saraivaeducacao.com.br/author/mkt-sets/>. Acesso: 17 out. 2022.

OS CONTOS DE FADAS E AS SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O COMPORTAMENTO LEITOR A PARTIR DA EDUCAÇÃO INFANTIL

KAREN JAQUELINE SOARES DANTAS

Graduação em Pedagogia pela Universidade Paulista (UNIP) (2008); Professora de Educação Infantil - na EMEI Francisca Júlia da Silva.



RESUMO

Este artigo teve como objetivo relacionar o desenvolvimento infantil ao uso da literatura, a partir de diferentes gêneros de textos, principalmente os contos de fadas, para permitir que as crianças se desenvolvam nos mais diversos aspectos, sejam eles cognitivos, familiares, pessoais, entre outros. Os contos de fadas, em particular, estimulam a imaginação, a felicidade, a compreensão, o afeto, a identificação e a criatividade, além de contribuir para o desenvolvimento das habilidades de leitura. Para tanto, foi realizada uma pesquisa bibliográfica sobre o tema e discutidos aspectos pedagógicos a fim de contribuir para o trabalho docente em sala de aula. Os educadores, principalmente aqueles que trabalham com educação infantil, devem escolher os tipos de gêneros textuais e histórias a serem utilizadas para acomodar as diferentes habilidades dessas crianças. Portanto, a leitura deve ser prazerosa tanto para o professor quanto para a criança e contribuir para sua leitura de mundo.

PALAVRAS-CHAVE: Gêneros Textuais; Contos de Fadas; Habilidades de Leitura.

INTRODUÇÃO

A literatura infantil veio com os primeiros livros da ascensão da classe social, mais exatamente na Europa, e estavam cheios de propósitos morais e educacionais para doutrinar e orientar as atitudes das crianças de acordo com as expectativas da sociedade da época.

Para tanto, este artigo faz uma breve análise da literatura infantil, a utilização de gêneros textuais, principalmente os contos de fadas, como ferramenta fundamental na formação de futuros leitores.

Atualmente, a utilização dos contos de fadas, principalmente na educação infantil, justifica-se pelo fato de que, além de promover o prazer da leitura, também promovem o desenvolvimento infantil.

As histórias também estimulam a imaginação, as emoções, o afeto e a criatividade, permitindo que a criança entre em contato com conflitos semelhantes aos que ela acarreta e observe possíveis soluções.

Fadas, rainhas, príncipes, monstros e bruxas aterrorizantes trazem a diferença entre o bem e o mal, capturando assim a atenção das crianças.

Portanto, o objetivo deste artigo é analisar a contribuição do uso de diferentes gêneros literários, especialmente os contos de fadas, para o desenvolvimento das crianças e a formação de futuros leitores. Portanto, a presente pesquisa está pautada nas contribuições da contação de histórias na educação infantil para desenvolver o hábito e o gosto pela leitura.

SOBRE OS GÊNEROS TEXTUAIS

Segundo Mikhail Bakhtin, na comunicação verbal sobre um gênero específico e, consequentemente, um texto, a linguagem não se processa apenas nos aspectos formais e estruturais, mas inclui também a competência cognitiva, além da referência às atividades sociais e históricas:

Conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissoluvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados (BAKHTIN, 1997, p. 262).

Hoje, a definição de um gênero textual depende do tipo de texto utilizado no cotidiano da sociedade em questão, levando em consideração características sociais e comunicativas, conteúdo bem definido, propriedades funcionais e construção composicional.

Suas origens podem estar relacionadas a diversos temas como: relações comerciais, literatura, textos acadêmicos e científicos, religiosos entre outros tipos. Dessa forma, a nova escola precisa da apropriação de diferentes tipos de gêneros textuais, tanto os que circulam dentro da escola quanto os que circulam fora da escola, como forma de inserção social.

Marcuschi afirma: “[...] os gêneros textuais são fenômenos históricos que estão intimamente ligados à vida cultural e social. Os gêneros contribuem para a ordem e estabilização das atividades comunicativas cotidianas [...]” (MARCUSCHI, 2003, p. 19).

No entanto, outros gêneros de texto surgiram de acordo com as demandas da sociedade atual, trazidas pela introdução de novas tecnologias no cotidiano dos indivíduos, como a internet, o tablet, o celular e as redes sociais. Isso deu origem a novos gêneros, como os textos enviados por e-mail que substituíram as cartas:

Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. Surgem emparelhados a necessidades e atividades socioculturais, bem como na relação com inovações tecnológicas, o que é facilmente perceptível ao se considerar à quantidade de gêneros textuais hoje em relação a sociedades anteriores à comunicação escrita (MARCUSCHI, 2002, s/p.).

Segundo Koch (2004), a sociedade atual desenvolveu uma competência denominada metagenérica, ou seja, que diz respeito a gêneros, textos, sua caracterização e sua função. Segundo o autor, os modelos são construídos a partir do que são, como são definidos e produzidos, que conteúdo e estilo se esperam.

Essas habilidades possibilitam não apenas reconhecer gêneros textuais, mas também di-

ferenciá-los. Quando essa competência é bem desenvolvida pelo professor, o conhecimento dos tipos de texto é ampliado, reconhecendo o caráter narrativo, descriptivo, explicativo ou argumentativo. Textos bem escritos precisam de uma boa base para isso, e o contato com determinados gêneros é essencial.

No caso da literatura infantil, em especial os contos de fadas tem-se que:

O primeiro contato da criança com um texto é feito, em geral, oralmente. É pela voz da mãe e do pai, contando contos de fada, trechos da Bíblia, histórias inventadas tendo a gente como personagem, narrativas de quando eles eram crianças e tanta, tanta coisa mais... Contadas durante o dia, numa tarde de chuva ou à noite, antes de dormir, preparando para o sono gostoso e reparador, embrulhado por uma voz amada... É poder rir, sorrir, gargalhar com as situações vividas pelos personagens, com a ideia do conto ou com o jeito de escrever de um autor e, então, poder ser um pouco cúmplice desse momento de humor, de gozação (ABRAMOVICH, 1995, s/p.).

BREVE DISCUSSÃO SOBRE A LITERATURA INFANTIL

A literatura infantil surgiu a partir dos primeiros escritos da ascensão da burguesia na Europa, e eles estavam repletos de intenções morais e pedagógicas explícitas, no sentido de direcionar as atitudes das crianças para o que a sociedade da época esperava delas.

Depois de Schneirder e Torossian (2009), a obra “Contos da Mamãe Gansa”, que recebeu o nome de “Histórias ou narrativas do tempo passado com moralidades” de Perrault, foi publicada no ano de 1717 e trás em suas páginas, contos conhecidos pela nossa sociedade como A Bela Adormecida no Bosque, O Gato de Botas, A Gata Borralheira, Chapeuzinho Vermelho, O Pequeno Polegar, entre outras histórias.

Inicialmente, essas histórias misturavam histórias e poesias com lições de moral voltadas para doutrinar a sociedade em geral. Segundo Russell (2015), essa tendência pode ser observada em livros de Mary Cooper como *The Childs New Play-thing* publicado em 1742 e em John Newberys *A Little Pretty Pocket-Book*, 1744. Muitos autores do período enfatizavam ensinamentos morais e religiosos, como *The Story of the Robins*, *The History of the Fairchild Family*, entre outros.

Os conhecidos irmãos Grimm, viajaram por toda a Alemanha conversando com diferentes povos e levando suas lendas e sua linguagem a fim de adquirir um vasto material que transcreviam à noite. Não pretendiam escrever para crianças, tanto é verdade, que seu primeiro livro não se destinava a elas. Somente em 1815 que os irmãos demonstraram preocupação, utilizando seu material fantástico de forma sensível e conservando a ingenuidade popular, a fantasia e o poético ao escrevê-los (PAULA, 2012).

No Brasil, esse tipo de literatura surgiu no século XIX, muito mais tarde que o desenvolvimento na Europa. Assim, começaram a aparecer autores brasileiros que escreviam livros para crianças, embora a maioria dos livros fossem de adaptações e traduções europeias.

Em particular, a escola atuou como um lugar integrador desse tipo de literatura, que segundo Zilberman e Lajolo: era o destinatário desses livros, circulando nele como leitura paralela ou como prêmio para os melhores alunos (ZILBERMAN e LAJOLO, 1993, pág. 19).

Note-se que, no início do século XX, os autores Olavo Bilac, Manuel Bonfim, Adelina Lopes Vieira e outros começaram a escrever obras a partir da crença de que a literatura servia como ferramenta de alfabetização. Foi assim que começou a produção de livros infantis aqui no Brasil, moldada desde o início pelas intenções morais da sociedade, sendo a escola um espaço para trabalhar esses conteúdos.

FALANDO EM CONTOS DE FADAS

Os contos de fadas originaram-se originalmente para contar fatos da vida camponesa, como aventuras e conflitos, que serviam para passar o tempo ao redor das fogueiras. Segundo o autor Coelho:

Desde sempre o homem vem sendo seduzido pelas narrativas que, de maneira simbólica ou realista, direta ou indiretamente, lhe falam da vida a ser vivida ou da própria condição humana, seja relacionada aos deuses, seja limitada aos próprios homens (COELHO, 1998, p. 10).

A origem das narrativas está ligada às mudanças ocorridas na sociedade civil entre os séculos XVII e XVIII, carregando histórias, valores e ideologias. No entanto, segundo o autor, com a ascensão da burguesia, a criança, que até então era considerada um pequeno adulto, recebeu produtos específicos para sua fase e idade.

Os contos de fadas como gênero literário são compostos por uma grande variedade de assuntos e podem ser utilizados, principalmente para crianças, por meio de personagens distintos e abordagens para a resolução de problemas pessoais em uma ampla variedade de facetas.

Apesar de serem histórias relativamente simples, elas representam a capacidade de atingir a complexidade do pensamento de uma criança, estimular a imaginação, mergulhar no mundo da magia e permitir que ela se compare com os personagens.

Assim, segundo Vasconcellos:

Os contos infantis, apesar de apresentarem características fantásticas, mostram comportamentos humanos, situações reais dentro de um irrealismo estético-recreativo – as fadas têm qualidades humanas e os animais se expressam por meio de palavras. As fadas simbolizam a beleza, cultivam emoções positivas, são otimistas e voltadas para o bem-estar de todos os seres vivos. Análises do mundo fabuloso podem ser ricas para as brincadeiras, incluindo vários conceitos como bem e mal, o certo e o errado, a justiça, a felicidade, entre outros abordados pelos livros (VASCONCELLOS, 2008, p. 13).

Segundo Coelho, as obras podem ser divididas em Contos de Fadas e Contos Maravilhosos: “formas narrativas maravilhosas, que vêm de fontes diferentes, expressam problemas muito diferentes, mas por pertencerem ao mundo do maravilhoso, foram identificadas como formas que envolvem o mesmo tipo textual” (COELHO, 1998, p. 11).

Os contos de fadas que existem até hoje foram criados na França de Luís XIV por Charles Perrault e foram inicialmente voltados para um público adulto, que era formado por personagens como reis, rainhas, fadas, gênios, anões e objetos mágicos.

Principalmente na educação infantil, a narração de contos de fadas é essencial para desenvolver diversos aspectos na criança, como imaginação, cognição, curiosidade, criatividade, alegria

e prazer na leitura e posteriormente na aquisição da escrita.

Portanto, para Bettelheim:

Para que uma estória realmente prenda a atenção da criança, deve entretê-la e despertar sua curiosidade. Mas para enriquecer sua vida, deve estimular-lhe a imaginação: ajudá-la a desenvolver seu intelecto e a tornar claras suas emoções; estar harmonizada com sua ansiedade e aspirações; reconhecer plenamente suas dificuldades e, ao mesmo tempo, sugerir soluções para os problemas que a perturbam. Resumindo, deve de uma só vez se relacionar com todos os aspectos de sua personalidade e isso sem nunca menosprezar a criança, buscando dar crédito a seus predicamentos e, simultaneamente, promovendo a confiança nela mesma e no seu futuro (BETTELHEIM, 1996. p. 13).

Por isso, é importante utilizar diferentes gêneros de textos, principalmente os contos de fadas, a fim de desenvolver plenamente a criança. Na competência leitora, a criança encontra um mundo com letras, palavras, frases e histórias que se complementam, onde o docente deve transformar esse momento em algo lúdico, a fim de que as crianças possam participar com prazer, aprendendo e brincando ao mesmo tempo, e utilizando o vocabulário do seu dia a dia tornando o aprendizado feliz e agradável (MARAFIGO, 2012).

Ainda, segundo o autor, a criança deve ser estimulada e motivada em desenvolver interesse pelo conteúdo do livro treinando assim a linguagem. O estímulo precoce é fundamental para que isto ocorra, levando as crianças a foliar os livros, despertando o interesse pela leitura e praticando durante os encontros maior assiduidade à narrativa de histórias.

Os livros infantis devem atender às necessidades fundamentais da infância. Assim é importante que os assuntos escolhidos correspondam ao mundo da criança e ao seu interesse; facilitem progressivamente suas descobertas e sua entrada social e cultural no mundo dos adultos... (GÓES, 1991, p. 23).

A Educação Infantil é importantíssima no processo de aprendizagem, bem como lidar com situações diferentes ou mesmo cotidianas, contemplando o desenvolvimento do imaginário.

Os contos de fadas são considerados textos e histórias excelentes do ponto de vista pedagógico, trazendo novas e diferentes experiências, a fim de enriquecer as experiências pessoais dessas crianças:

[...] a atividade criadora da imaginação depende diretamente da riqueza e da diversidade da experiência anterior da pessoa, porque essa experiência constituiu o material com que se criam as construções da fantasia. Quanto mais rica a experiência da pessoa, mais material está disponível para a imaginação dela (VYGOTSKY, 2009, p. 22).

Os contos de fada também carregam consigo experiências pessoais necessárias para o desenvolvimento infantil. Estabelecer espaços de leitura que sejam prazerosos, facilita a aquisição de valores, a contribuição de diferentes ideias e acesso a informações variadas (PAÇO, 2009).

A etapa da Educação Infantil mostra-se como o momento crucial para o desenvolvimento da criança, proporcionando através da leitura, o interesse e encanto, buscando em seu interior compreender o que se está contando, interagindo com a história:

Ah, como é importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas, muitas histórias... Escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser um leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e de compreensão do mundo... (ABRAMOVICH, 1995, p. 16).

Ao ler contos de fadas para as crianças, é possível incentivar também o gosto e o hábito da leitura, preparando-o ainda para os acontecimentos da vida, pois, os contos tem a capacidade de ensinar através de seus enredos a como lidar com determinados fatos de forma implícita.

Despertar maior interesse no grupo, o professor deve trazer os contos para a realidade da criança questionando a moral da história para ver se eles compreenderam o que o conto diz (PAÇO, 2009).

É preciso incorporar a história que se está contando, trazendo o imaginário para o mundo real. Podem-se usar várias possibilidades interessantes como sentar no chão com as crianças: “que cada um encontre um jeito gostoso de ficar: sentado, deitado, enrolado, não importa como... cada um a seu gosto... E depois, quando todos estiverem acomodados, aí começar “Era uma vez” (ABROMOVICH, 1995, p. 22).

Ainda de acordo com o autor, as histórias podem proporcionar diferentes sensações e emoções nas crianças como tristeza, raiva, alegria, felicidade, medo, tranquilidade, entre outras, vivenciando mesmo que na imaginação o que a narrativa proporciona, sentindo e enxergando no imaginário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo teve por objetivo fazer reflexões a respeito da importância da utilização dos gêneros literários, no caso da literatura infantil como instrumento facilitador na formação de futuros leitores, incentivando as crianças desde esse momento importante a adquirirem o gosto e o prazer pela leitura possibilitando que a aquisição de conhecimentos, desenvolvendo e externalizando sentimentos e ainda possam encontrar possíveis soluções para conflitos, principalmente em se tratando dos contos de fadas.

De acordo com o que foi discutido neste artigo, a literatura infantil como objeto articulador transforma o mundo infantil e permite que a criança desenvolva o prazer e o gosto pela leitura por meio de diferentes gêneros textuais.

A leitura como um todo ajuda as crianças a crescer aprendendo a se expressar, argumentar e posteriormente questionar seu papel na sociedade. É extremamente importante que a criança seja exposta a diferentes histórias e gêneros literários, que entre em diálogo e se desenvolva cognitiva e intelectualmente.

Os contos de fadas são especialmente agradáveis de ler, pois muitas vezes dão à criança a sensação de estar no lugar dos personagens, desenvolvendo sua psicologia, sonhando, imaginando e encontrando soluções para seus conflitos mais íntimos, já que a criança está nessa fase tem mais dificuldade em se expressar o que ele pensa e sente.

O presente artigo teve por objetivo fazer reflexões a respeito da importância da utilização dos gêneros literários, no caso da literatura infantil como instrumento facilitador na formação de futuros leitores, incentivando as crianças desde esse momento importante a adquirirem o gosto e o prazer pela leitura possibilitando que a aquisição de conhecimentos, desenvolvendo e externalizando sen-

timentos e ainda possam encontrar possíveis soluções para conflitos, principalmente em se tratando dos contos de fadas.

A literatura infantil possibilita o desenvolvimento de diferentes habilidades nas crianças e desperta o gosto pela leitura e o prazer de ler. A utilização dos contos ainda amplia o repertório e o vocabulário infantil, por conta dos enredos que retratam formas diferentes de ser, agir, viver e pensar.

Desta forma, a escola deve dar continuidade, ou se isso não acontece incentivar o hábito da leitura na família, introduzindo a literatura infantil na vida da criança desde cedo, trazendo bons resultados no futuro, quanto ao desenvolvimento de leitores críticos que irão conceber a literatura como uma prática prazerosa.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil - Gostosuras e Bobices**. 5^a edição. São Paulo: Editora Scipione, 1995.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal. Os gêneros do discurso**. 2^a ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BETTELHEIM, B. **A Psicanálise dos contos de fadas**. 11º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

COELHO, N.N. **O Conto de Fadas**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1998.

GÓES, P. L. **Introdução à Literatura Infantil e Juvenil**. São Paulo: Pioneira, 1991.

KOCH, I.V.; ELIAS, V.M. **Ler e Escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2009.

MARAFIGO, E.C. **A importância da Literatura Infantil na formação de uma sociedade de leitores**. Faculdade Estadual de Educação, Ciências e Letras de Paranavaí. Artigo Científico apresentado ao curso de Pós-Graduação, 13 p., São Joaquim, 2012.

MARCUSCHI, L. A. **Gêneros textuais: definições e funcionalidade.** In: Dionísio et al. **Gêneros textuais e ensino.** 2 ed. 2002, p. 19-36.

MARCUSCHI, L. A. **Gêneros Textuais: Definição e Funcionalidade:** In DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Ana Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). Gêneros Textuais; Ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

PAÇO, G.M. de A. **O encantamento da Literatura Infantil no CEMEI Carmem Montes Paixão.** Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Mesquita, 2009. Disponível em: <file:///C:/Users/Sandro/Documents/TCC%205%20PERÍODO/Dissertação%20de%20mestrado/Monografia%20de%20Pós%20graduação/Monografia%20Pos.pdf> Acesso em: 06 out. 2022.

PAULA, L.D.M. **O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense.** 2010. **CONTO DE FADAS: ONTEM, HOJE, SEMPRE..** Foz do Iguaçu, 2012. Disponível em: http://www.diaadia-educacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2010/2010_unioeste_port_artigo_leni_dias_mendonca_de_paula.pdf. Acesso em: 05 out. 2022.

RUSSEL, D. L. **Literature for children: a short introduction.** New Jersey: Pearson. 2015.

SCHNEIDER, R. E. F.; TOROSSIAN, S. D. **Contos de fadas: de sua origem à clínica contemporânea.** Psicologia em Revista, Belo Horizonte, v. 15, n. 12, p. 132 – 148, 2009.

VASCONCELLOS, L.A. **Brincando com histórias infantis.** 2. ed. Santo André: ESETec, 2008.

VYGOTSKY, L. S. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico: livro para professores.** São Paulo: Ática, 2009.

ZILBERMAN, R., LAJOLO, M. **Um Brasil para crianças: para conhecer a literatura infantil brasileira, história, autores e textos.** São Paulo: Global. 1993.

A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL

LILIAN TEIXEIRA MARQUES

Graduação em Pedagogia Licenciatura Plena pela UNASP – Centro Universitário Adventista de São Paulo (2005); Pós Graduação em Docência do Ensino Superior (2020); Professora de Educação Infantil no CEI Macedônia, na Prefeitura Municipal de São Paulo.



RESUMO

A literatura infantil quando descoberta e incentivada desde a infância abre a possibilidade do conhecimento pelo prazer de ler; podendo ser utilizada no ambiente escolar como forma de lazer e aprendizagem em várias disciplinas. A literatura infantil enriquece a imaginação da criança, oferecendo-lhe condições de liberação sadia, ensinando-lhe a libertar-se pelo espírito levando-a a usar o raciocínio e a cultivar a liberdade. O presente artigo fala sobre a importância da leitura na educação infantil e foi motivado pela necessidade de minimizar o problema das crianças nas séries iniciais do Ensino Fundamental que tem várias dificuldades no processo de aprender a ler, pretende ainda descrever o gosto e o hábito pela leitura reconhecendo a sua importância e distinguindo os vários sentidos que podem ser atribuídos a um texto incentivando a leitura.

PALAVRAS-CHAVE: Formação; Leitura; Leitor; Textos.

INTRODUÇÃO

A formação de um bom leitor, não deve iniciar no âmbito da universidade. É preciso realizar um bom trabalho preventivo e formativo, ou seja, trabalhar a leitura desde o primeiro ano em que a criança ingressa na escola, pois um leitor competente só pode se construir através de uma prática constante de leitura, a partir de um trabalho que permita ao educando, por um lado, ter acesso efetivo à diversidade de texto, o que inclui textos outros que não só os escolares e, por outro, saber ler, ou seja, adquirir a competência para a leitura.

A escola tem a responsabilidade de garantir aos educandos o domínio da leitura, pois é ela o instrumento que dá acesso a uma vida social; é em contato com livros de literatura infantil, ouvindo histórias, que a criança apresenta motivação para a leitura desses textos e para produção de história.

A problemática da leitura envolve processos cognitivos na sua compreensão. Historicamente, o ato de ler como fator inicial é essencial no ensino básico e fundamental, faz-se refletir no prazer de ler. E isso, não faz parte do currículo e nem da realidade educacional das escolas. Porém depara-se com desafios sociais, econômicos e culturais, que ocasionam crises de aprendizagem na

alfabetização: o não uso da literatura infantil nas séries iniciais, desinteresse pela leitura, falta de hábito e gosto pela leitura e falta de incentivo local. Acredita-se que o baixo nível de leitura entre as crianças nas séries iniciais pode ser decorrente da ausência do hábito de ler da família.

A preocupação dos educadores e formadores de opinião está em formar leitores em potencial e autônomos capazes de resolver seus problemas. Na realidade, no dia-a-dia, as crianças não estão envolvidas com material literário ou cultural, carente de sobrevivência e certamente não tem estímulos para esse ato prazeroso da leitura. O profissional da educação tem consciência das deficiências que ocorrem no tocante das boas leituras no âmbito escolar.

Entretanto, depara-se com situações em que não dependem da eficiência ou competência do educador, quando são impostas metodologias fora da realidade e necessidade da criança, que se vê pressionada a aprender o código da letra mesmo antes de saber o real significado de ler.

DOMÍNIO DA LEITURA E DA ESCRITA

De acordo com Bortone (1996),

O domínio da leitura e da escrita tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois é através da leitura (nos seu sentido mais amplo) que o homem tem acesso à informação, defende seu ponto de vista, partilha ou constrói diferentes visões de mundo, enfim, produz conhecimento.(BORTONE, 1996, p.16).

É necessário que cada criança leia e participe da experiência da produção, para perceber as diferentes funções da escrita e a adequação da linguagem necessária a cada situação comunicativa. É essencial que descubram o mundo da escrita e que sintam prazer em fazer parte dela, só assim o homem construirá um mundo melhor, tornando-se um cidadão participativo e crítico.

O professor deve selecionar bons textos de naturezas diversas, mas que sejam, antes de tudo, de excelente qualidade. A linguagem precisa ser muito bem-articulada e cuidada. Não se pode dar à criança uma escrita barata e diluída para “suavizar” o trabalho e a vida escolar. Todos os textos têm de ser atraídos, investigantes, bem-urdidos e expressos por uma escrita sedutora.

Não se concebe que a leitura seja ignorada pelos educadores, em particular, mas também pelos adultos, em geral. A sua importância, como pode ser visto, justifica a preocupação que deve ser canalizada para a literatura infantil e nas séries iniciais.

O MUNDO DA LEITURA

A criança está constantemente realizando a leitura do mundo em que esta inserida, tentando compreender o seu contexto. Antes mesmo de ir para a escola, diversa leitura esteve presente no cotidiano dela. De acordo com CASTRO (2004), para que a escola seja efetiva no objetivo de ampliar a competência comunicativa, deve favorecer o desenvolvimento da linguagem, assegurando assim, a ampliação do vocabulário em caráter científico e literário.

Quanta criatividade, imaginação e conhecimento são despertados e desenvolvidos ao se

ouvir uma história! É uma viagem que possibilita à criança brincar com a imaginação, conhecer lugares, palavras, expressões, objetos, personagens. “Ler é decifrar, compreender e interpretar o que está escrito e isso depende do que o leitor conhece antes de se aproximar do texto” (CASTRO, 2004, p.196).

Conhecer o mundo mágico de tantas aprendizagens depende da motivação despertada na criança.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional(1998):

A leitura de história é um momento em que a criança pode conhecer a forma de viver, pensar, agir e o universo de valores, costumes e comportamentos de outras culturas situadas em outros tempos e lugares que não o seu (Brasil, 1998, p.143).

É primordial ter em mente que ler não é decifrar palavras. Antes mesmo do desenvolvimento da oralidade, é perceptível a criança sentada ouvindo histórias. E ouvir histórias já é uma forma de leitura.

Segundo Abramovich (1997):

“Ouvir histórias não é uma questão que se restrinja a ser alfabetizado ou não [...]. O primeiro contato com um texto é feito oralmente quando um adulto conta uma história. O contar histórias é uma arte, como comenta a autora, ressaltando que nessa ação as crianças captam o ritmo, a entonação de voz, o suspense, as alegrias, a brincadeira com as palavras. (ABRAMOVICH,1997, p.22).

As poesias, parlendas, trava-línguas, os jogos de palavras, memorizados e repetidos, possibilitem às crianças atentarem não só aos conteúdos, mas também à forma, aos aspectos sonoros da linguagem, como ritmo e rimas, além das questões culturais e afetivas envolvidas (Brasil, 1998, p.141).

A leitura de ilustrações ou figuras é uma atividade que enriquece a linguagem oral das crianças e proporciona informações úteis para a leitura de textos escritos.

Segundo Castro (2004), ao contar uma história com figuras ilustrativas, sem texto escrito, torna-se necessário explorar os detalhes que aparecem, partindo de uma análise geral (o que as crianças estão vendo? A figura se refere a quê?) para uma análise mais descriptiva (os lugares e as pessoas que aparecem e suas características).

Após essas reflexões, partimos para análise de narrativa com as seguintes perguntas: Quem? O quê? Onde? Como? Por quê? Para quê? Tentando, assim, promover a composição textual da história relacionando-a, sempre que possível, a comparação das figuras com a experiência pessoal dos alunos.

A ESCOLHA DO LIVRO PARA LEITURA

Essa leitura representativa também deve estar presente na rotina das crianças. Periodicamente se faz o quadro de chamadas com o nome dos colegas, o ajudante do dia, o nome da criança em seu material e em outros dias, o nome das crianças em seu material e em outros objetos, adicionando gradativamente informações sobre a linguagem escrita e sua representação. Isso equivale a dizer que não há um momento específico para despertar o interesse pela leitura.

As crianças de zero a dois anos de idade descobrem e compreendem o mundo por meio dos sentidos, precisam pegar, cheirar, colocar na boca, sentir texturas, tudo precisa ser tocado. A interação dessas crianças com os livros infantis precisa atender essa forma de conhecer o mundo, como relata Kaercher (2001).

Nessa fase são bem-vindos os livros de borracha, de pano, texturas diferentes, com gravuras grandes, coloridas, atrativas. É comum, em muitas instituições, os professores confeccionarem livros de tecidos, utilizando-se de temas trabalhados em sala de aula (animais, frutas, plantas).

A presença desses livros no cotidiano das crianças vai proporcionar a ela inserir-se no universo da leitura.

De acordo com Kaercher (2001):

A partir dos dois anos de idade, o vocabulário da criança está mais amplo, pois já comprehende um número expressivo de palavras e consegue comunicar-se oralmente com as pessoas e por esse motivo os livros de história passam a ter maiores significados. (KAERCHER, 2001, p.84).

É comum as crianças pedirem que cantemos a mesma história diversas vezes. E a cada momento se maravilha com os episódios, mesmo que já os tenha memorizado. Parafraseando os RCNEIs (Brasil, 1998), as crianças ao ouvirem as histórias constroem um saber sobre a linguagem escrita, percebendo que na escrita as palavras permanecem e é possível retomá-las.

Por volta dos três anos de idade, os contos infantis são o auge do interesse infantil. Abramovich (1997) descreve inúmeros motivos pelos quais perpetua o interesse das crianças, entre eles, porque os contos estão envolvidos em um mundo maravilhoso, lidam com emoções já vividas pelas crianças, estão presentes a fantasia, o imaginário, o medo, o amor, as carências, as autodescobertas, os sonhos e os desejos.

Inúmeros são também as possibilidades de reflexões que podem ser trabalhadas com as crianças a partir dos contos. Porém, como ressalta Kaercher (2001):

Devemos ler pelo prazer que esta atividade nos proporciona, pela importância que a literatura pode ter, enquanto arte, nas nossas vidas. Essa já é uma excelente razão para trabalharmos com a literatura na educação infantil. (KAERCHER, 2001, p.86).

A partir dos quatro anos de idade, a oralidade está mais desenvolvida e a curiosidade se intensifica em relação às histórias infantis e também por rimas e poesias.

É isso o trabalho com poesias na educação infantil. É uma brincadeira de palavras, imaginação e história. Podemos iniciar com a leitura de rimas ou trava-línguas em que as crianças interpretam a situação narrada, ilustram e gradativamente memorizem. Para elas, se torna divertido o jogo de palavras. Posteriormente, a professora pode escolher canções escritas em uma forma de poesia (podemos citar Chico Buarque), trabalhar o ritmo, a história contida na música, as rimas ou não que aparecem na canção com a mesma melodia e por meio de poesias ou inserir rimas que podem ser utilizadas, relacionando palavras do cotidiano das crianças.

Os temas comemorativos ou temas geradores são uma das oportunidades de se elaborar poesias que traduzem o que aprenderam sobre o assunto, relacionando a aprendizagem com o jogo das palavras. Essa brincadeira amplia a criatividade em compor textos e o vocabulário mais

diversificado. Há uma busca pela novidade e, consequentemente, pela escrita.

Segundo o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (1998), a diversificação das atividades de leitura proporcionadas pelo professor da educação infantil deve favorecer o conhecimento de textos diferentes, considerar a qualidade literária dos textos diferentes, inserir a criança no mundo literário para que não se torne real o mito de que ler é extrair informações da escrita.

Nas dificuldades dos educandos, percebe-se a necessidade de descobrir o porquê dos mesmos não gostarem de ler. As observações levam a crer que a cada dia deve-se incentivá-los a ler um bom livro.

A leitura é comum na família que tem o hábito de ler, na qual as conversas giram em torno de matérias de jornais, livros e revistas lidas, filmes etc. Quando a formação do leitor, normalmente é iniciada no ambiente familiar e continuada em sala de aula e, nesse caso, o educador tem um papel de destaque, pois dependendo do estímulo recebido, a criança se integrará em um mundo desconhecido, cheio de novidades e descobertas, com incentivo e encaminhamento nesse novo propósito, sentir-se-á mais estimulada para prosseguir em busca de novas leituras.

A leitura quando descoberta e incentivada desde a infância abre a possibilidade do conhecimento pelo prazer de ler; podendo ser utilizada no ambiente escolar como forma de lazer e aprendizagem em várias disciplinas. A leitura infantil é a chave mágica que abre as portas da inteligência e da sensibilidade da criança para sua formação integral. Ela enriquece a imaginação da criança, dando-lhe asas à imaginação.

Será que o educador está desempenhando bem o seu papel estimulando o educando a ler por prazer e não por obrigação, buscando assim novos conhecimentos através da leitura, e que esta faça parte de sua vida cotidiana, para seu bem-estar? É muito importante a relação entre todos estes elementos, para que nossos leitores despertem para o hábito de ler e percebam os benefícios que a leitura traz para a nossa vida.

A leitura não está limitada apenas aos textos escritos, mas à imaginação, observação e objetivos que se encontram ao nosso redor.

Será que ao deparar-se com um texto, pode-se afirmar que cada leitor interpretará a mesma coisa? Sabe-se que não. Logo, cada um possui uma compreensão diferente. Alguns só leem superficialmente, ou seja, passando os olhos pelo papel sem que se tenha um envolvimento maior.

A leitura é considerada válida a partir do momento em que é assimilada e transformada em conhecimento, possibilitando que o leitor tome posições críticas diante da realidade.

A necessidade de ler é sentida, na maioria das vezes, quando se depara com situações novas e ou complicadas a respeito de um assunto que foge do conhecimento. Mas, para que possa encontrar na leitura respostas para as dúvidas e satisfação aos anseios, é preciso que esteja disposto a mudar o conceito que se faz da leitura.

Acredita-se que um bom leitor se faz com a aquisição de métodos e que o hábito de ler é formado e aperfeiçoado na prática diária.

Quando começa a organizar o conhecimento adquirido, a partir da realidade que o cerca, relações entre experiências vividas ou resolução de problemas apresentados nos contextos, esta procedendo a leitura. Esse seria o lado otimista e prazeroso do aprendizado. Aí sim, pode-se sentir o mundo ao seu alcance, pois pode compreendê-lo e modificá-lo à medida que se incorpora experiência de leitura.

Falar diagnosticamente das dificuldades que envolvem a aprendizagem da criança em leitura é preciso conhecimento aprofundado de distúrbio que podem ocasionar problemas na aprendizagem, ciente dessa responsabilidade, de situações visíveis que se observa e registra-se em sala de aula a fundamentação teórica sobre a dificuldade de causa na leitura.

Nos primeiros meses de aulas é bom que os educadores fiquem atentos às situações que dificultam a compreensão da leitura. Os problemas mais comuns são: causas sensoriais, físicas, emocionais, educacionais e as socioeconômicos.

Os educadores são cientes de suas limitações diante de problemas tão sérios que são detectados (distúrbios) nos educandos. Sentem-se inseguros, diante desse diagnóstico, apresentado aos profissionais especialistas que são preparados para solucionar tais problemas.

São problemas que contribuem para os distúrbios de leituras e que dependem da disposição de psicopedagogos, pedagogos e pais ou responsáveis para solucionar o problema no processo de aprendizagem da criança.

Os pedagogos e os educadores foram os primeiros a se preocuparem com os distúrbios apresentados por crianças com dificuldades em qualquer tipo de aprendizagem.

Em 1905, dois psicólogos franceses, Alfred e Theodore Simon, criaram em Paris a primeira escala de desenvolvimento intelectual: a Escala Binet-Simon. Este é um teste de inteligência criado para medir o quociente intelectual (QI) dos educandos das escolas públicas francesas, com a finalidade de selecionar aqueles que poderiam ingressar na escola fundamental e aqueles que não poderiam. Esse teste é utilizado até hoje, com algumas modificações e acréscimos.

Além da publicação dos trabalhos psicométricos de Binet e Simon, na primeira década do século XX, Freud, médico psicanalista, considerou as experiências emocionais da primeira infância como as mais importantes para o desenvolvimento posterior do indivíduo, até a fase adulta. Beers, médico psiquiatra, enfatizou o valor da saúde mental na infância, para que as crianças evoluíssem como indivíduos equilibrados e ajustados emocionalmente. Por volta de 1930, criaram-se os primeiros centros orientação educacional infantil, cuja equipe de trabalho era formada por médicos, psicólogos infantis, educadores e assistentes sociais.

Em 1945, foram fundados os primeiros centros psicopedagógicos com o intuito de beneficiar crianças, pais e educadores em um trabalho integrado na escola. Unindo conhecimentos psicológicos e pedagógicos, estes centros procuravam tratar comportamentos socialmente inadequados, tanto na escola como no lar, objetivando a readaptação da criança.

Em 1946, as equipes de trabalho destes centros passaram a ser integrados por psiquiatras, neurologistas e psicanalistas, além dos psicólogos e pedagogos.

A ação do educador e do psicopedagogo escolar é tanto pedagógica, quanto psicológica. Os psicopedagogos podem ser formados em pedagogia.

O termo distúrbio, que significa perturbação ou alteração no comportamento habitual de uma pessoa, vem sendo usado na literatura especializada em várias acepções.

Para alguns médicos, psicólogos ou educadores, distúrbios são problemas ou dificuldades no processo de ensino-aprendizagem.

Isso porque, para esse grupo, distúrbio são perturbações de origens biológicas, neurológicas, intelectuais, psicológicas, socioeconômicas e educacionais, encontradas em escolares, que podem tornar-se problemas para a aprendizagem dessas crianças.

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele.

O professor deve levar para a sala de aula qualquer leitura de um texto, seja ela, história infantil ou qualquer outra para encantar os seus alunos.

O livro de leitura deve ser apresentado ao aluno como algo mágico, capaz de romper barreiras, podendo ser uma leitura pela leitura sem compromisso; para aqueles que ainda não domina a leitura, apenas ler as gravuras, a capa, à textura dos papéis, o relevo das letras, o cheiro do livro, tudo isso atrai os leitores em sala de aula.

O ato da leitura em si obriga o silêncio para que o leitor consiga passar sua mensagem, daí a colaboração e necessidade do aprender a ouvir e interpretar o que se está ouvindo.

A prática da leitura deve-se estender para responsabilidade da família. Quando o educador passa a solicitar que os pais deem mais atenção à leitura dos educandos, ouvindo-os com suas histórias, sem interferência, para que os mesmos não se sintam desencorajados ao ler, eles aprendem mais e melhor e sentem prazer ao fazer qualquer tipo de leitura.

O crescimento na leitura e autonomia na escrita faz-se pensar que a criança precisa apenas de oportunidade e recursos para que seu desejo de ler seja concretizado, porque força de vontade e inteligência elas têm. O educador é apenas norteador desse gosto pela leitura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A literatura na Educação Infantil melhora o vocabulário, a escrita e também a facilidade de ler dos alunos, desperta através dos contos, estórias e clássicos a vontade de estar sempre em constante leitura.

É importante enfatizar que a literatura é um dos meios mais eficazes de aprendizado, principalmente nas séries iniciais, pois é a partir dela que a criança irá despertar o gosto pela leitura e consequentemente terá um melhor desenvolvimento na escrita, e todo o processo de ensino da literatura é essencial para o aprendizado da criança.

Se o ato da leitura não é só decodificar, e sim interpretar, ao se explorar um texto deve-se estabelecer discussões que estimulem a criatividade infantil, fazendo com que as crianças exponham suas produções, formando-se bons leitores. A escola deve ser formadora de novos talentos; professores precisam estimular a leitura com propósitos fundamentados na interpretação e compreensão das histórias infantis.

A relação da literatura infantil com a escola é que ambas devem incentivar e fortalecer a formação do indivíduo; a literatura um instrumento de difusão de valores, de imaginação, de criatividade - contar histórias é criar um ambiente encantador, emocionante, cheio de surpresas e suspense, em que os personagens ganham vida, e o leitor participa da história.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1997.

BORTONE, Márcia Elizabeth. **Leitura: Nosso grande Desafio**. Técnica Revista, ed. Tec. Da ETEG, Goiânia, VI, Nº. 1 p.17, julho/dezembro 1996.

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

BUCCI, Eugênio. **A deseducação educativa**. Nova Escola, São Paulo, Dez.2002.

CASTRO, Célia Romea. **Linguagem oral e escrita na educação infantil**. In: LLEIXÀ, Arribas Teresa (Org.). **Educação Infantil: desenvolvimento, currículo e organização escolar**. 5. Ed. Tradução de Fátima Mural. Porto Alegre: Artmed, 2004.

DROUET, Reith Caribe da Rocha. **Distúrbios da aprendizagem**. São Paulo: Ática, 1990.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. 33. Ed. Campinas: Cortez, 1981.p.11,12.

FULGÊNCIO, Lúcia; LIBERATO, Yara. **Como facilitar a leitura**, 4. Ed. São Paulo: Contexto, 2001.

KAERCHER, Gládis. **E por falar em literatura...** In: CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis, E. P. S. (Org.). **Educação infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 7. Ed. Campinas: Pontes, 2000.82p.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 8. Ed. Campinas: Pontes, 2001.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

MORAIS, José. **A arte de ler: Leitor hábil**. São Paulo: UNESP, 1996.

ROCCO, Maria Thereza Fraga. **Série viagens da leitura**. Revista da TV. São Paulo, ano 1, Nº1, p.30, Setembro/outubro 1995.

LÍNGUA, LINGUÍSTICA E LITERATURA

LUCINÉIA DE FREITAS TOMÉ CEZAR

Professora na Rede da Prefeitura de SP; Artigo apresentado como requisito parcial para aprovação do Trabalho de Conclusão do Curso.



RESUMO

Para entender melhor a descoberta do processo de letramento com a leitura para as nossas crianças, explorando manifestações e tendências educacionais no ensino da linguagem verbal infantil, pautada nas ideias da Psicologia da aprendizagem dos psicólogos interacionistas: Piaget, Vygotsky e Wallon, na autonomia dada à escola na construção de sua Proposta Pedagógica e na atualização constante do professor. Comunicar, interpretar e ler são condições básicas para o desenvolvimento humano, de modo que qualquer aprendizagem passa pela leitura. Quando se aprende a ler, o mundo ganha outro sentido e tudo é descoberto. A capacidade de simbolizar concede o acesso ao universo da linguagem, o mundo ganha sentido desde os primeiros instantes de vida, quando a criança se descobre na possibilidade de comunicação.

PALAVRAS-CHAVE: Letramento; Aprendizado; Moral; Leitura.

INTRODUÇÃO

A escola muda sua forma de conduzir as tentativas de obter melhorias, isto ocorre com o aparecimento das tensões, conflitos e esperanças da sociedade. A escola deve ser um ambiente agradável e estimulante, seu objetivo principal deve ser formar alunos pensantes, críticos e politizados que saibam compreender e atuar verdadeiramente e positivamente na sociedade.

O desenvolvimento humano necessita de algumas habilidades básicas para se comunicar, interpretar e ler, e toda aprendizagem se une a leitura. A visão se amplia com a leitura, e por meio das palavras é que temos a descoberta de mundos.

O sentido desse mundo se dá nos primeiros anos de vida. A partir dos sons e gestos, o bebê os utiliza como forma de comunicação para interagir com o mundo que o cerca. Além da função comunicativa às crianças usam das palavras como forma de brincadeira, por meio de cantigas, jogos, repetições e da escuta de histórias.

HISTÓRICO DA INFÂNCIA EM SEU PROCESSO DE APRENDIZADO

Para Ariés (1981), historicamente, a infância realmente foi determinada pelas viabilidades dos adultos, modificando-se bastante ao longo da história. Até o século XII, as condições gerais de higiene e saúde eram muito precárias, o que tornava o índice de mortalidade infantil muito alto. Nesta época não se dava importância às crianças e com isso o índice de mortalidade só aumentava, pois não existia nenhuma preocupação com a higiene das crianças.

Conforme Ariés (1978) a percepção de infância e seus conceitos nem sempre existiram, em prol da criança, foram sendo construídos de acordo com as modificações e com a organização da sociedade e das estruturas econômicas em vigor.

Para Kramer (1999), a concepção de infância da forma como é vista hoje é relativamente nova. Segundo a autora podemos localizar no século XVIII o início da ideia de infância compreendida como uma fase amplamente singular que deve ser respeitada em suas particularidades.

Segundo Ariés (1981), as modificações ocorreram a partir de mudanças econômicas e políticas da estrutura social. Com o passar do tempo, como demonstra a história, encontramos diferentes concepções de infância. A criança era vista como um adulto em miniatura, e seu cuidado e educação eram realizados somente pela família, em especial pela mãe. Havia algumas instituições alternativas que serviam para cuidado das crianças em situações prejudicadas ou quando rejeitadas.

Por volta do século XVI, não havia nenhum sentimento com relação ao universo infantil. A concepção de infância, até este momento, baseado no abandono, pobreza, favor e caridade, neste sentido era oferecido um atendimento precário às crianças; havia ainda grande número de mortalidade infantil, devido ao grande risco de morte pós-natal e às péssimas condições de saúde e higiene da população em geral. Em virtude dessas decorrências e dessas condições uma criança que morria era logo substituída por outra em sucessivos nascimentos, pois na época ainda não havia, como hoje existe, o sentimento de cuidado, ou paparicação, pois as famílias, naquela época, entendiam que a criança que morresse não faria falta e qualquer outra poderia ocupar o seu lugar.

A transferência de valores e dos conhecimentos, e de modo mais amplo, a socialização da criança, não era, portanto de nenhuma forma assegurada nem direcionada pela família. Esta criança se distanciava rapidamente de seus pais, e podemos dizer que durante muitos séculos a educação e a aprendizagem foi garantida graça à convivência da criança ou do jovem com outros adultos. Neste sentido a criança era inserida em meio aos adultos para aprender as coisas que devia saber ajudando os adultos a fazê-las.

Neste sentido na visão do autor, no momento que a criança possuía pouca dependência, em média pelos cinco ou sete anos, mostrava-se que já estava preparada para entrar na vida adulta em todos seus aspectos. A criança era considerada um adulto em miniatura, pois eram designadas tarefas iguais as das pessoas mais velhas e todos os tipos de assuntos eram conversados na sua frente. A partir deste momento a criança era enviada para viver com outras famílias para desta forma aprender os trabalhos domésticos e os valores. Porém, com essa separação o sentimento ficava dissolvido.

Naquela época, a criança era levada à aprendizagem por meio da prática. Os trabalhos domésticos não eram considerados humilhantes, era constituído como uma maneira comum de inserir a educação tanto para os mais abastados, como para pobres. Porém pelo fato da criança sair muito cedo do seio da família, fazia com que ela escapasse do controle dos pais, mesmo que um dia voltasse a ela, tempos mais tarde, depois de adulta, o vínculo primordial havia se quebrado.

Durante muito tempo segundo o Ariés, a infância foi colocada à margem pela sociedade e do seio familiar, exposta à vontade e as ordens dos adultos, ficando até mesmo numa situação de invisibilidade social. A observação em prol da infância deu-se de maneira lenta, em um processo de construção social.

Conforme Kramer (1995) as crianças foram vistas por muito tempo como seres imperfeitos e incapazes, e se encontravam em meios aos adultos sem qualquer capricho e atenção diferenciada. Esse olhar só mudou a partir do século XII. No que cabe ao respeito à infância, pode-se perceber que esta não tinha valor algum para a sociedade da época, pois sua própria família mantinha as crianças em segundo plano, não ofereciam a menor atenção, carinho, valor e respeito.

Para a sociedade medieval, o mais importante era que a criança crescesse rapidamente para poder participar e ajudar no trabalho e nas demais atividades do mundo dos adultos. Neste período todas as crianças por volta dos sete anos de idade, não importando sua condição social, eram inseridas em famílias estranhas para aprenderem a fazer os serviços domésticos. Por volta do século XII, a arte medieval não conhecia a infância como uma fase da criança, e nem ao menos demonstrava interesse em representá-la. É impossível compreender que essa ausência se deva tão somente à incapacidade ou a falta de habilidade das crianças. O mais provável é que não houve um lugar reservado no pensamento das pessoas neste período, para a criança. O domínio do pai era completo e a criança que rejeitasse seu patrio poder era desprezada. A dependência do pátrio poder seria capaz de acolher ou enjeitar segundo os atributos físicos que mostrava, se apresentasse alguma deficiência, geralmente era recusado.

Na Idade Média prevaleceu o hábito cristão, dando uma nova visibilidade para a infância, neste período histórico, novos argumentos sobre a infância irão beneficiar uma condição melhor para as crianças. Ao poucos surgiu o entendimento e sentimento de que as crianças são especiais e diferentes, e, portanto, dignas de ser estudadas.

Ariés (1981) ressalta que, até o início da época moderna ainda não existia um olhar direto para a infância, esse período era considerado como um período de transição, sem maiores considerações, ou seja, a criança tinha uma infância curta, e sua passagem era pouco valorizada. Foi a partir do século XVII que a criança começou a ser valorizada e passou a ter o seu próprio espaço nas imagens por ele analisadas. A partir deste momento surgiram determinados sentimentos com relação à infância e os devidos cuidados com a dignidade e moral da criança também, este fato foi relacionado com a chegada da burguesia começando com as famílias dos nobres da sociedade, para os mais pobres.

Neste sentido, segundo Araújo (2007) no Brasil, as opiniões com relação a infância foram influenciadas, de certa forma, pela colonização, a qual foi introduzida nesse processo pessoas com

diferentes hábitos, que tiveram que se adaptar à sua atual realidade. Com o processo de colonização no início do século XVI, o Brasil vivencia uma nova realidade, passando por um processo de povoamento. Sendo assim juntamente com os imigrantes que entraram no país naquele século, vinham seus filhos e outras crianças; sendo alguns órfãos e crianças pobres recrutados pela Coroa Portuguesa. As crianças imigrantes vivenciavam uma difícil e cruel realidade.

As diferenças econômicas impunham desde cedo diferentes formas de tratamento às crianças. No Brasil, desde sua colonização essa diferenciação no trato às crianças fica evidente nas relações das crianças com o trabalho. Estendia-se somente às crianças ‘bem-nascidas’ o privilégio do distanciamento do trabalho. Entre as crianças cativas o trabalho era uma prática comum.

Pardal (2005) ressalta a diferença que existia entre os filhos de escravos e as crianças brancas. A criança escrava crescia executando determinadas funções e atividades que lhe eram destinadas e aos doze anos eram colocados como adulto, referindo-se ao trabalho e a sexualidade e em todos os sentidos da vida adulta. Porém as crianças brancas, principalmente as mais abastadas, eram entregues às amas de leite logo após o nascimento, sendo que após os seis anos de idade, no caso dos meninos, iniciavam os estudos no aprendizado do latim e de boas maneiras nos colégios religiosos, que fazia parte de uma preparação para entrar no mundo dos adultos, sem nenhuma preocupação com o sentimento da criança, que tinham até então uma infância bem curta.

Dessa forma, pode-se então perceber que a construção da concepção de infância, que estava sendo firmada no século XVII, se mostrava diferencialmente conforme a realidade econômica da criança. Com o passar da Modernidade, por razão das mudanças estruturais na sociedade, a situação da criança pobre e desvalida foi ficando mais clara, principalmente a partir do século XVIII com o crescimento e fortalecimento da sociedade industrial.

Segundo Ariés (1981), a aparição da criança como parte da sociedade acontece de forma paulatina durante os séculos XII e XVII, o autor destaca esse fator por meio do estudo de temas metafísicos religiosos presentes na iconografia medieval. No início a criança aparece em símbolos religiosos representando os anjos e o menino Jesus, depois retratando à infância da Virgem Maria e dos outros santos. Nos séculos XV e XVI, a criança aparece em retratos reais que são encontrados inicialmente nas esfinges funerárias. Foi no século XVIII que surgiu um sentimento de que as crianças são especiais e diferentes, e, portanto, são consideradas dignas de ser estudadas por si mesmas. Como pudemos constatar, a forma como a infância é observada na atualidade é um reflexo das constantes transformações ocorridas ao longo dos séculos pelas quais passamos, por isso é de extrema importância nos dar conta destas transformações para compreendermos a imensidão que a infância ocupa na sociedade atual. A concepção da infância como um período particular e importante somente se firmou no século XVII, acompanhada da preparação de uma teoria filosófica sobre a individualidade infantil, que tornou viável o aparecimento de uma psicologia da criança e de seu desenvolvimento. Assim, para Ariés (1981), o reconhecimento da infância inicia-se no século XIII e aumenta no XIV e XV, tornando-se relevante nos fins do século XVI e durante o XVII ao tratar da concepção de infância. Durante o século XVII a palavra infância assumiu sua significação na modernidade, referindo-se à criança pequena mais frequentemente. Neste sentido, conforme este pensamento, a criança é entendida como um ser que tem um importantíssimo papel para a socieda-

de, podendo ser educado. Reconhecida as especificidades da infância, busca-se então desvendá-la e compreendê-la para poder educá-la.

O reconhecimento da infância surgiu a partir do século XVII, quando então a criança foi percebida como alguém que precisava de tratamento especial, desta forma as crianças deixaram de ser misturadas aos adultos.

Nesse contexto aparecem no Brasil as primeiras iniciativas de atendimento à criança abandonada, instalando-se as Rodas dos Expostos nas Santas Casas de Misericórdia. A roda era de um espaço no qual os bebês podiam ser deixados e seriam entregues à caridade sem a identificação materna. Com a expansão das grandes cidades, da industrialização e da pobreza no Brasil, surge a urgência no sentido de cuidar da criança. As crianças passavam a ser um problema social do Estado. Assim foi se firmando a convicção da necessidade de políticas e legislações específicas para a infância.

A dura realidade da grande maioria das crianças brasileiras e as implicações sociais dessa situação, associada às pressões estabelecidas pelos mecanismos internacionais, impulsionaram as ações de atendimentos às crianças e adolescentes por parte do poder público. Neste sentido, as medidas de atendimento às crianças vão tornando-se emergenciais e passam a ser concretizadas no início do século XX.

De acordo com Kuhlmann (1998), podemos compreender que toda criança tem infância, porém não se trata de uma infância idealizada, e sim concreta, histórica e social. A questão central não é se a criança teve ou tem infância, mas sim compreendermos se a criança vivenciou ou vivencia a mesma.

A concepção de infância, então, configura-se como um aspecto importante que aparece e que torna possível uma visão mais ampla, pois a ideia de infância não está unicamente ligada a faixa etária, a cronologia, a uma etapa psicológica ou ainda há um tempo linear, mas sim a uma ocorrência e a uma história.

Neste sentido considerar a criança hoje como sujeito de direitos é o marco principal de toda mudança legal conquistada ao longo do tempo, porém antes dessa mudança podemos perceber que muitas coisas aconteceram, muitas lutas e desafios foram travadas no decorrer da história.

LEITURA UM ATO NECESSÁRIO

No Brasil pesquisas realizada em 2013 pelo IBGE em quatro estados: Pará, São Paulo, Rio Grande do Sul e Pernambuco, mostram que pessoas entre dez anos ou mais dedicam em média 6 minutos por dia a prática da leitura, diante disto, se faz necessário resgate da leitura como prioridade nas políticas públicas e no imaginário social. Afinal a leitura é mais que um instrumento escolar, é um passaporte para entrada na escrita e na cultura. O papel da instituição escolar é ensinar a criança a folhear instrumentos de leitura para inserir-se de modo pensante nesta sociedade letrada (letras- símbolos- números).

Pesquisas apontam que entre a população brasileira, 40% fazem curso ou já terminaram com o objetivo de terem melhores salários e se desenvolverem pessoalmente. Somente com discussão a respeito da leitura podemos vir a promover uma transformação social e positiva que todos merecemos.

No meio social onde vivemos, e as pessoas envolvidas com a educação devem sensibilizar-se em torno dos livros e da leitura, pois são instrumentos de atuação importantes na sociedade. Uma nação sem leitura não conceberá sua cidadania plena. Na escola a leitura é a passagem ao mundo das letras que se encontra com o caminho dos números e dos símbolos.

Mediante a essas informações, como chegar a este caminho letrado? O domínio da leitura e do letramento, não é algo simples, envolve práticas a serem desenvolvidas gradativamente, algumas crianças desenvolvem estas aptidões no seu cotidiano, porém a maioria carece da ajuda da escola para esta tarefa.

No mundo em que vivemos, desde o trabalho formal até a nossa rotina diária, exigem o envolvimento complexo de situações práticas de leitura, desde leitura de situações sociais até compreensão de textos.

Para que um cidadão se realize profissionalmente, ele precisa saber ler, pois será a partir desse conhecimento que ele terá estímulo para estender esse objetivo aos seus filhos, e consequentemente, terem um futuro melhor financeiramente.

Ler para a criança é um ato de responsabilidade do professor que, ao emprestar a voz para que o autor fale às crianças, também assegura a elas o direito de ingressarem nesse universo letrado, antes mesmo de saber os nomes das letras.

LEITURA E LETRAMENTO NA INFÂNCIA

Letramento é acontecimento, é o pensamento que surge, inexplicável, para viver e pensar o letramento.

O conhecimento das letras é apenas um meio para o letramento, que é o uso social da leitura e da escrita. Letrar é inserir a criança no mundo letrado e seus diferentes usos na sociedade.

O letramento vem da cultura e muitas crianças já chegam à escola com conhecimento informal absolvido no seu dia-a-dia. Cabe a escola despertar na criança o gosto de ler e emocionar-se com as histórias lidas e fazer dos personagens seus parceiros. Aproximando a criança da escrita e os encantamentos que ela proporciona.

Evidentemente que para se consolidar a leitura de forma significativa é necessária uma aliança com as outras áreas de formação do sujeito, uma delas é investir na formação do professor para aprimoramento na sua área de conhecimento, com o reforço da leitura tornando-os leitores fluentes e críticos para que gerem outros leitores atuantes, este é um dos grandes desafios a serem superados.

Paulo Freire (1975) já possuía esta visão quando dizia: “Ninguém educa ninguém, assim

como ninguém se educa sozinho. Alguém só aprende se existir um alguém que lhe deseja ensinar, da mesma forma, alguém só ensinará se tiver alguém ardenteamente predisposto a aprender".

A instituição escolar é o local que deve propor e possibilitar a aquisição de novos saberes, garantir um processo de aprendizagem significativo em todas as disciplinas, visando despertar o desejo de aprender, intimamente ligado com a capacidade de leitura.

A sociedade passa por evoluções tecnológicas de informação, mas o instrumento necessário para acompanhar estas mudanças sociais é a leitura em seu amplo sentido, já que a participação nesta realidade acontece quando somos sujeito históricos capazes de registrar o passado, projetar o futuro e realizar conquistas no presente para um mundo melhor.

A leitura deve ser um convite ao mundo da fantasia, pois é uma aprendizagem adquirida para a vida inteira, transcendendo as letras. A observação diária do professor em sala de aula, adequando o desenvolvimento cognitivo de cada aluno que irá estimular este aluno para o mundo da leitura.

A literatura é um dos caminhos para o mundo da imaginação, algo além da vida real, possibilita o mergulhar em diversos mundos por meio das histórias. É preciso o interesse pelas palavras, isso pode ser desde muito cedo, por meio das músicas e conversas ouvidas dentro do ventre materno, quando embalada com canções ninar, ou nas conversas com a família ao compartilhar histórias e experiências, não podemos esquecer de que somos narrativos.

O ser humano é fonte inesgotável de história e por isso de leitura. O processo de leitura faz parte das competências cognitivas, sociais e culturais e para se ler bem é necessário o interesse para as narrativas em geral. A escola e a família possuem o papel de estimular este fascínio.

Nas reformas educacionais o professor se depara com várias concepções educacionais. Uma delas é bastante conhecida como o professor transmissor de um saber produzido no exterior da profissão, ou seja, o professor como técnico.

Em oposição a esta visão, novas tendências vêm apostando no professor reflexivo capaz de criar seu próprio caminho profissional, que é coletivo, construído no caminhar pedagógico. Precisamos de professor reflexivo que saiba lidar com as múltiplas dificuldades encontradas em sua profissão. Investir na formação docente é o primeiro passo para que o professor seja capaz de elaborar suas práticas, transformando-as quando necessário para alcançar o aluno.

Assumir que o processo de mudança educacional se faz com participação do professor, e para tal se faz necessário o investimento em formação contínua. Temos que reforçar a necessidade de se tratar o ensino como uma profissão dinâmica, em desenvolvimento, onde o professor toma para si a responsabilidade que lhe compete ao definir os rumos da mudança educacional, um sujeito capaz de produzir mudanças sociais, políticas e culturais.

Outro item que não pode faltar em um professor reflexivo é a preocupação com o planejamento e avaliação de suas aulas, isso só ocorre se o professor registrar suas ações, avanços e dificuldades dos alunos. O registro representa muito mais que um roteiro de aula ou uma enumeração de atividades desenvolvidas com seus alunos. Escrever sobre a prática faz pensar e refletir sobre cada decisão que foi ou será tomada, permitindo aprimorar o trabalho diário e adequá-lo com frequência

ás necessidades dos alunos.

O que não falta no dia a dia do professor são oportunidades para colocar ideias e reflexões no papel. Ao fazer o planejamento, por exemplo, ele pode antecipar o que pretende alcançar em sala de aula. Sem essa reflexão, o docente corre o risco de estar sempre improvisando.

Em cada uma das escritas reflexivas feitas pelo professor, há elementos, para que ele cresça como profissional e melhore seu desempenho, desde que elas sejam compartilhadas com um formador que o oriente, uma parceria do corpo escolar como um todo, onde o professor não está sozinho.

Buscar despertar na criança o fascínio pela fantasia do mundo de ficção é um desafio para todo educador. Particularmente quando se trabalha com crianças pequenas, cujas competências para agir, interagir e modificar seu ambiente têm sido cada vez mais estudado.

O que as pesquisas que vêm sendo realizadas sobre o desenvolvimento humano têm apontado é que a criança é que a criança é um sujeito competente, ativo e agente de seu desenvolvimento. Nas interações com outros em seu meio, em atividades socioculturais concretas, as crianças mobilizam saberes e ao mesmo tempo que os modificam.

Daí a importância das crianças terem amplas oportunidades de exploração e conhecimento da leitura, como fonte de prazer e cabe ao professor proporcionar este momento de amor pela leitura.

Aprender pode ser entendido como o processo de modificação do modo de agir, sentir e pensar de cada pessoa que não pode ser atribuído à maturação orgânica, mas à sua experiência positiva e prazerosa. A prática da leitura como algo diário torna-se hábito, praticando assim o escutar, imaginar e o recontar.

Quando a criança leva para casa o relato de um conto de forma espontânea, divertida, inteligente, representa um passaporte para a família assegurar-se de que o cotidiano da criança é mágico, cheio de descobertas e de demonstrações de prazer.

A leitura e a análise de histórias proporcionam para criança à oportunidade de fazer sentido do texto e de experimentar a construção conjunta, vivenciando processos onde aspectos linguísticos e afetivos da maior importância são acionados em decorrência do próprio ato de contar história, onde as pessoas ficam em geral próximas umas das outras, trabalhando temas como: perdas, frustrações, medos, etc.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola deve ser o local do saber e do bem, a construção da cidadania crítica e ativa demanda conhecimento, reflexão, análise, discussão, prática de intervenção na realidade.

O professor deve ter uma boa dose de ousadia, devemos construir o conhecimento escolar a partir da realidade, estabelecendo relações entre textos e contextos, exercitar a escrita e o diálogo, provocar reflexões e questionamentos, motivar a criatividade dos educandos, tendo consciência de que compreender o mundo exige compreender o lugar e a sociedade que se vive.

A educação em parceria com a leitura abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino.

REFERÊNCIAS

ARROYO, L. **Literatura Infantil Brasileira**. São Paulo:Melhoramentos, 1988.

ARROYO, L. **Ofício de Mestre: Imagens e Auto Imagens**. Petrópolis, Vozes, 2000.

BARBOSA, M. C.; HORN, M. G. S. **Projetos pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2007.

BRASIL/ Ministério da Educação e Cultura. **Critérios para o atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília: MEC, 1995.

BRASIL/ Ministério da Educação e Cultura. **Propostas pedagógicas e currículo em Educação Infantil**. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL/ Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil**; Resolução n. 1, de 7/4/1999, Brasília: MEC, 1999.

BRASIL/ Ministério da Educação e do Desporto. **Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CAMARGO, L. **Ilustração do Livro Infantil**. Belo Horizonte: Lê, 1995.

CARVALHO, B. V. **A Literatura Infantil**. São Paulo: Atual, 1984.

FERREIRO, E. **Cultura escrita e educação.** São Paulo: Artmed, 2001.

FERREIRO, E. **Deve-se ou não ensinar a ler e escrever na pré-escola?** Revista Escola Municipal, SME. São Paulo, ano 18, n° 13, 1985 p. 44.

FREIRE, P. **Educação e Mudança.** Tradução de Moacir Gadotti e Lílian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários á Prática Educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, P. **Educação como Prática da Liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1975.

FREITAS, M. C. (org.). **História Social da Infância no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2006.

VYGOTSKY, L. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1989.

HISTÓRICO DA ARTES: ASPECTOS RELEVANTES ACERCA DO TEMA

MÁRCIA MARIA DE QUEIROZ CAMARGO

Graduação em Pedagogia pela Universidade Metodista de São Paulo – (2014).



RESUMO

O presente artigo tem como objetivo apresentar aspectos relevantes sobre aspectos relevantes acerca da história da arte. A arte é uma ferramenta de apoio de uma nação em educarem-se, em aprofundar-se em suas culturas e realizações, emoções aspirações e sentimentos coletivos, ou mesmo individuais, mas, que atingem um grande público, e daí beneficiá-lo de forma que a sociedade ou a escola não pode eleger imagens de cultura visual sem que haja uma aceitação por parte dos integrantes do processo. É importante conhecer o processo histórico da Arte para entender a situação atual. O trabalho aqui apresentado vem por meio das leituras e reflexões sobre a bibliografia levantada acerca do tema.

PALAVRAS-CHAVE: Artes; Histórico; Considerações.

INTRODUÇÃO

Artistas são pessoas com sensibilidade, de uma forma geral, que procuram manifestar suas emoções e ideias através de algum estilo ou meio de comunicação.

Ademais, é necessário salientar que, como é sabido por todos, os novos recursos tecnológicos têm modificado o processo de ensino e aprendizagem em todos os campos da educação, e, este movimento se mantém em relação ao ensino das Artes.

E, os objetivos gerais deste artigo envolvem as percepções visuais, principalmente, e que como este contexto histórico contribui para os educandos obtenham um olhar profundo e aguçado em ver, enxergar, e entender pelo menos parcialmente, o que está diante deles.

Faz parte dos objetivos do ensino das artes visuais também, a mobilidade que a instituição deve organizar, em sua prática em torno da aprendizagem em arte, garantindo oportunidades para que as crianças sejam capazes de: ampliar o conhecimento de mundo que possuem.

Por fim, é importante salientar que no decorrer dos anos ficou evidente que as artes visuais podem ser criadas através de várias ferramentas ou instrumentos, como o papel, madeira, gesso,

argila, programas informáticos, máquinas de captação e reprodução de imagens como filmadoras ou máquinas fotográficas.

DESENVOLVIMENTO

Diante das considerações sobre a Educação, abaixo, as considerações apontadas no documento que explicita as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica BRASIL (2013) sobre como os docentes devem se comportar, ao ministrarem suas aulas e defenderem suas ideologias:

A Educação Básica de qualidade é um direito assegurado pela Constituição Federal e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente. Um dos fundamentos do projeto de Nação que estamos construindo, a formação escolar é o alicerce indispensável e condição primeira para o exercício pleno da cidadania e o acesso aos direitos sociais, econômicos, civis e políticos. A educação deve proporcionar o desenvolvimento humano na sua plenitude, em condições de liberdade e dignidade, respeitando e valorizando as diferenças. Nesta publicação, estão reunidas as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. São estas diretrizes que estabelecem a base nacional comum, responsável por orientar a organização, articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras. A necessidade da atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais surgiu da constatação de que as várias modificações – como o Ensino Fundamental de nove anos e a obrigatoriedade do ensino gratuito dos quatro aos 17 anos de idade – deixaram as anteriores defasadas. Estas mudanças ampliaram consideravelmente os direitos à educação das nossas crianças e adolescentes e também de todos aqueles que não tiveram oportunidade de estudar quando estavam nessa fase da vida. Diante dessa nova realidade e em busca de subsídios para a formulação de Novas Diretrizes Curriculares Nacionais, a Câmara da Educação Básica do Conselho Nacional de Educação promoveu uma série de estudos, debates e audiências públicas, com a anuência e participação das entidades representativas dos dirigentes estaduais e municipais, professores e demais profissionais da educação, instituições de formação de professores, mantenedoras do ensino privado e de pesquisadores da área. (BRASIL, 2013, p.7)

As Novas Diretrizes Curriculares da Educação Básica, reunidas nesta publicação, são resultado desse amplo debate e buscam prover os sistemas educativos em seus vários níveis (municipal, estadual e federal):

De instrumentos para o ensino-aprendizagem para que crianças, adolescentes, jovens e adultos que ainda não tiveram a oportunidade, possam se desenvolver plenamente, recebendo uma formação de qualidade correspondente à sua idade e nível de aprendizagem, respeitando suas diferentes condições sociais, culturais, emocionais, físicas e étnicas. (BRASIL, 2013, p. 6).

Segundo a filosofia, a arte é uma intuição, é uma expressão do mundo imaterial projetada no material, com a inspiração adquirida do próprio mundo material e utilizando artefatos desse mesmo mundo para, como diz Aristóteles, criar uma imitação da realidade.



Fonte: <https://fce.edu.br/blog/o-professor-de-arte-e-o-ensino-na-escola/>. Acesso em 08 out. 2022.

A definição de arte para o filósofo Kant é a produção de uma satisfação desinteressada (MEIRA, 2007).

Data desde os mais primitivos tempos podemos encontrar a essência do pensamento humano expressa das mais diversas formas, desde pinturas rupestres e esculturas a construções arquitetônicas que extrapolavam as comuns.

Arte, religião e ciência sempre andaram juntas através dos tempos, sendo ela o principal produto de ligação do homem com o intelecto (MEIRA, 2007).

A arte, em toda sua trajetória histórica, pode ser identificada, nas diversas manifestações de conhecimento; onde a humanidade utilizava o desenho para se comunicar, como forma de linguagem.

Já na pré-história, nas cavernas, os primatas faziam desenhos de suas caçadas como, e a quantidade de pessoas que moravam nas cavernas.



Fonte: <https://razoesparaacreditar.com/escola-artes-disciplinas/>. Acesso em 08 out. 2022.

Desde o seu início, o ser humano sempre foi um ser criativo, tendo nascido com essa habilidade, desenvolvida mediante seu habitat, independente da cultura e do desenvolvimento interno de seu ser, assim explorando e estimulando sua criatividade sua maneira de ser e de estar no mundo (PILLAR, 2003).

O homem ao nascer traz consigo especificidades culturais, psicológicas e sociais, o que permite fazer ligações com a natureza e com o mundo.

Sendo a arte parte integrante desse movimento, possibilita a representação e interpretação do mundo, onde são desenvolvidas habilidades de seleção, classificação, identificação, etc. indispensáveis para organização humana (PILLAR, 2003).

A prática em educar, também apresenta características genuínas em determinados períodos, tendo suas evoluções de acordo com as transformações sócio culturais. Sendo assim, podemos mencionar algumas tendências; a escola tradicional.

Onde o desenho relacionava-se com a preparação do aluno para o trabalho, enfatizando a linha, o contorno e a reprodução de modelos propostos pelo professor. A escola nova, onde a arte defende a livre expressão e a expressão espontânea.

A escola libertadora, onde a arte segue ações interdisciplinares.

A escola crítico-social dos conteúdos, onde o professor deve ter domínio sobre o assunto sabendo ensinar a arte ou ser professor de Arte. A escola construtivista, na qual a arte é obrigatória nas instituições de ensino (PILLAR, 2003).



Fonte: <https://www.vvale.com.br/educacao/alunos-transformam-paredes-de-escola-em-arte/>.

Acesso em 08 out. 2022.

Na área educacional, a arte é originada de uma longa trajetória, sendo amparada pela lei só depois da década de 70, através da Lei 5692, de 11 de agosto de 1971, que a tornou obrigatória, disciplina de Educação Artística nos estabelecimentos de 1º e 2º graus.

De acordo com o entendimento desta lei, a arte era apenas uma atividade educativa, não de fato, uma disciplina.

Mencionando Strickland (1999), este afirma, que importância da arte para a história humana está exatamente na sua relação direta com o momento histórico e cultural, refletindo aquilo que acontece em determinado momento e sendo trabalhada de forma artesanal, única e original.

Podemos, de uma forma geral, dividir a história da arte em grandes períodos: Arte Pré-Histórica (período anterior a 3000 a.C.), Arte Antiga (de 3000 a.C. até 1000 a.C.), Arte Clássica (de 1000 a.C. a 300 d.C.), Arte Medieval (de 300 a 1350), Arte Moderna (1350 a 1850) e, finalmente, Arte Contemporânea (de 1850 aos dias atuais) (MEIRA, 2007).

Estudar a história da arte, então, é estudar a história da evolução humana em nosso planeta, olhando através dos movimentos artísticos as modificações ocorridas em cada época.

Em cada um dos períodos estudados podemos ter outras ciências nos auxiliando a entender o momento histórico, como a arqueologia, a paleografia, a própria literatura que também é uma manifestação artística, e diversas outras (STRICKLAND, 1999).

Através dos tempos podemos dividir a história da arte tanto pela sua manifestação globalizada, como a arte primitiva ou arte pré-histórica, como também pela regionalização, como a arte grega, a arte romana, a arte moçambicana, a arte india, quando vamos entender o processo evolutivo e cultural de cada uma de suas ramificações (STRICKLAND, 1999).

Duarte (2005) define, que há diversos tipos de Artes para classificar os diversos as artes costumamos visualizar, dividi-las em categorias, como artes visuais, por exemplo, que inclui a pintura e a escultura, ou também as dividir por técnicas, através dos materiais utilizados na expressão (quarela, óleo e guache são técnicas da pintura).

Ainda podemos classificar por gêneros, na literatura, exemplificando, podemos ter comédia, romance, ficção científica, da mesma forma que no cinema.

São temáticas e estilos inseridos na forma de arte apresentada. Para Duarte (2005), de uma forma mais ampla, costumou-se classificar as artes numa lista que se tornou comum nos dias de hoje.

Assim, temos a música como primeira arte; a dança e coreografia como segunda; a pintura como terceira; a escultura como quarta; o teatro como quinta; a literatura como sexta arte.

No final do século XIX começou a surgir o que é conhecido como sétima arte: o cinema. Mas a evolução tecnológica ainda nos apresenta mais quatro tipos de arte, que entraram na lista na seguinte ordem: oitava arte, fotografia; nona arte, histórias em quadrinhos; décima arte, jogos de computador e vídeo e, pelo menos até o momento, décima primeira arte, a arte digital, que possibilita uma gama imensa de variações, estilos e gêneros (STRICKLAND, 1999).

Arte Moderna foi surgindo de novas tendências e movimentos artísticos dos dois últimos séculos da história surgiram novas expressões da arte, caracterizando-se o que denominamos arte moderna, onde podemos perceber a influência da Revolução Industrial e de toda a tecnologia advinda dessas transformações (STRICKLAND, 1999).

Segundo Pillar (2003), os artistas, em vez de se limitar a copiar a natureza e a realidade como antes, criaram novos estilos, rompendo as regras na busca de uma melhor expressão da vida moderna.

Assim, caracterizou-se que o objetivo da arte não era apenas a representação do visível, mas a expressão emocional e sensível do que estava na mente do artista.

Após essa introdução à busca de uma referência teórica sobre o ensino de Arte, resolvi procurar ajuda profissional. Utilizando os serviços da biblioteca da instituição em que trabalho, implementei outra pesquisa.

A abordagem inicial começou com um questionamento à bibliotecária chefe, profissional com grande experiência na área cultural.

E, a instituição é voltada para o ensino das Artes em seus vários campos, e a funcionária deveria ter conhecimento de algum material pela diversidade de cursos de formação de professores que já foram implementados pela instituição.

Suas variações encontraram, finalmente, até mesmo em designers e arquitetos, uma funcionalidade para o cotidiano.

É comum hoje procurarmos móveis feitos por designers, que sejam mais adaptados ao nosso estilo e forma de ver a vida, ou mesmo de buscar nos arquitetos soluções artísticas que nos possam trazer o prazer de viver em um projeto original e único (PILLAR, 2003).

De acordo com o pensamento e estilo. Os tipos, estilos e variações de arte hoje estão classificadas como arte contemporânea, quando novos desafios se impõem aos artistas para projetar suas ideias (PILLAR, 2003, p. 20).

Para Pillar (2003), o eixo que norteia a contribuição das Artes Visuais na Educação é a investigação das práticas, realizações, teorias e metodologias da educação visual e suas tecnologias na sociedade contemporânea.

As pesquisas realizadas ressaltam a movimentação, em relação aos conhecimentos adquiridos, nos questionamentos da arte atrelada à educação ao promover a interatividade de instituições, saberes e práticas da leitura das imagens e nas práticas visuais.

Esta promoção se reflete na ampliação desta área de conhecimento, para uma grande variedade de contextualização de atividades, incluindo escolas, museus, instituições culturais, organizações comunitárias de base, e configurações alternativas.

A linha é um espaço de convergência que agrupa pesquisadores, professores e praticantes de campos interdisciplinares.

A intenção de se aplicar as artes visuais nas aulas práticas, dentro das escolas e universidades

se dá às necessidades de inspirar, engajar; provocando educadores em artes visuais a compreender e investigar grades curriculares e uma extensão de possibilidades pedagógicas, aprofundando envolvimento das artes visuais, na cultura, e na sociedade.

Como salienta Meira (2007):

A Educação em Artes Visuais se propõe a: estimular e conduzir ações dentro de uma comunidade colaboradora, que foque em metodologias e conteúdos relevantes para as artes visuais (MEIRA, 2007, p. 30).

De acordo com as concepções de Pillar (2003), proporcionar aos modelos e práticas de ensino em artes visuais socialmente sustentáveis e responsabilidade ecológica, consciente em vários contextos culturais; e proporcionar liderança e envolvimento com organizações culturais e profissionais das artes visuais locais, nacionais e internacionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em relação às competências e habilidades, não há dividas que a Arte, na ramificação das artes visuais encontram longo percurso para se projetar e se estabelecer como movimento cultural de fixação de novos saberes.

Mesmo em relação as outras disciplinas. S educação atrelada a á arte deve vir de cunho significativo, existencial criando uma identidade cultural de um grupo que tende a se fixar, norteado em bases sólidas de seus contextos e referências culturais.

Os educadores em artes visuais devem estar sempre à procura de algo que faça seu educando vibrar, mas sem tirar-lhe a criatividade e a criticidade, estes devem opinar e participar ativamente das escolhas dos assuntos e imagens, que serão tratados ao longo do curso, mediante suas resoluções; para que possam ficar situados diante dos referenciais culturais; senão terão dificuldades de identificação com os contextos culturais e para que sejam ofertadas oportunidades de lapidar suas habilidades e competências é necessário dar espaço e liberdade.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, C. **Jogos para estimulação das Múltiplas Inteligências**. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

BENJAMIN, W. **A criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Summus, 1987.

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

BRASIL. **Constituição da República Federativa.** Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988. Brasília: Congresso Nacional.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília: MEC, SEB, 2010. 104.

_____. Ministério da Educação. Câmara da Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 05, de 17 de dezembro de 2009. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEF, 2009.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº. 9.394.** Brasília, 1996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEF, 1998 (v. I, II, III).

CARNEIRO, M. Â. B.; DODGE, J. J. **A descoberta do brincar.** São Paulo: Melhoramentos, 2007.

CARVALHO, E. M. G. **Educação infantil: percurso, dilemas e perspectivas.** Ilhéus: Editus, 2003.

CARVALHO, J. M. **Potência do “olhar” e da ‘voz’ não dogmáticos dos professores na produção dos territórios curriculares no cotidiano escolar do ensino fundamental.** In: _____ (Org.). **Infância em territórios curriculares.** Petrópolis: DP et alii, 2012. p. 15-48.

FROEBEL, F. **The education of man.** Trad. Hailmann, W.N. Nova York: D. Appleton, 1912c, 1887.

KISHIMOTO, T. M. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 1998.

_____. **O jogo e a educação infantil: Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 14º. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. **Encontros e desencontros na formação dos profissionais da educação infantil**. In: MACHADO, M. L. A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 107-115.

KRAMER, S. **Infância e educação: o necessário caminho de trabalhar contra a barbárie**. In: _____ (Org.). **Infância e educação infantil**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2002. p. 269-289.

OLIVEIRA, V. B. de. **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança - imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

SANTOS, M. P. dos. **O Lúdico na Formação do Educador**. 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

SARMENTO, M. J. **Imaginário e culturas da infância**. Texto produzido no âmbito das atividades do Projeto “As marcas dos tempos: a interculturalidade nas culturas da infância”. Projeto POCTI/CED/2002.

SME. **CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA CIDADE DE SÃO PAULO**. São Paulo: SME, 2018.

VYGOTSKY, L.S. **A Formação Social da Mente.** 6^a ed. São Paulo: Martins Fontes Editora LTDA, 1998.

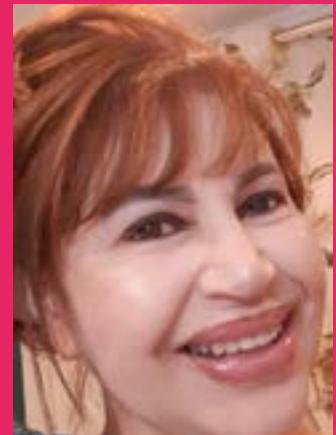
VYGOTSKY, L.S; LURIA, A.R. & LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone, 1998.

WAJSKOP, G. **Brincar na pré-escola.** 7. Ed - São Paulo: Cortez, 2007.

A INFLUÊNCIA DA AFETIVIDADE NO DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

MARTA APARECIDA DOS SANTOS

Graduação em Letras pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras (1994); Especialista em Educação Inclusiva – Múltiplas Deficiências pela Faculdade de Administração, Humanas e Exatas – Mundo Novo – Mato Grosso do Sul e Neuro aprendizagem e Práticas Pedagógicas pela Faculdade Universidade Anhanguera Uniderp (2020); Professora de Ensino Fundamental II - Língua Inglesa - na EMEF Nilce Cruz Figueiredo .



RESUMO

Este trabalho tem como objetivo analisar o processo de ensino aprendizagem das crianças de Educação Infantil através da influência da afetividade, bem como o papel do professor e sua formação continuada, a importância na aprendizagem dos alunos. Sobre o papel do professor destaca-se a incumbência e o compromisso social de proporcionar o desenvolvimento de aprendizagem do estudante, exercendo assim o papel de educador e não de mero transmissor de conhecimento. Pode-se observar que a afetividade e o envolvimento emocional da criança no processo pedagógico, faz com que a criança se integre ao processo de aprendizagem trazendo um resultado significativo para ambas as partes. A formação dos professores, precisa ser contínua para o enriquecimento da prática pedagógica. É necessário que o professor tenha um olhar de especialista para saber distinguir, diferenciar e usar instrumentos que tornem a relação de professor e aluno mais harmônica e exitosa no processo de aprendizagem. Não há receitas para ensinar e aprender, é necessário saber conviver e respeitar a capacidade do ser humano e isso, pedagogicamente falando, é compreendido como processo de desenvolvimento da afetividade entre professor e aluno.

PALAVRAS-CHAVE: Afetividade; Aprendizagem; Formação do Professor.

INTRODUÇÃO

O objetivo deste artigo é compreender o quanto a relação de afeto estabelecida entre professor e aluno pode influenciar o processo de ensino aprendizagem e as ferramentas utilizadas que possibilitará a construção de confiança entre ambos. É notório que para educação infantil, este tema pode fazer toda diferença para o desenvolvimento cognitivo, relações sociais da criança, bem como respeito não só com o professor, mas também à família, aos colegas e a si mesmo. O modo como uma criança se sente influenciada no quanto ela aprende, portanto quando ela é recebida em sala de aula por um educador capaz de despertar sentimentos positivos ela também se doa de maneira positiva. Neste tema pressupõe-se que tendo afetividade, haverá significativa aprendizagem, daí questiona-se como ela pode interferir neste processo na vida escolar da Educação e afeto caminham juntos e contribui para o desenvolvimento de seres humanos melhores.

A INFLUÊNCIA DO PROFESSOR ATRAVÉS DA AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

É notório que as primeiras aprendizagens das crianças se iniciam no convívio familiar, quando aprendem a falar, andar e a ter diversas habilidades em seu dia a dia.

Conforme Pichon – Riviere (1995, p.37) “a família é a estrutura social básica e o primeiro núcleo de construção de um sujeito.”.

Neste sentido, pode-se dizer é fundamental o papel da família na vida da criança, ela é responsável por estabelecer regras num ambiente afetivo, pois assim, a criança é capaz de formar seu caráter, sua maneira de pensar e agir. A repreensão e a humilhação não se fazem necessário para que tenha limites, é preciso fazer com que entenda a urbanidade, os papéis, o funcionamento do mundo a sua volta, e perceba a importância do outro e a de si próprio.

Quando a criança começa a ser inserida no meio escolar deve haver uma parceria para juntos, escola e família, buscarem o desenvolvimento e o êxito no processo de ensino aprendizagem. Quando a família acompanha o desempenho escolar da criança, e no seu dia a dia ela recebe amor, carinho e afeto, certamente terá mais desenvolvimento em sua aprendizagem, que acontece através de construções e reconstruções da própria criança e da realidade em que vive.

O clima favorável no ambiente escolar favorece no processo de aprendizagem, a emoção pode ser usada como ferramenta para aprender e ensinar, como diz Parolin (2005, p. 71) “Será a qualidade da vida afetiva da criança, ao longo dos primeiros anos de vida que viabilizará suas aprendizagens”.

O segundo lugar onde a criança aprenderá a conviver com outras pessoas diferentes da sua família, é a escola e este é o espaço onde vão construir novos conhecimentos, dividir atenção, ampliar sua visão de mundo respeitando outras culturas e pessoas. Neste sentido o educador põe em prática o compromisso social de ensinar, explicando à criança o quanto é importante esse tempo único, exercendo o papel de educador e não de mero transmissor de conhecimentos, pois é a partir daí que o ensino se tornará significante e prazeroso para o educando.

Sonhos e oportunidades podem ser vividos e constituídos de pessoas que buscam entender emoções, mudanças que ocorrem no dia a dia, as diversas culturas; à vista disso esses são momentos importantes tanto para quem aprende quanto para quem ensina.

“(...) Os educadores tornam-se melhores educadores à medida que se aceitam como profissionais em constante formação e aprendizado, à medida que ouvem os alunos e buscam entendê-los como se nunca os tivesse visto ou ouvido, à procura de suas razões e de suas verdades” (Parolin, 2005, p.84).

O docente da educação infantil é responsável por construir na criança a vontade de querer ir à escola, sendo dinâmico, acolhendo-o com amor e carinho, pois, ao contrário, se o retrair, poderá causar-lhe um bloqueio, e também a má impressão da escola. É necessário que exista uma atmosfera de cumplicidade para que a aprendizagem aconteça, no saber ouvir, na troca de saberes, na afetividade e na relação entre professor/aluno e aluno/professor.

Nota-se então que a Educação Infantil é como um alicerce na vida da criança, é a base para seu desenvolvimento social e cultural. O educador é o elemento imprescindível do sistema educacional, pois também é responsável por ajudar seus alunos a desenvolverem seus conhecimentos e sua personalidade, tornando-os críticos capazes de exporem seus pensamentos perante a sociedade. Tem a função de guiar, orientar, encorajar, estimular, compreender, sendo mediador entre o objeto do conhecimento e o sujeito , direcionando o aluno na construção de seu próprio caminho.

“O aprendizado não é um processo meramente cognitivo ou intelectual, mas o modo como nos sentimos influí poderosamente em como e quanto aprendemos” (Morales, 1999, p. 140). Morales expõe claramente como tratar o aluno e como isso influencia na aprendizagem, pois, muitos buscam na escola um refúgio, atenção, uma vez que alguns encontram em casa falta de amor, carinho, afeto, falta de tempo ou pais que não se importam com o processo de formação dos filhos e querem retribuir sua ausência com presentes/bens materiais, mas na realidade o que a criança precisa é de afeto, amor e atenção. No entanto se a criança não recebe os sentimentos básicos de afeto familiar, ela chega na escola precisando de carinho, e para chamar atenção pode tornar-se agressiva, inquieta, às vezes, até mesmo insuportável devido ao seu comportamento.

É da competência do professor, ter uma visão de especialista para lidar com essas situações existentes em sua profissão, é preciso fazer reflexões sobre seu pedagógico conforme o momento e o olhar sobre cada um. Para que isso aconteça é necessário que o educador inove seu planejamento, incluindo brincadeiras que favoreçam a interação, diversão e representação de seu mundo concreto com a finalidade de entendê-lo. É a partir da educação infantil que a criança forma a sua personalidade e o lúdico é uma das formas de deixá-la à vontade, livre para expressar seu interior e perseguir seus interesses.

Parolin, já dizia: “A aprendizagem se dá em uma situação de vínculo entre o aprendiz, e o ensinante” (Parolin, 2005, p. 57). Esse vínculo é importantíssimo, pois o educador deve possibilitar situações em que a criança demonstre seu aprendizado, e ao apresentar o universo dos sentimentos e sensações, através de brincadeiras e histórias a criança desenvolve a linguagem, seus significados, a estrutura do pensamento, criatividade, concentração, entre outras habilidades que contribuem para o ensino/aprendizagem.

Segundo Kishimoto, (1997, p.18):

O brinquedo coloca a criança na presença de reproduções, de seu cotidiano, como a natureza e as construções humanas, então pode-se dizer que um dos objetivos do brinquedo é dar a criança um substituto dos objetos reais, para que possa manipulá-los.

Devemos ter com clareza que o brincar faz parte da infância da criança e do seu desenvolvimento e aprendizagem e, além disso, é uma ferramenta indispensável na sala de aula para que ocorra aprendizagem significativa. Ainda hoje existem professores que acham que o uso do lúdico é perda de tempo, existe uma visão que o ensino só é feito com massificantes conteúdos em que as crianças ficam horas e horas ouvindo, e perdem totalmente o prazer de aprender. É necessário quebrar os paradigmas e refletir sobre o aluno como um todo e também repensar nosso papel de educador.

É de suma importância que professor motive seus alunos a pensarem e refletirem, a fim de que busquem respostas para suas perguntas, estimulando-os a verem a grandeza que cada um tem dentro de si, e com seus esforços e dedicação conseguir alcançar seus objetivos, estimular a autoestima, sem deixar que se sintam incapazes, não os rotular ou criar um clima de competição fazendo assim, com que se sintam seguros no convívio social.

"A autoestima é fundamental para darmos sentido a aprendizagem, e por consequência, à vida de cada um" (Parolin, 2005, p. 64). Nesse sentido, acredita-se que a criança é capaz de criar, de desenvolver ideias, fazer coisas, que tenha tempo e espaço para fazer, experimentar e insistir até acertar, cada um é capaz de desenvolver o que foi proposto. É papel do adulto não cobrar aquilo que a criança não tenha condições de administrar, pois cada um tem seus limites, é preciso ter bom senso, ficar atento a cada dificuldade encontrada e procurar com palavras de ânimo, estimulá-las a realizarem. São atitudes que fazem grande diferença na aprendizagem e no processo de ensinar do professor.

Compreende-se que, para a construção do aprendizado da criança, o educador deve ter sempre em mente os quatro pilares da educação que é "aprender a fazer, aprender a conhecer, aprender a ser, aprender a viver". A autora Mariza Pan, afirma:

(...) o educador precisa se comprometer com as exigências de uma participação ativa e transformadora em uma realidade extremamente complexa que se faz hoje e no dia a dia. Precisa abandonar modelos prontos que apenas servem para enquadrar e ajustar a valores dados previamente e buscar, junto com elas novas maneiras de relacionar, de pensar, e de agir que permitam a livre expressão de suas personalidades individuais e valores particulares, de modo que contribuam para uma compreensão maior da diversidade humana da totalidade da experiência por parte de todos os envolvidos no processo (Pan, 2003, p.38).

O aprendizado torna-se mais prazeroso quando a criança se sente confiante, não tendo medo de experimentar, de errar e começar de novo.

Ser educador é muito mais do que aprender e ensinar é ajudar as pessoas a se construírem e reconstruírem com características, valores e culturas diferenciadas, trabalhar com o objetivo de desenvolver em cada criança o espírito crítico e de verdadeiro cidadão comprometido com seus ideais.

"(...) Os professores não são valorizados socialmente como merecem, não estão no noticiário da TV, vivem no anonimato de sala de aula, mas são os únicos que tem o poder de causar uma revolução social, com uma das mãos eles escrevem na lousa, com a outra movem o mundo, pois trabalham com a maior riqueza da sociedade, cada aluno é um diamante que bem lapidado brilhará para sempre" (Cury, 2007, p.89).

O educador comprometido está preparado para lapidar esse diamante para que o brilho fique para toda a vida, o professor que não consegue desempenhar o seu papel é como um "(...) cozinheiro do conhecimento, que prepara o alimento para nutrir a inteligência de uma plateia sem apetite." (CURY, 2007, p.91).

O conteúdo proposto pelo sistema não deve ser a preocupação do professor, e sim, a

construção dos pensamentos, com a afetividade, potencializando desenvolvendo competências e habilidades, trabalhando emoções, saberes, curiosidades, pesquisa. Deve ser capaz de levar seus alunos a questionarem a si mesmos, a verem o mundo a sua volta com histórias do seu cotidiano, descobrirem com emoção e humanizarem seus próprios conhecimentos.

Para Cury, (2007, p.87) “Bons alunos são repetidores de informações, alunos fascinantes são pensadores”. Esta afirmação é real, pois o professor no seu desenvolvimento profissional deve proporcionar a seus alunos autoconfiança, o fascínio pelo aprender, elaborar suas experiências, refletir sobre suas atitudes e crescer diante das dificuldades encontradas. A educação é para toda vida, por isso as ações pedagógicas devem provocar no estudante um encontro pessoal com o conhecimento e motivá-lo a mudar, desenvolvendo assim, uma educação que inspire além de emoção, consciência de seu papel perante a sociedade.

Quando a cumplicidade e confiança entre professor e aluno acontece há o envolvimento e interação da diversidade social, racial, religiosa e cultural existente dentro da sala de aula. A reflexão no ato de aprender e de ensinar através da afetividade, torna o fazer pedagógico momentos mágicos para ambos, pois nesse processo educativo podem surgir grandes e importantes aprendizagens e reaprendizagens, tanto para as crianças quanto para o educador, havendo a intenção favorável para que um queira aprender e o outro queira ensinar, reproduzindo uma troca de saberes, pois os seres humanos adquirem conhecimentos uns com os outros e com afetividade, pois, “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE 1996, p.23).

É importante reconhecer cada aluno como alguém especial, oferecendo-lhes um campo emocional em que possam ter uma aprendizagem plena, que acontece em um contexto afetivo e educativo, em um espaço com professores comprometidos com o conhecimento, buscando sempre instrumentos necessários e diversificados para viverem e conviverem, uma troca mútua de experiências somadas ao que a criança recebe da família, também comprometida, completando assim a parceria necessária para formação da personalidade e construção do cidadão.

As atividades diversificadas e significativas, inspiram os alunos a pensar, a querer aprender, a refletir sobre a ação e isso proporciona a eles verem a importância de estar ali, de vincular conteúdos que se relacionem a situações que vivenciam em seu dia a dia, interações a partir destas experiências trazidas e mostrar-lhes que o professor não é o dono da verdade ou do saber, mas que também aprende com eles.

Segundo Parolin (2005, p.36):

Para uma pessoa aprender, necessita estar em condições de fazer um investimento pessoal em direção ao conhecimento, e este investimento está diretamente relacionado aos recursos pessoais mesclados com as possibilidades socioafetivas.

Ao mostrar o sentido de aprendizagem para a criança ela interage com o professor, demonstra compreensão, respeito e valorização em tudo que faz. É preciso construir um contexto em que a troca de experiências seja enriquecedora e ligada ao sócio afetivo.

CONCEITUANDO A AFETIVIDADE E SUA IMPORTÂNCIA NA APRENDIZAGEM DA CRIANÇA

Para Parolin (2005, p. 75) “(...) A afetividade é um conceito bem abrangente, em cujo bojo encontra-se o desenvolvimento da pessoa, ela é tão importante quanto à inteligência. Ela nasce antes da inteligência e é, portanto, ponto de partida para o desenvolvimento da pessoa.”

Ao ser introduzida na escola, a criança rompe em parte com o laço familiar e passa a conviver com a diversidade e, nesse momento, ela precisa de muito afeto, pois se isso não acontecer pode haver a desmotivação de querer aprender; se sentirá desprotegida e não terá gosto em ir para a escola, é a partir da interação da criança com o professor, a socialização com os colegas que ela começa a se manifestar emocionalmente, amadurecendo suas relações e facilitando o processo de aprendizagem.

Quando envolvemos o emocional para aprendizagem, conquista-se o gosto em fazer algo, buscando fazê-lo da melhor forma, tanto para obtermos a atenção quanto para sermos elogiados, assim também é com a criança, quando inicia seu laço afetivo com o professor. Por isso, cabe ao educador tornar esta vontade e dedicação cada vez mais eficaz, desenvolvendo a inteligência, a capacidade, despertando no aluno seu desejo de buscar coisas novas, de partilhar suas ideias, de lutar por seus objetivos. De acordo com Ferrari (2003, p.31):

“As emoções, para Henri Wallon, têm papel preponderante no desenvolvimento da pessoa, é por meio delas que o aluno exterioriza seus desejos e suas vontades. A emoção é altamente orgânica, podendo alterar a respiração, os batimentos cardíacos e até o tônus muscular, tem momentos de tensão e distensão que ajudam o ser humano a se conhecer. A raiva, a alegria, o medo, a tristeza são os sentimentos mais profundos ganham função relevante na relação da criança com o meio. A afetividade é um dos principais elementos do desenvolvimento humano.”.

Nesse contexto percebe-se que a inteligência não é privilégio de alguns, mas é conquista e qualidade desenvolvidas no dia a dia. Estudos realizados por Wallon mostram que o desenvolvimento da inteligência depende essencialmente de como cada um faz a diferenciação com a realidade exterior. Primeiro porque, ao mesmo tempo, suas ideias são lineares e se misturam ocasionando um conflito permanente entre dois mundos, o interior, povoado de sonhos e fantasias, e o real, cheio de símbolos, códigos e valores sociais e culturais.

Segundo Antunes “a inteligência significa a capacidade cerebral pela qual conseguimos penetrar na compreensão das coisas escolhendo o melhor caminho.” (Antunes, 1937, p. 11). Conclui-se então que a afetividade e a inteligência são importantíssimas e interligadas ao processo de ensino/aprendizagem, ao mesmo tempo em que a afetividade se estende ao desenvolvimento da criança, a inteligência caminha junto a esse processo de desenvolvimento integrado. O professor é parte central nesse processo, pois trabalha com a razão e a emoção, e, além de contribuir para transformação e o desenvolvimento do educando, tem o papel de avaliá-lo em um todo biológico, psicológico e social, como também avaliar e refletir sobre sua metodologia de ensino, se está sendo eficiente e eficaz, buscando a flexibilidade para atingir os objetivos almejados.

O PROFESSOR E A AFETIVIDADE: UMA BREVE DISCUSSÃO SOBRE A FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Ao falarmos sobre ferramentas que facilitam o processo de aprendizagem da criança, é importante refletir a prática do professor, até aonde vai seu conhecimento acerca do que é afetividade e o quanto essa pode contribuir para a aprendizagem do educando.

De acordo com Henkel (2006, p.14):

O professor, no exercício da prática docente, é portador de uma teoria adquirida em seu curso de formação inicial, teoria atualizada a cada dia, em sua relação com as crianças em sala de aula e com seus colegas professores nas reuniões pedagógicas, nas experiências vividas dentro e fora da escola, nas leituras que faz, nos cursos dos quais participa, nas reflexões que produz.

É a partir dessa formação que o educador tem outra visão da realidade em sala de aula, percebe suas falhas e tenta corrigi-las, pois o conhecimento nos liberta e nos capacita para o novo.

O conhecimento para a criança é um processo de construção é algo que se conquista diariamente, e essa relação depende muito da preparação e postura desse professor, no sentido que enriquecer a sua prática e teoria pedagógica, fazendo sempre a reflexão de como as crianças aprendem.

De acordo com Polato (2007, p.61), é essa a compreensão de Lívia Freitas Fonseca Borges, pesquisadora da Universidade de Brasília, “Com a ampliação dos conhecimentos os profissionais do magistério conquistam maior segurança e autonomia para desenvolver as atividades durante as aulas.”.

Assim sendo se aprende o fazer pedagógico, e nas trocas de experiências entre professores, que se melhora o desempenho dos alunos. O professor comprometido em mediar o conhecimento persegue novas informações e maneiras de ensinar, é capaz de perceber o medo, a insegurança da criança nos seus primeiros anos de vida escolar, e a recebe com carinho, amor e respeito, conquistando diariamente a sua confiança.

Por isso, a formação continuada nos faz ter um olhar de especialista, saber distinguir, diferenciar e usar ferramentas que façam a relação professor e aluno ser harmônica. É nesse sentido que a afetividade é apontada por muitos autores como sendo a melhor maneira de se estabelecer vínculos com o educando.

Segundo Martins (2008, p.54), essa é a visão de César Géglion, doutor em educação:

“ele afirma que é fundamental explicitar o que é formação continuada: ‘O próprio nome já diz que é um trabalho contínuo. Intervenções pontuais não devem ser chamadas assim. O que contam são os programas de longa duração e, principalmente, a formação na escola, feita com o coordenador pedagógico’.”

Porém é preciso analisar a qualidade dos cursos ministrados, para que não se faça apenas pelo certificado, e sim pela necessidade de aprender. Segundo publicação da revista Nova Escola, edição 216, uma pesquisa realizada nos EUA, pela consultora americana McKinsey, chamado como

os sistemas escolares de melhor desempenho do mundo, aponta que a qualidade dos professores é a característica que mais influência na aprendizagem, por isso, este é um dos países que contam com os sistemas mais valorizados da profissão docente completa e de qualidade, mas essa conquista só acontece porque o professor se compromete, ele é o responsável pelo seu crescimento pessoal e profissional.

É preciso saber como intervir de maneira congruente para o processo de construção e o avanço do aluno. A formação precisa ser contínua e mesmo que passe a sua vida em constante aprendizagem, ainda assim terá grandes desafios diante de uma sala de aula. É importante ressaltar que somos seres humanos capaz de entender como acontece a aprendizagem de uma criança e capaz de estabelecer caminhos para que ela aconteça, sendo isso uma questão de valores e atitudes para o compromisso de ser um Professor.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) “a formação continuada do professor não pode ser tratada como um acúmulo de cursos e técnicas, mas sim, como um processo reflexivo e crítico sobre a prática educativa” (BRASIL, 1997, vol.1 p.25). Pois o desconhecido não pode ser transmitido, só se doa algo que se tem, e o aluno percebe quando somos seguros e confiantes no nosso trabalho, e responde a esses estímulos de maneira positiva. Por isso, percebemos a importância da afetividade na educação infantil, no entanto muitos professores desconhecem esta ferramenta tão fundamental na relação professor e aluno, e isso ocorre por falta de informação e preparação profissional.

A aprendizagem para ser significativa vai além de conteúdos programáticos de um currículo, ela começa a partir da relação de respeito, do amor e carinho que o professor estabelece no convívio escolar com seu aluno, dessa maneira acontece o processo de uma aprendizagem significativa. A formação do professor apresenta-se como elemento essencial em todo o processo de ensino-aprendizagem, contudo, quando se fala em afetividade isso se intensifica, pois não basta saber as melhores técnicas de ensinar e aprender, é necessário saber conviver e desenvolver a capacidade do ser humano e isso, pedagogicamente falando, é compreendido como o processo de desenvolvimento da afetividade.

Sabe-se que o papel do professor no desenvolvimento do aluno é muito mais do que ensinar, é ajudar a construir suas características, seus valores, encorajando-os, orientando-os, estimulando-os e compreendendo-os, sendo o mediador entre o objeto do conhecimento e o sujeito, direcionando o aluno na construção de seu próprio caminho e isso é indispensável, pois através do afeto a criança cria um elo com o professor, pois isso possibilita o envolvimento tornando o ensino importante e significativo, principalmente Educação Infantil que é um dos primeiros laços entre o professor e o aluno.

Portanto, comprehende-se que a afetividade influencia o processo de aprendizagem da criança e que se houver afetividade a aprendizagem será significativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Reflexionando as considerações em relação à afetividade, pode-se avaliar que é um importan-

te instrumento no processo de construção e desenvolvimento da criança, percebe-se nas escritas dos autores, que a afetividade pode ser trabalhada na escola como ferramenta fundamental para formação de valores humanos como: amor, carinho, respeito à família, ao professor, ao outro e a si mesmo. Percebe-se também, o quanto a afetividade tem significância na aprendizagem dos alunos. Assim, a afetividade é o ponto de partida para o desenvolvimento, pois através da interação o aluno começa a ter manifestação emocional e esse elo entre professor e aluno é que proporciona uma aprendizagem significativa. Partindo desse princípio a formação continuada do educador, também é essencial para essas práxis, pois só reconstruindo suas práticas pedagógicas é que irão ter um olhar de especialista para saber conviver e desenvolver a capacidade do ser humano.

Portanto nesse artigo, comprehende-se o quanto a afetividade influencia o processo de ensino aprendizagem da criança e mais do que isso, o afeto na educação infantil, fase inicial da vida pessoal e escolar das crianças não só valida a formação integral do ser, mas também justifica a sua presença no contexto escolar.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Celso. **As inteligências múltiplas e seus estímulos**. Campinas, SP: Papirus, 1998. (Coleção Papirus Educação)
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997. 126p
- CURY, Augusto. **Filhos brilhantes, alunos fascinantes**. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2007.
- FERRARI, Márcio. Henri Wallon, **o educador integral**. Revista Nova Escola, Março, 2003.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e terra, 1996.

HENKEL, Miriam Brandt. **Formação de profissionais da educação no curso normal - aproveitamento de estudos.** Novo Hamburgo:Centro Universitário Feevale. Instituto de Ciências Humanas, Letras e Artes. 2006. 59 páginas. (Monografia)

KISHIMOTO, T. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** São Paulo: Cortez, 1997.

MARTINS, Ana Rita. **Não basta (só) tapar os buracos.** Revista Nova Escola. N. 216, p.54-57, Outubro, 2008.

MORALES, Pedro. **A relação professor-aluno: o que é, como se faz.** São Paulo: Edições Loyola, 1999.

PAN, Mariza. **Ser integral: uma experiência na pedagogia Freinet.** Curitiba: Colégio Integral, 2003.

PAROLIN, Isabel. **Professores formadores: a relação entre a família, a escola e a aprendizagem.** Curitiba: positivo, 2005.

PICHON-RIVIÉRE, E. **Teoria do vínculo.** São Paulo: Martins Fontes, 1995.

POLATO, Amanda. **O Professor estuda, o aluno agradece.** Revista Nova Escola. N. 208, p.60-62, Dezembro, 2007.

ARTE E EDUCAÇÃO SUA IMPORTÂNCIA NA FORMAÇÃO DO CIDADÃO

MILEIDE MARIANO DA SILVA

Graduação em Pedagogia pela Faculdade: Universidade Paulista - UNIP (2014); segunda licenciatura em Artes Visuais pela Faculdade ITEQ Escola (2021); Pós graduação em Educação Infantil e Educação Artística/Artes pela Faculdade: Faculdade XV de Agosto (2015) Professora de Educação Infantil- No CEMEI Barro Branco III.



RESUMO

Esta pesquisa vem demonstrar como arte, educação e cidadania estão interligadas. Sabe-se que a arte é um importante trabalho educativo, pois procura, através das tendências individuais, amadurecer a formação do gosto, estimular a inteligência e contribuir para a formação da personalidade do indivíduo. Em seu trabalho criador, o indivíduo utiliza e aperfeiçoa processos que desenvolvem a percepção, a imaginação, a observação, o raciocínio, organiza pensamentos, sentimentos e sensações auxiliando no processo de desenvolvimento pleno do cidadão. Este trabalho apresenta questões, que irão auxiliar os educadores e educandos na prática do ensino e aprendizagem de Artes, abordando suas diversas áreas tais como: artes visuais, música, teatro e dança, sabendo-se que tais conhecimentos vão favorecer o desenvolvimento pleno do educando levando em consideração que a arte está presente em todas as áreas do conhecimento, podendo ser trabalhadas de forma interdisciplinar.

PALAVRAS-CHAVE: Arte; Reflexão; Formação; Expressão; Sensibilidade.

INTRODUÇÃO

Por meio da experimentação dos sentimentos e das emoções, a arte auxilia o indivíduo, no encontro da identidade pessoal no mundo em que se vive. Durante este processo, o indivíduo não apenas entra em contato com o mundo sensorial, mas simultaneamente desenvolve e educa seus sentimentos através da prática dos símbolos artísticos. Segundo Ferraz (2009), a Educação escolar de Arte tem uma história, pois relata que no ensino das artes existem diversas práticas pedagógicas, em diferentes correntes artísticas ao longo do caminho. As práticas educativas estão relacionadas às ações políticas, sociais, pedagógicas, filosóficas, pois se entende que o ensino e a aprendizagem das artes, está relacionado ao cotidiano das pessoas. Sabe-se que a arte está entrelaçada à educação, pois no Brasil desde o século XIX ,criou-se a fundação de centros ,como a escola de Belas Artes no Rio de Janeiro. Também contou com Conservatório Dramático em Salvador, e a presença da Missão Francesa e de artistas europeus de renome, assim se consolidou a história das artes no Brasil (FERRAZ 2009).

Graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia Especialização em Metodologia do Ensino das Artes pelo Centro Universitário Barão de Mauá, Ribeirão Preto, São Paulo, Brasil. E-mail do autor:everli-celestino@bol.com.br Orientador: Rosemary Conceição dos Santos.

De acordo com Ferraz a expansão na educação formal no ensino de artes deu-se por diversos movimentos como: "Semana de 22" bienais em São Paulo movimentos populares entre outros. Outro movimento que auxiliou no desenvolvimento do ensino das artes na educação é a globalização e a tecnologia, esses fatores irão preparar o cidadão para ser transformador e integrar sua cultura. A promulgação da lei de diretrizes e bases da Educação Brasileira, que transformou a disciplina de Arte em uma "prática educativa," após a Constituição Brasileira de 1988. Tornando o ensino de arte componente curricular obrigatório na educação básica. Com essa educação dos arte-educadores foi criado o Parâmetro Curricular Nacional de Arte para a Educação Infantil que vem auxiliar as necessidades psicológicas, experiências estéticas por meio da interdisciplinaridade, visando à melhoria da qualidade da escola.

O ensino de arte, nas primeiras décadas do século 20, o desenho apresentava-se o sentido utilitário de preparação técnica para o trabalho. Na prática nas escolas primárias e secundárias valorizava o traço no ensino de desenho e habilidades de saber copiar as figuras e outros desenhos que eram apresentados pelo professor conhecimento dos alunos das formas como a reprodução de desenhos de ornatos, a cópia e o desenho geométrico visavam à preparação do estudante para vida profissional, e para seu desenvolvimento para as atividades tanto em fábricas e nos serviços artesanais. Nessa concepção tradicional de educação, o que é mais importante é o produto a ser alcançado e o resultado dos trabalhos do que o desenvolvimento dos alunos em arte.

Para Ferraz (2009), os professores seguindo essa "pedagogia tradicional", tinham por finalidade exercitar o olho, a mão, a inteligência, a memorização, o gosto e o senso moral. Essas modalidades pedagógicas eram consideradas verdades absolutas, e os professores tinham uma personalidade muito rígida.

O ensino e a aprendizagem de arte concentravam-se apenas na "transmissão" de conteúdos reprodutivistas, sendo trabalhados os conteúdos como um fim em si mesmo, sendo que o conhecimento continua centrado no professor, que tem que desenvolver em seus alunos, a memorização, habilidades manuais e hábitos de precisão, organização e limpeza, mas sem deixar com que eles usem suas criatividades e suas habilidades.

Ferraz relata que a Pedagogia nova, tem suas origens na Europa e Estados Unidos séculos XIX, e no Brasil, vai surgir a partir de 1930, defendia uma escola pública obrigatória para todas as classes sociais. Os alunos da Escola Nova têm a ênfase e a expressão como um dado subjetivo e individual em todas as atividades, as quais passam de aspectos intelectuais para afetivos. No processo do trabalho dos novos estudos, pedagógicos, filosóficos e psicológicos, o aluno deve ter seus interesses e sua espontaneidade, para se caracterizar numa pedagogia precisamente experimental e fundamentada.

Na Pedagogia Nova, o ensino e a aprendizagem de arte referem-se às experimentações artísticas inventividades e ao conhecimento de si próprio, concentrando-se na figura do aluno e na

aquisição de saberes vinculados à sua realidade e diversidade individual (Ferraz 2009).

Os autores John Dewey (a partir de 1900), Viktor Lowenfeld (a partir de 1939) dos Estados Unidos, e Herbert Read (a partir de 1943). A expressão livre no ensino de arte tem uma importância ao desenvolvimento natural da criança, sendo importante em sua formação artística e estética.

A IMPORTÂNCIA ARTÍSTICA NA VIDA DO CIDADÃO

Segundo Ana Mãe Barbosa, o ensino de arte deve ser democrático e deve ter por parte dos professores mais compromisso com o ensino de arte nas escolas, para que os alunos percebam a realidade pessoal e social. A autora propõe para melhorar o ensino de arte uma “proposta triangular” que vai se desenvolver no Museu de Artes da universidade de São Paulo que compõe três faces: o fazer artístico, a análise de obras e história da arte. Para que o ensino da arte seja de qualidade exige um trabalho docente competente para que a mesma seja uma educação transformadora (Barbosa 2003).

Pode-se acrescentar aqui, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases;

O ensino da arte constitui componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”. Artigo 26 da LDB 9394/96.

A Arte passa a integrar o currículo escolar comprometida com a formação integral do indivíduo e, principalmente, com a cultura. Busca a formação de um indivíduo culto e crítico que saiba compreender as informações recebidas do meio e transformá-las em proveito próprio, analisando a melhor forma de utilizá-la. A função da Arte, na escola, não prevê a formação de artistas, mas o desenvolvimento das atividades artísticas e estéticas, apreciar e situar a produção social da Arte de todas as épocas, nas diversas culturas. Portanto, a arte tem função tão importante quanto, outros conhecimentos no processo ensino-aprendizagem. A preocupação com o ensino da Arte acontece no momento em que percebemos a educação estética como forma de obtermos uma melhor visão de mundo.

Acrescenta-se a esta questão de acordo com Barbosa.

“Por meio da arte é possível desenvolver a percepção e a imaginação, aprender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo ao indivíduo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada. (BARBOSA, 2003, p.18)”.

ARTE E O DESENVOLVIMENTO DO EDUCADOR

De acordo com a autora, um país só pode ser considerado culturalmente desenvolvido se ele tem uma alta produção e também uma alta compreensão dessa produção. Ana considera a produção cultural do país “muito boa”, mas acredita que os artistas brasileiros estão escondidos do público. “Eles têm espaço nas galerias, e também nas feiras internacionais, mas são só mesmo valorizados depois de fazer sucesso no exterior. A professora considera uma” perversidade terrível

"com o público o fato de os museus possuírem grandes acervos guardados por falta de espaço, quando deveriam manter as obras expostas permanentemente. A arte é importantíssima para o desenvolvimento infantil, inclusive no aspecto cognitivo. A criança aprende melhor outras matérias: matemática, inglês, português, ciência"

A arte é um dos meios encontrados pelo homem para expressar suas idéias, vivências e sentimentos de sua relação com o mundo. Sendo a escola o primeiro espaço formal onde se dá o desenvolvimento de cidadãos, nada melhor que se tenha o contato com o universo artístico e suas linguagens: arte visual, teatro, dança, música e literatura. Porém o acesso à arte ainda se faz de maneira muito sutil, ou seja, para poucos ou para os educandos de forma pouco efetiva. Contudo, o que se percebe é que o ensino da arte está em segundo plano, ou é encarado como mera atividade de lazer e recreação. O profissional contratado, muitas vezes tendo que lidar com os conteúdos das linguagens de forma polivalente, até o pequeno número de horas destinadas ao ensino das linguagens artísticas, a expansão de que nos fala a professora, Ana Mae Barbosa se torna canheta, quase sempre inexistente. Com uma sobrecarga de conteúdos e com espaços não apropriados para um trabalho com maior qualidade, a arte tem sido trabalhada de forma isolada, ou seja, cada professor organiza suas propostas e de maneira superficial (Barbosa 2003).

Tratando da questão do desenvolvimento da criança através da arte, a criança desenha com todo seu corpo e, para tornar isso possível na escola enfatizamos essa prática nas etapas pedagógicas com várias sugestões, que incluem também formas de pensar sobre as representações de figuras humanas , tão comuns nas produções visuais realizadas pelos alunos onde podemos observar que a arte interfere e pode demonstrar como a criança passa por etapas delimitadas e em cada um dos estágios do seu desenvolvimento há uma modificação, e a depender da sua capacidade emocional ela percorre o seu desenvolvimento normalmente, ou, então, fixa-se em um estágio não compatível com a sua faixa etária

O desenho infantil nos anos iniciais pode ser realizado em suportes e espaços mais variados do que imaginamos folhas de papel grandes ou pequenas repletas de desenho podem dizer muito sobre como podemos aprender produzindo e pensando através de imagens, ao observar uma criança pintando, devemos aprofundar-nos mais nesse ato, pois ali não reside somente um gesto mecânico, e sim uma expressão global daquela criança, o resultado poderá se apresentar esplêndido, perfeito. O tempo do desenho e da elaboração de pensamento faz muita diferença na organização dos tempos e espaço escolares e no que estamos aprendendo ou até mesmo não haver nenhum êxito aparente, contudo, só ao experienciar a escolha do material, das cores, deixando claro que houve um exercício do seu eu interior, o que mostra que aquele ser é único, tal qual a sua arte, e, apesar disso o seu desenvolvimento também interfere na sua maneira de representar a sua arte, a qual passa por uma mudança bastante perceptíveis. Para que o desenho possibilite o desenvolvimento emocional, é necessário o estímulo a valorização a prática de desenho, caso contrário, ele tão somente fará um desenho sem significado.

Para que haja mudanças, acredita-se que é através do espaço educativo apropriado e com uma proposta educativa clara, que se possa efetivamente dar uma contribuição no sentido de possibilitar o acesso à arte a uma grande maioria de crianças e jovens.

A IMPORTÂNCIA DO CONSTRUIR NOVOS CAMINHOS PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM DAS ARTES

Ao longo dos anos, muito se tem falado e escrito sobre a necessidade da inclusão da arte na escola de forma mais efetiva. Desde 1971, pela Lei 5692, a disciplina Educação Artística torna-se parte dos currículos escolares. Experiências têm acontecido, mas no contato direto com professores, diretores de escola e coordenadores pedagógicos, as intenções parecem apontar para um caminho interessante, mas é no confronto com a prática pedagógica no campo da arte que se nota a grande distância entre teoria e prática. Muitos equívocos são cometidos e a questão passa batida na maioria das vezes em que se questionam as vivências com a arte e o maior agravante encontra-se no descompromisso de muitos educadores e coordenadores.

A sala de aula deveria ser um espelho do atelier do artista para serem desenvolvidas pesquisas, técnicas criadas e recriadas, e o processo criador toma forma de maneira viva e dinâmica. A pesquisa e a construção do conhecimento é um valor tanto para o educador quanto para o educando, rompendo com a relação sujeito/objeto do ensino tradicional. Este processo poderá ser desafiador, colocando-se o ponto de partida e o ponto de chegada através da experimentação. Dessa forma, o ensino da arte estará intimamente ligado ao interesse de quem ensina e também aprende.

Esta maneira de propor o ensino da arte rompe barreiras de exclusão, visto que a prática educativa está embasada não no talento ou no dom, mas na capacidade de experienciar de cada um. Dessa forma, estimulam-se os educandos a se arriscarem a desenhar, representar, dançar, tocar (Barbosa 2003).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, presentes nos Pareceres CNE/CP n. 05/2005, 01/2006 e na Resolução CNE/CP no. 01/2006 inauguram novas discussões sobre formação do profissional da educação básica. Elas apontam para uma organização curricular da Pedagogia fundamentada nos princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética. Mas o problema relativo ao ensino de Artes no país põe em xeque a formação de professores oferecida nas licenciaturas em Arte (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro), nos cursos de Pedagogia, em escolas normais superiores e em programas para o aperfeiçoamento, em serviço do educador (SANTANA, 2000; PENNA, 2001).

FORMAÇÃO DOCENTE EM ARTES

Sabe-se que quando estão presentes no currículo da Pedagogia, o estudo das Artes inclui apenas o aprendizado de uma metodologia de ensino, já que as Artes são um componente obrigatório do currículo do ensino básico brasileiro. Entretanto, as Artes deveriam estar presentes como um componente básico e obrigatório nos currículos da Pedagogia, tal como a Filosofia, a História, a Sociologia e a Psicologia. Entende-se que o professor da educação infantil e das séries iniciais é essencialmente polivalente, ou seja, é aquele profissional “licenciado” para realizar a transposição didática do conhecimento das diferentes áreas do saber em creches, pré-escolas e nas séries iniciais

do ensino fundamental (da 1^a à 4^a série).

Por esses motivos, analisa-se que a questão principal continua sendo a formação dos profissionais da educação na perspectiva da melhoria de sua performance enquanto trabalhadores altamente qualificados para o desenvolvimento das ações educacionais. Nesse sentido, um caminho alternativo tem-se revelado promissor no ensino de Arte: a formação continuada e em serviço de professores numa perspectiva prático-reflexiva, promovendo ao professor-cursista fazer e refazer a sua prática pedagógica a partir da reflexão “em ação” e “sobre a ação”, nas intervenções educativas das quais participa. (Barbosa 2000).

Acrescenta-se a está questão:

“A orientação e acompanhamento da prática desses professores, num processo reflexivo, pode possibilitar uma produtiva atuação na área de Arte.” (PENNA, 2001, p. 54).

Desta forma Penna (2001), enfoca que para a melhoria no ensino e aprendizagem de artes há, uma necessidade de formação continuada dos professores para que possa se qualificar para exercer sua docência com propriedade, sempre tendo ações reflexivas de suas práticas pedagógicas para construir e desconstruir novos caminhos nas possíveis relações entre o envolvimento das artes no ensino e o desenvolvimento de habilidades que contribuem para o sucesso escolar.

De acordo com Cunha as instituições escolares são espaços privilegiados para o ensino e aprendizagem de artes, sabendo-se que as crianças pequenas iniciam o seu conhecimento de mundo por meio dos cinco sentidos(degustação, tato, olfato, visão e audição), desta forma os professores precisam fazer com que essas crianças explorem este sentidos por meio das diferentes linguagens, portanto faz se necessário que nós educadores rompamos com nossos próprios estereótipos, e ingressemos no resgate da arte no ambiente educativo (Cunha 2014).

Para o autor é necessário que o professor de arte passe a registrar as ações cotidianas em sala de aula é um meio de visualizar e refletir sobre sua práxis, porque se dá num processo contínuo, portanto é evidente que através das imagens os educandos e professores entram no mundo da linguagem visual, do real e fantasia fazendo o uso de diversos contextos como: vídeos, filmes, objetos artesanais, vestimentas etc.

LINGUAGEM VISUAL

Cunha (2014), relata que por meio da linguagem visual a criança descobre o mundo simbólico, sendo assim é preciso que o professor proponha em sala de aula atividades instigantes, desafiadoras porque o conhecimento visual se dá por um processo e não de forma espontânea. A linguagem visual pode ir além de uma ambientes visual “ou seja” decoração de sala, cartazes que tenham um fim em si mesmos, mas é preciso que nas escolas tenham mais produtos realizados pelas próprias crianças, porque essas ações irão contribuir para a subjetividade e identidade dos mesmos.

LINGUAGEM CÊNICA

A linguagem Cênica se dá por meio de diferentes representações e são essas fontes fundamentais para a aprendizagem dos educandos, para a autora o professor pode trabalhar no ambiente educativo, a imitação porque elas irão vivenciar diversos papéis, além de brincar e se divertir o que está relacionado ao desenvolvimento do pensamento da criança (Bessa 2011).

Para complementar o acesso da criança a linguagem cênica é necessário oferecer um ambiente adequado e enriquecedor, que propicie a fantasia o mundo simbólico, onde deve se visar o desenvolvimento da motricidade, socialização e não apenas a cognição.

Um professor empenhado em despertar em seus educandos, as diferentes linguagens podem fazer uso da musicalidade, porque é algo concreto que propicia o lúdico, cognição, interação além de evidenciar a Pluralidade Cultural de nosso país, podendo os professores trabalhar ritmos, diferentes culturas e etnias.

LINGUAGEM MUSICAL

Renner em seu livro (Cultura Musical 2012) explicita formas, gêneros e estilos musicais bem como a história da música dentro de uma cronologia, a autora aborda também a musicalidade brasileira que é de extrema importância para o aprendizado da linguagem musical. Portanto a aquisição da linguagem musical pela criança é resgatá-la como construtora, agente de seu aprendizado por meio de um processo contínuo que avance suas potencialidades como um novo modo de ser e estar no mundo (Abramowics 2011). O mundo nos cerca de provocações: cores, texturas, odores, sonoridades, gestos, movimentos. Estamos envolvidos constantemente pela arte, mas muitas vezes não percebemos estas manifestações, pela tribulação do cotidiano, pela acomodação dos nossos sentidos. A quem mais, senão aos professores, caberia a importante tarefa de estimular o olhar, aguçar a curiosidade e sinalizar reações? O professor pode e deve ser o elo entre o sensível e o real, vinculando os conhecimentos instituídos com os individuais. A Música sendo usada como instrumento para alcançar objetivos educacionais em outras disciplinas, que com certeza, têm muito a contribuir, mas, enquanto a autenticidade da vivência musical devemos garantir a sua experimentação.

Para Tavares e Isis (2010), existe uma indagação a ser solucionada, o porquê de se ensinar artes nas escolas, qual o seu valor e qual sua contribuição para o cotidiano? São essas as indagações que as autoras dizem que há no ambiente educativo e que nem sempre as pessoas vêm o ensino de artes como algo interligado a todas as áreas escolares, de acordo com as autoras nas escolas os professores devem contemplar as artes nas suas diferentes linguagens como: plástica, cênica, música e dança. As autoras lançam a proposta que os educandos devem despertar o fazer artístico bem como sua apreciação que inclui atividades de desenhos, músicas, pinturas, fantoches etc. Neste sentido, uma educação estética também inclui, ouvir, ver, analisar e saber se posicionar criticamente.

Outro ponto importante para o ensino e aprendizagem de artes é partir do interesse do aluno, mas como integrar os conteúdos a alunos contemporâneos nessa era de tecnologia, uma das maneiras é ingressar as culturas populares ou de massa nos conteúdos escolares “ou seja” adequar, tornar algo que tenha sentido, significado para o aluno dentro de sua prática cotidiana. O conteúdo escolhido deve estar de acordo com a faixa etária da criança, deve ser prazeroso permeado de alegria contemplando um planejamento uniforme e adequado (Tavares e Isis Moura 2011).

PARÂMETRO CURRICULAR E SUA IMPORTÂNCIA EM RELAÇÃO A ARTE NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, a Arte tem a mesma importância quanto aos outros conhecimentos no processo de ensino e aprendizagens, todas as áreas de conhecimentos estão interligadas. Uma das funções importantes do ensino da arte em relação à dimensão social das manifestações artísticas é a flexibilidade, criar condições para aprender, porque o ser humano que não conhece a arte tem uma aprendizagem limitada. (PARÂMETROS CURRICULARES, 1º a 4º série, 1997:100- 120). Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte são diretrizes pedagógicas que servem de referência para a educação, onde suas propostas e práticas educativas são contemporâneas e engloba todas as áreas do currículo fortalecendo a identidade e a formação do cidadão. Fazem parte do PCNS de Arte conteúdos como autoconhecimento, criticidade, autonomia, senso estético e interação com os indivíduos e sociedade, portanto os PCNS querem formar sujeitos transformadores atuantes no processo histórico. Na lei de Diretrizes e bases (9394/96), inclui o ensino de artes como obrigatório em toda educação básica, sabendo se que o ensino de artes compõe o currículo escolar, projetos transdisciplinar, que tem os objetivos de potencializar os educandos para que desenvolvam sua percepção, imaginação e sensibilidade.

Os conteúdos se organizaram em eixos norteadores como: produção em arte, função e reflexão. Foi incorporada em artes alguma linguagem como: artes visuais, dança, música e teatro, essas foram as metas propostas nos PCNS para melhoria do ensino de arte no Brasil. (PARÂMETROS CURRICULARES, 1º a 4º série, 1997, p. 122-130).

O processo de elaboração, execução e avaliação da proposta curricular é construído, de forma contínua, a partir de várias ações no cotidiano escolar. Este processo deve estabelecer, como prática, um processo permanente de reflexão e discussão dos problemas da escola e de busca de alternativas, conferindo uma direção consciente à ação pedagógica. O currículo é o fundamento da escola. Representa a identidade da instituição. É uma prática discursiva e não discursiva reveladora e desveladora da instituição educacional para a sociedade. Não é, apenas, um programa de conteúdos, pois abrange uma atitude crítica frente à realidade, uma visão de sociedade, de homem e de escola que se quer formar, de acordo com as possibilidades de mudança historicamente determinadas. Envolve a consciência crítica da realidade e uma luta para a concretização das utopias.

O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é somente de quem constata o que ocorre, mas também de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da História, mas sou sujeito igualmente. No mundo da história, da cultura, da política, constato não para me adaptar, mas para mudar. (FREIRE, 2002, p.85-86)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pudemos identificar durante a pesquisa para a realização deste trabalho, que faz-se necessário, e com urgência; desfazer-se de antigos conceitos; valorizar a livre expressão das crianças e promover o desenvolvimento do potencial de criatividade são ações que contribuem para o desenvolvimento integral do indivíduo. que a arte é algo inerente à essência humana, portanto faz necessário este saber desde o início da escolarização, contemplando suas diversas áreas para que a criança possa se apropriar de todos os conhecimentos, aumentando suas potencialidades, compreende-se que a criança irá adquirir tais conhecimentos por meio de diversas vivências artística.

Esta pesquisa tem o intuito de demonstrar como o ensino de Artes é essencialmente importante na aprendizagem escolar e como há a necessidade urgente de uma reforma na qualidade deste trabalho.

A melhoria da qualidade da educação no Brasil requer vontade e compromisso coletivo das instituições formadoras para se traçar um novo perfil profissional dos trabalhadores da educação. Não se pode esperar que esse entrave seja resolvido somente por políticas educacionais, mas também por iniciativa dos profissionais da educação para mudanças no ensino e consequentemente na construção de sujeitos sensíveis, capazes de conhecer, reconhecer e transformar sua cultura. Na formação Arte-Educador é imprescindível a dimensão democrática, emancipatória e crítica, possibilitando ao futuro docente um domínio dos processos construtivos, de historicidade e de levarem os alunos a serem sujeitos das suas próprias práticas e histórias.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete. **A pesquisa com crianças em infâncias e a Sociologia da Infância**. Faria Ana.Lucia Goulartde; Finco, Daniela (Orgs.). **Sociologia da Infância no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011 (Coleção Polêmicas do nosso tempo).

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino de arte**. São Paulo: Perspectiva, 1996.

_____. (org). **Inquietações e mudanças no ensino da Arte**. São Paulo:2003.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL Parâmetros curriculares nacionais: arte / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997, 130p.

CUNHA, Susana Rangel Vieira. LINO, Dulcimarta Lemos. **AS ARTES NO UNIVERSO INFANTIL.** (Org.); [et al.]. – 3 ed- Porto Alegre: Mediação,2014 (Entrevista concedida por Ana Mae Barbosa para a Agência USP de Notícias.FONTE: <http://www.usp.br/agen/bols/2000/rede529.htm>

FERRAZ, Maria Heloiza C.deT. **Metodologia do Ensino de Arte: fundamentos e proposições** 2 ed.São Paulo. Cortez,2009 cap.2: **A Educação de Artes tem uma história**

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia - saberes necessários para a prática docente.** São Paulo, Perspectiva: 2002.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

PENNA, Maura (org.). **É este o ensino de arte que queremos? Uma análise das propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais.** João Pessoa: Universitária UFPB,2001.

SANTANA, Arão P. de. **Teatro e Formação de professores.** São Luiz: EDUFMA 2000.

A LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

MIRANEIDE CRISTÓVÃO PEREIRA DOS SANTOS

Graduação em Pedagogia pela Faculdade UNIP (2009); Especialista em Artes Visuais pela Faculdade Famosp (2015); Pós-Graduação em Gestão Escolar pelo Grupo Educacional Faveni (2019). Professora de Ensino Fundamental II e Médio - Artes - na EMEF Carlos Augusto de Queiroz Rocha. Professora de Educação Infantil no Centro de Educação Infantil Jardim Luso.



RESUMO

O presente artigo tem como objetivo apresentar aspectos relevantes sobre práticas na Educação Infantil baseadas na ludicidade, e esta pelas Artes. O papel da escola frente a essas ações pode oferecer situações que garantam à criança a possibilidade de jogar e brincar, e com isso aprender, pois sabemos que tanto os jogos como as brincadeiras estão intimamente ligadas à infância e são fundamentais para o bom desenvolvimento de toda criança. Para que novas aprendizagens efetivas ocorram, é preciso planejar ações educativas, levar em conta a maturidade da criança e estar atento a toda ação que ela realiza, onde são incutidos os seus valores. O trabalho aqui apresentado vem por meio das leituras e reflexões sobre a bibliografia levantada acerca do tema.

PALAVRAS-CHAVE: Ludicidade; Educação; Infantil.

INTRODUÇÃO

As linguagens artísticas são instrumentos mediadores na construção da identidade cultural dos alunos, tanto quando estes têm acesso ao repertório específico da Arte, como quando usam as linguagens artísticas para compreender e representar outros sistemas simbólicos.

Nesse sentido, as linguagens da Arte têm uma dupla significação na escola: por um lado, atuam como formas de comunicação e expressão para toda e qualquer informação das áreas de conhecimento.

E, por outro, têm, em torno delas, uma construção histórica que as institui como uma área de conhecimento.

Por muito tempo, a escola percebeu a Arte na generalidade das linguagens, como mais um recurso de expressão e comunicação de sentimentos e do conhecimento pertinente às outras áreas.

Por possibilitar a expressão, foi articulada para trabalhar conflitos psicológicos.

Como técnica, permitia a construção de habilidades motoras que serviriam para desenvolver

outras formas de representação tais como a escrita.

As mudanças na Arte e as transformações na visão da Educação tramaram, ao longo do tempo, significados que se articulam, hoje, naquilo que se tem chamado de Arte-conhecimento na escola.

Na história da educação escolar, a Arte sempre se fez presente, e as intenções para o seu ensino variaram de acordo com os princípios que a Escola assumia em cada época.

E, ademais, a significação para os usos que se fez da Arte na Educação não dependeu somente do papel que se atribuía à escolarização, pois o conteúdo e a própria história da Arte, 20 em sua amplitude de dimensões, permitiam que lhe fosse atribuída sentidos e funções diferentes.

DESENVOLVIMENTO

Ao brincar, a criança realiza uma série de aprendizagens que contribuem para os seus desenvolvimentos pessoais, sociais, de seu conhecimento de mundo e da sua autoestima e auto conceito.



Fonte: <https://fce.edu.br/blog/o-brincar-na-educacao-infantil-aspectos-relevantes/> Acesso: 15 out. 2022

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998):

Brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. O fato de a criança, desde muito cedo, poder se comunicar por meio de gestos, sons e mais tarde representar determinado papel na brincadeira faz com ela desenvolva sua imaginação. Nas brincadeiras, as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação. Amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio da interação e da utilização e experimentação de regras e papéis sociais. (BRASIL, 1998, p.22, vol. II)

As situações lúdicas auxiliam na compreensão do funcionamento dos processos afetivos, cognitivos, sociais e corporais, ou seja, o indivíduo como um todo.



Fonte: <https://www.educamundo.com.br/blog/brincadeiras-para-educacao-infantil>. Acesso: 15 out. 2022

O lúdico por sua vez para a pedagogia é um caminho diferente e prazeroso de aprender, onde o sujeito interagindo com o meio em que vive se revela, se comunica com o mundo exterior.

No faz-de-conta, as crianças brincam imitando diferentes personagens e experimentando diferentes situações, sendo “capazes não só de imitar a vida como também de transformá-la” (BRASIL, 1998, p. 23):

Quando utilizam a linguagem do faz-de-conta, as crianças enriquecem sua identidade, porque podem experimentar outras formas de ser e pensar, ampliando suas concepções sobre as coisas e pessoas ao desempenhar vários papéis sociais ou personagens. (BRASIL, 1998, p.23, vol. I)

Assim, as crianças desenvolvem sua capacidade de raciocinar, de julgar, de argumentar, de como chegar a um consenso, reconhecendo o quanto isto é importante para dar início à atividade em si.

O brincar se torna importante no desenvolvimento da criança de maneira que as brincadeiras e jogos que vão surgindo gradativamente na vida da criança desde os mais funcionais até os de regras.



Fonte: <https://escoladainteligencia.com.br/blog/importancia-de-brincar-para-a-educacao-infantil/> Acesso: 15 out. 2022

Estes são elementos elaborados que proporcionarão experiências, possibilitando a conquista e a formação da sua identidade.

Como podemos perceber, os brinquedos e as brincadeiras são fontes inegociáveis de interação lúdica e afetiva. Para uma aprendizagem eficaz é preciso que o aluno construa o conhecimento, assimile os conteúdos.

E, o jogo é um excelente recurso para facilitar a aprendizagem, neste sentido Carvalho (1992) afirma que:

Desde muito cedo o jogo na vida da criança é de fundamental importância, pois quando ela brinca, explora e manuseia tudo aquilo que está a sua volta, através de esforços físicos e mentais e sem se sentir coagida pelo adulto, começa a ter sentimentos de liberdade, portanto, real valor e atenção às atividades vivenciadas naquele instante. (CARVALHO, 1992, p.14)



Fonte: <https://novaescola.org.br/conteudo/18970/a-diferenca-entre-o-brincar-das-criancas-na-educacao-infantil-e-no-ambiente-familiar>. Acesso: 15 out. 2022

Carvalho (1992) acrescenta, mais adiante:

O ensino absorvido de maneira lúdica, passa a adquirir um aspecto significativo e afetivo no curso do desenvolvimento da inteligência da criança, já que ela se modifica de ato puramente transmissor a ato transformador em ludicidade, denotando-se, portanto, em jogo. Carvalho (1992, p.28)

As ações com o jogo devem ser criadas e recriadas, para que sejam sempre uma nova descoberta e sempre se transformem em um novo jogo, em uma nova forma de jogar.

Quando a criança brinca, sem saber fornece várias informações a seu respeito, no entanto, o brincar pode ser útil para estimular seu desenvolvimento integral, tanto no ambiente familiar, quanto no ambiente escolar.



Fonte: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/24/a-brincadeira-na-educacao-infantil-sob-a-otica-docente>. Acesso: 15 out. 2022

É brincando também que a criança aprende a respeitar regras, a ampliar o seu relacionamento social e a respeitar a si mesma e ao outro.

Por meio da ludicidade a criança começa a expressar-se com maior facilidade, ouvir, respeitar e discordar de opiniões, exercendo sua liderança, e sendo liderados e compartilhando sua alegria de brincar.

Em contrapartida, em um ambiente sério e sem motivações, os educandos acabam evitando expressar seus pensamentos e sentimentos e realizar qualquer outra atitude com medo de serem constrangidos.

Zanluchi (2005, p.91) afirma que “A criança brinca daquilo que vive; extrai sua imaginação lúdica de seu dia-a-dia.”

Portanto, as crianças, tendo a oportunidade de brincar, estarão mais preparadas emocionalmente para controlar suas atitudes e emoções dentro do contexto social, obtendo assim melhores resultados gerais no desenrolar da sua vida.



Fonte: <https://fce.edu.br/blog/a-importancia-do-cuidar-educar-e-brincar-para-o-desenvolvimento-da-crianca-na-educacao-infantil/>. Acesso: 15 out. 2022

Vygotsky (1998, p. 137) ainda afirma “A essência do brinquedo é a criação de uma nova relação entre o campo do significado e o campo da percepção visual, ou seja, entre situações no pensamento e situações reais”.

Essas relações irão permear toda a atividade lúdica da criança, serão também importantes indicadores do desenvolvimento da mesma, influenciando sua forma de encarar o mundo e suas ações futuras.

Santos (2002, p. 90) relata que “os jogos simbólicos, também chamados brincadeira simbólica ou faz-de-conta, são jogos através dos quais a criança expressa capacidade de representar dramaticamente.”

Assim, a criança experimenta diferentes papéis e funções sociais generalizadas a partir da observação do mundo dos adultos.

Neste brincar a criança age em um mundo imaginário, regido por regras semelhantes ao mundo adulto real, sendo a submissão às regras de comportamento e normas sociais a razão do prazer que ela experimenta no brincar.

A atividade lúdica é um divertimento da infância, atividade natural que é passada às crianças pelos seus familiares ou através do relacionamento com pessoas diferentes.

Assim, ela aprende a compartilhar e respeitar o direito dos outros e as normas estabelecidas pelo grupo, ouvir a opinião de diversas pessoas e a dividir seus brinquedos.

As crianças ao brincarem desenvolvem habilidades de forma natural, pois brincando aprende a socializar-se com outras crianças, desenvolve a criatividade sem cobrança ou medo, mas com prazer.

Brincar é uma forma de exercitar a imaginação, pois permite que as crianças relacionem seus interesses e suas necessidades com a realidade de um mundo que elas pouco conhecem. A brincadeira expressa à forma como a criança reflete, organiza, desorganiza, constrói, destrói e faz

a reconstrução de seu mundo.

O brincar também é um ato de linguagem.

É por meio da linguagem da criança, que ela manifesta a forma como se relaciona com a cultura.

Falar em cultura é falar em características da história de cada um, é falar na capacidade que o homem tem para manusear, refletir, agir, planejar, abstrair, descobrir, brincar e jogar com elementos desta cultura, podendo assimilar o mundo físico que o cerca, pela imaginação; promovendo laços, que nos definem, fazendo-nos sentir a segurança e a profunda satisfação de pertencer a um grupo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No brincar, a criança consegue separar pensamento, ou seja, significado de uma palavra de objetos, e a ação surge das ideias, não das coisas.

Brincando, a criança exercita suas potencialidades e se desenvolve, pois há todo um desafio, contido nas situações lúdicas, que provoca o pensamento e leva as crianças a alcançarem níveis de desenvolvimento que só as ações por motivações essenciais conseguem.

Com isso, é possível entender que o brincar auxilia a criança no processo de aprendizagem. Ele vai proporcionar situações imaginárias em que ocorrerá no desenvolvimento cognitivo e facilitando a interação com pessoas, as quais contribuirão para um acréscimo de conhecimento.

No momento em que a criança se relaciona com os objetos da cultura, ela constrói o seu conhecimento do mundo.

Portanto, o modo que a vida da criança gira é em torno do brincar, e por essa razão que pedagogos têm utilizado a brincadeira na educação, por ser uma peça importante na formação da personalidade, tornando-se uma forma de construção de conhecimento.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, C. **Jogos para estimulação das Múltiplas Inteligências**. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

BENJAMIN, W. **A criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Summus, 1987.

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

BRASIL. **Constituição da República Federativa.** Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988. Brasília: Congresso Nacional.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília: MEC, SEB, 2010. 104.

_____. Ministério da Educação. Câmara da Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 05, de 17 de dezembro de 2009. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEF, 2009.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº. 9.394.** Brasília, 1996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEF, 1998 (v. I, II, III).

CARNEIRO, M. Â. B.; DODGE, J. J. **A descoberta do brincar.** São Paulo: Melhoramentos, 2007.

CARVALHO, E. M. G. **Educação infantil: percurso, dilemas e perspectivas.** Ilhéus: Editus, 2003.

CARVALHO, J. M. **Potência do “olhar” e da ‘voz’ não dogmáticos dos professores na produção dos territórios curriculares no cotidiano escolar do ensino fundamental.** In: _____ (Org.). Infância em territórios curriculares. Petrópolis: DP et alii, 2012. p. 15-48

FROEBEL, F. **The education of man.** Trad. Hailmann, W.N. Nova York: D. Appleton, 1912c, 1887.

KISHIMOTO, T. M. **O brincar e suas teorias.** São Paulo: Pioneira, 1998.

_____. **O jogo e a educação infantil: Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** 14º. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação.** São Paulo: Cortez, 1994.

_____. **Encontros e desencontros na formação dos profissionais da educação infantil.** In: MACHADO, M. L. A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil.** São Paulo: Cortez, 2008. p. 107-115.

KRAMER, S. **Infância e educação: o necessário caminho de trabalhar contra a barbárie.** In: _____ (Org.). **Infância e educação infantil.** 2. ed. Campinas: Papirus, 2002. p. 269-289.

OLIVEIRA, V. B. de. **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança - imitação, jogo e sonho, imagem e representação.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

SANTOS, M. P. dos. **O Lúdico na Formação do Educador.** 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

SARMENTO, M. J. **Imaginário e culturas da infância. Texto produzido no âmbito das atividades do Projeto “As marcas dos tempos: a interculturalidade nas culturas da infância”.** Projeto POCTI/CED/2002.

SME. CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA CIDADE DE SÃO PAULO. São Paulo: SME, 2018.

VYGOTSKY, L.S. A Formação Social da Mente. 6^a ed. São Paulo: Martins Fontes Editora LTDA, 1998.

VYGOTSKY, L.S; LURIA, A.R. & LEONTIEV, A.N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone, 1998.

WAJSKOP, G. Brincar na pré-escola. 7. Ed - São Paulo: Cortez, 2007.

BRINQUEDOS NÃO ESTRUTURADOS (SUCATA) NA EDUCAÇÃO INFANTIL

MARINALVA RODRIGUES DOS SANTOS

Graduação em Pedagogia pela União das Instituições Educacionais do Estado de São Paulo (UNIESP); Pós-graduada em Docência do Ensino Superior pela Faculdade Campos Elíseos; Pós-Graduada em Contos de Fada pela Faculdade Itaquá. Professora de Educação Infantil na Rede Municipal no CEI Jardim Rosely.



RESUMO

O objetivo desse estudo é identificar o brinquedo não estruturado (sucata) e sua relevância na Educação Infantil. O brinquedo é um objeto cultural. O ato de brincar dá o significado para a criança entender o mundo que a cerca. A imagem que ela projeta do brinquedo é tridimensional e possui um grande valor simbólico. Com esse instrumento a criança é convidada a expressar seus desejos e sanar suas necessidades afetivas e sociais. O brinquedo é fundamental para o desenvolvimento integral das crianças, por meio dele organizam-se modelos para explicar o mundo e vivências no cotidiano. O brinquedo não estruturado (sucata) poderá ser um recurso didático importante para se trabalhar na Educação Infantil. O potencial criativo será explorado com as sucatas e trazer atitudes sustentáveis nas crianças. Para elaborar esse trabalho utilizou-se uma pesquisa descritiva e bibliográfica. Averiguou-se que a sucata favorece a criatividade ao ser utilizada nas escolas e oferecer oportunidade do uso de material sem custo nenhum e auxilia o reaproveitamento de materiais jogado no meio ambiente, que poderá ser transformado em brinquedo.

PALAVRAS-CHAVE: Brincar; Brinquedos não estruturados; Sucata; Potencial Criativo.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa visa demonstrar o brinquedo como um instrumento idealizado culturalmente. Um objeto que oferece a possibilidade das crianças conhecerem os seus mundos. Com o brinquedo ela poderá ter uma visão das três dimensões que ele é composto e explorá-lo com todas as suas percepções. Traduzir seus desejos e amenizar suas necessidades no campo afetivo e social. O brinquedo possui grande valor simbólico.

Para o desenvolvimento integral das crianças é fundamental oferecer o brinquedo para elas conhecerem todas as dimensões, pois esse recurso irá organizar modelos para explicar o mundo, retratar suas vivências no cotidiano. O brinquedo traz a seriedade para as crianças, pois torna um momento imaginário e o real ficarem indissociáveis, tem uma ação única com determinado propósito.

Destaca-se neste estudo o brinquedo não estruturado (sucata) como um recurso fundamental

para ser explorado na Educação Infantil. Ao utilizar esses materiais os professores estarão dando oportunidade das crianças ao brincarem, explorarem seus processos criativos. A brincadeira com sucata oferece caminhos para ampliar o mundo simbólico e imaginário facilitando novas experiências culturais.

Trabalhar com sucatas poderá auxiliar nas brincadeiras espontâneas e criativas. Um recurso sem custo monetário e ainda valoriza atitudes sustentáveis, pois ameniza o desperdício de materiais que são jogados no meio ambiente. Transformar objetos não estruturados em brinquedo é valorizar a criatividade e capacitar o jogo de imaginação das crianças. Uma ferramenta relevante para as crianças analisarem os materiais e solucionarem os problemas do cotidiano relacionados aos seus conflitos e dificuldades diante de suas realidades.

A busca da temática veio de encontro com as experiências do pesquisador na sua prática profissional. Deparou-se muitas vezes o potencial que os materiais não estruturados têm com os bebês e crianças pequenas. Um simples pote de plástico poderá ser transformado em alguns minutos, em um instrumento musical, um carro e muitos outros brinquedos imaginados por eles.

O presente estudo visou identificar o brinquedo não estruturado (sucatas) e sua relevância para a Educação Infantil. Como objetivos específicos apontou-se: analisar o brinquedo como um objeto cultural; relacionar as brincadeiras e o processo criativo como eixo para o desenvolvimento integral das crianças e identificar os brinquedos não estruturados (sucatas) como recursos fundamentais na Educação Infantil.

Para estruturar este trabalho limitou-se em abordar os brinquedos não estruturados (sucatas) na Educação Infantil, momento em que as crianças pequenas estão conhecendo o mundo por meio das relações com o adulto e as outras crianças. Abarcou-se referências teóricos para contribuir nas práticas educativas via uma pesquisa bibliográfica e descritiva. O autor analisou os dados e interpretou-os sem seu juízo de valores.

Articulou-se primeiramente, o brinquedo como um objeto cultural e sua relevância na infância. Em seguida, demonstrou-se o brincar criativo e sua importância para as crianças expandirem suas potencialidades e dialogarem com o mundo que as cercam. Por último, descreveu-se os brinquedos não estruturados (sucatas) como um recurso pedagógico fundamental para as crianças transformarem e criarem seus brinquedos com criatividade.

BRINQUEDO: UM OBJETO CULTURAL

A criança ao lidar com um determinado objeto (uma lata, uma pedra ou qualquer outra coisa), ela procura por meio de sua percepção imediata, conhecer os seus atributos, para dar significado que muitas vezes leva a construir um brinquedo, que conduzirá suas ações e desencadeará em uma brincadeira. Todo esse processo traz uma gama de possibilidades de observação, de transformação e interação da criança com o mundo que a cerca (MUTSCHELE; GONSALES FILHO, 1992).

Para Wajkop (2008), a discussão sobre o brinquedo está fundamentada em entender o seu

uso, suas origens e suas funções. Essa autora recorre ao dicionário da Língua Portuguesa, Ferreira (1987, p. 193) define brinquedo com quatro significados: no primeiro, o objeto que serve para as crianças brincarem; no segundo, há o jogo de crianças como brincadeiras (exemplo: “amarelinha”); no terceiro, seria passatempo, divertimento; por fim, no quarto, festa, folia, folgado e brincadeira. Verifica-se que ele tem duplo significado, isto é, sobre o objeto e a ação de brincar, e além de ser associado à ideia do objeto e ato de brincar.

De acordo com Brougère (2000, p. 13), “o brinquedo, em contrapartida, não parece definido por uma função precisa: trata-se, antes de tudo, de um objeto que a criança manipula livremente, sem estar condicionado a regras ou a princípios de utilização de outra natureza”. Existe uma diferença entre o jogo e o brinquedo. Entende-se por brinquedo um “objeto infantil”, e muitas vezes para os adultos tem o significado de apenas um artifício da infância. Entretanto, o jogo, possui outra conotação e é utilizado pela criança e pelo adulto, não restringindo a faixa etária. “Os objetos lúdicos dos adultos são chamados exclusivamente de jogos, definindo-se, assim, pela sua função lúdica”.

O autor acima citado, ainda demonstra a diferença do brinquedo, pois é uma imagem que se projeta em três dimensões, não possui função se não se aliar com a brincadeira. Dessa maneira , a sua funcionalidade é o ato de brincar. Embora , o brinquedo tem um grande valor simbólico: “O brinquedo é um fornecedor de representações manipuláveis, de imagens com volume: está aí, sem dúvida, a grande originalidade e especificidade do brinquedo que é trazer a terceira dimensão para o mundo da representação” (BROUGÈRE, 2000, p. 13).

O brinquedo traz a ideia da imagem, a criança é convidada ao seu desejo para transformá-la em necessidades afetivas e sociais que são específicas da infância. A ação lúdica somente tem sentido quando um brinquedo entre na ação e na ficção. Instrumento que fornece representações manipuláveis de imagens com volume (BROUGÈRE, 2000).

Conforme Lima (1988), a criança por meio da brincadeira aprende a conhecer a si própria, reconhecer as pessoas que a cercam, as relações existentes nesses relacionamentos, os papéis que cada um assumem. Por intermédio do jogo que ela observa a natureza, os eventos sociais, a estrutura e a dinâmica interna do grupo social em que vive. Assim, ela explora as características dos objetos físicos que rodeiam para entender o seu funcionamento. Verifica-se que os jogos configuram muitas brincadeiras infantis, pertencentes a infância em diversas culturas.

O jogo representa uma forma específica de brincadeira criada e estruturada pela criança, “como também aponta para situações em que a interação jogo-criança vem a indicar uma forma particular de conhecer e conceder a vida”. Ele é maneira que em à criança se situa no mundo, aprender, conhecer, relacionados como as dimensões afetivas e cognitivas, passando a ser uma necessidade essencial para sua sobrevivência (MUTSCHELE; GONSALES FILHO, 1992).

Segundo Vygotsky (1984, p. 35), a criança desenvolve-se, por meio da atividade do brinquedo. “Somente, neste sentido o brinquedo pode ser considerado uma atividade condutora que determina o desenvolvimento da criança”. Ele cria uma zona de desenvolvimento proximal na criança. Por meio do brinquedo a criança tem um comportamento habitual de sua idade, “além de seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade”. Metaforicamente, como o

foco de uma lente de aumento, o brinquedo tem todas as tendências do desenvolvimento sob a forma condensada, uma grande fonte de desenvolvimento.

A interação com o brinquedo faz a criança organizar modelos explicativos do mundo, estabelece relações entre às diversas situações de suas vivências, as internas ou nas dimensões emocionais a serem trabalhadas, ou as externas, nas questões de organização e operacionalização de novas formas de ação junto a seu mundo. Estabelecendo a integração nesse processo entre o construir e o brincar, a criança percebe as relações com os outros no cotidiano.

Devido esses fatores, Vygotsky (1984, p. 50) argumenta: “o brinquedo é um jogo sério, [...] para criança pequena, brinquedo sério significa que ela brinca sem separar a situação imaginária da situação real”. Desse modo, o brinquedo faz parte da lembrança de algum fato vivido pela criança na sua imaginação. Ele é a memória em ação ao invés de “uma situação imaginária nova”. Por meio do desenvolvimento deste objeto pode-se observar “um movimento em direção à realização consciente de seu propósito”. O autor acima citado aponta o brinquedo é ação que precisa de finalidade.

Para conseguir realizar esse processo, as crianças procuram o vínculo de significados das coisas que alcança, fazem a opção e selecionam as atividades ao seu redor de acordo com a conexão desses fatores. Elas possuem um potencial mental em desenvolvimento, que é organizado com as questões reais em que vivem. Poucas vezes pode-se observar crianças pequenas brincando aleatoriamente, e sim procurando o prazer, um elemento fundamental nesse momento.

Assim, Jóia (2013, p.20) analisa o desenvolvimento humano como um processo de individualização crescente que se inicia desde o nascimento, por meio da interação social. O ambiente em que a criança está inserida é o alicerce fundamental de desenvolvimento. A brincadeira não é algo superficial, sem valor, mas, “no verdadeiro e profundo brincar, acordam, despertam e vivem forças de fantasias que, por sua vez, chegam a ter uma ação direta sobre a formação e sobre a estruturação do pensamento da criança”

Na figura 1, ilustra esse sentimento que o brincar traz para elas, esse verbo é o mais conjugado na Educação Infantil, transforma até um colchão em brinquedo para explorá-lo. No brincar as crianças intensificam a percepção infantil favorecendo seu crescimento e aprendizagem. A brincadeira fornece vitaminas para as crianças interagirem e vencerem as suas dificuldades.

FIGURA 1 – BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL



FONTE: AVANTE, 2015. Disponível em <https://avante.org.br/2015/11/03/brincar-o-verbo-mais-conjugado-da-educacao-infantil/>. Acesso 10 out. 2022

Fundamenta os elementos sobre a brincadeira Vygotsky (1984, p.56), quando analisa que as crianças não têm o comportamento puramente simbólico no brinquedo, e sim, elas querem realizar seus desejos, na qual “permite as categorias básicas” da realidade passem por meio de suas experiências. As ações externas e internas são indissociáveis, a imaginação, a interpretação e a vontade são processos internos provindos pela ação externa. “A ação numa situação imaginária ensina as crianças a dirigirem seu comportamento não somente pela percepção imediata dos objetos ou pela situação que afeta de imediato, mas também pelo significado dessa situação”. Portanto, não é possível uma criança pequena separar o significado do seu campo da percepção visual, pois existe uma fusão grande entre o sentido e o que é visto por ela.

A Educação Infantil é o marco da entrada da criança nas instituições escolares. Muitas vezes o seu primeiro contato com um espaço socializado estruturado. Para desenvolver o processo pedagógico nesta etapa é fundamental o uso das brincadeiras e a interação entre os alunos, conjuntamente com eles e o adulto aprendem e se desenvolvem. Segundo o BNCC (2017, p.39), por meio das brincadeiras as escolas infantis poderão trabalhar com “a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções”.

É nesta perspectiva demonstrada que o presente estudo traz a discussão sobre o brinquedo como um objeto cultural e a importância desse instrumento ser criado pelas crianças, o uso do brinquedo não estruturado (sucata) como um material rico de possibilidades de utilização para ser explorado em todos os espaços da Educação Infantil. Uma viagem na linguagem de transformação e da criação.

AS BRINCADEIRAS E O PROCESSO CRIATIVO

O psiquiatra e pediatra inglês Winnicott (1975) descreve como primeira brincadeira do bebê o uso que ele faz dos objetos como: fralda, urso e cobertor, denominada pelo autor de “objeto transicional”. Assim, quando a criança inicia o uso desses objetos, para representar a sua mãe e as experiências boas de cuidados demonstrado por esta. O objeto é a imagem que percebe da mãe e seu relacionamento com ela. Este fenômeno do objeto transicional é o primeiro uso de um símbolo.

Para o autor acima citado, Winnicott (1975, p. 134) “o bebê começa a viver criativamente e utilizar objetos reais, para neles e com eles ser criativo”. Percebe-se a importância da brincadeira ser levada adiante, há necessidade de dar atenção para a criança e para o adulto deverá estar presente no momento que for solicitado, de uma maneira não invasiva nem retaliativa. O bebê poderá recriar algo que foi por ele vivido, experiências provindas do relacionamento com sua mãe.

De acordo com Machado (2001, p. 34), a criança tem a capacidade de usar os símbolos que estão relacionados à sua evolução como ser humano. “O universo simbólico é que possibilita o fazer artístico, o pensamento filosófico e religioso, e suas origens estão na brincadeira infantil”. Nesse campo, a brincadeira é um ganho de símbolos significativos, é uma vivência fundamental para seu futuro e novas experiências culturais.

O brincar criativo e não direutivo, apenas precisa a ajuda do adulto nas questões de objetos

perigosos, tóxicos ou danosos. Para que as crianças possam na brincadeira ter um clima e a possibilidade de expansão dos seus potenciais, assim poderão lidar criativamente com sentimentos, ideias, fantasias e desejos. Assim, segundo a autora acima citada Machado (2001, p. 36), os brinquedos fabricados ou artesanais terão validade “se os adultos tiveram a sabedoria de deixar as crianças utilizá-los a seu modo, sem interferências nem exigindo que elas sigam sempre as regras ou as instruções da embalagem”.

Dessa forma, a brincadeira espontânea é carregada de energia criativa, traz a possibilidade do novo e do original, surge da própria criança da sua escolha e a organização dos brinquedos, dos objetos, dos materiais e do espaço também quais são as regras e os papéis que irão realizar. As intervenções do adulto, nesse momento, são apenas de mediação para não quebrar o vínculo com a brincadeira. Winnicott (1975, p. 79) sintetiza apontando “é no brincar, e talvez apenas no brincar, que a criança ou adulto fruem de sua liberdade de criação”. Na figura 2, expõe como o brinquedo pode ser criativo para a criança explorar o seu potencial criador.

FIGURA 2 – O BRINCAR CRIATIVO



FONTE: UMEIRO SALDAPAIM, 2017. Disponível em: <https://umeirosaldapaim.blogspot.com/2017/06/as-professoras-do-grei-2-nanatalia.html> Acesso 15 out. 2022

Para Surdi et al. (2016), a criatividade está contida nas atividades de livre expansão, ao brincar ou jogar as crianças terão a forma mais livre espontânea para seu desenvolvimento. Um fomento para as capacidades humanas ampliarem o desconhecido. Estendem o processo de liberdade e a expressividade melhorando a autoestima e a compreensão de si próprias, uma ação fundamental na atualidade com tanta tecnologia.

Sublinha esses elementos, Moraes (2020, p.45), alegando que “ser criativo é uma capacidade de dar existência a algo, ou então, de estabelecer relações ainda não concebidas, inventar ou descobrir algo novo, ainda não conhecido”. O novo pode ser referir a outro significado, dar valor a algo conhecido. A criança ao brincar aprende novos olhares no seu meio, está criando e construindo seu mundo. Ou por meio de contextos de situações anteriores já conhecidos, poderão criar significações e outros valores.

De acordo com São Paulo (2007, p. 55), para garantir o ato do brincar na Educação Infantil, deve-se “assegurar uma educação numa perspectiva criadora”, isto é, a brincadeira deverá possibilitar “o estabelecimento de formas de relação com o outro, de apropriação e produção de cultura, do exercício da decisão e da criação”. Brincar é uma atividade que se aprende culturalmente, na qual dá possibilidade de que as crianças se constituam como sujeitos.

O ser humano se torna criativo pela sua capacidade de diálogo com o mundo, consigo mesmo e com os outros. O brincar é a forma mais expressiva na infância desse diálogo. Nas brincadeiras e nos brinquedos as crianças recuperam seus sentidos e significados dentro do espaço em que vivem. Elas se desenvolvem emocional e afetivamente, expandem outras áreas do domínio cognitivo, ampliam a capacidade de síntese, o jogo simbólico e o desenvolvimento integral.

BRINQUEDOS NÃO ESTRUTURADOS (SUCATAS)

Segundo Machado (2001), os objetos não estruturados ou sucatas auxiliam muito na brincadeira espontânea e criativa. Este recurso antes de ser elaborado poderá ser um material muito rico, com nenhum valor monetário e auxilia muito o meio ambiente, pois muitos restos e resíduos não são biodegradáveis. A autora citada analisa o brinquedo não estruturado e suas características:

Por princípio a sucata traz consigo o elemento de transformação: é algo que passa ser usado fora do seu habitual (uma vassoura, sementes de caroços, um liquidificador quebrado, caixas de papelão etc.). Além disso, a sucata é um brinquedo não estruturado em que é preciso haver ação da própria criança para que a brincadeira aconteça (MACHADO, 2011, p.42).

Outro autor traz palavras de admiração quando a criança brinca com sucata, Bettelheim (1989, p. 180) descreve “é surpreendente o que uma criança pode aprender apenas brincando com o cartucho de papelão de um rolo de papel higiênico, ou quão construtivo e educativo pode ser brincar com caixas vazias”. Lembra também do tempo em que as linhas vinham carretéis de madeira, e estes eram transformados em blocos para brincar. “Assim, pais e filhos viam algo de importante nos carretéis de madeira tinham a função essencial nos trabalhos de costuras de sua mãe”. Atualmente, eles são feitos de outro material, plástico, mesmo assim, as mães guardam-nos para que os filhos brinquem.

Ao destacar a sucata como recurso didático, Weiss (1998, p. 30), aponta que nas escolas esse material é utilizado como um instrumento de pesquisa, de colagem, de construção. Diferencia em dois aspectos: de um lado a sucata pode se apresentar como um “lixo”, ou seja, diversos caca-rechos misturados, não distintos de um do outro, já de outro lado, ela poderá dar origem a objetos construtivos expressivos.

A criação de brinquedos com materiais não estruturados não é porque tem a falta de brinquedos disponíveis. Muitas vezes o próprio material que sugere o brinquedo a ser produzido, por exemplo, uma caixa de pasta de dente representa um carrinho, outras vezes, acontece o oposto dessa ideia, fazer um telefone, traz a busca de materiais mais adequados. “A criação de um novo brinquedo permite que a criança coloque em jogo sua imaginação, sua capacidade de analisar os materiais e resolver problemas”. Um processo que se inicia na escolha do material a ser usado até

a interatividade que o brinquedo terá com seu criador e com as outras crianças um grande elo na participação da brincadeira com o determinado brinquedo (PIRAGIBE, 2004, p.4).

Na figura 3, é retratado como todos os materiais não estruturados são utilizados pelas crianças na Educação Infantil, com a sucata as crianças irão criar brincadeiras diferentes. Brincar é experimentar e transformar para mudar o seu modo de ver o mundo. Ao usar esses recursos da sucata as crianças estão também estabelecendo uma visão mais sustentável para o planeta, elas criarião com os restos de “lixos” verdadeiros brinquedos diferenciados do mercado do público infantil, ainda explorará o seu potencial criativo e imaginário.

FIGURA 3 – CRIANÇAS BRINCANDO COM SUCATAS



FONTE: KORTZ, 2009. Disponível em: <http://emeipeterpan.blogspot.com/2009/05/brincando-e-aprendendo-com-sucata-turma.html>. Acesso 15 out. 2022

Os professores poderão ampliar a utilização dos materiais não estruturados por meio de sua origem como: recursos extraídos da natureza (sucata natural ou realia) sendo constituídas de sementes, pedras, conchas, folhas, galhos, pedaços de madeira, terra etc.; a sucata industrializada que inclui todos os tipos de embalagens, copos plásticos, chapas metálicas, tecidos, papéis, caixa de ovos e outros (WEISS, 1998).

As propostas com materiais de sucatas, segundo Machado (2001), precisam seguir um procedimento, isto é, as crianças não podem ter a ideia já elaborada pela professora, pronta do que irá ser feito e construído. Mas, sim a exploração dos materiais, empurrem-nos, empilhe-os para reconhecer as suas propriedades. Para organizar as atividades de sucatas, a autora citada, ressalta a importância de se fazer um “sucatário”, seria um espaço para classificar as sucatas.

Para Machado (2001, p. 71), “os potes de plástico são bons para a sucata que será usada por crianças pequenas, pois não há risco de quebrar nem é preciso estar alfabetizado para saber de antemão seu conteúdo”. Sugere também o uso desses instrumentos em uma caixa transparente, para as crianças observarem as formas, as cores e os tamanhos.

O trabalho com brinquedos não estruturados traz uma nova experiência para as crianças,

segundo Levisky (2006, p.18), por meio do brincar elas vivem, sentem e revivem suas vivências em relação ao mundo exterior e com elas mesmas. Pouco a pouco criam o espaço imaginário e desta forma inicia a discriminação e elaboração do mundo do faz de conta e o que “pertence ao mundo exterior”. No ato de brincar que as crianças vivenciam situações de ameaças, medos, perigos e prazeres que acarretam às gratificações e as realizações de fatos de sua vida real no plano simbólico.

Autenticam a importância do brincar com esses elementos, Schmidt e Nunes (2014), pois a brincadeira é caracterizada como comportamento que tem um fim em si mesmo, as crianças brincam livremente para sentir prazer, sem obrigatoriedade no que está realizando. Expande o conhecimento, o psiquismo e outras capacidades para o desenvolvimento integral das crianças.

Para desenvolver um trabalho criativo com sucata é preciso oferecer para crianças um momento especial, para desenvolverem seus potenciais criativos com prazer e humor. As experiências com materiais não estruturados são recursos favoráveis nas escolas, pois permitirão que elas brinquem, criem e recriem brinquedos diferentes dos industrializados e a criatividade será alvo dessa vivência.

Certificou-se a relevância do brinquedo como um objeto cultural, pois em cada cultura ele tem o seu uso e funções diferenciadas. Um instrumento que auxilia o ato de brincar para que as crianças expressem seus desejos e suas angústias diante do mundo que as rodeiam facilitando para o desenvolvimento integral.

Para oferecer um brincar criativo é necessário que as escolas planejem espaços para as crianças tenham brincadeiras que explorem os seus universos simbólicos. Criem vivências com a intervenção do adulto apenas nas questões de objeto perigoso, tóxicos ou que causam danos. A brincadeira espontânea aguça o potencial criativo das crianças.

Ao proporcionar brinquedos não estruturados (sucatas) nas escolas, os educadores favorecerão a criatividade das crianças. Este elemento ajuda o processo da brincadeira espontânea também traz atitudes sustentáveis para o planeta. Brincar com sucata é uma nova experiência para as crianças darem asas para suas imaginações.

Explorar materiais não estruturados nas escolas é valorizar o potencial criador das crianças na Educação Infantil. Discutir essa temática veio de encontro com as expectativas do pesquisador devido fazer parte de sua prática profissional. No entanto, poderá ser uma janela para novos estudos e pesquisas por ser um assunto amplo e com muita relevância social.

REFERÊNCIAS

AVANTE. Brincar na Educação Infantil. Brincar, o verbo mais conjugado da Educação Infantil. 2015. Disponível em <https://avante.org.br/2015/11/03/brincar-o-verbo-mais-conjugado-da-educação-infantil/>. Acesso em: 03 out. 2022.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 4 out. 2021.

BETTELHEIM, B. **Uma vida para seu filho – pais bons o bastante**, Rio de Janeiro: Campus, 1989.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e Cultura**, 3 ed., São Paulo: Cortez, 2000 (Coleção Questões da Nossa Época).

FERREIRA, A. B. de H. **Pequeno Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa**, 11 ed. Civilização Brasileira: Rio de Janeiro. 1987.

JÓIA, A. **Educação Infantil: um estudo sobre as concepções e práticas de atendimento às crianças pequenas presentes em creches municipais**. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2013.

KORTZ, M. **Crianças brincando com sucatas**. EMEI Peter Pan – Brincando e aprendendo. maio 2009. Disponível em: <http://emeipeterpan.blogspot.com/2009/05/brincando-e-aprendendo-com-sucata-turma.html>. Acesso em: 04 out. 2022.

LEVISKY, D. L. **Algumas contribuições da Psicanálise à Psicopedagogia**. Psicoterapia da Infância e da Adolescência. Porto Alegre: CEAPIA, 2006.

LIMA, E. S. **O papel do jogo na construção do pensamento da criança**. In: Ciclo Básico em Jornada Única: Uma nova concepção do trabalho pedagógico, FDE: São Paulo, 1971.

MACHADO, M. M. **O brinquedo-sucata e a criança – a importância do brincar e atividades e materiais**, São Paulo: Loyola, 2001.

MORAES, V. M. **O brincar na educação infantil e o desenvolvimento da criança.** Educationis, v.8, n. 1, p. 1-7, 2020.

MUTSCHELE, M. S.; GONSALES FILHO, J. **Oficinas Pedagógicas – A arte e a magia do fazer na escola,** São Paulo: Loyola, 1991.

PIRAGIBE, C. M. R. **Brincar é preciso,** ADI Magistério, n. 15, p. 1-6, 2004.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Orientações Curriculares: **expectativas de aprendizagens e orientações didáticas para Educação Infantil, São Paulo:** DOT, 2007.

SCHMIDT, M. B.; NUNES, M. L. T. **O brincar como método terapêutico na prática psicanalítica: uma revisão teórica,** Psicologia da IMED, v. 6, n. 1,p-18-24, jun. 2014.

SURDI, A. C. et al. **O Brincar e o “se movimentar” da criança como manifestação artística,** Licer, Belo Horizonte, v. 19, n. 3, set/2016. Disponível em: www.periodicoscientifico.ufmt.br. Acesso em: 03 out. 2022.

UMEIRO SALDAPAIM. **O brincar criativo. Interações e Brincadeiras.** Disponível em: <https://umeirosaldapaim.blogspot.com/2017/06/as-professoras-do-grei-2-nanatalia.html> . Acesso em: 2 out. 2022

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem,** Martins Fontes: São Paulo, 1984.

WAJSKOP, Gisela. **O brinquedo como objeto cultural.** Pátio Educação Infantil, ano V, . 15, p.17-21, nov.2007/fev. 2008.

WEISS, L. **Brinquedos & Engenhocas – Atividades Lúdicas com sucata**, São Paulo: Scipione, 1998 (coleção Pensamento e Ação no Magistério).

WINNICOTT, D. W. **O Brincar e a Realidade**, Rio de Janeiro: Imago, 1975.

EDUCAÇÃO DOMICILIAR NO BRASIL- UMA TENDÊNCIA EMINENTE

ORLANI NATAL RIBEIRO

Graduação em Educação Artística pela Universidade UNIFIG, (2008); Professor de Ensino Fundamental II – Artes – na EMEF General Júlio Marcondes Salgado.



RESUMO

Este artigo faz uma análise das possibilidades de ruptura dos métodos convencionais de ensino no Brasil, sugerindo e abrindo debates sobre a educação domiciliar no mundo contemporâneo. O estudo tem como objetivo ampliar as discussões sobre a temática do homeschooling, analisando-o como um direito individual de liberdade de escolha das famílias, sendo uma opção destas pelo ensino de seus filhos no âmbito privado, bem como se amplia o movimento em prol da mudança da legislação para a normatização do ensino em casa no país. Questiona-se, então, o significado da educação dentro do contexto maior que envolve o Estado Democrático de Direito, bem como a educação como um bem público, com fins públicos e privados, diante da prática do homeschooling e suas possíveis implicações para a privatização da educação. Apesar de argumentos contundentes de grandes teóricos e legislações sugerindo as possibilidades do ensino domiciliar, continua-se os debates e busca-se uma saída para as dificuldades e desafios para se oferecer uma educação que atenda as demandas educacionais no Brasil.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Homeschooling; Família.

INTRODUÇÃO

Educar uma criança sempre foi uma tarefa complexa e muito discutida desde os primórdios da humanidade, causando polêmicas entre a sociedade sobre como deve ser a formação de um ser humano para que ele prospere e possa conviver em harmonia social e intelectual.

No Brasil imperial, a falta de recursos e a impossibilidade do Estado de prover educação para todas as pessoas a educação era tarefa das próprias famílias educarem os filhos nas próprias casas.

Era comum também ver professores particulares e membros da igreja ensinando as crianças em casa.

Com o passar dos anos o estado foi se desenvolvendo e adquirindo mais recursos, tornando-se capaz de oferecer a “educação para todos”.

O desenvolvimento do estado acabou deixando a educação domiciliar em segundo plano.

Atualmente no Brasil, cerca de 15 mil crianças são educadas domiciliarmente e, apesar do número, tal prática nunca foi regulamentada. As famílias que educam domiciliarmente o fazem ilegalmente.

Já foi tentado, desde o início do milênio a regulamentação, porém nada de efetivo foi feito.

A nova promessa de regulamentação veio pelo então presidente da república em seu plano de governo “100 primeiros dias de governo” que pretende regulamentar o homeschooling por medida provisória.

Em muitas regiões do país as escolas sofrem com depredações, violência, vandalismos e toda prática de bullying contra alunos e esses têm sido os motivos para alguns pais preferirem manter seus filhos em casa com a tutoria de profissionais da educação. Mas também existem muitos pais que se isentam da responsabilidade de educar seus filhos, seja por motivo de ignorância ou falta total de recursos e o Estado se encarrega de garantir a educação básica, cumprindo exigências legais, tendo os pais a obrigação de manter seus filhos na escola.

Partindo dessa premissa, questionamos: será que a família pode ocupar o lugar de instituição total e escolher formato de ensino e por quais espaços a criança deve circular? É possível garantir a aprendizagem de todos, defendendo um ensino inclusivo e de qualidade, sobretudo dos mais vulneráveis, na educação domiciliar?

Segundo o artigo 25 da Constituição Federal, a educação é um dever do Estado, mas também da família e da sociedade.

Defender o ensino escolar não significa afastar os pais da escola, pelo contrário, é preciso que ambas as partes dialoguem sempre, justamente para lutar por uma educação de qualidade.

Sabemos que a educação integral não acontece só dentro da escola, mas na família, na rua, no convívio com o outro – afinal, como diz o provérbio africano, “para educar uma criança é preciso uma aldeia inteira”.

Cerca de 78,5% dos brasileiros discordam de os pais terem o direito de tirar os filhos da escola para ensiná-los em casa - 62,5% totalmente, e 16% em parte. É o que revela uma recente pesquisa realizada pelo Cesop-Unicamp sob a coordenação do Cenpec, que ouviu 2.090 pessoas a partir de 16 anos em 130 municípios brasileiros.

Por outro lado, segundo o Ministério da Educação (MEC), 35 mil famílias praticam a modalidade de ensino domiciliar, conhecida como homeschooling, no Brasil.

Ainda considerado ilegal no país por não haver uma legislação que o regule, o ensino domiciliar é o principal projeto para a área da educação encabeçado pelo governo, que quer regulamentá-lo o quanto antes, tornando-o uma opção respaldada por lei.

O novo texto proposto pelo MEC para o projeto de lei que autoriza a modalidade no país foi aprovado pela Câmara e está em discussão no Senado. Ele sugere regras mais rígidas que a proposta anterior do próprio governo, mas ainda consideradas insuficientes por especialistas.

Alunos que estudam em casa precisariam estar matriculados na escola e seriam submetidos a avaliações trimestrais. Além disso, os pais teriam que “assegurar a convivência comunitária” das crianças, mas não fica claro como isso seria fiscalizado.

Críticos defendem que oficializar a opção fere o direito de frequentar a escola, considerada por eles crucial para a educação integral e para a socialização.

Defensores argumentam que regularizar o ensino atende ao direito das famílias de decidirem como educar os filhos e que milhares de adeptos vivem sob insegurança jurídica.

Para a jornalista Priscilla Lima, pesquisadora sobre o assunto, os motivos para os pais adotarem o ensino domiciliar são inúmeros. “Crianças com dificuldades de aprendizagem, pais que se mudaram para locais distantes de grandes centros, onde o acesso a escolas é mais difícil ou mesmo que consideram que há defasagens estruturais no modelo de ensino ou que não concordam com a ideologia ensinada em sala de aula”, reflete a jornalista brasileira radicada na Califórnia, criadora do Podcast “Mãe! Me Ajuda?”, que amplia a discussão sobre homeschooling de maneira imparcial, assim como propõe tratar de outros temas ligados à parentalidade e educação dos filhos.

De acordo com a pesquisadora científica do conhecimento e PHD em psicanálise, Carla Dendasck, entrevistada em um Podcast exibido pela equipe do site “Tribuna hoje” em 21/07/2022 exibido às 17h32, o mundo está passando por uma fase social complicada em que está cada vez mais difícil o respeito às diferenças de realidades das famílias e que isso é necessário para se discutir o homeschooling sem ideologias pré-concebidas, questões condicionadas políticas ou religiosas. Caso contrário, o país não chegará em soluções para o tema. “Muitos pais alegam que o sistema escolar atual está longe de valorizar as aptidões individuais de cada criança e se questionam como ajudá-las a desenvolver o máximo potencial. Se um jovem tem notadamente habilidades artísticas, que não estão relacionadas ao conteúdo curricular de matemática, ou se uma criança é um matemático e não tem interesse por literatura, eles deveriam aproveitar o tempo aprimorando o dom que já possuem em vez de aprender disciplinas para as quais não tem aptidão. Sem contar a baixa qualidade das escolas e a falta de preparo de muitos professores”

A especialista reforça que pais, governos, entidades da área da educação, precisam considerar que o mundo vive outra realidade de produção de conhecimento e de aprendizagem. “Hoje se aprende fórmula de Bhaskara no aplicativo, jovens fazem projetos de engenharia com todos os cálculos no computador, sem fazer faculdade de engenharia. Congressos no mundo inteiro já debatem que as tecnologias estão revolucionando as profissões, e áreas como a do direito, engenharia, medicina não são mais praticadas como há 10 anos e serão ainda mais diferentes no futuro.

Também é importante considerar que hoje muitas faculdades já não exigem mais o conteúdo de vestibular antigo, inclusive valorizam outras habilidades como a capacidade de redigir uma boa redação ou selecionam candidatos que tiveram boas notas no Enem, por exemplo. Contudo, as universidades federais ainda praticam o vestibular antigo, de nível superior restrito. Então, se o objetivo é que o jovem faça uma universidade federal, aí ele terá um vestibular mais tradicional e os pais têm que pensar nisso”, ressalta Carla Dendasck.

Sobre a diferença entre homeschooling e Ensino à Distância (EAD), a especialista explica

que o EAD é ministrado por professores e cabe aos pais o acompanhamento para verificar se o filho está estudando ou não. Já no homeschooling, os pais podem usar plataformas e até mesmo escolas que oferecem Ensino à Distância (EAD), mas não é uma exigência e, sim, uma escolha sobre quais metodologias seriam utilizadas para o ensino dos filhos, claro que dentro dos parâmetros exigidos da educação. Por exemplo: eles podem escolher se vão ensinar filosofia durante uma partida de xadrez ou se vão ensinar biologia presencialmente na fazenda.

Aos pais que gostam da ideia do ensino domiciliar, mas tem dúvidas se o método pode dar certo na prática, Dendasck sugere que uma alternativa é testar em um momento de férias escolares: “É interessante entrar em uma plataforma, procurar opções, testar dicas e técnicas de outros pais de homeschoolers, tanto para ver se a criança teria condições de aprender quanto se os próprios pais dariam conta de fazer esse acompanhamento. Porque educar é complicado. Então é muito importante verificar os prós e contras de cada realidade. 21/07/2022 17h32.

Ainda que a educação na casa já possua hoje números adeptos espalhados por diversos países, comunidades organizadas , especialmente teóricos e pesquisadores a tratar desse tema, há também, numa proporção igual ou maior, aqueles que condenam intensamente tais práticas, pois consideram que a escolarização com seus sistemas instituídos foi uma conquista dos últimos séculos que trouxe inquestionáveis progressos para a sociedade e qualquer alternativa que rompa com a sua formatação seria inaceitável, sob a justificativa de que é preciso melhorar a qualidade da escola, mas, em nenhuma hipótese, desescolarizar a sociedade. Nessa argumentação, incluem-se ainda, fatores listados como pouco prováveis de serem superados pelas limitações físicas e socializantes do ambiente doméstico que fundamentam a principal ponderação pedagógica para o impedimento legal das práticas de homeschooling (Barbosa, 2013; Cury, 2006, 2009). Contudo, sob a alegação de ser a liberdade – um princípio básico dos direitos humanos – e a liberdade de escolha – um direito dos pais sobre a educação de seus filhos –, trava-se um duelo entre essas duas correntes, no qual, apesar dos aspectos políticos e pedagógicos envolvidos, não se pode desconsiderar que a perspectiva da educação na casa volta à cena como uma possibilidade real, à medida que as tecnologias da informação e da comunicação disponíveis aproximam o conhecimento dos sujeitos e tornam a intermediação da escola, por vezes, dispensável, rompendo, assim, com os limites físicos para a concretude do processo de escolaridade.

Para os mais envolvidos no movimento, o homeschooling compara-se a uma revolução, como sugere Lyman (2000) no seu livro *The homeschooling revolution*. A autora examina o que chama de “as grandes diferenças entre educação escolar em casa e na escola pública” (p. 115) e caracteriza o homeschooling como um “movimento popular por dissidentes pais-educadores que estão ensinando os seus filhos a ler e escrever em mesas da cozinha” (p. 115). Segundo ela, esses pais estariam tornando aceitável o que é considerado, até então, uma ideia da contracultura: “os pais dedicados têm alcançado seus objetivos sem muitos aplausos e sem um centavo de financiamento do governo” (p. 115).

Lyman (2000) descreve a educação pública como um “sistema de coação baseado em um monopólio organizado, financiado por impostos confiscatórios” (p. 20). Afirma ainda que as crianças de escolas públicas têm pouco ou nenhum controle sobre o seu tempo ou contatos sociais e que devem submeter-se a um conjunto de “normas draconianas”: cursos exigidos pelo Estado, requisitos

de atendimento e agrupamentos por idade, sendo incapazes de escapar da doutrinação ideológica lenta, ou da ação de professores malformados, ou rudes e da violência dos colegas.

A autora cita a pesquisa que ajudou a popularizar o movimento do homeschooling moderno, realizada por Raymond Moore e John Holt, na qual Holt via as escolas como “lugares que produzem cidadãos obedientes, tediosos e despreparados” (p. 23). Ela mostra ainda que, com relação aos resultados, nos casos pesquisados, independentemente de raça ou renda familiar, “as crianças homeschooled obtinham maior pontuação em testes padronizados do que seus colegas de escola pública” (p.87).

A educação das crianças e dos jovens no Brasil nem sempre se deu exclusivamente nas instituições educativas. Como relembra Cury (2006), até a Constituição de 1988, a educação poderia acontecer no lar.

A partir da Constituição de 1988, o art. 208, em seu § 1º, define que: “O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo” (BRASIL, 1988, p. 139). E o §3º reforça que:

“Compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola” (BRASIL, 1988, p. 139).

Cury (2017, p. 107) ainda ressalta que “[...] a presente positivação jurídico-legal, posta no art. 208 da Constituição [...] no art. 55 do Estatuto da Criança e do Adolescente e no art. 6º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional não mais se refere ao lar ou família como loci desta obrigatoriedade”.

Todavia, podemos observar a contestação dos preceitos legais e os discursos que fortalecem a educação domiciliar, os quais ganham forças com a chegada do Governo Bolsonaro, em janeiro de 2019.

A ANED sinaliza que: Cury (2019) também salienta que, no Congresso Nacional, há vários projetos de lei sobre a educação domiciliar com base no art. 206 e 207 da Constituição Federal, que dispõem sobre a liberdade de aprender e o dever de solidariedade entre o dever do Estado e o dever da família, respectivamente (BRASIL, 1988). De 1994 a 2019, foram oito projetos de Lei e uma Proposta de Emenda à Constituição (PEC) que já tramitaram na Câmara de Deputados com propostas de uma educação domiciliar. Entretanto, a Lei No 4.024, de 29 de dezembro de 1961 (BRASIL, 1961), a das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, reproduz, no seu art. 2º, o disposto na Constituição e, no art. 30, proíbe o exercício de funções públicas dos pais que não tenham feito prova de matrícula de seus filhos em escolas “[...] ou de que lhe está sendo ministrada educação no lar” (BRASIL, 1961, n.p.).

O Estatuto da Criança e do Adolescente - Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990, o art. 55 também dispõe que: “Os pais ou responsável têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino” (BRASIL, 1990, n.p.). Já o art. 6º da Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional enfatiza: “É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 (quatro) anos de idade” (BRASIL, 1996, n.p.). Todavia, a ANED divulga: Ao contrário do que muitos imaginam, a educação domiciliar é um tema recorrente no legislativo brasileiro.

Para se ter uma ideia, de 1994 a 2019, nada menos que oito Projetos de Lei e uma PEC (Proposta de Emenda Constitucional) já tramitaram na Câmara dos Deputados, com vistas à regulamentação da ED. (ANED, 2019c, n.p.).

Os discursos da Associação Nacional de Educação Domiciliar do Brasil Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 15, e2014771, p. 1-17, 2020. "As conversações e os projetos de lei não avançaram com um Governo de base de esquerda e democrático, que defende que a escola é o local para formação da cidadania".

É importante salientarmos que a perspectiva democrática está fundamentada em valores e interesses que entendem a educação como um direito social, cuja qualidade da educação é construída coletivamente pela comunidade escolar. Além disso, a gestão da educação é realizada com a participação coletiva nas decisões, a escola é um lugar de discussão, de negociação, de reflexão sobre a educação das crianças; as famílias são colaboradoras, protagonistas e partícipes desse processo, e as relações entre escolas e famílias são plurais, cooperativas e de compartilhamento (CASANOVA, 2017).

Devemos entender a democratização não apenas como escola para todos, como universalização da educação, mas precisamos compreendê-la no sentido de "[...] democratização das relações que envolvem a organização e o funcionamento efetivo da instituição escola" (PARO, 2006, p. 1).

Cury (2017) ainda ressalta que: As famílias têm a obrigação, sob pena de negligência, de matricular seus filhos nas instituições escolares de modo a superarem, desde cedo, um egocentrismo próprio da infância.

A convivência escolar é mais do que um convite à superação desse egocentrismo, é um espaço privilegiado para que se estabeleçam com as outras relações maduras de reciprocidade e de reconhecimento do outro como igual e diferente. (CURY, 2017, p. 1247). Contudo, algumas frentes estão se fortalecendo no atual Governo neoliberal/neoconservador e o discurso da liberdade de ensino e do direito da família são pontos chave do movimento homeschooling no Brasil (CURY, 2017).

Oliveira e Barbosa (2017) sinalizam que a ideia de liberdade sempre foi enaltecida no contexto liberal e neoliberal. "O objetivo de conter o 'poder absoluto' do Estado e sua interferência, inclusive na área dos direitos sociais, está na própria definição do termo liberalismo" (OLIVEIRA; BARBOSA, 2017, p. 195, grifo dos autores). A bancada do atual Governo defende essa pauta e se articula para que os objetivos do movimento Homeschooling no Brasil sejam alcançados.

A Deputada Federal Dayane Pimentel (PSL/BA) argumenta, em nota de esclarecimento à ANED, que: Os discursos são muitas vezes disfarçados em boas intenções, podendo convencer por um argumento dissimulado e ilusório.

Em uma tentativa de "conter a evasão", esconde-se um procedimento excludente de interdição da criança e seu aprisionamento nos interesses somente familiares, sejam eles quais forem.

Segundo Foucault (2014b), as interdições revelam rapidamente o desejo de poder de dominação sobre as novas gerações. Um aprisionamento de ideias, de desejos e de aprendizagens. Um domínio sobre o pensamento e a alma das crianças e dos jovens.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da pesquisa pôde-se observar que a modalidade de ensino domiciliar tem sido alvo de discussões há muito tempo, mas para que uma criança seja educada adequadamente e se torne conhecedora do mundo, os pais devem ser preparados para essa tarefa.

A educação de qualidade não se resume em uma tutoria contratada, mas também em uma dedicação aos estudos e um envolvimento efetivo nessa educação, fato esse que não condiz com a realidade da maioria dos brasileiros. Grande parte dos pais trabalham e não conseguem essa dedicação que na escola é oferecida pelos professores e nas discussões em grupo com os colegas.

A educação no Brasil está sempre em busca de modalidades das mais diversas, a fim de atender as demandas e as aspirações das famílias. Desde a época da colonização a história nos mostra as tentativas por uma educação que atenda as expectativas das famílias e do mercado de trabalho.

Assistimos a muitos decretos que, no intuito de melhorar a qualidade do ensino, se esbarra nas dificuldades impostas pelo comportamento social dos brasileiros.

Apesar dos benefícios sociais criados pelas Instituições educativas, assistimos a uma decadência do aproveitamento do aprendizado dos alunos ao longo da história, haja visto os resultados obtidos pelas avaliações internas e externas, bem como a escassez de mão-de-obra especializada para atender ao mercado de trabalho.

As discussões e estudos sobre uma educação de qualidade, seja ela domiciliar ou em Instituições de ensino devem continuar, porém, com a participação ativa da comunidade, para que o estudante não seja prejudicado.

Segundo os estudos e as mídias sociais, manter os filhos exclusivamente no conforto e na proteção de seus lares pode ser prejudicial à formação da personalidade deles, existindo a possibilidade de formarmos filhos preconceituosos, racistas, xenofóbicos, etc.; comportamento que vem sendo muito combatido nos dias de hoje.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Projeto de Lei nº 3.262, de 2019. Altera o Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 -**Código Penal, para incluir o parágrafo único no seu art. 246, a fim de prever que a educação domiciliar (homeschooling) não configura crime de abandono intelectual.** Brasília: Câmara dos Deputados, [2019c]. 1940 -Código Penal, para incluir o seu art. 246, a fim de prever que a educação domiciliar (homeschooling) não configura crime de abandono intelectual. Brasília: Câmara dos Deputados, [2019c].

BRASIL. Projeto de Lei nº 2.401 de 2019. Dispõe sobre o exercício do direito à educação domiciliar, altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 -**Estatuto da Criança e do Adolescente, e a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília: Câmara dos Deputados, [2019a]

CASANOVA, L. V. **As relações escolas-famílias e a construção de um ideário.** 2017. 156 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2017.

CURY, C. R. J. **Educação escolar e educação no lar: espaços de uma polêmica.** Educação & Sociedade, Campinas, v. 27, n. 96, p. 667-688, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0101-73302006000300003>

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciado em 2 de dezembro de 1970.** Tradução Laura Fraga de Almeida Sampaio. 24. ed. São Paulo: Loyola, 2014b.

OLIVEIRA, R. L. P.; BARBOSA, L. M. R. **O neoliberalismo como um dos fundamentos da educação domiciliar.** Proposições, Campinas, v. 28, n. 2(83), p. 193-212, maio/ago. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2016-0097>

PARO, V. H. **O conselho de escola na democratização da gestão escolar.** In: PARO, V. H. Escritos sobre educação. São Paulo: Xamã, 2006. p. 79-89.

<https://www.segs.com.br/> Quinta, 21 julho 2022 18:57 Crédito de Imagens: Divulgação - Escrito ou enviado por Cynthia Trevisan- visitado em 01/08/2022.

www.tribunahoje.com/ – Entrevista com Carla Dendasck. Podcast exibido em 21/07/2022 17:32

A RELEVÂNCIA DA INCLUSÃO DA MUSICALIDADE NO PERCURSO EDUCAÇÃO INFANTIL

ROSÂNGELA APARECIDA DE ANDRADE MOURA

Licenciada em Pedagogia pela Faculdade de São Bernardo do Campo - FASB (2014); Especialista em Letramento pela Faculdade Campos Elíseos (2016).



RESUMO

A escrita deste artigo traz algumas considerações sobre o trabalho com músicas na educação, especialmente, nas instituições de Educação Infantil bem como refletir sobre os efeitos positivos deste trabalho para o desenvolvimento da criança, primordialmente o aumento de sua sensibilidade e fazê-la descobrir o mundo a sua volta de forma prazerosa por meio da música como ferramenta pedagógica para viabilizar a consolidação do trabalho na Educação Infantil. Com as reflexões acerca da bibliografia levantada, vamos A musicalização é uma ferramenta para ajudar os alunos a desenvolverem o universo que conjuga expressão de sentimentos, suas ideias, valores culturais e auxilia a comunicação do indivíduo com o mundo exterior e seu universo interior sempre respeitando a escuta da criança para traçar as suas ações pedagógicas.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Infantil; Musicalidade.

INTRODUÇÃO

A música está presente na vida das pessoas desde sempre. Visa contribuir com a organização, socialização e integração com as diferentes linguagens. Devemos considerar que desempenha um papel relevante para qualquer indivíduo, sendo capaz de transmitir diferentes emoções, localizando-se nos mais diversos campos de atuação humana.

O contato com a música, por vezes já se inicia ainda no ventre materno adentrando no decorrer da infância. Para as crianças a música é uma forma concreta de expressão, podendo também estabelecer sobre elas regras, relações sociais, aprendizado e diversão. Na perspectiva educacional ponderamos a música como uma via facilitadora das ações pedagógicas, uma vez que é um incentivo às descobertas, experimentações e criações.

É seguro afirmar a importância de trabalhar a música na escola. E reconhecendo suas contribuições para o processo ensino aprendizagem, percebemos que alguns educadores deixam de utilizar essa importante ferramenta ou ainda utilizam de forma descontextualizada e sem uma intencionalidade de ensino, por não saber utilizar a música em sua práxis docente.

O foco deste artigo é analisar as bibliografias disponíveis sobre o que é assegurado para a utilização desta ferramenta de trabalho pedagógico e o seu embasamento teórico para esta abordagem na Educação Infantil, este é um período fundamental para a criança no que diz respeito ao seu desenvolvimento e aprendizagem de forma significativa.

A IMPORTÂNCIA DO TRABALHO COM MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

É sabido que a música é um elemento sempre presente na cultura humana. Assim, é importante o trabalho com a música na formação da criança para que ela desenvolva a sua sensibilidade e exerça sua criatividade de maneira crítica e livre, a música bem como a dança são fundamentais para o desenvolvimento global da criança.

O ensino de música e das demais artes inseridas no currículo escolar, devendo ser trabalhadas nas instituições de ensino, fica assegurado também pela Lei 13.278 sancionada em 02 de maio de 2016, que altera o decreto da Leide Diretrizes e Bases (LDB — Lei 9.394/1996), estabelecendo agora prazo de cinco anos para que os sistemas de ensino promovam a formação de professores para implantar esses componentes curriculares no ensino infantil, fundamental e médio.

Segundo Brito (2014):

O fazer musical é um modo de resistência, de reinvenção (questões caras ao humano, mas ainda pouco valorizadas no espaço escolar) que, ao mesmo tempo, fortalece o estar juntos, o pertencimento a um grupo, a uma cultura. O viver (e conviver) na escola - espaço de trocas, de vivências e construção de saberes, de ampliação da consciência - deve, obviamente, abarcar todas as dimensões que nos constituem, incluindo a dimensão estética. (BRITO, 2014, p. 20)

Realça as experiências com a linguagem oral que ampliam as diversas formas sociais de comunicação presentes na cultura humana, como as conversas, cantigas, brincadeiras de roda, jogos cantados etc. Dá destaque, também, às experiências com a leitura de histórias que favoreçam aprendizagens relacionadas à leitura, ao comportamento leitor, à imaginação e à representação e, ainda, à linguagem escrita, convidando a criança a conhecer os detalhes do texto e das imagens e a ter contato com os personagens, a perceber no seu corpo as emoções geradas pela história, a imaginar cenários, construir novos desfechos etc. O Campo compreende as experiências com as práticas cotidianas de uso de escrita, sempre em contextos significativos e plenos de significados, promovendo imitação de atos escritos em situações de faz de conta, bem como situações em que as crianças se arriscam a ler e a escrever de forma espontânea , apoiadas pelo professor, que se engaja em reflexões que organizam suas ideias sobre o sistema de escrita. (BNCC NA PRÁTICA, 2018, p. 12)

A música faz parte da história humana desde os tempos remotos. Há arqueólogos que acreditam que os homens primitivos utilizavam instrumentos musicais como tambores e flautas construídos através dos ossos e sempre usados para cultuar algum tipo de ritual.



Fonte: <https://www.iraceminha.sc.gov.br/noticias/ver/2019/05/caixa-musical-e-sucesso-nas-aulas-da-educacao-infantil>. Acesso em 19 out. 2022.

E, a música é uma das mais antigas e valiosas formas de expressão da humanidade e está sempre presente na vida das pessoas. Antes de Cristo, na Índia, China, Egito e Grécia já existiam uma rica tradição musical. (FERNANDES, 2016, s.n.)

Devemos evidenciar a música como um processo de ação cultural, que no decorrer de sua construção o ser humano transformou em uma linguagem expressiva de relação, transformando-a em uma dominação entre o som e o silêncio que acontece no tempo e espaço, que se estende e faz parte do conhecimento humano.

De acordo com Berchem (apud KRZESINSKI e CAMPOS, 2006) “A música é a linguagem que se traduz em forma sonora capaz de expressar e comunicar sensações, sentimentos e pensamentos, por meio da organização e relacionamento entre som e o silêncio”. (apud KRZESINSKI e CAMPOS, 2006, p.115)

A música é importante em todas as fases da vida. Nesse sentido, este trabalho se fundamenta à medida que se elucida a importância da música para a formação da criança. Esta abordagem musical deve ser realizada tanto dentro como fora da escola. A música leva a criança ao desenvolvimento de sua criatividade, sua subjetividade e exerce sua liberdade, crescendo como um adulto reflexivo, crítico e ativo na sociedade.

Antes de oferecer à criança um método é preciso ouvir, escutar, perceber, descobrir, imitar, repetir os sons, construindo seu conhecimento sobre música.

Quanto mais ouvimos ou executamos diferentes tipos de música, mais nosso cérebro tem que criar conexões e sinapses para decodificar aqueles sons e atribuir-lhe significado.

Desse modo passa-se a pensar em música como um contexto comum a formação do indivíduo, uma vez que a educação musical ultrapassa o sentido de ensinar leitura e escrita, o sujeito educa-

do musicalmente em sentido amplo será capaz de desenvolver maior sensibilidade para perceber fenômenos musicais, aprenderá a se expressar e compreender mais facilmente seus sentimentos.

A música e a Arte podem nos ajudar a construir um belo “óculos” para enxergamos o mundo com mais sentido, significado e beleza.

Segundo Brito (2003, p.17):

A música é uma linguagem universal. Tudo o que o ouvido percebe sob a forma de movimentos vibratórios. Os sons que nos cercam são expressões da vida, da energia, do universo em movimento e indicam situações, ambientes, paisagens sonoras: a natureza, os animais, os seres humanos traduzem sua presença, integrando-se ao todo orgânico e vivo deste planeta. (BRITO, 2003, p. 17)

Segundo Scagnolato (2003, p.20):

A música não substitui o restante da educação, ela tem como função atingir o ser humano em sua totalidade. A educação tem como meta desenvolver em cada indivíduo toda a perfeição de que é capaz. Porém, sem a utilização da música não é possível atingir a esta meta, pois nenhuma outra atividade consegue levar o indivíduo a agir. A música atinge a motricidade e a sensorialidade por meio do ritmo e do som, e por meio da melodia, atinge a afetividade. (SCAGNOLATO, 2003, p.20)

É elucidado que o trabalho com música é realizado por meio de canções, jogos, danças, exercícios de movimento, relaxamento, prática instrumental, improvisação e audição, noções básicas de ritmo e melodia, a fim de fundamentar o trabalho com o universo lúdico da infância.

Para Seashore (1919, p.170):

As impressões de ritmos musicais despertam sempre, e em certa medida, imagens motoras na mente do ouvinte, e em seu corpo, reações musculares intuitivas. As sensações musculares acabam por associar-se às sensações auditivas que, assim reforçadas, se impõem mais ao espírito, para apreciação e análise. (SEASHORE, 1919, p.170)

A música faz parte da educação de crianças e adultos, pois desde o nascer há necessidade de estimular o ritmo, pois vivemos em uma sociedade de múltiplos ritmos em diversos aspectos.

De maneira contínua se dará o desenvolvimento musical o qual se inicia com experiências verdadeiras. O processo de desenvolvimento intelectual do aluno, para que esse tenha um desempenho positivo, necessita de uma abordagem que contribua tanto na participação do aluno quanto para aprendizagem dos conteúdos. A prática educativa associada à linguagem musical apresenta relevantes desenvolvimentos no aspecto de conteúdo, cognição e interação entre crianças para tal processo se dar é necessário o trabalho do professor como mediador.

Nas atividades em que permeiam a música o professor com seus alunos propiciam de acordo com a sua didática, o estímulo de ações específicas que auxiliam na organização do pensamento, além de favorecer a cooperação e comunicação das atividades que são realizadas em grupo. É essencial que o professor, além das atividades trabalhadas no cotidiano em sala de aula, trabalhe de forma paralela conteúdos relacionados com as letras das músicas cantadas.



Fonte: <http://www.pedagogaandreaeduca.com.br/2013/03/projeto-musica-e-movimento-na-educacao.html>. Acesso em 19 out. 2022

E, a música torna o ambiente favorável à aprendizagem bem como mais alegre, visto que propicia conforto e acolhimento ao ambiente escolar, proporcionando sensações positivas aos que participam deste ambiente.

O trabalho com a música na educação brasileira, infelizmente é encarado como um entretenimento, um recurso de reposição em momentos em que não se é possível cumprir o planejado pelo currículo escolar, não dando a importância devida como material didático-pedagógico que possa contribuir para o desenvolvimento no ensino aprendizado do aluno. As escolas tentam se adequar à nova disciplina com novas estratégias, por vezes não precisas, porém a música possui caráter racional, subjetivo e emocional e certamente poderá auxiliar no processo ensino-aprendizagem, já que por apresentar característica interdisciplinar é de grande valia como instrumento metodológico e didático-pedagógico.

Ensinar a música como ato pedagógico e com caráter lúdico, conforme escreve FONTEERRADA (2005), não se ateve somente em Rousseau, Pestalozzi, Herbart e Froebel, teóricos reconhecidos por suas contribuições no campo da pedagogia, que defendia a aprendizagem por vias do trabalho com ludicidade.

De acordo com Marisa Trench de O. Fonterrada em Tramas e Fios (2005, p. 53), Froebel foi considerado em sua essência o educador mais completo, criador do primeiro jardim de infância, sua pedagogia era voltada para atividades que prezassem a liberdade, defendendo o ensino das artes nas escolas com a intenção de assegurar a cada criança um amplo e completo desenvolvimento de sua natureza na apreciação de obra artística.

Como afirma Brito (2003, p. 53), a contribuição da música no desenvolvimento global da criança que se concretiza por meio das vivências e reflexões direcionadas, nas quais as crianças devem ter acesso permanente, mesmo que não apresente aptidão musical, tendo em vista que esta

pratica e vivência são fundamentais para o desenvolvimento das competências do indivíduo.

Aceitando a proposição de que a música deve promover o ser humano acima de tudo, devemos ter claro que o trabalho nessa área deve incluir todos os alunos. Longe da concepção europeia do século passado, que selecionava os “talentos naturais”, é preciso lembrar que a música é linguagem cujo conhecimento se constrói com base em vivências e reflexões orientadas. Desse modo, todos devem ter direito de cantar, ainda que desafinando! Todos devem poder tocar um instrumento, ainda que não tenham, naturalmente, um senso rítmico fluente e equilibrado, pois as competências musicais desenvolvem-se com a prática regular e orientada, em contextos de respeito, valorização e estímulo a cada aluno, por meio de propostas que consideram todo o processo de trabalho, e não apenas o produto final. (BRITO, 2003, p. 53)

O trabalho com música em todos os seus aspectos e possibilidades de abordagem quando utilizada em sala de aula, desenvolve diversas habilidades como: o raciocínio, a criatividade, auto-disciplina bem como a consciência rítmica e estética, e desenvolve a linguagem oral, a afetividade, a percepção corporal e promovendo a socialização da criança.

Segundo Rosa (1990, p. 22-23):

A linguagem musical deve estar presente nas atividades [...] de expressão física, através de exercícios ginásticos, rítmicos, jogos, brinquedos e roda cantadas, em que se desenvolve na criança a linguagem corporal, numa organização temporal, espacial e energética. A criança comunica-se principalmente através do corpo e, cantando, ela é ela mesma, ela é seu próprio instrumento.

Ademais, a educação musical infantil no Brasil segue caminhando em passos lentos, necessita de discussão e aprimoramento, e seus principais eixos e fundamentos não podem confundidos com coadjuvante no ensino das disciplinas obrigatórias ou eixos de aprendizagem, fazer porque cada criança tem o direito de desenvolver as suas habilidades musicais de maneira positiva, precisa ser constituída e enxergada como protagonista no desenvolvimento das habilidades artísticas e acadêmicas de cada criança.

A música contribui com a estimulação de áreas do cérebro que não são trabalhadas em outras linguagens. Com isso, nos apoiamos na fala de Vigotsky (1988), quando diz que se iguala também com a expressão musical “é a fase da exploração vocal à etapa de reprodução, criação e reconhecimento das primeiras letras, daí à grafia de palavras, depois frases e, enfim a leitura e a escrita”.

É no processo de aquisição da linguagem que as grandes descobertas acontecem. O indivíduo começa a aguçar sua curiosidade, criar suas hipóteses e desenvolver linhas de raciocínio e assim também, é o que acontece com a música. Sem música, a chance de se potencializar o conhecimento torna-se basicamente nula e, quanto mais cedo começa a ser trabalhada de maneira correta e contextualizada, melhor e mais eficazes são suas contribuições.

Assim, entende-se que o trabalho com a música objetiva a construção musical, atrelando o gosto pela mesma a fim de que no indivíduo seja um agente estimulador das concepções sensoriais e cognitivas. Sua iniciação, ainda no público infantil, tende a despertar e contribuir para o desenvolvimento criativo, imaginário, memória, atenção e concentração, socialização, afetividade e assim como a consciência corporal e movimentação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Contudo entende-se que o aprendizado de música deve ser um ato de desprendimento prazeroso, que comungue com as experiências da criança sem ser uma imposição ou que busque a qualquer custo que a criança domine um instrumento, o qual pode minar sua sensibilidade e criatividade.

Ademais, na perspectiva lúdica a escola não deve ater-se em formar músicos, mas sim desenvolver a criatividade, sensibilidade e integração, desencadeando estímulos para que o aluno aprenda fazendo. Outro fator valoroso quando o assunto é música no ambiente escolar se torna de extrema relevância proporcionar aulas com músicas que abordem diferentes temáticas respeitando cada faixa etária, construção de instrumentos, jogos que envolvam música e arriscar-se até mesmo a uma composição de forma bem descontraída, trazendo contexto, conhecimento, diversão e significado para a prática.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, L. B. P. **Educação infantil: discurso, legislação e práticas institucionais** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 193 p.
- BASTIAN, H. G. **Música na escola – A contribuição do ensino da música no aprendizado e no convívio social da criança**. São Paulo, Paulinas, 2009.
- BEYER, E.; KEBACH, P. (orgs). **Pedagogia da música: experiências de apreciação musical**. Porto Alegre; Mediação, 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Constituição da República Federativa. **Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988**. Brasília: Congresso Nacional.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010. 104.

_____. Ministério da Educação. Câmara da Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 05, de 17 de dezembro de 2009. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 2009.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº. 9.394**. Brasília, 1996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998 (v. I, II, III).

BRITO, T. A. de. **Música na educação infantil**. São Paulo; Peirópolis, 2003.

_____. **O humano como objetivo da educação musical**. São Paulo, Peirópolis, 2001.

CARNEIRO, M. Â. B.; DODGE, J. J. *A descoberta do brincar*. São Paulo: Melhoramentos, 2007.

CARVALHO, E. M. G. **Educação infantil: percurso, dilemas e perspectivas**. Ilhéus: Editus, 2003.

FROEBEL, F. **The education of man**. Trad. Hailmann, W.N. Nova York: D. Appleton, 1912c, 1887.

FUCCI-AMATO, R. **Escola e educação musical – (Des) caminhos históricos e horizontes**. Campinas: Papirus, 2012.

HALL, S. **A centralidade da cultura: nota sobre as revoluções culturais em nosso tempo**. In: **Revista Educação e Realidade**. Porto Alegre: UFRGS, Jul/Dez, 1997.

ILARI, B.; BROOCK, A. (orgs). **Música e educação infantil**. Campinas, SP; Papirus, 2013.

KISHIMOTO, T. M. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 1998.

_____. **O jogo e a educação infantil: Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 14º. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. **Encontros e desencontros na formação dos profissionais da educação infantil**. In: MACHADO, M. L. A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 107-115.

KRAMER, S. **Infância e educação: o necessário caminho de trabalhar contra a barbárie**. In: _____ (Org.). **Infância e educação infantil**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2002. p. 269-289.

MÁRSICO, L. O. **A criança no mundo da música: uma metodologia para educação musical das crianças**. Porto Alegre: UFRGS, 2011.

MUNIZ, I. **A neurociência e as emoções do ato de aprender: quem não sabe sorrir, dançar e brincar, não deve ensinar**. Itabuna: Via Litteratum, 2012.

NÉRICI, I. G. **Lar, escola e educação**. São Paulo: Atlas, 1972.

OLIVEIRA, V. B. de. **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

POLLARD, M. **Maria Montessori**. Rio de Janeiro: Globo, 1993.

ROSA, N. S. S. **Educação musical para a pré-escola**. São Paulo: Ática, 1990.

SANTOS, M. P. dos. **O Lúdico na Formação do Educador**. 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

SARMENTO, M. J. **Imaginário e culturas da infância. Texto produzido no âmbito das atividades do Projeto “As marcas dos tempos: a interculturalidade nas culturas da infância”**. Projeto POCTI/CED/2002.

SME. **Curriculum da Educação Infantil na cidade de São Paulo**. São Paulo: SME, 2018.

VYGOTSKY, L.S. **A Formação Social da Mente**. 6^a ed. São Paulo: Martins Fontes Editora LTDA, 1998.

VYGOTSKY, L.S; LURIA, A.R. & LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1998.

WAJSKOP, G. **Brincar na pré-escola**. São Paulo: Cortez, 2007.

WEIGEL, A. M. G. **Brincando de música**. Porto Alegre: Kuarup, 1988.

POSSÍVEIS INTERVENÇÕES DO PSICOPEDAGOGO

ROSANGELA BONASORTE ROMAGNOLO

Graduação em Pedagogia Licenciatura Plena pela Universidade de Guarulhos - UNG (1991); Pós-graduada em Psicopedagogia Institucional pela Faculdade de Tecnologia, Ciências e Educação - FATECE (2014); Professora de Educação Infantil, no CEI Vereador Francisco Marcondes de Oliveira, na Prefeitura Municipal de São Paulo.



RESUMO

O artigo tem como objetivo demonstrar quão relevante e indispensável para formação escolar dos alunos é o papel do psicopedagogo que poderá auxiliar os educandos e profissionais de ensino dentro das escolas no atendimento de crianças e jovens e suas famílias com o propósito de superarem ou amenizarem suas dificuldades e ou transtornos de aprendizagem. O psicopedagogo é o profissional capacitado para intervir, mediar e aconselhar tanto educandos quanto professores e famílias, pois sua formação lhe permite exercer trabalhos analisando e colaborando com o tratamento de síndromes que envolvam a parte cognitiva dos educandos.

PALAVRAS-CHAVE: Família; Intervenções; Psicopedagogo; Dificuldades.

INTRODUÇÃO

A intervenção psicopedagógica é um procedimento realizado pelo psicopedagogo com o intuito de melhorar o processo de aprendizagem e promover a autonomia e autoestima dos educandos. A interferência no processo de desenvolvimento acontece após o diagnóstico psicopedagógico. A partir dessa avaliação, o profissional traça um plano de intervenção capaz de auxiliar o aluno a conquistar o sucesso escolar.

A intervenção psicopedagógica é necessária quando se verifica problemas de aprendizagem, que criam déficits de conhecimentos nas crianças. O psicopedagogo passa a mediar à relação do aluno com a construção do saber.

A importância da intervenção psicopedagógica está relacionada à própria importância do psicopedagogo na escola. A atuação do profissional é fundamental para garantir o bom desempenho escolar e a inclusão de estudantes com problemas na aprendizagem.

Importante ressaltar que o trabalho do psicopedagogo deve ser realizado em conjunto com a escola e a família. Dessa forma, é possível alcançar os resultados esperados e contribuir de forma significativa para a melhora do desenvolvimento escolar das crianças.

OLHAR PSICOPEDAGÓGICO

A história da psicopedagogia no Brasil iniciou-se há aproximadamente 30 anos, os primeiros cursos oferecidos foram na década de 70, concentrados com maior intensidade no sul e sudeste do país, onde a demanda era maior; em junho de 2003, foi fundada ABPp seção São Paulo, a ABPp possui uma seção para cada estado do país. O Brasil teve sua práxis psicopedagógica influenciada pela teoria Argentina, uma das pioneiras no mundo.

Esta profissão luta pela regulamentação para se tornar uma área reconhecida profissionalmente; já existe projeto de lei que busca a aprovação para tal reconhecimento.

A Associação Brasileira de Psicopedagogia (ABPp) possui Código de Ética do Psicopedagogo, o qual foi Reformulado pelo Conselho da ABPp, gestão 2011/2013 e aprovado em Assembleia Geral em 5/11/2011 estabelecendo que, o Código de Ética tem o propósito de estabelecer parâmetros e orientar os profissionais da Psicopedagogia brasileira quanto aos princípios, normas e valores ponderados à boa conduta profissional, estabelecendo diretrizes para o exercício da Psicopedagogia e para os relacionamentos internos e externos à ABPp.

Os parâmetros nacionais que regem a Psicopedagogia oferecem sustentáculos para o exercício da profissão, tal como o artigo 1º define a psicopedagogia como um campo de atuação em Saúde e Educação que lida com o processo de aprendizagem humana; seus padrões normais e patológicos, considerando a influência do meio da família, escola e da sociedade no seu desenvolvimento, utilizando procedimentos próprios da psicopedagogia, ele coloca a psicopedagogia como uma área que difere da psicologia e da pedagogia, porém que concentra teorias de ambas, sua atuação é independente de outras áreas, porém, em algumas vezes se faz necessário complementar-se com elas.

Para Visca (1987):

A psicopedagogia nasceu como uma ocupação empírica pela necessidade de atender as crianças com dificuldades na aprendizagem, cujas causas eram estudadas pela medicina e psicologia. Com o decorrer do tempo, o que inicialmente foi uma ação subsidiária destas disciplinas, perfilhou-se com um conhecimento independente e complementar, possuidor de um objeto de estudo (processo de aprendizagem) e de recursos diagnósticos, corretores e preventivos (VISCA, 1987, p. 33).

O sujeito com dificuldades de aprendizagem será investigado e analisado, recebendo uma série de atividades de sondagem, avaliado em diversas modalidades, motoras, psicológicas, emocionais; em seguida após o levantamento das hipóteses diagnósticas é oferecida a intervenção, onde buscará desenvolver no sujeito suas habilidades, tratando diretamente com a sua dificuldade, porém nem sempre é fácil descobrir e tratar a dificuldade, para isto deve haver flexibilidade e não se pode cronometrar o tratamento, pois cada indivíduo possui sua singularidade, exigindo um tempo próprio para seu amadurecimento, e cada problema pode ter sua origem de ordens diversas, o que requer muitas vezes o auxílio de outros profissionais.

Segundo Bossa (2007):

No Brasil não é permitido ao psicopedagogo recorrer a muitos dos instrumentos que são de uso do psicólogo. O psicopedagogo que não tem formação em psicologia, quando a situação requer, solicita ao psicólogo ou dependendo do caso, a outros profissionais (neurologis-

tas, fonoaudiólogos, psiquiatras) habilitados e de sua confiança, as informações necessárias para complementar o seu diagnóstico. (BOSSA, 2007, p.100).

A psicopedagogia tem como objeto de estudo e de trabalho o processo de aprendizagem, preocupando-se com o aprendiz e seus estilos de aprender, buscando compreender as relações que se estabelecem em diferentes contextos vivenciados pelo sujeito, e com os seus ensinantes, objetivando compreender as causas que levam à dificuldade na aprendizagem.

O ambiente familiar é o ponto primário da relação direta com seus membros, em que a criança cresce atua, desenvolve e expõe seus sentimentos, experimentam as primeiras recompensas e punições, a primeira imagem de si mesma e seus primeiros modelos de comportamentos que vão se inscrevendo no interior dela e configurando seu mundo interior. Isto contribui para a formação de uma “base de personalidade”, além de funcionar como fator determinante no desenvolvimento da consciência, sujeita a influências subsequentes.

Ele fornecerá ao psicopedagogo informações para se traçar uma linha reflexiva, pois desde bebê o sujeito tem um caminho de construção de conhecimento e identidade que somente a família pode confirmar, não se podem desconsiderar os outros contextos, porém sabe-se que a família tem forte influência psicológica, emocional para com o sujeito e a sua forma de aprender.

Aprender é uma ação natural do ser humano, suas estruturas psicológicas favorecem para que a aprendizagem ocorra; o que abre uma reflexão sobre os fatores que podem auxiliar para que esta aconteça com maior precisão e leve o sujeito ao seu pleno desenvolvimento.

Segundo Fernández (2001):

O desejo de conhecer (a pulsão epistemofílica) supõe o contato com a carência, com a saída da onipotência. Alguns problemas de aprendizagem têm sua ancoragem em certa dificuldade para conectar-se com a própria carência, com a fragilidade humana. Uma sociedade que tende a endeusar crianças e jovens pode provocar problemas de aprendizagem ao esperar, paradoxalmente, tudo deles, retirando-lhes a responsabilidade que a autoria supõe. (FERNANDEZ, 2001, p. 34).

Desde bebê aprendemos com a nossa família, nela se consistem as primeiras aprendizagens o que a coloca como matriz de aprendizagem; ela exerce forte influência em nossa constituição, que não se restringe somente à aprendizagem na infância, mas em nosso comportamento ao longo da nossa vida, estas aprendizagens serão aplicadas através das nossas ações para a sociedade, podendo ser positivas ou negativas, produzindo benefícios ou malefícios ao próximo.

Os frutos colhidos pela sociedade são decorrentes de ações individuais ou grupais, porém não se pode negar a subjetividade por trás do sujeito, seus valores e sua família como propagadora e condutora desses valores.

O caminho percorrido rumo à aprendizagem é complexo, pois, são diversos os fatores contribuintes que podem auxiliá-lo, tanto para construção de bases positivas, como valores e integridade moral, assim como as negativas, que causam a degradação de princípios relevantes ao ser humano, como o respeito, a solidariedade e benignidade; a questão em torno da afetividade e a sua contribuição no processo cognitivo e formativo aponta para a relevância das relações interpessoais para o desenvolvimento de diversas competências e em distintos setores da vida social; nas relações familiares o sujeito busca apoio para o seu equilíbrio, controle emocional e autoconfiança.

Os sentimentos como o afeto, amor e acolhimento são subsídios necessários para a evolução cognitiva e pessoal do ser humano, representando uma indispensável posição na vida de qualquer pessoa, frente a esses sentimentos está à família que é pionera, concebendo aos seus membros sentimentos, afeto e apego, que motivarão a vontade de evoluir.

Segundo Fernández (1990):

A internalização de um conjunto de relações por cada um dos seus elementos desse conjunto transforma a natureza dos elementos, suas relações e o conjunto num grupo de uma classe muito especial. Esse conjunto de relações da “família” pode ser transportado a nosso corpo, sentimentos, pensamentos, fantasia, sonhos, percepções; pode converter-se em argumentos que movem nossos atos e ser transposto a qualquer aspecto. (FERNANDEZ, 1990, p. 98).

O ser humano ao nascer é extremamente frágil e vulnerável, o que requer o cuidado da família e ajuda para que consiga sobreviver e se desenvolver, este vínculo estabelecido desde a infância assenta a família como autoridade e responsável pelos ensinamentos empregados.

Para Fernández (1990):

O aprender transcorre no seio de um vínculo humano cuja matriz toma forma nos primeiros vínculos mãe-pai-filho-irmão, pois a prematuridade humana impõe a outro semelhante adulto para que a criança, aprendendo e crescendo, possa viver. (FERNANDEZ, 1990, p. 48).

A família é imprescindível na construção do conhecimento, inteligência e capacidade de aprender, auxiliando na construção de um indivíduo emocionalmente saudável e equilibrado; a segurança emocional pode render bons frutos para a aprendizagem infantil, assim como a falta dela causa danos ao desenvolvimento cognitivo.

Parolin (2010) descreve o pensamento de Rivière sobre a importância da família no processo de aprendizagem, para ele “a família é a estrutura social básica e o primeiro núcleo da construção de um sujeito como estrutura básica, à família tem o papel determinante no desempenho do papel de aprendiz de uma criança”.

A afetividade lançada pela família produz aos seus componentes confiança e leva à produção de bons sentimentos, que estimulam a vontade de evoluir e encorajam a enfrentar os desafios.

A família apresenta as referências para seus descendentes. São com essas referências que o sujeito constrói seu conhecimento e aprende.

Um fator cada vez mais comum é a família premiar aleatoriamente as crianças na tentativa de preencher o vazio causado pela falta de tempo disponível para o fortalecimento das relações, o que pode levá-las a buscar ganhos materiais e não intelectuais, causando uma inversão de valores, em que o ter é confundido com ser, uma relação danosa, camuflando o aprender, que pode ser mascarado com a decoração dos conteúdos e não sua assimilação de fato, um sistema de meritocracia.

De acordo com Parolin (2010):

A avaliação familiar costuma estar banhada em um forte apelo emocional, tornando o processo de aprender muito mais comprometido com prêmios, ganhos e perdas do que com a promoção da construção do pensamento operatório e com o compromisso do conhecimento científico. (PAROLIN, 2010, p. 45).

A psicopedagogia busca um olhar apurado sobre o sujeito e a interação com o meio, conside-

rando também a estrutura biológica, a afetividade e desenvolvimento intelectual e as formas como são conduzidas no ambiente familiar, entre outros.

Bossa (2007) esclarece que o conceito:

Remete a uma visão de homem como sujeito ativo em um processo de interação com o meio físico e social. Nesse processo interfere o seu equipamento biológico, as suas condições afetivas - emocionais e as suas condições intelectuais. A psicopedagogia entende ainda que essas condições afetivo-emocionais e intelectuais são geradas no meio familiar e sociocultural no qual nasce e vive o sujeito. (BOSSA, 2007, p. 74).

Tentar compreender as condições que o ambiente familiar deposita no sujeito, é um dos objetivos da psicopedagogia, e de que forma estará influenciando-o na organização de suas condições internas, se elas estimulam ou não este sujeito; de acordo com Paín (2000) "as condições internas definem o campo do sujeito e as condições externas definem o campo do estímulo".

Segundo Paín (2000):

A questão é devolver à criança este prazer de aprender, o prazer de resolver um problema, o prazer do tipo olímpico (no sentido de olimpíadas mesmo) de poder ganhar do problema. O problema é o desafio, o assunto é a alegria ou a força com a qual a criança toma desafio e luta para solucionar o problema." (PAIN, 2000, p. 25).

O prazer em vencer deve ser estimulado, e a busca da conquista de um desafio, são etapas do desenvolvimento que devem ser valorizadas para que o aprendente sinta-se encorajado e tenha autoconfiança, procurando a recompensa que é a sensação da vitória frente ao obstáculo.

A INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA

Adaptar-se envolve conhecer o que é desconhecido e o desconhecido gera insegurança, portanto adaptar-se não é tarefa fácil.

Adaptação escolar é um momento em que os sujeitos envolvidos necessitam de apoio para minimizar as dificuldades desse processo, o que o tornaria mais agradável para todos: as crianças que estão enfrentando um novo ambiente social, para a família que cria expectativas, com relação ao processo e também para os educadores que se envolvem no processo no meio de tantos desafios peculiares ao início do ano letivo. A intervenção psicopedagógica pode facilitar o processo adaptativo permitindo mais qualidade para que todos os envolvidos no processo sintam-se acolhidos.

O psicopedagogo pode estar direcionado para as dificuldades e propor alterações, não para estabelecer um novo caminho, mas sim um novo jeito de caminhar, fazendo com que a adaptação escolar seja o início vitorioso de uma grande caminhada.

A família tem o encargo de preparar a criança para a vida em sociedade, de forma que ela esteja preparada para os desafios propensos à sua idade; o qual exigirá dela condições físicas, motoras, psicológicas e emocionais para lidar com os obstáculos do quotidiano, onde as relações dos outros ambientes não serão regadas aos mesmos sentimentos que são cultivados dentro do lar; ela deverá estar pronta para lidar tanto com o sucesso como com o fracasso, sabendo lidar com ambos, e que possa vê-los com naturalidade. A família ainda é a base mais sólida da sociedade,

o que é necessário um esforço coletivo para que esta consiga desempenhar-se como protetora, educadora e estimuladora de conhecimentos.

Uma revisão e reflexão de novos saberes e fazeres são necessários a fim de buscar formas de agir para que essas crianças acalmem suas emoções e se tranquilizem, a fim de que sua adaptação seja a mais tranquila possível para não influir de maneira desfavorável no desenvolvimento psicossocial, motor e afetivo desses pequenos seres sociais. O papel da mãe é crucial na vida da criança, portanto cabe ao educador pensar em situações lúdicas que possam provisoriamente substituir esse papel, para que essas crianças não se sintam abandonadas.

Quando a mãe está ausente, a criança imagina que isso é definitivo e que a ausência está ligada ao desejo de morte mantido em relação à mãe. Assim, a ausência da mãe se confunde com sua morte, cuja causa está relacionada à fantasia agressiva da criança. Quando a mãe se ausenta, a criança apresenta um estado de luto do qual deve se defender por meio de um processo de trabalho de elaboração. O brincar é uma importante atividade nos mecanismos de defesa da criança, na medida em que permite representar um substituto maternal manipulado por ela. Ao restituir, de forma deslocada, a presença do personagem maternal, a brincadeira permite convencer a criança de que, por um lado, a ausência da mãe não é tão complexa e definitiva, e, por outro lado, que a fantasia da morte não provoca a morte do objeto ao qual se refere (GUTTON, 2013, p. 271).

As brincadeiras com mímicas, jogo, interação e linguagem, suscitarão algumas possibilidades de atividades práticas com todas as crianças.

O professor faz uma roda com todos da sala. A educadora pede para imitá-la: cara de riso, cara de séria (franzindo a testa), cara de choro, cara de alegria, cara de tristeza. Brincadeiras com mímicas são importantes, pois podem aliviar as tensões dos semblantes das crianças, preparando-o para as atividades do dia. Ao brincarem experimentam o mundo, o corpo, as emoções por meio dessas vivências: experimentando assim sensações de tristeza, alegria, seriedade, etc. É uma maneira de recriar, representar/sentir as mais variadas emoções e observar o outro, e a si mesmo (mesmo inconscientemente ainda) relacionando-se com as mais variadas emoções que permeiam o seu mundo. Além dos gestos e expressões corporais serem formas primeiras de comunicação das crianças, por meio deles expressam-se sentimentos, nessa forma particular de relacionar-se com o outro. O educador, se preferir, pode confeccionar máscaras com as mais variadas expressões para que elas as representem. Pode experimentar colocar uma máscara simulando tristeza na criança e todos o imitam, depois a mesma máscara em mais uns dois bebês, para experimentação dessa sensação; em seguida muda-se para uma máscara diferente simulando alegria, passando pelo mesmo processo e assim por diante.

Cabe ao psicopedagogo a criação de ambientes acolhedores e criativos significa estar atento aos talentos e às dificuldades dos alunos, estar ligado nas ações dos professores que precisam estimular a determinação, o interesse e a alegria dos educandos pelo fato de aprender.

Portanto, o grande desafio psicopedagógico consiste em trabalhar, de forma solidária, o método de trabalho e a experiência pessoal de cada um, atentando para os caminhos da transformação. É preciso entender o aluno, considerando em que etapa de desenvolvimento se encontra, levando em conta as dificuldades e facilidades de seu aprendizado e procurando conhecer sua família e os interesses que favoreçam o seu crescimento; por fim é preciso conhecer o ecossistema vigente, para que se possa empenhar pela melhoria do ambiente, das condições de trabalho, estando in-

formado sobre o que atinge o professor, o aluno e seus familiares como a violência, as drogas, as dificuldades socioeconômicas, mercado de trabalho, saúde, podendo atuar sobre tais condições e aspectos sempre praticando a cidadania e a solidariedade.

Compreende-se que é de suma importância uma relação cordial entre família e escola, ambas devem caminhar juntas, pois se torna necessário este entrosamento para que os alunos tenham uma aprendizagem sequencial, na qual, os pais colaboram diretamente com as propostas da escola. E a escola se propõe interagir com a comunidade que a circunda, resultando, assim, num bom desenvolvimento e crescimento para elas.

Há necessidade de atuação do psicopedagogo dentro das instituições escolares, trabalhando com diagnósticos, auxiliando os professores na sala de aula e, principalmente, na prevenção dos casos de alunos com problemas de aprendizagem, evitando mais um fracasso escolar.

O psicopedagogo observa e diagnostica o sistema escolar e, então, cria condições favoráveis para a resolução dos problemas que surgem, fazendo com que o ensinar e o aprender se tornem comprometidos. Sendo assim, a atuação do psicopedagogo dentro da escola exige algumas características básicas.

O papel do psicopedagogo na escola deverá ser o de um profissional que assessora a equipe e comunidade no sentido de apoio psicopedagógico, buscando identificar e enfrentar as dificuldades detectadas.

A rotina da família diz muito a respeito de como são as relações, se existem respeito, cooperação, tolerância ou não; a comunicação existente poderá favorecer o amadurecimento e equilíbrio dessas relações, para isto é necessário que os exemplos observados pela criança sejam favoráveis para que ela possa se colocar criticamente sobre os fatos, que haja um espaço para que ela consiga se expressar sem receios.

De acordo com Parolin (2010):

A criança vai assumindo e simbolizando a sua existência mediante a sua própria rotina de vida, mediante a linguagem como organizadora e promotora e interlocução, mediante o seu desempenho e de modelos relacionais que lhe possibilitará o amadurecimento e a capacidade de se posicionar-se criticamente. (PAROLIN, 2010, p.38).

Ainda de acordo com Parolin (2010 “a psicopedagogia entende o sintoma como a oportunidade para que aquele grupo familiar possa entrar em equilíbrio”). Às vezes o problema vem escondido atrás de um sintoma vinculado à família, para que esta consiga ter equilíbrio em suas relações é preciso desvendar o sintoma, e posteriormente, tratar o grupo, apontando hipóteses e sugerindo a participação efetiva dos envolvidos na resolução do problema.

Para Fernández (1990) “aprender, requer dois personagens o “ensinante e aprendente, é um vínculo que se estabelece entre ambos”. Ainda de acordo com Fernández (1990) “não aprendemos de qualquer um, aprendemos daquele a quem outorgamos confiança e direito de ensinar”. Os pais têm a confiabilidade de seus filhos, são eles que produzem os modelos, os quais serão seguidos ou influenciarão na construção de seus filhos como indivíduos; a família é a matriz de aprendizagem a qual o sujeito aprendente e retém os ensinamentos desde a infância, concedendo à ela o direito

de passar sua cultura.

Na concepção de Fernández (2001), sujeito aprendente e ensinante são posicionamentos subjetivos:

Em cada sujeito, há um modo singular de se relacionar com quem ensina, consigo mesmo como aprendente e com o objeto a ser aprendido (o conhecimento). Esse modo tanto se repete como muda, frente às situações de aprendizagem com as quais as pessoas se defrontam durante sua existência. “Chamo modalidade de aprendizagem a esse molde ou esquema de operar que vai sendo utilizado nas diferentes situações de aprendizagem. É um molde, mas um molde relacional”. (FERNANDEZ, 2001, p.78)

A modalidade de aprendizagem se constrói na relação do sujeito nos diferentes contextos, seja na família ou na escola, os vínculos servem de base para sua construção como aprendente e ensinante; a modalidade não é definida, podendo se alterar de acordo com a circulação das informações, do que é dito ou não, da forma como é colocado o conhecimento ao alcance do aprendente, e da maneira que é ofertada; a vivência do sujeito e a subjetividade estabelecem a modalidade de aprendizagem.

De acordo com Rivière (1995):

Entre fatores internos e externos nascem os vínculos entre sujeito/ sujeito, sujeito/grupo, grupo/grupo. Através desses vínculos, o sujeito se descobre, descobre o outro, o mundo que o cerca e aprende a conviver dentro de uma realidade construída ao longo da sua existência. Isso porque não existem relações impessoais, uma vez que o vínculo de dois se estabelece em função de outros vínculos condicionados historicamente no sujeito. (RIVIÈRE, 1995, p.51).

A família tem o encargo de preparar a criança para a vida em sociedade, de forma que ela esteja preparada para os desafios propensos à sua idade; o qual exigirá dela condições físicas, motoras, psicológicas e emocionais para lidar com os obstáculos do quotidiano, onde as relações dos outros ambientes não serão regadas aos mesmos sentimentos que são cultivados dentro do lar; ela deverá estar pronta para lidar tanto com o sucesso como com o fracasso, sabendo lidar com ambos, e que possa vê-los com naturalidade. A família ainda é a base mais sólida da sociedade, o que é necessário um esforço coletivo para que esta consiga desempenhar-se como protetora, educadora e estimuladora de conhecimentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que é de extrema importância a presença de um profissional da área da Psicopedagogia, pois ele é o intermediador entre o educador e o educando, trabalhando em prol da melhoria do processo de ensino aprendizagem, estimulando o desenvolvimento das relações interpessoais, o estabelecimento de vínculos, a utilização de métodos de ensino compatíveis com as necessidades apresentadas por cada aluno.

Assim sendo, espera-se que a atuação do Psicopedagogo auxilie na superação das adversidades por meio da aprendizagem, e em parceria com a escola, a fim de promover efeitos positivos, para a minimização das dificuldades que surgem.

O psicopedagogo pode fazer um trabalho preventivo e diagnóstico, visando a descoberta e

o desenvolvimento das capacidades da criança de forma prazerosa e significativa, o que será de extrema importância para o professor que se depara com as dificuldades que os alunos possuem, quanto para os alunos que apresentam alguma dificuldade.

REFERÊNCIAS

BOSSA, Nádia A. **A Psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática.** Porto Alegre: Artes médicas, 2007.

FERNÀNDEZ, Alicia. **A inteligência aprisionada.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

O saber em jogo: a psicopedagogia propiciando autorias de pensamento.
Porto Alegre: Artes Médicas Editora, 2001.

GUTTON, Phillippe. **O brincar da criança: Estudo sobre o desenvolvimento infantil.** Rio de Janeiro. Editoras vozes, 2013

OLIVEIRA, Z. M. R. **Interações sociais e desenvolvimento: A perspectiva sócio histórica.** Caderno do CEDES, 2000.

PAROLIN, Isabel. **Professores formadores: a relação entre a família e a aprendizagem.** São José dos Campos: Pulso Editorial, 2010.

RIVIÈRE, Pichon E. **Teoria do vínculo.** São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda., 1995.

VISCA, Jorge. **Clínica Psicopedagógica: Epistemologia convergente.** Porto Alegre: Artes médicas, 1987

BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE OS DIREITOS HUMANOS E DIREITOS FUNDAMENTAIS

ROSEMEIRE BORGES DOS SANTOS DO NASCIMENTO

Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Capital – Paes de Barros – São Paulo (1995); Especialização em Administração e anos iniciais pela Universidade Capital – Paes de Barros – São Paulo (1995); Professora de Educação Básica na Prefeitura Municipal da Cidade de São Paulo.



RESUMO

Este estudo, resultante de revisão bibliográfica e de cunho qualitativo, apresenta uma análise sobre questões a serem consideradas no que tange o Direito Constitucional e os Direitos Humanos motivam uma série de debates no âmbito jurídico e político, uma ocasião que a legitimidade e a competência para geração de ferramentas que forneçam garantias aos indivíduos brasileiros para utilização de seus direitos humanos plenos, especialmente será apresentado através desta pesquisa a importância da educação nos direitos humanos e quais são as ferramentas do estado para a melhoria de acesso a esta. Ressalte-se que o Direito Humano tem ampla importância para o sistema jurídico da República Federativa do Brasil, uma vez que coloca em jogo a interpretação da constituição e qual seria o papel que o estado teria a desempenhar para com a formação educacional de sua população.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Direitos; Humanos.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a Educação vem incorporando às suas intenções pressupostos de não-exclusão e de atenção à diversidade, assim como a mudança social do entendimento acerca da necessidade fundamental da educação no mundo contemporâneo.

Esta nova forma de se entender educação trouxe consigo um novo olhar no que tange ao atendimento a estudantes e suas necessidades educacionais como um direito fundamental, e bem público intransponível.

Nessa perspectiva tem-se enfatizado a capacidade da escola em oferecer educação adequada às necessidades da sociedade brasileira moderna.

Essa nova tendência, a exemplo das demais lutas históricas, tem demandado um significativo esforço para a conquista de condições concretas para a implementação da educação no seu sentido stricto.

Um dos aspectos que deve ser levado em consideração é estar, essa intenção, respaldada

por documentos oficiais, tanto de âmbito nacional quanto internacional. Dentre esses documentos destaca-se a Declaração Universal dos Direitos do Homem, na Convenção sobre os Direitos da Criança, e a Declaração de Salamanca.

O conteúdo desses documentos, que acabam por traduzir essa nova tendência, tem como justificativa a necessidade de alcançar a equidade, traduzida pela universalização do acesso a todos à escola e à qualidade do ensino.

Estas reflexões têm revelado aspectos marcantes da complexidade educativa, principalmente no que concerne à natureza da prática docente dos profissionais da área da educação, a partir de suas experiências nas interações de ensino.

Assim, tanto no que diz respeito ao atendimento a estudantes e suas necessidades educacionais, tendo-se destaque o acesso a estudantes especiais, quanto aos saberes adquiridos e, ainda, à autonomia que vai sendo construída no exercício dessa prática.

Esses aspectos são considerados fundamentais para a compreensão dessa prática, e, consequentemente, do que se constitui se garantir os direitos das crianças e a prática dos professores ou um profissional cuja lide seja o atendimento a estudantes e suas necessidades educacionais.

BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE OS DIREITOS HUMANOS E DIREITOS FUNDAMENTAIS

Pode-se dizer que embora alguns autores percebam que as expressões dos direitos humanos e direitos fundamentais são parecidos, parte da doutrina crê que têm entre elas algumas diferenças sendo imprescindível conceituar cada uma delas para então chegarem-se as suas diferenças.



Fonte: <https://brasilescola.uol.com.br/sociologia/direitos-humanos.htm>. Acesso em 16 abr. 2022.

É de suma valor tratar os direitos fundamentais como valores indivisíveis, a fim de não se priorizarem os direitos de liberdade em prejuízo dos direitos sociais ou vice-versa.

De fato, de nada adianta a liberdade sem que sejam outorgadas as condições materiais e

espirituais mínimas para fruição desse direito.

Não é admissível, deste modo, falar em liberdade sem um mínimo de igualdade, nem de igualdade sem as liberdades principais.

Como garante Moro (2000 p.217):

É até precioso catalogar os direitos sociais às liberdades para que, desde logo, fique claro que não se trata de selecionar entre aqueles e estas. Não se querem direitos sociais sem liberdade, assim como esta não é possível, para todos, sem aqueles. Em ambos esses fatos, seria implicada a democracia e o princípio da dignidade da pessoa humana. (MORO, 2000, p.217).

Comparato (2001) organizou uma obra com estudo aprofundado em reverência ao assunto. Segundo ele, no período axial, compreendido pelos séculos VIII a II a.C., com o advento do monoteísmo, nasceram os primeiros sinais que produziram origem aos Direitos Fundamentais.

Na mesma era aparece a filosofia, substituindo o saber mitológico da ideia pelo saber natural da razão. Por meio da tragédia grega, o homem passa a ser meio de reflexão, e estabelecem-se os primeiros princípios e diretrizes essenciais de vida.

Nas declarações de Comparato (2001) “é a partir do tempo axial que o ser humano passa a ser analisado”, pela primeira vez na História, em sua igualdade essencial, como ser dotado de livre-arbítrio e razão, não oposto as multíplices diferenças de sexo, raça, religião ou costumes sociais.

Lançavam-se, deste modo, os fundamentos intelectivos para a compreensão da pessoa humana e para a declaração da experiência de direitos universais, porque a ela eram fundamentais.

Tendem a garantir os Direitos Fundamentais a todos uma vida íntegra, acessível e semelhante, criando classes à total realização da potencialidade do ser humano.

Nas expressões do qualificado jurisprudente Moraes (2002) pode ser definido como:

O conjugado institucionalizado de direitos e garantias do ser humano que tem por finalidade principal o respeito a sua dignidade, por meio de sua assistência versus o arbítrio do poder estatal e a asseveração de qualidades mínimas de vida e desenvolvimento da personalidade humana. (MORAES, 2002, p. 20)

Em expressão ao estudo, combina salientar a distinção no ensino de, Ingo Wolfgang Sarlet (2006), os direitos fundamentais são os direitos do ser humano distinguidos e positivados no campo do direito Constitucional positivo de assentado Estado; a declaração direitos humanos, por sua vez, preservaria relação com os apontamentos de direito internacional, por referir-se àquelas posições jurídicas que se adotam ao ser humano como tal.

E, involuntariamente de sua conexão com determinada ordem Constitucional e que, deste modo, absorvem à legitimidade universal, para todos povos e tempos, de tal sorte que mostram um claro caráter supranacional (internacional).

Os direitos naturais não se equiparam aos direitos humanos uma vez que a positivação em normas de direito internacional já mostra a grandeza histórica e referente dos direitos humanos.



Fonte: <https://lincolnpaulino99.jusbrasil.com.br/artigos/847046250surgimentoda-organizacao-das-nacoes-unidas-onu-da-declaracao-universal-dos-direitos-humanos-dudh-os-tratados-de-1966-e-a-international-bill--of-rights>. Acesso em 16 abri.2022

No mister de provir a uma distinção, Gregório Robles (1997) garante que à declaração direitos humanos ou direitos do homem, igualmente chamados de forma antiga como direitos naturais.

E, hoje idealizados como direitos morais, na realidade não são verdadeiros direitos agasalhados por meio de ações processuais perante um juiz, mas servem de discernimentos norteadores ao bom convívio dos indivíduos, tendo em vista que os direitos humanos.

Assim, determinados direitos humanos, positivam-se, adquirindo a classe de exatos direitos resguardados processualmente e passam a ser direitos fundamentais, no domínio de determinado ordenamento jurídico.

Na compreensão do nobre jurista, pode-se finalizar dizendo que os direitos fundamentais são uma condição de positivação dos direitos humanos.

É necessário que na sociedade brasileira se a construa ações que permitam, sem abrir mão da democracia, e que apresente como desafio batalhar contra a secular desigualdade social e econômica que marca em muitos casos o país.

Neste ponto de vista, é essencial que exista uma interação entre a sociedade e o poder público, por meio de uma administração planejada e participativa, voltada para o cumprimento de metas.

Deste modo, principalmente em diversos países no que se refere a Cúpula das Américas, o exame da realidade educacional, com seus diferentes atores individuais e institucionais, demonstra que são diferentes os elementos para qualificar, avaliar e precisar a natureza, as propriedades e os atributos que se espera ao processo educacional, tendo em vista a produção, organização, gestão e disseminação de saberes e conhecimentos fundamentais ao exercício da cidadania.

No entendimento de Aranha (2006), o que marcou a história da educação brasileira foi a

Constituição de 88 que com ela se garantiu importantes conquistas procedentes de lutas dos movimentos sociais, dos professores e também dos estudantes.

E, podendo destacar-se, dentre eles: a gratuidade do ensino público, a autonomia universitária, o atendimento em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos; a aplicação de mais recursos pela União, estados e municípios à educação, entre outros pontos importantes (ARANHA, 2006).

Sendo assim, Castro (2010), relata que em artigo sobre as políticas educacionais e direitos sociais, eventos e documentos oficiais da UNESCO, na década de 1990, evidenciavam já a grande preocupação com a grande ampliação que se queria com a educação na América Latina.

Apresentavam, além disso, orientações a propósito de a adoção de uma política de financiamento que aproveitasse recursos públicos e privados, estabelecesse processos permanentes de avaliação e de gestão ágil e flexível e diversificasse e ampliasse a igualdade de oportunidades.

Mas, para tanto, as políticas de acesso ao ensino necessitariam mudar.

Os documentos traçam como perspectiva central a ampliação do acesso ao ensino, em especial ao ensino superior através das vias da diversificação e internacionalização, buscando formar capital humano a fim de potencializar a capacidade competitiva dos países em desenvolvimento (CASTRO, 2010, p.196).

Para tanto se pode dizer que no que se refere às políticas de acesso elas apresentam consigo mais que uma ação política de oferecer mais vagas em universidades.

Por se entender que é direito de todos, elas trazem por originam todo um interesse do neoliberalismo de fortalecer cada vez mais o sistema capitalista.

A análise pronunciada dessas políticas e programas apresenta um painel sobre o sistema de gestão pública, na área da educação brasileira, cujo paradigma é considerado o neoliberalismo deste modo.

O capital em crise precisa de novos campos de exploração, para vender suas mercadorias e ampliar seus domínios, portanto, ao longo da década de 1990, desencadeia-se uma ampliação do espaço privado nas atividades diretamente ligadas à produção econômica (a privatização das empresas estatais é um exemplo deste movimento do capital), mas também no campo das políticas sociais, onde se expressam os direitos conquistados pelas lutas históricas da classe trabalhadora, entendendo este campo como um espaço contraditório, como expressão do binômio conquista-concessão (PASTORINI apud LIMA, 2004, p. 27).

Nos últimos anos conforme a UNESCO e a OCDE, o acesso à no que diz respeito à educação secundária e superior vem aumentando vagarosamente nos 16 países de economia emergente que compartilham do Programa Mundial de Indicadores Educacionais (WEI).

O relatório, batizado como *Financing Education – Investments and Returns*, analisa a relação entre nível de instrução e crescimento econômico e finaliza dizendo que a educação consente que se aumente por muitas vezes a riqueza nacional assim como propicia vantagens para os indivíduos vez que pessoas que têm mais tempo de estudo se dão muito melhor no mercado de trabalho.

No Brasil este efeito reflete-se mais intensamente a partir da década de 1990, quando fica maior demonstrado a necessidade de se alcançar um nível elevado no ensino terciário, para que o

capital humano possa se manifestar em um desenvolvimento econômico estável.

Ainda conforme o relatório a chave para conseguir a massa crítica incide em aprimorar o acesso ao ensino e em obter que as crianças e os jovens concluam seus estudos (UNESCO, 2003).

Deste modo de acordo com Paula (2009) frente ao grande desenvolvimento que se notou no ensino médio no país e à demanda cada vez maior dos concluintes desse nível entrarem nas instituições de educação superior brasileiras.

Entretanto, o governo Lula ainda em seu mandato procurou saídas para a democratização do acesso dentro da lógica considerada do como sendo neoliberalismo, concebendo a educação superior como um custo caro para os cofres públicos e não como investimento no sentido da formação de cidadãos críticos e qualificados, mas com a proposta de gastos reduzidos para o governo federal (PAULA, 2009).

O exercício de 2010 neste contexto, foi caracterizado por extraordinárias conquistas e progressos no que diz respeito à assistência estudantil, quando o então presidente da república, Luiz Inácio Lula da Silva, em 19 de julho firma o Decreto nº 7.234, o qual torna a assistência estudantil em uma política de estado, com força de Lei.

Esse marco consentiu aos gestores desempenharem assim um melhor planejamento das ações que possam colaborar para a permanência do estudante em vulnerabilidade socioeconômica nas instituições de ensino, para obtenção do grau superior (FONAPRACE/ANDIFES. 2011).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se dizer que é de fundamental importância problematizar e apreender quais são os principais conceitos e definições que podem fundamentar os estudos, as práticas e as políticas educativas isso tendo em vista a complexidade da temática.

Especialmente no que diz respeito nas últimas décadas, bem como as dimensões e os fatores que marcam para a construção de uma educação de qualidade para todos.

Os conceitos, as concepções e as representações sobre o que vem a ser uma Educação de Qualidade alteram-se no tempo e espaço, sobretudo se for considerado as mudanças mais prementes da sociedade contemporânea, dado as novas demandas e reivindicações sociais, decorrentes das alterações que embasam a reestruturação produtiva em curso, sobretudo nos países membros da Cúpula das Américas.

Ainda que apresentem como alvo designar recursos e mecanismos para que os estudantes possam continuar na universidade e completar seus estudos, essas políticas não necessitam se voltar exclusivamente para a parte econômica, necessitando ao mesmo tempo serem trabalhadas em consonância com aspectos pedagógicos e psicossociais.

Assim, a partir de uma política pública de assistência estudantil não somente voltada para as

questões de subsistência material, mas ainda preocupada com as questões emocionais, pensando o indivíduo como um todo.

Este tema se justificou devido a necessidade de se entender que é importante verificar a educação e os direitos nos humanos no Brasil, assim como a realização de políticas de assistência estudantil vem envolvendo ações que ajustem desde as ideias de condições de saúde.

Ademais, o acesso aos instrumentais que são imprescindíveis à formação profissional, nas mais diferentes áreas do conhecimento, e ainda o acompanhamento que se deve ter às necessidades educativas especiais, até o provimento dos recursos mínimos para a sobrevivência do estudante, tais como moradia, alimentação, transporte e recursos financeiros.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, B. de L. F. de. **A produção do conhecimento sobre pobreza e temas afins no Brasil: uma análise teórica**. Mesa Redonda: “Metodologias de Avaliação. (Mensuração) da Pobreza” no Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 11 de Março a 1º de Abril de 2003.

ANDRADE, V. R. P. de. Cidadania, **Direitos Humanos e Democracia: Reconstituindo o Conceito Liberal de Cidadania**. In: SILVA, R.P.; (Org.) **Direitos Humanos como educação para a Justiça**. São Paulo: LTr, 1998, 123-134.

ARANHA, M. L. de **A. História da Educação e da Pedagogia**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

ARAÚJO L. Z. S de. **Aspectos éticos da pesquisa científica**. Pesqui Bras 2003; 17(Suppl 1):57-63.

ARAÚJO, J. O. **O elo assistência e educação: análise assistência/desempenho no Programa Residência Universitária alagoana**. Dissertação (Mestrado em Serviço Social). Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2003.

BONAVIDES, P. **Teoria constitucional da democracia participativa: por um Direito Constitucional de luta e resistência, por uma nova hermenêutica, por uma repolitização da legitimidade.** São Paulo: Malheiros, 2001.

CARVALHO, J. M. **Cidadania: tipos e percursos.** Estudos Históricos, n. 18, p. 337- 359, 1995.

CASTRO, A. T. B. de. **Política Educacional e direitos sociais: reconfiguração do ensino superior no Brasil.** In: BOSCHETTI, Ivanete. Capitalismo em crise, política social e direitos. São Paulo: Cortez, 2010.

DALLARI, Dalmo de Abreu. **Direitos Humanos e Cidadania.** 2. ed. São Paulo: Moderna, 2004.

FELLICETI, V.; MOROSINI, M. C. **Equidade e iniquidade no ensino superior: uma reflexão.** Ensaio: aval. Pol. pub. Educ., Rio de Janeiro, v. 17, n. 62, p. 9-24, jan./mar. 2009.

FONAPRACE. **Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantes.** Revista Comemorativa 25 anos: histórias, memórias e múltiplos olhares/organizado pelo FONAPRACE, Coordenação, ANDIFES. – UFU, PROEX. 2011.

GATTI, T. H.; SANGOI, L. F. **Assistência Estudantil – Uma questão de investimento.** Brasília: MEC, 2000.

GOHN, M. da G. **Conselhos gestores e participação sociopolítica.** São Paulo: Cortez, 2001.

GONÇALVES, G. K.; POZOBON, L. **Atendimento psicológico a estudantes universitários: relato de experiência no Ânima – Núcleo de Apoio ao Estudante, da Universidade Federal de Santa Maria.** In: KULLMANN, Geila Gonçalves. et al. Apoio Estudantil: reflexões sobre o Ingresso e Permanência no Ensino Superior. Santa Maria: Editora da UFSM: 2008.

LIEBSCHER, P. **Quantity with quality?** Teaching quantitative and qualitative methods in a LIS Master's program. *Library Trends*, v. 46, n. 4, p. 668-680, Spring 1998.

LIMA, K. R. de S. **Reforma da política educacional brasileira: a submissão do governo Lula às políticas dos organismos internacionais do capital.** In: PAULA, Maria de Fátima. *Debatendo a Universidade: subsídios para a reforma universitária*. Florianópolis: Insular, 2004.

LUNKES, R. J. **Manual de Orçamento.** 2^a ed. São Paulo: Ed. Atlas, 2007.

MELLO, S. da R. C. J. **Desigualdades sociais e acesso seletivo ao ensino superior no Brasil no período 1994-2001.** REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación 2007, Vol. 5, No. 2e.

OLIVEIRA, D. de P. R. de. **Planejamento estratégico: conceitos, metodologia e práticas.** 17 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

PACHECO, J. C. de C. **Os direitos sociais e o desenvolvimento emancipatório.** Passo Fundo: IMED, 2009.

PADOVEZE, C. L. **Controladoria estratégica e operacional: conceitos, estrutura e aplicação.** São Paulo: Thomson, 2003.

PALAST, G. **A melhor democracia que o dinheiro pode comprar.** São Paulo: Francis, 2004.

PASSARELLI, J.; BOMFIM, E. de A. **Orçamento Empresarial: Como elaborar e Analisar.** São Paulo: IOB – Thomson, 2004.

PAULA, M. de F. **As políticas de democratização: do acesso ao ensino superior do governo Lula.** Revista Advir, nº 23, 2009.

PELEIAS, I. R. **Controladaria: Gestão eficaz utilizando padrões.** São Paulo: Saraiva, 2002.

PORTE, E. A. **Algumas dimensões culturais da trajetória de estudantes pobres no ensino superior público: o caso da UFMG.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 87, n. 216, p. 220-235, maio/ago. 2006.

SANTOS NICOLAU, M. J. **Gestão de recursos humanos: teorias e práticas.** Disponível em: <https://www.scielo.br/j/soc/a/mzmdxtz6CpQqh3ZTvJM5vw/?lang=pt18>. Acesso em 16 out. 2022.

SANVICENTE, A. Z. **Orçamento na administração de empresas.** São Paulo: Atlas, 2000.

UNESCO. **Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. A UNESCO e a OCDE confirmam a rentabilidade dos investimentos na educação.** Disponível em: <http://www.unesco.org.br/noticias/revistaant/noticias2003/rentabilidade_investimento/mostra_documento>. Acesso em 16 out. 2022.

ZAGO, N. **Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares.** Revista Brasileira de Educação. v. 11, n. 32, maio/ago. 2006.

PANDEMIA: OS IMPACTOS NO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

SAMANTA DANTAS MACHADO GOMES

Graduação em Pedagogia, pela UNIP (Universidade Paulista) concluída em 12/2002; Habilitação em Magistério de Pessoas Portadoras de Deficiência Mental, na Educação Infantil e nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental, pela Universidade Presbiteriana Mackenzie; Pós Graduação em Arteterapia na Educação, pela Faculdade Brasil em 2014; Vinte e um (21) anos de carreira do Magistério Público, entre Educação Especial, Educação Infantil e Ensino Fundamental I.



RESUMO

Este artigo tem como principal objetivo, investigar os impactos no processo educativo da EMEI, na educação infantil e no contexto atual, devido à Pandemia pelo CODIVD 19, o novo Coronavírus em escala Global, e a prática docente que está enfrentando um período tão difícil. Sabemos que a educação infantil é a base para outras aprendizagens importantes para avançarmos de maneira fundamental no processo de desenvolvimento, no processo ensino aprendizagem e na absorção de novos conceitos. Este trabalho expõem os principais impactos, positivo e negativo, tendo em vista os benefícios do Coronavírus para as instituições de ensino, e a problematizarão que se faz necessário para corrigir em modo emergencial e os caminhos que podem ser seguidos pelas orientações dos professores de acordo com as dificuldades que a pandemia causou no âmbito escolar. Com isso em mente, nosso objetivo ao escrever este artigo é relatar as dificuldades, desafios e conquistas que os professores, pais e alunos enfrentaram durante o período crítico de isolamento social e a integração da educação no modo remoto emergencial na prática infantil.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Infantil; Pandemia.

INTRODUÇÃO

O presente artigo trata dos impactos causados pela Pandemia, indicando algumas alternativas que foram criadas, através do ensino remoto emergencial, pelos professores e docentes, onde tiveram que se reinventar, para criar planos de aulas com a participação primordial dos pais e responsáveis em casa, processo importante com o acompanhamento e participação direta no processo ensino aprendizagem dos conteúdos disponibilizados aos alunos pela aula remota.

Com a pandemia pelo Covid-19, e o fechamento das escolas, as famílias se tornaram responsáveis pela educação em tempo integral, e isso tem impactado no aprendizado dos alunos, consequentemente nos modos de pensar e pesquisar, sem a orientação necessária do professor, promovendo então um retrocesso na Educação Infantil.

A aprendizagem no Ensino Infantil, prioriza o brincar, o descobrir, pois nessa fase educacional

as crianças formam seu próprio mundo. Com o olhar do professor que está sempre atento, para o atendimento das necessidades dos alunos da Educação Infantil, processo esse mais que importante para o melhor desempenho, desenvolvimento humano e social do aluno.

Problematizar o impacto da pandemia na vida dos alunos é um desafio para os educadores, tendo que investigar o potencial de conhecimento gerado pela pandemia do Coronavírus, no que pode mobilizar reflexões e práticas benéficas para a educação, tendo em vista o cuidado dessas crianças.

BREVE HISTÓRICO DO ENSINO À DISTÂNCIA NO BRASIL

O EAD, (Educação à Distância), é uma modalidade de ensino que permite o estudante, ter aulas sem o contato físico com o professor. O aluno pode assistir no lugar que desejar, utilizando computador, tablet ou celular. Essa modalidade de ensino está presente na graduação, pós-graduação e cursos de idioma, entre outros autorizados pelo MEC, (Ministério da Educação).

A educação à distância no Brasil foi registrada antes de 1900, quando os cursos eram oferecidos por meio de anúncios em jornais. Posteriormente, segundo a ABED (Associação Brasileira de Educação a Distância), em 1904, as escolas à distância começaram a ser formalizadas, oferecendo cursos de qualificação profissional por correspondência, e os livros didáticos eram enviados por Trem e pelo Correios. Com a popularidade dos computadores e o advento da Internet, o ensino à distância nos dias de hoje, pode ser ensinado ao mesmo tempo por meio de chamadas de vídeo.

A educação à distância no Brasil é oficial e legal, embora já existisse antes da promulgação do referido decreto. A base legal está registrada na Lei de Diretrizes de Bases (LDB 9.394 / 1996), especialmente nos artigos 80 e 87, que estabelecem requisitos e diretrizes para seu melhor desenvolvimento e utilização.

O Decreto nº 5.622 de 2005, em seu Art. 1º, caracteriza a educação à distância como:

Modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de comunicação e informação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversas.

OS DESAFIOS DO ENSINO REMOTO DURANTE A PANDEMIA

Ensino remoto, basicamente é um conteúdo disponibilizado e produzido pela internet. Também é todo conteúdo que é produzido e disponibilizado online, onde o acompanhamento e em tempo real, pelo profissional de ensino que leciona determinada disciplina, seguindo de cronogramas que são adaptáveis do ensino tradicional. As aulas remotas é uma medida emergencial, caso as atividades presenciais precisem ser suspensas.

Com a pandemia do COVID-19, todos os cursos presenciais em todos os níveis de ensino, foram suspensos pelo Governo Federal, bem como pelos Governos Estaduais e Municipais, exceto

para as atividades obrigatórias estipuladas pela legislação sobre ensino à distância.

Atualmente, a sala de aula remota realizada no contexto do Coronavírus é uma atividade de ensino mediada pela tecnologia, orientada pelo princípio da educação presencial. As salas de aula remotas proporcionam educação continuada por meio de recursos técnicos, mas à distância. Nessa modalidade de ensino remoto, os professores enviam as atividades, no mesmo horário da aula presencial, com som e imagem em tempo real entre os estudantes e docentes.

Sob as restrições da pandemia COVID-19, salas de aula e educação à distância são a tendência atual de continuidade do ano letivo. Com a suspensão dos cursos presenciais, o Ministério da Educação editou e estendeu decreto autorizando a retomada dos cursos presenciais em andamento, por meio de cursos online e atividades remotas. Essa medida se aplica a universidades federais, faculdades particulares, entre outras modalidades de ensino.

Assim como o ensino EAD, o ensino remoto é uma possibilidade viável de adoção imediata, mas como a falta de contato com colegas e professores, pode afetar negativamente os alunos, causando impactos no processo ensino aprendizagem dos mesmos, pois na forma de ensino remoto, os alunos costumam registrar as aulas e atividades em plataforma online e digitais, deixando de lado o caderno e a caneta na prática como geralmente é no ensino presencial.

Os danos e impactos na educação causados pela Pandemia exigiu radicalmente uma adaptação, sem nenhuma prévia construção de conhecimento dos professores e dos alunos, no mundo das TIC (Tecnologia da Informação e Comunicação), de forma intensa, sem que a maioria desses, tivessem ao menos uma experiência prévia, e que os colocasse mais confortavelmente numa nova relação de aprendizagem, totalmente diferente da que já estavam acostumados e habituados.

Avrella e Cerutti (2018, p. 41), indicam que essa modalidade:

Visa unir o melhor da aula tradicional com algum tipo de tecnologia, ressaltando de que forma ele pode ser inserido no contexto escolar gradativamente, respeitando o tempo dos alunos e professores envolvidos neste processo.

Partindo dessa visão, nada mais justo que um período de adaptação do novo, que é o ensino remoto, e ainda pode ser uma boa oportunidade, para um futuro fortalecimento institucional, para o enfrentamento de outras crises repentinas e duradouras como a da Covid-19.

Assim sendo, Avrella e Cerutti (2018, p. 45) diz:

Trabalhar desse modo em sala de aula, não é benéfico apenas para o bom andamento e rendimento das aulas, mas também para que os estudantes estejam preparados para viver em sociedade e para enfrentar as mais diversas situações.

A experiência de ensino à distância, sendo um método inesperado e não planejado, esse método é pouco conhecido não somente pelos alunos, mas também pelos professores, e por outras pessoas, tais como pais e responsáveis e corpo docente da instituição de ensino.

É importante que as instituições, procurem e busque o melhor entendimento do público-alvo, que são os estudantes, bem como os docentes, para melhor aceitação dessas mudanças que devem ser transformadores no processo ensino aprendizagem, e num futuro pós essa Pandemia, para chegar a um consenso na medida do possível, continuar a utilizar e estimular a prática do ensino

remoto e buscar formas de diminuir a evasão num todo.

No Brasil, como ainda não temos dados sobre aprendizagem ou evasão durante essa fase, alguns estudos publicados, captaram algumas dimensões que podem impactar esses indicadores. Com apoio do UNICEF e do Itaú Social, pesquisa realizada pela União Nacional dos Diretores Municipais de Educação (Undime) em janeiro e fevereiro de 2021, revelou a realidade das escolas públicas no ano passado.

O pensamento que combina com o que diz Nogueira (2014, p.20):

A evasão e a persistência discente configuram-se como fenômenos complexos, que são decorrentes de inúmeros fatores que influenciam na decisão do estudante em permanecer ou não em um curso, afetando as instituições de ensino por causar desperdício de recursos econômicos, sociais e humanos.

REFLEXOS DA PANDEMIA E AS DIFICULDADES PARA PROFESSORES, PAIS E ESTUDANTES

A pandemia muda consideravelmente o cotidiano atual: hábitos pertencentes à cultura dos países foram modificados devido ao Covid-19.

Afirma Barreto e Rocha:

O mundo hoje presencia uma nova forma de comportamento social, com a Pedagogia Pandêmica, as formas de se relacionar, de consumir, as estratégias de trabalhos e, sobretudo, o trabalho docente foram impactados. (BARRETO e ROCHA, 2020, p. 02).

Neste sentido, os gestores suspenderam atividades que envolviam reuniões de pessoas, dentre elas as aulas, dessa forma, milhões de estudante ficaram sem frequentar ambientes educacionais em todo mundo, mobilizando ações de conselhos educacionais, gestores, pais e professores.

Para Brooks (2020) apud Schmidt (2020), a pandemia do novo Coronavírus é um desafio em saúde pública no século XXI. Países têm adotados medidas extremas para tentar conter o contágio e possivelmente os óbitos, neste contexto o fechamento de lugares característicos pela quantidade de pessoas foram fechados.

Assim, países implantaram sistemas de ensino diversos para tentar sanar os impactos da pandemia no processo ensino aprendizagem dos alunos, pois os números expressivos do Covid-19 impactaram a educação em diferentes modos e complexidades, principalmente pela diversidade e assimetria educacional existente em cada país.

A preocupação com problemas já existentes no meio escolar intensificou-se, tais como a evasão escolar, a desigualdade socioeconômica e a defasagem no processo ensino aprendizagem. Assim sendo, a criação em curto prazo de um sistema de ensino capaz de dar continuidade no processo escolar, fez-se necessário.

Dante da preocupação com a defasagem e evasão escolar, gestores buscam medidas para que mantivessem o isolamento social, mas também que os discentes continuem o processo de escolarização. Neste sentido, o ensino remoto surge como uma medida importante, pois além dos

motivos citados, ainda havia a preocupação com as questões referentes à legislação. A complexidade da implantação do ensino remoto emergencial tornou-se um percalço, principalmente em instituições públicas.

O distanciamento da escola, encaminhado os alunos ao estudo em casa e, em muitos casos, mostra quanto longe a família estava da escola e dos estudos dos filhos antes da Pandemia.

Acompanhando a rotina escolar e hábitos de aprendizagem mais de perto, os pais e/ou responsáveis, precisam entender a necessidade real de acompanhamento, e ficar integrados do conteúdo do material de ensino utilizado pelos professores, para que possam dar atenção e suporte à seus filhos. Esse é um processo que apresenta desgaste, para os alunos, para os pais e os professores.

Com essa nova demanda, é plausível o fato dos familiares e responsáveis, se sentirem sobre-carregados com essa nova demanda, juntamente com o teletrabalho e trabalhos domésticos, mas começaram a dar mais valor e atenção aos professores e às instituições de ensino. Vendo por outro lado, graças a uma melhor compreensão da aprendizagem dos alunos, as instituições educacionais estão recebendo mais atenção e participação dos pais.

Apesar desses obstáculos, o desejo da quarentena, não somente pode como deve ser positivo, afinal, o que todos querem e estão buscando, é o melhor ensino para os estudantes, onde são necessários os relacionamentos abertos e respeitosos, transparentes e objetivos, partindo da escola com os pais e vice versa.

OS IMPACTOS NEGATIVOS E POSITIVOS DO CORONAVÍRUS NA EDUCAÇÃO

O impacto nas rotinas da sala de aula escolar é um dos principais efeitos negativos da pandemia Covid-19. De acordo com um relatório do Banco Mundial, os impactos negativos da pandemia, podem ser considerados grave e duradouro.

A pandemia COVID-19 paralisou o mundo: escolas, universidades e até mesmo algumas empresas suspenderam suas atividades presenciais. Apesar das incertezas e preocupações com o futuro, o impacto do Coronavírus na educação também pode ser positivo.

De acordo com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), agência da ONU responsável por acompanhar e apoiar a educação, comunicação e cultura no mundo, a pandemia já impactou os estudos de mais de 1,5 bilhão de estudantes em 188 países – o que representa cerca de 91% do total de estudantes no planeta.

O impacto da pandemia na Educação será sentido pelos próximos anos após a longa permanência dos alunos fora das escolas e a desigualdade social do país na tentativa de resposta com o ensino à distância.

O diretor executivo dos “Todos Pela Educação”, Olavo Nogueira Filho (2021), afirma:

Os efeitos são de múltiplas naturezas, então não são apenas do ponto de vista educacional, de aprendizagem, propriamente dita. A gente está falando de efeitos emocionais, de efeitos sociais, em algumas ações, de efeitos físicos. A gente já sabe que são impactos que terão repercussão duradoura e a gente também já sabe que são efeitos que incidem de maneira mais forte nas populações mais vulneráveis, nos estudantes mais pobres. Isso significa que precisamos de uma ação mais vigorosa, mais contundente, em um curíssimo prazo, e também um olhar de médio e longo prazo para enfrentar o desafio que foi posto.

Em meio a esse panorama assustador e conturbado, não apenas na questão de saúde, mas também do aprendizado das crianças e dos jovens, os impactos no ensino são vários.

Enquanto alguns escancaram alguns problemas na área da Educação, outros podem ser oportunidades de crescimento e evolução, basta que saibamos trabalhar de maneira coordenada, colaborativa e inovadora.

Nesta matéria discutiremos exatamente isso: os principais malefícios e benefícios trazidos pelo Coronavírus para as nossas escolas, quais pontos precisamos corrigir com urgência e quais caminhos podem seguir com os ensinamentos trazidos pelas dificuldades que estamos enfrentando.

Ainda Olavo Nogueira Filho analisa a recuperação didática em 2021, afirma que:

É fundamental a gente entender que uma resposta à altura deste cenário que se impôs só pode ser dada nas aulas presenciais. O ensino remoto tem um papel emergencial, mas não pode ser entendido como um substituto à aula presencial, muito menos em um país como o Brasil, no qual o alcance do ensino remoto foi um tanto limitado. O que a gente tem que trabalhar, o que a gente tem que buscar criar condições o mais rápido possível, é para o retorno às aulas presenciais, ainda de maneira gradual, mas com segurança e com uma resposta efetiva.

A verdade é que, para não dizer ninguém, pouquíssimas pessoas imaginavam uma pandemia com as proporções que a COVID-19 alcançou. Como consequência disso, praticamente organização nenhuma estava preparada para lidar com as consequências naturais impostas pelo distanciamento e isolamento social.

Inúmeros setores estão sofrendo para se adaptar e encontrar formas de superar essa situação atribulada. A área da Educação não teria como escapar desses enormes desafios, os quais mostram o despreparo de toda a comunidade escolar para um cenário em que a tecnologia pode ser um instrumento facilitador do processo de aprendizagem.

A maioria das escolas não conta com o suporte necessário para o oferecimento do ensino remoto ou à distância. Apesar de até estarem mais presentes em instituições do Ensino Superior, as plataformas digitais eram aproveitadas pela minoria dos estudantes da Educação Básica e do dia para a noite as escolas precisaram encontrar maneiras de se adaptar a essas “novas tecnologias”, que não são tão novas assim.

Além disso, são poucos os professores que tiveram a formação adequada para lecionar à distância. Preparar uma aula remota é bem diferente da prática presencial de sala de aula, a dinâmica de interação com os alunos é outra, a forma de comunicação com familiares muda e o conhecimento das tecnologias educacionais é imprescindível.

As crianças e os jovens também não estavam acostumados a rotinas mais pesadas de estudos em casa, ambiente no qual normalmente priorizavam atividades de descanso e entretenimento. De

maneira geral, os estudantes não possuíam a maturidade para lidar com a autonomia implícita no ensino remoto emergencial, em especial os alunos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental.

As dificuldades são várias, mas são normais. Não devemos nos assustar nesse cenário de Educação e Coronavírus, isso é novo para todos. O importante é que saibamos, com maturidade e humildade, identificar essas falhas e dediquemos esforços para corrigi-las.

O afastamento das escolas, levando as crianças e os jovens a estudarem em casa, mostrou em muitos casos o quanto as famílias estavam até então afastadas da escola e do aprendizado de seus filhos.

Sabemos que o espaço físico escolar é insubstituível, é de extrema importância o convívio social na aprendizagem, de acordo com PINTO e SARMENTO:

[...] o estudo das crianças a partir de si mesmas permite descortinar outra realidade social, que é aquela que emerge das interpretações infantis dos respectivos mundos de vida. O olhar das crianças permite revelar fenômenos sociais que o olhar dos adultos deixa na penumbra ou obscurece totalmente. (PINTO; SARMENTO, 1997, p.27).

Ao terem que acompanhar mais de perto a rotina de estudos deles, pais e mães percebeu a necessidade de estarem mais próximos e inteirados do material didático, das metodologias adotadas e dos professores.

Esse processo tem seus desgastes para ambos os lados. Os familiares e responsáveis se veem sobrecarregados com essa nova demanda combinada ao trabalho no formato Home Office e afazeres do lar, mas passam a valorizar mais os professores e a escola. Do outro lado, as instituições de ensino passam a ser mais cobradas por pais e responsáveis agora com melhor entendimento da aprendizagem dos estudantes.

O distanciamento social e a suspensão dos cursos presenciais trouxeram um momento de reflexão para toda a comunidade escolar. Com o desligamento forçado, educadores e gestores da área de educação, buscaram formas de atualizar e renovar as diversas formas de ensino. A pandemia, pelo COVID-19, destaca a relevância dessas capacidades.

Num mundo cada vez mais globalizado, onde estamos todos interligados, uma ação pode impactar e influenciar todo o planeta.

Nessa vitalidade da força de trabalho e na incerteza da formação, profissionais que possui interesses variados em pesquisas, de diversas áreas do conhecimento, têm ganhado muitas vantagens, entre elas, as capacidades e habilidades futuras.

Essas capacidades e habilidades futuras, já se mostram diferencias, e entre elas estão:

- Aprendizagem ativa;
- Criatividade;
- Originalidade;
- Pensamento crítico;

- Trabalho em equipe;
- Gestão de pessoas;
- Tomada de decisões;
- Inteligência emocional
- Flexibilidade cognitiva;

De acordo com essa lista, profissionais de diferentes áreas precisam ter esse entendimento e saber avaliar as consequências das decisões em diferentes ambientes.

Por sua vez, as escolas precisam ensinar os alunos a pensar e explorar sua criatividade na solução de problemas complexos, em vez de apenas memorizar o conteúdo para corrigir problemas levantados em exames ou trabalhos, sendo essa, a base das escolas inovadoras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O cenário descrito nesse estudo apresentado, diante da fatídica Pandemia pelo Covid-19, abrangente de forma Mundial, teve alterações significativas nas atividades escolares, causando uma mudança profunda nos estudantes, pais e professores, impactando o processo de ensino aprendizagem, nas instituições privadas e particulares, na Cidade de São Paulo, onde as aulas que eram presenciais passaram a ser no modo remoto.

De forma emergencial, as escolas tiveram um período curto para se adaptar, por meio da plataforma digital (Centro de Mídias, aplicativo CMSP), mudança brusca tanto para os alunos, como também para os professores, ambos sem preparação alguma para atuar com essa modalidade que obrigatoriamente teve que ser inserida no ano de 2020, sendo esse o “Ensino Remoto Emergencial”.

O ensino remoto emergencial teve um grande ganho para a educação, pelo aprimoramento das modalidades digitais disponíveis para o trabalho e para o ensino, e principalmente pelo fortalecimento da relação dos alunos e familiares com a escola, trazendo valores como a solidariedade, a cooperação e o primordial que foi a empatia.

É claro que a escola, é um espaço físico, que envolve não somente o convívio e socialização dos alunos, como também um espaço para troca de saberes e experiências, onde o professor ao mesmo tempo em que ensina, também aprende e essa convivência escolar é insubstituível.

Diante da abordagem do presente estudo, é essencial repensar o papel da escola e da sociedade, na formação das gerações futuras, de como será e a modalidade que será executada, a partir desse momento de dificuldades que vivemos no ensino de forma geral.

REFERÊNCIAS

ABMES, Associação Brasileira de Mantenedoras do Ensino Superior. 2021. **Pandemia da COVID-19 pode trazer impactos negativos para área da Educação.** Disponível em: <https://abmes.org.br/noticias/detalhe/3980/pandemia-da-covid-19-pode-trazer-impactos-negativos-para-area-da-educacao>. Acesso em 05 out. 2022.

ABED. Associação Brasileira de Educação a Distância: **Conceitos e história no Brasil e no mundo. Associação Brasileira de Educação a Distância.** 2011. Disponível em: http://www.abed.org.br/revistacientifica/revista_pdf_doc/2011/artigo_07.pdf Acesso em: 28 out. 2022.

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2010.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei das Diretrizes e Bases da Educação. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em 01 out. 2022.

COLL, César; MORENO, Carles. **Psicologia da educação virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação.** 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DIGITAL, Sae. 2021. **Educação e Coronavírus – Quais são os impactos da pandemia?** Disponível em: <https://sae.digital/educacao-e-coronavirus/>. Acesso em 05 out. 2022.

KUHLMANN JR., Moisés. **Educando a infância brasileira.** Educação & Sociedade, Campinas, n. 74, p.77-96, abr. 2001.

LOTTERBERG, Cláudio. 2021. **Impacto negativo da Covid-19 na educação tem de ser revertido.** Disponível em: <https://veja.abril.com.br/blog/coluna-claudio-lottenberg/impacto-negativo-da-covid-19-na-educacao-tem-de-ser-revertido/>. Acesso em 05 out. 2022.

MARINHO, Fundação Roberto. 2021. **Impactos da Pandemia na Educação**. Disponível em: <https://www.futura.org.br/impactos-da-pandemia-na-educacao/>. Acesso em 08 out. 2022.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/portaria/prt/portaria%20nº%20343-20mec.htm. Acesso em: 02 outubro. 2022.

NOGUEIRA, Ricardo J. da Cunha Costa. 2014. **Estratégias gerenciais e o fluxo de valor: estudo no sistema público de ensino a distância**. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/BUOS-9NK-FFL>. Acesso em 18 out. 2022.

UNIBANCO, Instituto. **ESTUDOS ESTIMAM IMPACTO DA PANDEMIA NA APRENDIZAGEM**. Disponível em: <https://www.institutounibanco.org.br/conteudo/estudos-estimam-impacto-da-pandemia-na-aprendizagem/>. Acesso em 30 out. 2022.

A INFLUÊNCIA DA CULTURA AFRO BRASILEIRA NOS CURRÍCULOS ESCOLARES

SILVANA RODRIGUES FARIA

Graduação em Pedagogia Licenciatura Plena pela Universidade Nove de Julho (2013); Pós-graduada em Ludopedagogia e Educação Infantil pela Faculdade Batista de Minas Gerais - FBMG (2021); Professora de Educação Infantil no CEI Jardim Ruth da Prefeitura Municipal de São Paulo.



RESUMO

Este artigo tem como objetivo ampliar o conhecimento e a reflexão sobre a Influência da Cultura Afra Brasileira nos currículos escolares. Nosso maior propósito é agregar valores, conhecimentos e aprendizagens. Por meio da ação educativa, propõe-se valorizar as heranças culturais dos africanos e afro-brasileiros conduzidos e transmitidos por eles. Baseia-se em refletir sobre sua contribuição e reconhecimento no contexto de várias atividades educacionais que englobam os contos africanos, para que possam adquirir conhecimentos como: as tradições, costumes e saberes. Torna-se imprescindível abordar e colocar em prática a história oral sobre outras civilizações com a participação de crianças, famílias e comunidade.

PALAVRAS-CHAVE: Tradições; Cultura Afro Brasileira; História.

INTRODUÇÃO

As reivindicações e atitudes por uma Educação que conte cole a diversidade étnico-racial e cultural do povo brasileiro é algo antigo na história da Educação Brasileira. Desde o século passado que os movimentos sociais vêm desenvolvendo ações estratégicas para que isso aconteça, isto é, para que, realmente, haja uma transformação no currículo escolar.

Segundo Silva (2011):

Nas últimas décadas, em novos cenários políticos, os movimentos sociais com diferentes atores conquistaram e ocuparam seus espaços, reivindicando o reconhecimento e o respeito às sociodiversidades. Identidades foram afirmadas, diferentes expressões socioculturais passaram a ser reconhecidas e respeitadas, o que exigiu discussões, formulações e fiscalizações de políticas públicas que respondessem às demandas de direitos sociais específicos.(SILVA, 2011, p.124).

Em virtude das reivindicações e pressões dos movimentos sociais, em particular do Movimento Negro, algumas políticas de ação afirmativa, principalmente no campo educacional, foram criadas, contribuindo para os avanços que se tem alcançado na luta contra as desigualdades sociais e raciais, especialmente na promoção da educação das relações étnico-raciais, em todas as modalidades e níveis e de ensino.

No âmbito escolar, percebe-se a existência de uma variedade cultural, contribuindo para o enriquecimento do processo educacional, possibilitando e favorecendo ao educador elaborar um trabalho que venha contribuir de forma particular para a superação de práticas que dificultam as relações de amizade na convivência escolar entre os educandos. Entendemos que a função social da escola é a de construir conhecimentos baseados em fatos históricos e culturais, e que deve dar possibilidades aos educandos de ter contato com várias manifestações culturais, visando tornar a escola um ambiente aberto às diferenças.

Segundo Damiani (2005):

A escola tem o desafio de ser geradora dos conhecimentos críticos e criativos, formadora de sujeitos de sua aprendizagem, da cidadania de todos nas diferentes culturas da humanidade. Para tal, faz-se necessário a formação continuada de professores e outros profissionais, novas práticas pedagógicas, reflexão na ação, sistematização teórico-prática, construção de soluções e conhecimentos que garantam o ensino com qualidade social para aqueles que foram excluídos. Contudo, a transmissão oral de lendas, fatos, costumes, valores, pode ser vista como enormes ensinamentos, conhecimentos e saberes que auxiliam as pessoas a se integrarem no tempo, no espaço e nas tradições. (DAMIANI, 2005, p.136).

A oralidade é uma forma de registro, tão abrangente quanto à escrita, sendo um modo de expressão para espalhar todo o conhecimento trazido pelas gerações. Os contos orais expressam hábitos e valores que a escola deve participar, proporcionando por meio das atividades pedagógicas do educador uma aproximação do aluno, apesar de serem curtos contribuem para criatividade e a imaginação de quem está lendo.

Eles são de fácil acesso e constituem parte da tradição cultural de um povo, demonstrando a crença no ser humano, passando aos seus descendentes. Assim sendo, nesse contexto, verifica-se a contribuição da cultura africana e afro-brasileira na formação do povo brasileiro. No Brasil criou-se a Lei nº 10.639/2003, a qual determina que nos espaços escolares os ensinos da cultura africana e afro-brasileira devem fazer parte do currículo escolar, do projeto político pedagógico escolar, bem como do trabalho docente do educador em sala de aula.

CONCEITO DE CULTURA AFRO BRASILEIRA

A Cultura Afro-Brasileira é o conjunto de manifestações culturais do Brasil que sofreram algum grau de influência da cultura africana desde os tempos do Brasil Colônia até a atualidade. A cultura da África chegou ao Brasil, em sua maior parte, trazida pela escravidão africana na época do tráfico transatlântico de escravos. A cultura afro-brasileira é bastante extensa em todo o Brasil, especialmente no estado da Bahia, onde se encontra a maior população negra fora da África.

No Brasil a cultura africana sofreu também a influência das culturas europeia e indígena, de forma que, características de origem africana na cultura brasileira encontram-se misturadas a outras referências culturais. Manifesta-se o interesse pela cultura afro-brasileira pelos estudos nos campos da música, linguística, sociologia, etnologia e antropologia, etc. A cultura afro-brasileira se manifesta na religião, na música e na culinária sendo resultado também das influências dos portugueses e indígenas.

No início do século XIX, as manifestações e costumes africanos eram proibidos. Pois em relação ao universo cultural da Europa não integravam, muito menos representavam sua progressão, sendo encarada como uma cultura atrasada A partir do início do século XX, manifestações, costumes e rituais africanos começaram a ser aceitos e comemorados como expressões artísticas com legitimidade nacionais até que em 2003, foi promulgada a lei nº 10.639 com exigência na Educação do ensino médio e fundamental incluísse em sua grade curricular o ensino da cultura afro brasileira e sua História.

No que se refere à contribuição africana é evidente, principalmente, na culinária, dança, religião, música e língua. Nota-se que, essa matriz africana teve um papel imprescindível e necessário na formação da identidade cultural afro-brasileira, sendo que, os escravos possuíam uma enorme diversidade cultural por pertencerem a diversas etnias com idiomas e tradições distintas, pois, eram originados de diversas regiões do continente africano.

CULTURA AFRO BRASILEIRA E A EDUCAÇÃO INFANTIL

Tanto escolas como famílias têm um papel importante a desempenhar na promoção das identidades raciais positivas das crianças desde pequenas, ao simplesmente falar sobre isso. Assuntos como: preconceito, discriminação e antipreconceito devem ser trabalhados desde a Educação Infantil. Nesse caminho, escolher e aplicar boas atividades sobre a cultura afro-brasileira torna-se uma ótima oportunidade de ensinar com intenção, honrando tradições e mostrando aos estudantes sua importância, junto à importância da história e da cultura negra no país.

As crianças assimilam o que seus pais e professores dizem (e não dizem), e o que veem na TV, as características de seus brinquedos e aprendem ao observar como as outras pessoas são tratadas em suas escolas e vizinhanças. É nos primeiros anos de vida, ao serem bombardeadas por mensagens do ambiente no qual vivem, que moldam suas crenças e julgamentos sobre outras pessoas, sejam positivos ou negativos, inclusive no que diz respeito à raça. Mesmo os bebês têm habilidades perceptivas para discernir diferenças físicas e reagir a elas.

A criação de um rico ambiente de aprendizagem sem preconceitos, fundada em uma educação antirracista, prepara o palco para discussões e atividades sobre diferenças raciais e outras diferenças e semelhanças físicas. Quanto mais rico o ambiente, maior a probabilidade das crianças fazerem perguntas, mesmo em salas de aula , em que, os funcionários e as crianças têm origens raciais semelhantes.

É sempre uma boa ideia, ao promover atividades para Educação Infantil sobre a cultura afro-brasileira, dar visibilidade às grandes personalidades negras que fizeram e fazem parte da nossa história e promover discussões sobre suas trajetórias. Mesmo os pequeninos têm opiniões e são instigados pela própria curiosidade. Envolva as crianças na ação em grupo. É fortalecedor quando ajudamos as crianças a transformar algo que é “injusto” em algo “justo”. Às vezes, isso envolve lidar com o conflito pessoal, ajudando uma criança a falar em nome de outra criança. Mas é especialmente poderoso quando as crianças agem juntas.

INFLUÊNCIA DA CULTURA AFRO BRASILEIRA NOS CURRÍCULOS

A cultura afro-brasileira na Educação é marcada por uma série de ligações de raças que por sua vez, possui influência forte na contribuição social, cultural e econômica.

Temos a intenção de refletir e contribuir com a importância de uma Educação que contemple a diversidade cultural e étnica do povo brasileiro e da humanidade. Devemos colocar em prática a lei 10.639/03, suas diretrizes curriculares e políticas educacionais, pois continua sendo um dos grandes desafios no pensar e no fazer educacional da população brasileira.

Devemos refletir sobre a valorização e influência da história e da cultura afro-brasileira em particular, no campo educacional e assim, reconstruir novos olhares sobre a diversidade étnico-racial e cultural, sobretudo, os relacionados ao Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira no sistema de ensino formal, pois é por meio dela que temos clareza e conhecimentos de novos conteúdos sobre várias tradições, religiões e valores culturais que não conhecíamos, estabelecendo que repensem nas relações sociais, étnico-raciais e pedagógicas.

A Educação foi reconhecida e valorizada como forma da cultura afro brasileira alcançar novos lugares enfrentando a discriminação em plena época de modernização e valorizando a cultura afro brasileira para a construção de uma educação antirracista.

Os africanos contribuíram para a cultura brasileira em uma quantidade enorme de aspectos: dança, música, religião, jogos, religião, culinária e idioma. Essa influência percebe-se em grande parte do Brasil, em certos estados como Bahia, Maranhão, Pernambuco, Alagoas, Minas Gerais, Rio de Janeiro, São Paulo e Rio Grande do Sul.

A Cultura Afro- Brasileira sofreu a influência das culturas europeia e indígena e contribuiu com ênfase em nossa cultura. O Brasil tem a maior população africana fora da África, por esse motivo a cultura desse continente exerce grande influência em nosso País, principalmente, na região Nordeste em que se encontra: jogos, danças, culinária, religião, instrumentos afros brasileiros e música.

A influência da cultura afro brasileira na educação formal foi primordial, pois inclui várias culturas no âmbito escolar tornando os educandos mais participativos como cidadãos e capazes de construir um País democrático com formação social, para convivência mútua entre etnias diversas, contemplando o estudo em relação aos povos que contribuíram para nosso desenvolvimento cultural. É papel imprescindível da educação, aperfeiçoar os indivíduos para compreender a si e aos outros, consequentemente respeitando as diferenças, sendo esta a condição necessária para a cidadania.

A educação deve, pois procurar tornar o indivíduo mais consciente de suas raízes, a fim de dispor de referências que lhe permitam situar-se no mundo, e deve ensinar-lhe o respeito pelas outras culturas (...) O conhecimento das outras culturas torna-nos, pois, conscientes da singularidade da nossa própria cultura mas também da existência de um patrimônio comum ao conjunto da humanidade (DELORS, 2003, p.48).

Quando se expõe em sala de aula temáticas que mostram as diversas culturas encontradas no Brasil, dá ao educando o pensamento que ele vive num ambiente diversificado, e que ele é diferente, em vários sentidos das outras pessoas, e que tanto a cultura que norteia a vida da família dele quanto as que as outras vivenciam tem o seu valor e precisa ser respeitada.

A LEI 10.369/03

Desde o início de sua vigência, em 2003, o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira se tornou obrigatório nos currículos dos Ensinos Fundamental e Médio. A lei 10.639 específica que deve ser priorizado o estudo da história da África e dos africanos. Além da luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional.

Porém, o ensino do tema ainda depende de projetos, campanhas e iniciativas, muitas vezes limitadas ao mês de novembro, devido ao Dia da Consciência Negra.

Por outro lado, a lei aponta um esforço da educação brasileira em valorizar devidamente a história e a cultura afrodescendente e de povos nativos. Buscando, nesse sentido, reparar os danos à sua identidade e aos seus direitos. A inclusão desses estudos amplia o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira.

Devemos aprender sobre nossa história com a questão racial, da Educação Básica até a formação universitária. Os professores devem questionar currículos eurocêntricos, criticar livros didáticos que não abordem a diversidade histórica e cultural de nossa sociedade. Devem evidenciar os silêncios e a marginalização, porque pensar a educação antirracista é pensar projetos mais amplos de sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O tema mencionado reflete a necessidade de nos aprofundarmos mais sobre o assunto que é tão importante para o desenvolvimento cultural e formação educacional do educando tanto das escolas públicas ou particulares. Desde a Educação Infantil até o ensino médio, podendo ser influenciados moralmente, levando em consideração que o respeito às diversidades é a questão mais importante pelo educador que trabalha com essa temática. Pois, os educadores exercem um papel fundamental no processo da luta contra o preconceito e discriminação no Brasil.

Compreende-se que as lutas para se efetivar o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana decorre pela formação continuada dos educadores e pelo compromisso do Estado em efetivar ações que fixem novos olhares ao redor das relações étnico-raciais. O percurso estende-se desde a percepção da sua relevância no contexto histórico brasileiro a pesquisa aprofundada da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, até as possibilidades de se trabalhar esses assuntos nos currículos escolares. Cabe aos educadores trazer essas discussões para sala de aula, de forma a estimular os educandos a se conscientizarem, transformarem comportamentos e hábitos prejudiciais ao convívio social, em que, a divisão da sociedade em raças não deve acontecer, pois somos todos pertencentes a uma mesma raça: a Raça Humana.

Esperamos que esse artigo possa contribuir para o conhecimento da realidade dos africanos, os obstáculos para conseguir ultrapassar e vencer a discriminação racial, social, cultural e econômico. Com a Lei 10.639/2003, o objetivo é transformar essa realidade, mas dificuldades são encontradas

na sua superação do cotidiano educacional, pois se encontram muitas falhas na sua aplicação. O que significa que não tem surtido efeito de forma alguma as reivindicações e movimentos para dar oportunidade a Cultura Afro Brasileira nas escolas.

Espera-se sobre o tema apresentado, mobilizar reflexão e antes de tudo a igualdade, superando o preconceito e encarando os obstáculos e possibilitando uma aproximação da cultura africana e afro-brasileira no âmbito escolar sem restrições por parte dos educadores, educandos e sociedade, prevalecendo de fato a Lei 10.639/2003, e as lutas do movimento negro e dos demais setores que contribuíram para que seja cumprida a temática nos espaços escolares e acadêmicos.

Conclui-se que os africanos tiveram um papel imprescindível no processo de formação cultural brasileira, pois por meio de seus costumes e suas práticas na sociedade brasileira contribuíram para a formação de uma identidade cultural afro - brasileira. Sendo assim, no campo educacional, a Lei nº 10.639/2003 traz no seu contexto os desejos dos afro-brasileiros especialmente aqueles ligados aos movimentos sociais e de articulação dos direitos políticos, civis, sociais e econômicos de reconhecimento e valorização de sua história, riqueza cultural e dos seus ancestrais africanos.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Jurandir de Almeida. **A atuação das Organizações Negras Baianas no campo da educação no período de 1970 a 1990.** 2013. 187f. Dissertação (Mestrado em educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2013.

ARAÚJO, Jurandir de Almeida; MORAIS, Rossival Sampaio. **Ressignificando a História e a Cultura Africana e Afro-Brasileira na escola.** Artifícios, v. 3, n. 6, p. 01-14, dez., 2013.

CASCUDO, Luís da Câmara. **Contos tradicionais do Brasil.** 12^a ed. São Paulo: Global, 2003.

DAMIANI, Fernanda Eloísa. **Gravidez na adolescência - a quem cabe educar?** Passo Fundo: UPF Editora. 2005.

DELORS, J. et al. **Educação: um tesouro a descobrir.** São Paulo: Cortez; Brasília: MEC: UNES- CO, 2003.

GIROUX, Henry. **Redefinindo as fronteiras da raça e da etnicidade: além da política educacional.** In: **Cruzando as fronteiras do discurso educacional: novas políticas em educação/** Henry A. Giroux; trad. Magda F. Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SILVA, Edson. **Povos indígenas e o ensino: reconhecendo o direito à inclusão das sociodiversidades no currículo escolar com a Lei n. 11.645/2008.** Polyphonía, v. 22, n. 1, p. 121-138, jan./jun. 2011.

A CRIANÇA COM SUPERDOTAÇÃO DIANTE DA NECESSIDADE DE UMA ESCOLA RECEPTIVA PARA O UM ENSINO EFETIVO E PROMISSOR

SILVIA SIQUEIRA INGEGNERI

Graduação em Pedagogia pela Faculdade FINTEC (2005); Professora de Ensino Fundamental II - na EMEF CEU Cidade Dutra.



RESUMO

O atendimento especializado à criança com superdotação, e por sua vez dificuldade de aceitar a forma atual de se conceber a aprendizagem desde a primeira infância nos dias de hoje, buca-se com este artigo, analisar o assunto significativamente para a melhor forma de promover o desenvolvimento da criança e desmistifica a incapacidade intelectual de algumas crianças além contribui para que o papel da escola se efetive garantindo primeiramente como direito de toda e qualquer criança o acesso e permanencia na escola, se tornando possível desde os Centros de Educação Infantil até as formas mais avançadas de ensino, garantir a capacitação e formação refletindo sobre as formas de aprendizagem minimizando suas dificuldades. Demonstrar para a sociedade que existem diversas habilidades que devem ser valorizadas para que a criança possa e deva participar de todas as atividades comuns às crianças; Investigar como a negação da dificuldade de promover a aprendizagem por parte da família da criança prejudicando a intervenção do professor no processo de ensino e, consequentemente, na aprendizagem dessa criança; Promover o interesse dos professores nas formações continuadas referente a inclusão da criança com super dotação.

PALAVRAS-CHAVE: Superdotação; Criança; Aprendizagem; Desenvolvimento.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem o intuito de ampliar o conhecimento e realizar a reflexão sobre o sucesso do desenvolvimento educacional de crianças com Superdotação, pensando em oferecer uma educação de qualidade, busca-se analisar como a utilização de recurso pedagógico corretos, privilegiam o contexto socioeconômico e cultural da criança estimulando o contato entre elas dando enfoque as suas diferenças considerando seus valores e bagagem já adquirida, propiciando um desenvolvimento integral e dinâmico.

A compreensão da superdotação, favorece a construção e facilita o acesso ao conhecimento, valorizando assim a relação adulto / criança, criança /criança, pois por meio dela é possível trabalhar valores, regras e o aprendizado formal de conceitos. É importante deixar claro a importância da compreensão do desenvolvimento estrutural e lógico desta criança, pois, quando se constrói esta reflexão

de cunho pedagógico, desenvolve-se a educação em todos os sentidos, auxiliando na linguagem, no afetivo, no cognitivo, na moral e no físico-motor da criança, permitindo sua inclusão completa.

Conhecer este tema, em sua totalidade, possibilita ao professor rever seus métodos e formas de ensinar, de maneira a contribuir para que a criança transforme o concreto em abstrato gravando tudo o que se ensina. Entende-se que, durante o convívio com a criança onde frequentemente dentro de seu mundo procura resolver pequenos conflitos.

A escolha deste tema está voltada ao direito da criança de brincar e desenvolver-se de maneira adequada por meio de atividades educacionais, o que inclui a música para que se promova a construção do conhecimento e o desenvolvimento de habilidades significativas em sua vida.

É objetivo deste, investigar a superdotação como instrumento pedagógico, contribuindo na promoção da integração social da criança, entendendo que este procedimento metodológico pode despertar o interesse pelas diversas habilidades da criança, enriquecendo o vocabulário das crianças, levando-as a ter um contato com as diversas linguagens de forma que estas estimulem a capacidade comunicativa, propiciando uma melhor interação, cooperação e socialização efetiva. Tal perspectiva pode ser bastante útil aos educadores que necessitam de materiais de pesquisa que possam servir de apoio para o desenvolvimento da prática pedagógica na educação infantil.

Diante desta visão destacamos algumas questões para refletir como: As atividades realizadas apresentam elementos significativos para o desenvolvimento infantil? Estas formas de ensino aprendizagem, que estamos habituados, servem como instrumento para desenvolver a capacidade comunicativa da criança? É possível desenvolver a capacidade comunicativa da criança? Pensando sobre essa problemática, ainda podemos questionar, será possível que apesar da superdotação seja possível traçar caminhos educacionais que contribuam para o desenvolvimento cognitivo da criança, ampliando sua fala, e permitindo sua maior interação social no coletivo de maneira espontânea e dinâmica?

Espera-se dialogar sobre o processo ensino aprendizagem analisando as características do aluno com altas habilidades segundo os Referenciais de Educação Infantil, e de educação inclusiva, abordando a dificuldade de receber esta criança com superdotação e as dificuldades do professor em conceber uma aprendizagem adequada, e por fim, buscar criar e selecionar ideias que estabeleçam relações dialógicas entre a educação e a criança com superdotação para que a mesma apresente o sucesso esperado ao seu desenvolvimento.

CARACTERÍSTICAS DE UMA CRIANÇA COM ALTAS HABILIDADES E SUPERDOTAÇÃO

É difícil definir uma criança com altas Habilidades e superdotação, pois uma vez que há diversos Estudos ligados ao tema, considerando que de certa forma há a necessidade de analisar profundamente tais características para sua definição considerando a Política Nacional de Educação Especial do Ministério da Educação / Secretaria de Educação Especial (1994) adota o conceito que define como pessoas – crianças e adultos com altas habilidades / superlotação as que apresentam desempenho acima da média ou elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos,

isolados ou combinados: capacidade intelectual geral; aptidão acadêmica específica; pensamento criativo ou produtivo; capacidade de liderança; talento especial para artes e capacidade psicomotora.

Já outra definição de superdotado seria que a pessoa dita superdotada apresentasse habilidades gerais acima da média, apresente diferentes e altos níveis de criatividade para elaborar as atividades, e apresente uma habilidade além da média no que diz respeito ao campo de aprendizagem ligados ao saber fazer e o compreender. Este saber fazer, diz respeito a motivação, dando ênfase a traços da personalidade do indivíduo que diz respeito a perseverança, dedicação, esforço, autoconfiança e uma crença na sua própria habilidade de desenvolver um trabalho importante.

A superdotação tem sua origem advinda da herança biológica e da estimulação do meio em que vive a criança, propiciando o desenvolvimento de talentos ainda desconhecidos, porém podendo garantir que a quantidade de estímulos é que garantem a predisposição para o desenvolvimento desta característica. No caso, os alunos apresentam diversos tipos de superdotação, nas quais apresentam altas habilidades nas diversas linguagens de aprendizagem sendo elas:

- Linguagem intelectual, onde a flexibilidade, a fluência do pensamento, e a capacidade de associar informações de maneira muito rápida, mantendo uma capacidade de memória muito precisa, e com capacidade de resolver problemas;
- Tipo Acadêmico - evidencia aptidão acadêmica específica, de atenção, de concentração; rapidez de aprendizagem, boa memória, gosto e motivação pelas disciplinas acadêmicas de seu interesse; habilidade para avaliar, sintetizar e organizar o conhecimento; capacidade de produção acadêmica.
- Tipo Criativo - relaciona-se às seguintes características: originalidade, imaginação, capacidade para resolver problemas de forma diferente e inovadora, sensibilidade para as situações ambientais, podendo reagir e produzir diferentemente, e até de modo extravagante; sentimento de desafio diante da desordem de fatos; facilidade de autoexpressão, fluência e flexibilidade.
- Tipo Social - revela capacidade de liderança e caracteriza-se por demonstrar sensibilidade interpessoal, atitude cooperativa, sociabilidade expressiva, habilidade de trato com pessoas diversas e grupos para estabelecer relações sociais, percepção acurada das situações de grupo, capacidade para resolver situações sociais complexas, alto poder de persuasão
- Tipo Talento Especial - pode-se destacar tanto na área das artes plásticas, musicais, como dramáticas, literárias ou técnicas, evidenciando habilidades especiais para essas atividades e alto desempenho.
- Tipo Psicomotor - destaca-se por apresentar habilidade e interesse pelas atividades psicomotoras, evidenciando desempenho fora do comum em velocidade, agilidade de movimentos, força, resistência, controle e coordenação motora. Esses tipos são desse modo considerados nas classificações internacionais, podendo haver várias combinações entre eles e, inclusive, o aparecimento de outros tipos, ligados a talentos de mais habilidades (MEC, SEESP, 2002).

Estas características variam, pois, cada criança é uma, e todas possuem diferentes formas de pensar e se relacionar com os diversos tipos de aprendizagem, desenvolvendo seu potencial de maneira extrema em algumas destas formas de aprendizagem ou em todas elas. Assim, considerar um indivíduo superdotado necessita, considerar algumas características, levantadas universalmente como avaliar a curiosidade e a vivacidade mental, a motivação interna, persistência na área que mais possui facilidade de compreensão e de percepção de realidade, alta capacidade de resolver problemas, energia, habilidade em assumir riscos, sensibilidade, pensamento cognitivo divergente e conduta criativa.

Dante desta diversidade que podem não estar todas agregadas em um único campo de conhecimento, dando a entender que um indivíduo pode ser dotado em uma ou mais linguagens ou ter habilidade em todas elas, favorecendo a sistematização de seus comportamentos.

Identificar um superdotado, não quer dizer rotulá-lo diante da sua inquietude e falta de controle em alguns momentos, mas significa favorecer a construção de uma ação pedagógica adequada para lidar com suas necessidades educacionais, contribuindo para que se alcance o desenvolvimento das habilidades garantindo uma aprendizagem completa, favorecendo a construção dos limites, aproveitando todo o talento solidificando o processo de aprendizagem.

A LDBEN nº 9394/96 RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 02/2001 DELIBERAÇÃO Nº02/03 – CEE Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009/AEE - Atendimento Educacional Especializado, modalidade Educação Especial garante o direito ao atendimento considerando a estes alunos como alunos que necessitam de necessidades educacionais especiais, contribuindo para que a aceitação e modificação do projeto pedagógico da escola favoreçam sua inclusão adequando-se a realidade do aluno.

O fato de as crianças construírem uma relação humana nas atividades socioculturais oferecidas de maneira concretas, permite que se mobilize saberes fundamentais e suas funções psicológicas (afetivas, cognitivas, motoras, linguísticas) ao mesmo tempo as modificam desenvolvendo novos aprendizados durante elas.

Estas múltiplas experiências favorecem a apropriação de códigos criados pelo homem dando sentido a todas as relações com o mundo a natureza e a cultura, estando estas, interligadas a outros mundos como a técnica, a ciência, a política e a arte, fazendo parte da produção humana, relacionadas nelas mesmas. Aprender, pode ser entendido como o processo de modificação e aperfeiçoamento do modo de agir, sentir e pensar informações após, construir a maturação orgânica de cada experiência.

O aprendizado é favorecido devido a relação com diferentes parceiros na relação das mais diferentes tarefas, por imitação ou por transmissão social. Educar neste caso é atender a necessidade da criança oferecendo-lhe condições para que ela se sinta bem e segura, suprindo todas as necessidades básicas da criança garantindo-lhes o sono, o alimento, a acolhida, o suprimento suas necessidades, físicas, biológicas e psicológicas, desta forma pode-se afirmar que cuidar é também educar, pois ao suprir estas necessidades, estamos contribuindo para a formação da criança no âmbito global, permitindo que modifique sua maneira de agir, pensar e sentir transformando ambas as ações a de cuidar e a de educar inseparáveis de toda ação educativa proposta pelo professor.

Acolher as crianças em todos os momentos difíceis, fazendo com que ela se sinta segura, orientando-a sempre que necessário apresentando-lhe o mundo, a natureza, a sociedade e a cultura, incluindo a linguagem verbal é primordial para garantir-lhe experiências de aprendizagem bem-sucedidas, sem diferenciar as crianças com dificuldades de aprendizagem, independentemente de suas necessidades especiais, etnia ou condição social.

Trabalhar nesta perspectiva permite que as crianças possam cuidar-se mutuamente, buscando responder por suas duvidas respeitando as diferenças promovendo a autonomia.

Trabalhar para que as diferenças e os preconceitos étnicos – raciais, e outros pré-conceitos sejam eliminados, fortalecendo a construção de vínculos afetivos e de autoestima entre as crianças compreendendo que o diferente é igual desenvolvendo o respeito e a solidariedade é promover que a educação busque a paz, a liberdade e o respeito à vida, contribuindo para a formação de vínculos entre as pessoas e todos os seres vivos.

O reconhecimento das diferenças que pode ser observadas nos portadores de altas habilidades e superdotação aceitando-as como desafios a serem superados pela natureza humana, sem pré-conceitos favorecem o aparecimento e o reconhecimento das potencialidades sendo possível permitir criar, descobrir e reinventar novas estratégias pedagógicas que incluem atividades que garantam a participação de todos os alunos, respeitando as dificuldades e restrições de cada um deles, reconhecendo cada uma das dificuldades reconstruindo a prática pedagógica conforme a dificuldade apresentada.

Estimular a participação da criança que envolva as diferentes linguagens, colocando a criança em contato com o mundo externo, oferecer acesso a diferentes atividades instrucionais, oferecendo-lhe trabalhos em grupo, para que ela obtenha um aprendizado cooperativo, participando de diferentes metodologias e diferentes estilos de aprendizagem.

Oferecer material adequado sempre a que o aluno com superdotação necessitar deste para realizar as atividades propostas, garantindo o tempo que a criança necessitar para realizar as atividades sugeridas, respeitando as limitações da criança.

Realizar a avaliação processual, com base nas capacidades e habilidades da criança, não se restringindo apenas as suas dificuldades, buscando estimular os sentidos da criança e a sua participação efetiva. Estabelecer contato frequente com as famílias para melhor coordenação de suas condutas a troca de experiências e informação

A NECESSIDADE DE AUXILIAR A CONVIVÊNCIA ENTRE AS CRIANÇAS

A inserção do Superdotado no ambiente escolar favorece o desenvolvimento psíquico da criança. Ao nascer a criança encontra-se em um ambiente social com valores culturais específicos, ao adentrar os muros da escola, estes conhecimentos são aprimorados devido ao estabelecimento das relações com o outro. Segundo Vygotsky, a educação é importante para que o sujeito se reconheça como participante da sociedade, transformando o conhecimento adquirido como fruto do trabalho

realizado entre professores, alunos, família, equipe técnica, construindo um aprendizado coletivo.

O nível de desenvolvimento real, passa ao nível de desenvolvimento potencial, uma vez que a exploração e a comparação realizada entre o conhecimento adquirido e a experiência oferecida criem um conhecimento sendo que para ser considerado adequado, deve-se buscar a mediação entre ambos e esta deve ser oferecida pelo professor.

A escola é a segundo local e formação do sujeito, o primeiro é a casa todos devem estar matriculados na unidade escolar, pois a inserção destes no ambiente escolar favorece o desenvolvimento psíquico da criança. Ao nascer a criança encontra-se em um ambiente social com valores culturais específicos, ao adentrar os muros da escola, estes conhecimentos são aprimorados devido ao estabelecimento das relações com o outro. As aquisições do aprendizado criado através destas experiências são chamadas de apropriação.

Segundo Vygotsky (2007), a educação é importante para que o sujeito se reconheça como participante da sociedade, transformando o conhecimento adquirido como fruto do trabalho realizado entre professores, alunos, família, equipe técnica, construindo um aprendizado coletivo.

O nível de desenvolvimento real perpassa pelo nível de desenvolvimento potencial, uma vez que a exploração e a comparação realizada entre o conhecimento adquirido que para ser considerado adequado, deve-se buscar a mediação entre ambos e esta deve ser oferecida pelo professor.

De modo geral, o desenvolvimento do indivíduo, deve ser observado como possível, considerando tudo o que a criança já aprendeu, criando intervenções pedagógicas para que ela venha a aprender mais, promovendo o desenvolvimento.

Este desenvolvimento deve ser registrado em relatórios ou livros adequados, com registros feitos pelo professor da classe, para que se crie um histórico de desenvolvimento da criança portadora de necessidades especiais, para se ter uma boa evolução da criança é preciso garantir o envolvimento dos professores, da equipe técnica, da família, dos colegas e de todos que se relacionam com esta criança para que se comprehenda melhor as necessidades da criança.

Da mesma maneira que esta formação pode ser bem-sucedida ela pode trazer alguns sérios problemas para o desenvolvimento infantil, e ser levado para toda a adolescência e vida do aluno, por isso é necessário refletir sobre como se dá e quais são as causas das dificuldades de aprendizagem comum oferecendo-lhe desafios que contribuem com seu desenvolvimento.

O desenvolvimento da criança superdotada deve ser registrado em relatórios ou livros adequados, com registros feitos pelo professor da classe, para que se crie um histórico de desenvolvimento da criança portadora de necessidades especiais, para que haja uma boa evolução da criança é preciso garantir o envolvimento dos professores, da equipe técnica, da família, dos colegas e de todos que se relacionam com esta criança para que comprehendam melhor as necessidades da criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Verificou-se, no decorrer desta analise, que o desenvolvimento da criança dentro de uma proposta educacional que se baseie na união do trabalho da sala de apoio e classe comum são de extrema importância para o desenvolvimento de uma proposta educacional efetiva. Necessitando que se visualize a proposta de trabalho da Sala de apoio não como substituição do trabalho pedagógico de sala de aula, mas como apoio para que isto ocorra de maneira adequada na própria classe comum.

Considerando que o sucesso da proposta didático – pedagógico da sala comum é muito mais de que somente socializar a criança, ele é, e tem o papel de ser integrador, norteador e construtor de saberes realmente significativo a esta criança, necessitando assim de apoio e suportes adequados para que seu sucesso seja eminente.

Sendo papel deste serviço especializado, oferecer meios, informações e adaptações que não modifiquem a proposta educacional, mas que complementem a didática proposta através de metodologias complementares que permitam ao aluno alguns meios para que ele realmente seja incluso em um projeto cooperativo de ensino.

Assim, nesta perspectiva de trabalho, a educação deixa de ser individualizada e passa de forma coletiva a serem socializada dando ênfase às habilidades específicas construindo um projeto coletivo que contribua para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e humanizada, onde se tolere as dificuldades e se valorize as habilidades individuais favorecendo a coletividade.

REFERÊNCIAS

ARANHA, M.S. F. **Projeto escola viva – garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola – alunos com necessidades especiais.** Adaptações de grande porte. Brasília MEC /SEESP, 2000.

ARANHA, J.M. **História da Educação.** São Paulo. Ed. Cortez. 1991

BALEOTTI, L.R. DEL-MASSO, M.C.S. **Diversidade, diferença e deficiência no contexto educacional.** SP Ed Fundep. 2008.

BRASIL. M. E. D., Lei de Diretrizes e Bases da Educação Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental – Brasília MEC/SEF 1996.

CARVALHO. R.E, Removendo barreiras para aprendizagem, educação inclusiva. Porto Alegre. Ed. Mediação, 2002.

L.S. V. A Formação Social da Mente, Martins Fontes, 1987, São Paulo.

MANTOAN, M. T.E. Caminhos pedagógicos da inclusão. Ed. Menon, 2001, São Paulo.

MAZOTTA, M.J.S. Educação comum ou especial? São Paulo, Ed Pioneira, 1987.

MAZOTTA, M.J.S. Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas. São Paulo, Cor-tez, 1996.

OLIVEIRA, A.A.S. Um diálogo esquecido – a vez e a voz de adolescentes com deficiência – Londrina: Práxis; Bauru, 2007

SAWAIA, B. As artimanhas da exclusão, Ed vozes ,2001, Petrópolis.

COMO A BRINCADEIRA AUXILIA NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM

SIMONE DE CASTRO BRANDÃO FALAVINHA

Professora de Educação Infantil na Rede da Prefeitura de SP; Artigo apresentado como requisito parcial para aprovação do Trabalho de Conclusão do Curso de Especialização.



RESUMO

Esse artigo mostra desde os primórdios da história, as etapas das brincadeiras e dos passatempos principalmente as infantis com resultados e experiências cotidianas desde o surgimento da escola. Observando as salas de aula, percebe-se a necessidade do lazer na aprendizagem, pois é de maneira prazerosa que os pequenos aprendem e assimilam. A criança manifesta-se melhor pelo ato lúdico e é através deste ato que a infância carrega consigo as brincadeiras. Elas perpetuam e renovam a cultura infantil, desenvolvendo dentro da convivência social, modificando-se e recebendo outros novos conteúdos a fim de renovar-se a cada geração. Os jogos e as brincadeiras estão presentes e interligados na realidade e cotidiano escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Jogos; Brincadeiras; Lúdico; Aprender.

INTRODUÇÃO

Os pequenos alunos, brincar torna-se uma atividade importante na qual elas compreendem o mundo ao seu redor, se expressam e estabelecem relacionamentos. Um dos momentos mais importantes da infância é brincar. Na brincadeira elas passam do mundo real e objetivo para o subjetivo. E, dentro desse histórico enquadra-se também os jogos infantis.

Brincando e ou jogando, elas estão construindo as fundações da futura aprendizagem. Entretanto, enquanto há alguma compreensão da grande maioria dos pais, dos educadores e dos responsáveis pelas políticas de ensino quanto à importância da brincadeira e do passatempo para a criação e o aprendizado de crianças muito pequenas, algumas vezes existe uma falta genuína de entendimento sobre como ela poderia ser apoiada.

Existe evidências nacionais e internacionais de neurocientistas eminentes, psicólogos do desenvolvimento e pesquisadores da primeira infância que demonstram a riqueza das recreações e passatempos infantis. São feitas sugestões a respeito de como fornecer experiências enriquecedoras para os pequenos nas brincadeiras física e sociais e porque é essencialmente importante para o desenvolvimento dos primeiros esquemas.

Pensam também como os educadores interagem com os pequenos – a adequação dos brinquedos e recursos que são oferecidos, a linguagem que é usada e a atitude que é mostrada. A criança era historicamente vista como uma tabula rasa – uma paleta branca que é vulnerável e dependente dos outros, dirigida por necessidades físicas e emocionais. As crianças eram percebidas como aprendizes passivos moldados pelo ambiente; entretanto os resultados das pesquisas neurobiológicas e do desenvolvimento modernas indicam que tais pressupostos são altamente incorretos.

As novas tecnologias nos ajudam a observar, gravar e avaliar o comportamento das crianças segundo a segundo e novas evidências emergiram de tais técnicas de pesquisa, em particular em neurociências, que fornecem percepções surpreendentes que gradualmente transformaram a visão ultrapassada da criança vulnerável e incompetente para aquela da criança pequena como sendo máquinas de aprender.

As crianças são aprendizes interessados e engajados desde o início, aprendendo rapidamente sobre os aspectos de interação pré - linguísticas e seus responsáveis.

O JOGO E SUAS VARIANTES

Os jogos podem ser corporais, já exercitando as forças, já como expressão da energia vital, do prazer da vida, dos sentidos, exercitando os ouvidos, como o passatempo de esconder-se, ou a visão como tiro ao prato, jogos do espírito, da imitação, do pega-pega, jogos como o xadrez, damas, etc., jogos considerados, se bem que raras vezes tem sido dirigidos ao verdadeiro fim, até o espírito e necessidades infantis (Cap. XXIII, p. 205). O brincar, o jogo – o mais puro e espiritual produto dessa fase de crescimento humano – constitui o mais alto grau de desenvolvimento da criança durante esse período, porque é a manifestação espontânea do interno, imediatamente provocado por uma necessidade do interior. É, também, modelo e reprodução da vida total, da íntima e misteriosa vida da natureza no homem e em todas as coisas. Por isso engendra alegria, liberdade, satisfação e paz, harmonia com o mundo. Do jogo, emanam-se as fontes positivas.

A criança que joga com tranquilidade, com atividade espontânea, resistindo a fadiga, chegará seguramente a ser um cidadão também ativo, resistente capaz de sacrificar-se pelo próprio bem e pelos demais. Existe nesse período a mais bela manifestação da vida infantil em que ela joga e se entrega inteiramente ao seu jogo.

Desconsideram-se os jogos infantis como coisa frívola e sem interesse. Os educadores precisam intervir nos passatempos assim como os pais também devem observá-los e vigiá-los. Para um observador, verdadeiro conhecedor do coração humano, toda vida interior do homem do futuro está já presente nos jogos espontâneos e livres acontecem nesse momento da infância.

Os jogos dessa idade são germes de toda a vida futura, porque ali se mostra e se desenvolve por inteiro em seus variados e delicados aspectos, em suas mais íntimas qualidades. Toda a vida futura – até seus últimos passos sobre a terra – tem sua raiz nesse período.

No período atual a brincadeira, passatempo, a linguagem constituem os elementos os quais a

criança vive, atribui a todas as coisas, vida, sensibilidade e palavra.

APRENDENDO E DESENVOLVENDO POR MEIO DO JOGO

A vida como algo invisível, comum ou superior a todos, desenvolve-se também, especialmente, sua vida na natureza, à qual atribui uma vida análoga a sua. E esse contato com a natureza, com o repouso e a claridade dos objetos naturais deve ser cultivado pela família, pela sociedade como um ponto importante na formação geral. Interessante atentar aos seus jogos, porque o passatempo, a princípio, não é outra coisa que vida natural.

A criança junta coisas as coisas semelhantes, separa as que não são, não toma, nem aproveita a matéria tal como naturalmente vem; só o elaborado deve servir. Se a construção deve ser perfeita; necessário se faz que conheçamos não só o nome de cada material, mas também suas propriedades e seu uso.

Isso é o que propõe a criança: mostra-nos, se bem o observamos, a silenciosa atividade infantil.

Chamamo-la infantil, pueril, talvez com certo desdém, porque não a entendemos, porque não temos olhos para vê-la, nem ouvidos para percebe-la, nem, menos ainda, sentimento para sentir como a criança. Estamos como os mortos e nos parece, por isso, morta a vida da criança; não podemos explica-la. Como a saberíamos explicar para a própria criança? Esse seria, portanto, seu desejo, por isso nos procura. Não sabemos falar sobre os objetos que levam a vida infantil, porque estamos mudos, porem não duvidemos de que assim satisfaríamos os mais íntimos anseios da criança, quando nos cerca trazendo-nos o que acaba de encontrar e colocando-o em nossas mãos, desejaría também que soubéssemos interpretar seu próprio ser.

A criança interessa-se por tudo que aconteça no pequeno círculo de sua atividade, por tudo que contribui para aumentar seu mundo tão reduzido, nada é tão insignificante que constitua para ela em verdadeiro descobrimento, porem tudo deve ter vida neste pequeno mundo, nada deve estar sem uso , porque do contrário, obscurecer-se-ia muito o limitado círculo de sua existência.

Porém, a criança gostaria de saber por que lhe interessam as coisas, gostaria de conhecer suas propriedades, para chegar, por esse caminho, a compreender a razão de suas próprias inclinações, a conhecer a si mesma. Por isso, examina os objetos e os observa com todos os sentidos, por isso os quebra e destrói, por isso também, os leva a boca e os morde, ou pelo menos se esforça em mordê-los. Então é repreendida e a consideramos levada e travessa.

Nessa idade, ocupações espontâneas da mesma, mostram uma tripla diferença, ou são imitações da vida e de seus fenômenos, ou são emprego do ensinado, da escola, ou são livres imagens e manifestações do espírito, de toda a espécie e em matéria de toda classe, segundo as leis contidas nos objetos e matérias do jogo, investigando aquelas, seguindo-as e submetendo-se às mesmas, segundo as contidas no homem mesmo, em seu pensamento e sentimento. Em todo o caso, os jogos dessa idade são ou devem ser o descobrimento da faculdade vital, do impulso da vida, produtos da plenitude da vida, da alegria de viver que existe nas crianças.

Esses jogos supõem vida interna, vitalidade e vida real, exterior, em que uma falta ou faltou anteriormente, faltam também os jogos que levam vida, que despertam e elevam a vida. Por isso, a observação de um jovem que havia jogado muitos jogos durante sua infância e o interior havia se desenvolvido no jogo, como os brotos se desenvolvem dos galhos. Os passatempos os deixaram frios e indiferentes, inativos. “Por que então, dizemos. Essas crianças não podem jogar como nós jogamos?”. Então pensamos o que jogamos?

Entende-se quo o jogo dirige essa idade e desenvolve a criança, enriquecendo de tal maneira sua própria vida, escolar e livre, fazendo com que se desenvolva e manifeste seu interior, como as folhas brotam de um botão, adquirido alegria e mais alegria, a alegria é a alma de todas as crianças.

Outro benefício das brincadeiras e passatempos é o estabelecimento de normas e demarcações que ocorrem naturalmente, e não necessariamente quando impostos por outra pessoa. A construção desses valores é fundamental do ponto de vista da integração da criança na sociedade, aprendendo a interagir e a respeitar o outro.

Estando mais integradas, as crianças vão desenvolver sua capacidade, aprendendo a expressar e a ouvir, a exercer liderança e a ser liderado, ou seja, estarão mais preparadas para controlar suas atitudes e emoções e superar as adversidades que a vida certamente colocará no caminho. Nos dias atuais exigem mais atenção por parte de pais e educadores em relação à influência e à quantidade de passatempos nos aparelhos eletrônicos. Esses estímulos atrapalham o desenvolvimento e prejudicam a capacidade de interação e socialização, fazendo com que os pequenos não se movimentem e que não aconteçam trocas com o espaço ao redor.

CONCEITO DA BRINCADEIRA

O melhor sinônimo de brincadeira é divertimento. Entreter alguém, que necessariamente não precisa ser uma criança. Brincadeira, espaço infantil essa é a associação imaginada. Atividades que colaboram para o crescimento dos pequenos e lazer para os maiores.

A ligação acontece com a liberdade sobre diversas atividades, atividades estas que participam do aprendizado e na formação da identidade, no trabalho da evolução da imaginação.

Através das brincadeiras, elas desenvolvem a sociabilidade, expressa suas ideias, demonstram suas emoções. Diferente do jogo, as brincadeiras unem e não existem competição, nem estresse, a alma fica leve.

Independentemente da classe social, raça, a brincadeira é de todos aqueles que quiserem participar. Todos esses detalhes levam ao processo brincadeira uma especificidade motivadora.

Muda-se do mundo real e objetivo para o subjetivo, tudo pode ser aproveitado para se iniciar uma brincadeira. Pode-se usar todo tipo de elementos para iniciar uma brincadeira e, para os pequenos, latinhas, tampinhas, bolas e outros objetos fazem um trabalho muito lúdico.

O que acontece em uma brincadeira sempre é de forma espontânea. Fantasia, imaginação

e realidade misturam-se e cria-se novas interpretações.

O professor pode aproveitar esses momentos para fazer um trabalho pedagógico, estimulando a afetividade, despertando o interesse e orientando sobre a vivência.

Dentro das brincadeiras utiliza-se a cultura e conhecimento, e busca-se trabalhar o folclore, dependendo muito da cultura de cada região. As crianças aprendem brincando muitas vezes acompanhando o trabalho de seus pais e completa-se com as brincadeiras dentro do espaço escolar.

Diferenças entre jogo e brincadeiras é que o jogo propõe disputa e brincadeira é o ato ou efeito de entreter-se ou distrair-se. Brincadeira também colabora para desenvolver habilidades sociais.

A brincadeira livre é natural nas crianças. Ao imaginar que as crianças nascem sabendo brincar, que não precisam aprender, que brincam em todo lugar e com o que existe, concluem inadequadamente que nada precisa ser feito. As brincadeiras livres devem ocorrer em ambientes planejados para essa finalidade, de modo que elas as crianças possam observar durante esse processo experiências de cuidado com o corpo, capazes de lhes propiciar bem-estar e oportunidade de auto-organização.

Cada criança é diferente da outra. Uma vive no centro, outra na periferia, em bairros nobres ou populares. Algumas vivem em famílias que falam outras línguas, tem hábitos alimentares e formas de brincar que são diferentes, porque trazem a cultura de outros países. Enfim, todas são crianças, mas diferentes na forma de falar, pensar, relacionar-se e até de brincar. Desta forma, um agrupamento da mesma faixa etária pode ter interesses comuns específicos, mas a singularidade de cada criança precisa ser respeitada. Para aprender novas formas de brincar, as crianças precisam ter contato diário com outras crianças não só do seu agrupamento, mas com as mais velhas em espaços de dentro e fora da instituição infantil.

A BRINCADEIRA E A PROPOSTA CURRICULAR

Um currículo que adota a brincadeira como eixo precisa valorizar a dimensão brincante e brincalhona da professora como condição importante. Essa atitude da professora é essencial para criar vínculos com a criança e para organizar situações nas programações curriculares, em que as interações e a brincadeira estejam presentes. Desenvolver um currículo por meio da brincadeira é diferente de um currículo de conteúdos disciplinares.

O brincar requer uma condição: é a criança a protagonista que faz a experiência. A abordagem disciplinar geralmente favorece a ação do adulto, que explica ou faz a demonstração do significado do conceito e não requer, necessariamente, a ação dinâmica e ativa das crianças.

Propostas curriculares que valorizam o brincar levam crianças a experimentarem situações que impliquem a compreensão de noções como peso, quando elas brincam com uma balança, ou na gangorra do playground, quando duas crianças com pesos diferentes brincam juntas.

Quando se oferece no espaço da brincadeira com água, tubos, bolas, petecas, as crianças experimentam diferentes situações, observam e fazem suas reflexões. Os significados das profissões

podem ser experimentados quando as crianças entram no faz-de-conta, assumindo personagens adultos do mundo do trabalho. Para isso, é necessária uma equipe pedagógica com perfil brincalhão, que programe espaços, materiais e tempo para que, por meio das brincadeiras e interações, as crianças possam compreender o mundo ao seu redor.

Adotar o brincar como eixo da proposta curricular significa compreender que é a criança que deve iniciar a experiência. Toda educação tem valores. Para ter raízes na cultura é preciso que a educação inclua os valores da comunidade na qual está inserida. Cada comunidade deve ter o direito de escolher para suas creches propostas curriculares que reflitam os valores de seu povo e espelhem as escolhas do grupo.

A qualidade da educação infantil depende da integração entre a creche, a família e a comunidade. Essa integração pode ser feita por meio da circulação das brincadeiras. Assim, aproveita-se a diversidade da cultura lúdica das famílias e da comunidade e, ao mesmo tempo, propicia-se às crianças a manutenção de suas identidades culturais.

IMPORTÂNCIA DO BRINCAR

Bola é um brinquedo universal carregado de magia, que pode ser feita de tecido, jornal, palha, madeira, borracha ou plástico. Ela penetra no universo infantil e oferece oportunidade para manipulação, exploração, desenvolvimento de habilidades, mas, especialmente, para estabelecer relações sociais com os outros, compreensão e recriação de regras e expressão da cultura lúdica. Seja na zona urbana ou rural a bola está presente nas brincadeiras infantis.

Brincadeira é um lugar para a participação guiada. Em algumas culturas as crianças experimentam a brincadeira como uma característica central de um conjunto de interações que são focadas nas crianças, seus pais e outros adultos em casa e em ambientes educacionais e de saúde. Em outras culturas a brincadeira é mais periférica e acontece junto com o envolvimento da criança nas ocupações diárias de trabalho de suas famílias e comunidades.

Enquanto ela ainda é uma característica significativa das experiências dessas crianças, as interações na brincadeira são diferentes, mais frequentemente envolvendo outras crianças ao invés de adultos, com a criança participando das atividades dos outros ao invés de adultos, com a criança participando das atividades dos outros ao contrário de participar de atividades descontextualizadas focadas na criança dentro de ambientes especializados para os mesmos.

A brincadeira dentro da comunidade de prática é fundamental para estabelecer e explorar aspectos da identidade pessoal incluindo as identidades de gênero e culturais. Entretanto, ambientes educacionais e de saúde também constituem comunidades de prática e promovem um conjunto específico de práticas culturais. As experiências das brincadeiras dentro desses ambientes contêm o potencial tanto de apoiar e valorizar as identidades que as crianças trazem com elas, quanto de marginalizar e rejeitar aquelas identidades. Ambos têm consequências duradouras para a criança e para a sua autoimagem em desenvolvimento tanto como pessoa e quanto como aprendiz. O relacionamento adulto-criança dentro do ambiente educacional e de saúde não é uma relação justa.

Os adultos inherentemente possuem mais poder seja qual for o modo como decidem exerce-lo. Os adultos podem controlar o uso do tempo e de espaço, os recursos fornecidos, a linguagem e discursos disponíveis para a expressão dos pensamentos, ideias e sentimentos. Os modelos adultos, entretanto, também são fortemente influenciados por pressões externas dos pais, outros profissionais, documentos oficiais e a sociedade como um todo. Treinamento, experiência e interpretação individual da teoria e conhecimento prático são ferramentas poderosas.

Um aspecto da cultura profissional, semelhantemente ao habitus, o “conhecimento prático” é um conjunto de pensamentos, valores e comportamentos, mas nessa instância ela é compartilhada entre membros de uma profissão (por exemplo, professores, médicos) e é adquirido através de treino e de uma frequente associação entre profissionais.

Como resultado, diferentes profissionais desenvolvem e seguem suas próprias agendas quanto à brincadeira de modos diferentes. Práticas como a construção e o uso de andaiques oferecem modelos que exploram como o poder e o controle podem ser compartilhados entre adultos e crianças na brincadeira dentro e fora do ambiente escolar. Entretanto, a consideração de aspectos controversos, da brincadeira infantil, como a brincadeira de guerra, de armas e de super-heróis, ilustra como, apesar da distribuição desigual de poder, as crianças podem ainda seguir suas próprias condições para a brincadeira. Além disso, o fato de que as crianças consistentemente perseguem tais brincadeiras mesmo quando os adultos vão a longas distâncias para preveni-las disso, também apresenta questões desafiadoras para os profissionais. Isto é especialmente significativo quando o poder e o controle dos adultos sobre as regras das brincadeiras podem afetar desproporcionalmente grupos específicos e, com frequência, grupos de crianças já com algum tipo de desvantagem.

Os profissionais da educação e da saúde pode acomodar diferentes modelos de brincadeiras. Tudo depende afinal da filosofia e da abordagem pessoal do profissional, do ambiente, da atitude, da experiência e da diversidade na sociedade em questão. A perspectiva sociocultural apoiaria uma visão na qual a participação como membro completo da sociedade apoia o desenvolvimento de uma identidade social, cultural e de gênero completa. Isso pode ser desafiador para profissionais lidando com brincadeiras potencialmente difíceis que envolvam questões como violência ou comportamentos de gênero que vão contra as aspirações da sociedade para as crianças e a infância.

Entretanto, na sociedade moderna culturalmente diversa que existe na Grã-Bretanha, acomodar a diversidade se estabelece como parte do dever fundamental dos profissionais de promover igualmente e oportunidade. Isso significa que cada profissional precisa estar atento às diferenças e semelhanças sociais, culturais e de gênero que cada criança traz para o ambiente e ao fato de que ambos são aspectos da identidade essencial e em desenvolvimento da criança.

O envolvimento entre o passatempo e o comportamento torna-se um ponto comum

para os cientistas. Seres humanos de qualquer idade apreciam o lazer e enquetes sobre esse tema demonstram um grande avanço no estudo das variantes humanas.

Busca-se entender o funcionamento na aprendizagem e no desenvolvimento. Portanto, teses sobre o passatempo focam em funções que de diferentes maneiras promovem no adulto e nos jovens, dentro dessa área estudada.

O papel do jogo é o de possibilitar que o aluno tenha várias experiências sociais e que possa se desenvolver como uma pessoa de responsabilidade. No entanto isso não acontece mediante um ensino que desvaloriza e que modifica o espaço e o tempo. Segundo Hurtado (2001) afirma que o desdobramento tem que ser acompanhado desde os primeiros anos, buscando experiências de comunicação com os adultos e com as demais pessoas em seu meio, para facilitar a realização de todas as suas atividades diárias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Importante trabalhar novas metodologias de ensino que desperte o interesse do aluno contribuindo para a formação do mesmo através do professor, da escola com propostas de metodologias diferenciadas por meio de recreação e passatempo.

Compreende-se que as práticas educativas lúdicas favorecem o processo de experiência e prática, proporciona ao menor, melhor rendimento no aprendizado e a sua interação de forma espontânea, na qual os jogos podem transmitir noções de conceitos e conhecimentos acerca de qualquer assunto, utilizando-se de recursos alternativos que estejam inseridos no contexto social da criança de maneira a relacionar a realidade da mesma com materiais que possibilitem uma aprendizagem significativa da relação de seu conhecimento de mundo.

Os conceitos e concepções fundamentais nos levaram diferenciar brinquedos, brincadeiras e jogos, enfatizando a importância do lúdico para o educando. No lúdico se contempla os jogos, brinquedos e brincadeiras, para que o aluno sempre adquira novos conhecimentos dentro dessa estratégia de ensino. O discente se expressa de diferentes formas e se utiliza principalmente dos jogos, brinquedos e brincadeiras para se expor, exteriorizando seu íntimo, suas ideias e conhecimentos prévios.

O lúdico, os jogos, brinquedos e brincadeiras, apesar da grande semelhança, possuem especificidades próprias que merecem ser exaltadas. A afinidade da teoria com a prática também se faz fundamental pois adquirir conhecimentos, estar em constante formação e possuir bases para o ensino torna ainda mais significativa a realidade escolar. É possível notar que o lúdico traz benefícios tanto para o professor quanto para o aluno, pois provoca interação e trocas de aprendizado.

REFERÊNCIAS

Almeida, Paulo Nunes de. **Educação Lúdica: técnicas e jogos pedagógicos**. São Paulo: Loyola, 1995.

Andrade, S. S. **O lúdico na vida e na escola: desafios metodológicos**. Curitiba: Appris, 2012.

Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação fundamental. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil/Ministério da Educação e do Desporto.** Brasília: MEC/SEF, 1998.3V.

Brasil. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Brasília:Mec./Seb, 1998. 1,2 e 3.

Cury, Augusto Jorge. **Pais Brilhantes, Professores Fascinantes.** Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

Freinet, C. **As técnicas Freinet da escola moderna.** Trad. Silva Letra. 4 eds.Lisboa: Estampa, 1975.

Froebel, Friedrich. **O pedagogo dos Jardins da infância.** Petrópolis, RJ: Vozes,2002.

Gil, Antônio Carlos. **Técnicas e Métodos s de Pesquisa Social.** 5 eds. São Paulo: Atlas,1999.

Huizinga, Johan Homo Ludens. São Paulo: **Perspectiva**, 1990.

Marcelino, Nelson de Carvalho. **Pedagogia da Animação.** São Paulo: Papirus, 1990.

Piaget, Jean. **A Equilibração das Estruturas Cognitivas** Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

Kishimoto, Tizuco Morchida – **Jogos Tradicionais Infantis – O jogo, A criança e A educação.** Ed. Vozes,1993.

Kishimoto, Tizuco Morchida. **Brinquedos e brincadeiras na educação infantil.** Ed. Vozes, 1993

A EVOLUÇÃO PSICOMOTORA

SOLANGE PERPETUA BLANCO MOLLIGA

Graduação em Pedagogia Licenciatura Plena pelo Centro Universitário de Várzea Grande - UNIVAG (2003); Professora de Educação Infantil no CEI Vista Alegre e na EMEF Gilberto Dupas, ambas, na Prefeitura Municipal de São Paulo.



RESUMO

Como a educação infantil é o primeiro local em que a criança irá socializar experiências com outras crianças e outras pessoas, a escola será um ambiente em que habilidades e competências serão desenvolvidas e o preparo para o ensino fundamental será realizado. Por isso, o ambiente na educação infantil deve ser estimulador para o desenvolvimento de suas potencialidades. A criança passa por um processo de construção da linguagem e da escrita. Sendo assim, é necessário o respeito do professor a cada uma destas fases para que se desenvolva da melhor maneira possível, considerando a individualidade e as hipóteses de cada criança e suas interações com o meio. A criança ao ingressar na educação infantil se depara com um mundo novo, no qual poderão ser desenvolvidas competências e habilidades além da alfabetização, momento em que é preciso pensar em um trabalho psicopedagógico com os professores a fim de mostrar e valorizar o trabalho da educação infantil desenvolvendo na criança os aspectos afetivos, físicos, intelectuais, psicológicos e sociais.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil; Alfabetização; Psicomotricidade.

INTRODUÇÃO

A educação psicomotora concede uma formação de base indispensável a toda criança em crescimento. É considerada como um meio de favorecer a aprendizagem, tendo a finalidade de assegurar o desenvolvimento funcional considerando as possibilidades da criança, e ajudar sua afetividade a expandir-se e a equilibrar-se através do intercâmbio com o ambiente humano.

A imagem do corpo representa uma forma de equilíbrio entre as funções psicomotoras e a sua maturidade. Estas funções correspondem a um conjunto funcional que tem por finalidade favorecer o desenvolvimento da criança como um todo.

Segundo Vayer (1982) “O corpo é a referência permanente e a observação das condutas psicomotoras, que constitui uma síntese do conjunto de observações, representa um elemento fundamental para o conhecimento da personalidade infantil e dos problemas colocados pela criança”. (VAYER, 1982, p.32).

A evolução da criança é garantida pela conscientização e conhecimento cada vez mais profundo de seu próprio corpo, pois é através dele que ela elabora todas as suas experiências vitais e

organiza toda sua personalidade. E conhecendo o seu próprio corpo, ela passa a perceber o outro.

Durante a vida intrauterina, o organismo da criança está em simbiose com o organismo materno e suas exigências metabólicas para o seu crescimento são garantidas conforme suas necessidades.

A partir do nascimento, que a criança se separa da circulação materna, vive alternativamente entre a sensação de perda provocada pela diminuição da concentração dos metabolismos sanguíneos, e a satisfação desta necessidade fundamental. Até os dois meses o recém-nascido passa por um período chamado: período narcisismo primário que se caracteriza pela instalação de um forte impulso; portanto o seu primeiro contato com o mundo é através do ato motor.

O recém-nascido oscila entre um estado de necessidade, que se manifesta através das descargas musculares impulsivas, por gritos e por um estado de prazer que é paralelo a diminuição do tono, ou seja, diminuição desta descarga muscular impulsiva.

O equilíbrio deste comportamento tônico-emocional traduz a unidade do ser e é função de atenção do meio ambiente em relação à criança. Esta fase é considerada muito importante, porque as experiências corporais vividas ficam registradas, graças a uma verdadeira memória corporal, forma mais primitiva do inconsciente.

É importante tocar, massagear, acalentar o bebê para que ele perceba as partes do seu corpo que não consegue alcançar. A criança tem necessidade do estímulo humano para desenvolver-se. Os momentos que ocorrem estes estímulos são: na hora da mamada, do banho, da troca de fraldas, vivenciando uma relação corpo a corpo com a mãe ou com o adulto. Ela sente seu calor, o cheiro, o contato com a pele, ouve sua voz e visualiza o seu rosto. Junto ao bebê, a intervenção educativa deve satisfazer suas necessidades de alimentação, higiene e repouso. Conforme vai crescendo, o professor pode incentivá-lo a participar destas atividades estimulando a criança, favorecendo sua independência, exigindo com afeto o que ela é capaz de realizar sozinha.

PASSOS DA EVOLUÇÃO PSICOMOTORA DA CRIANÇA

A evolução dos sentidos auditivos e visuais, cujos estímulos eletivos são a voz e o rosto humano, põem em evidência a existência de uma aptidão inata à comunicação. Da riqueza destes primeiros intercâmbios depende o equilíbrio emocional e a afetividade do adulto futuro.

A qualidade da relação mãe-filho é que vai dar a segurança da criança, condição sine qua non para uma boa formação do Ego e de um bom desenvolvimento harmonioso de sua personalidade.

A partir das supressões dos reflexos arcaicos, durante o 3º mês a criança adquire o tono dos músculos da nuca e do pescoço; entre o 6º e o 8º mês, ela vai conquistar a verticalidade e equilibrar-se em posição sentada. Entre o 9º e o 12º mês, a criança reforça a cintura pélvica, primeiro rastejando, e em seguida engatinhando. Entre o 10º e o 12º mês, ficará de pé com apoio e passará à posição bípede, primeiro titubeante e depois mais firme. Nas creches ou nas escolas de educação infantil o professor pode realizar atividades como manipular o corpo do bebê, esticando e encolhendo seus membros, fazendo-o descer ou subir em colchonetes, não de forma mecânica, mas como uma rica

troca afetiva, deixando a criança mais ativa, valorizando suas descobertas e desafios.

Com a evolução da locomoção, a criança começa sua exploração ao ambiente. Surge um verdadeiro interesse pelo objeto, sobretudo aquele que é novo, atendendo sua necessidade intelectual que vai orientar a atividade da criança na descoberta e no domínio do mundo exterior. Nesta fase, a criança manipula objetos como: chocalhos, mobiles, bolas, livros de pano, brinquedos de encaixe, bonecas, carrinhos de plástico ou pano, etc. Este trabalho é fundamental no desenvolvimento das funções cognitivas que vai permitir à criança, além de multiplicar suas experiências, construir um espaço de ação vivenciado.

Através do objeto a criança vai adquirindo várias habilidades, exercendo sua capacidade de criar, com riqueza e diversidade de experiências, bastando para isto que os brinquedos proporcionem boas oportunidades de mediação com o mundo.

O professor pode organizar atividades que exijam o aperfeiçoamento das capacidades motoras das crianças, ou pode modificar os espaços externos e internos de modo a sugerir desafios corporais variados. No ambiente escolar podem-se criar brinquedos com pneus, túneis de pano, cilindros que rolam no chão, bolas de vários tamanhos, etc... Sugerindo que as crianças se arrastem, engatinham ou caminhem até o objeto, ampliando assim sua capacidade de deslocar-se no espaço explorando diferentes posturas corporais. (BRASIL, 1998, p.102).

A instituição deve oferecer um ambiente aconchegante que lhe dê confiança e segurança garantindo oportunidades de experimentar e utilizar recursos para atender suas necessidades, expressando seus desejos, vontades e desagrados; para assim agir com progressiva autonomia. Deve também propiciar condições para a criança desenvolver sua linguagem oral.

A partir dos dois meses, o bebê responde ao ambiente através de gestos e mímicas. A linguagem é um prolongamento desta forma de comunicação, na medida em que as relações afetivas da criança e de seu ambiente vão sustentar a necessidade de contato e de comunicação com o meio humano. Neste período, o bebê emite sons muito variados, que não têm nada a ver com os sons da linguagem.

É a partir do 6º ou 7º mês que aparece o balbucio, processo de auto estimulação ligado ao desenvolvimento do controle auditivo da articulação dos sons. Este balbucio é estimulado pela expressão verbal dos adultos, pois rapidamente, a criança percebe que suas emissões vocais provocam reações no ambiente e servem para expressar suas necessidades. Esta forma de expressão não tem ainda o verdadeiro valor de comunicação.

Entre os 12 e os 15 meses a criança entra no que podemos chamar de período linguístico, que se caracteriza pela utilização das primeiras palavras. Estas palavras correspondem aos nomes dos objetos ou pessoas que têm uma significação afetiva para ela. Quando a criança está na creche ou na educação infantil, o professor pode fazer um trabalho de contar histórias infantis através de atividades lúdicas, cantar músicas, produzindo sons vocais, sons corporais, canções de ninar tradicionais, brinquedos rítmicos, brincadeiras com palmas e gestos; enfim tudo isto deve estar presente no trabalho, favorecendo a interação e as respostas do bebê o canto desempenha um papel importante nesta idade, pois a criança imita o que ouve e desenvolve condições necessárias para elaborar um repertório de informações que mais tarde permitirá criar e se comunicar por intermédio dessa linguagem.

A aquisição da linguagem se faz a partir das diferentes formas de expressão e de comunicação mímico-gestuais utilizadas pela criança para estabelecer relações com o ambiente humano e, em especial, com a sua mãe. (Le Boulch, 1982, p.65).

A criança possui um vocabulário restrito que aumenta lentamente até os dois anos de idade. Aos dois anos ela diz palavras e frases simples, domina aproximadamente 300 palavras, entende instruções simples, gosta de olhar livros, possui uma capacidade baixa de concentração ficando por pouco tempo na mesma atividade.

Ao final do 2º ano, ela apresenta um grande progresso, no qual Piaget chama “o início da interiorização dos esquemas”, o qual depende da associação da linguagem e da representação imaginada. A criança interage com o ambiente, e suas experiências vão se transformar progressivamente em atividades verbalizadas. Esta ligação entre palavra e ação traduz o monólogo que a criança vivencia, e que Piaget chama de “linguagem egocêntrica”. Esta linguagem egocêntrica é uma função cognitiva, na medida em que está ligada à busca do real. Nesta fase a criança utiliza-se da imitação, de jogos, desenhos, histórias infantis e dos gestos simbólicos que são essenciais para o desenvolvimento de sua linguagem. (PIAGET apud Le BOULCH, 1982, p.67).

Aos três anos sua capacidade de comunicação cresce enormemente, diz frases curtas e domina aproximadamente 900 palavras; conta pequenas histórias, usa as palavras para desenvolver os pensamentos, tenta entender o que acontece à sua volta, faz perguntas, usa sua imaginação, começa a cantar e a recitar.

A partir deste momento a criança faz experiências não só com sons e palavras, mas também com diferentes recursos das situações comunicativas. Exemplo: Nas brincadeiras de faz-de-conta e telefone sem fio, ela tenta imitar as expressões e entonações que escuta dos adultos. O professor pode também brincar com rimas, parlendas e jogos verbais buscando sempre a construção da linguagem oral. Para a criança nesta idade estes conteúdos devem ser trabalhados de forma lúdica, fazendo parte do contexto da atividade.

Quando o professor está atento às necessidades da criança, falando, cantando e brincando com ela, torna-se capaz de ouvir e diferenciar os sons, desenvolvendo assim a capacidade de atenção e concentração.

“Segundo Vygotsky, a conquista da linguagem representa um marco no desenvolvimento do homem:” a capacitação especificamente humana para a linguagem habilita as crianças a providenciarem instrumentos auxiliares na solução de tarefas difíceis, a superarem a ação impulsiva, a planejarem a solução para um problema antes de sua execução e a controlarem seu próprio comportamento. As palavras constituem para a criança primeiro e acima de tudo, um meio de contato social com outras pessoas (Vygotsky apud Rego, 1995, p.63).

O papel do professor da educação infantil é escutar a criança, dando atenção ao que ela fala, sempre respondendo de forma coerente. Ele deve estar atento aos movimentos da criança, gestos e outras ações expressivas. É importante o professor proporcionar situações nas quais a criança possa buscar materiais, transmitir recados, fazer solicitações a outras crianças; valorizando assim à comunicação.

É fundamental para a criança estar num clima de confiança e afeto a fim de experimentar a necessidade de se comunicar, apoiadas na parceria do adulto.

Um recurso que o professor pode utilizar é a roda da conversa, que é considerado um momento privilegiado do diálogo e troca de ideias. Através destas atividades cotidianas a criança amplia sua

capacidade comunicativa como: perguntar, expor suas ideias, ampliar seu vocabulário, aprender a valorizar o grupo respeitando-o, pois a criança aprende a olhar e a ouvir os amigos. O professor pode também trabalhar com poemas, músicas, e histórias mostrando uma variedade de textos e manifestações culturais que expressam formas próprias da criança de ver o mundo, de viver e pensar. Ele deve favorecer a prática de leituras, dispondo de um acervo na sala de aula, permitindo à criança que escolha as histórias e manuseie livros, mesmo que não saiba decifrar as palavras, ela estará em contato com o mundo da escrita.

Ao final deste período de vivência corporal, por volta dos 3 anos, é que a criança reconhece seu corpo como objeto, e a partir deste momento ela vai descobrir sua existência e como pessoa vai conquistar sua unidade através das experiências vivenciadas com o corpo.

O desenvolvimento da criança tem uma base genética, mas o meio em que esta criança crescerá está repleto de estímulos de natureza física e principalmente do contato humano, que deve ser caloroso para se criar condições psicoafetivas indispensáveis ao seu desenvolvimento a curto ou longo prazo. Este meio social deve satisfazer suas necessidades fisiológicas, afetivas, deseguranças, cognitivas e linguísticas.

Cada aprendizado implica na possibilidade da criança exibir sua motricidade espontânea. É o relacionamento afetivo com o adulto e o desejo de fazê-lo feliz que permitirá suportar as frustrações que ocorrerão neste processo.

Aos dois anos, a criança controlará os esfíncteres de dia e aos três anos à noite. Este aprendizado deve ser efetuado num clima de segurança, afeição, e de preferência pela mãe, ou pelo educador em que a criança confia.

Nesta fase a criança adquire autonomia para alimentar-se. É importante que a mãe ou a pessoa responsável tenha paciência e tolere os erros no início e que saiba valorizar os êxitos da criança.

Aos dois anos a criança já anda bem, sobe e desce escada sozinha, corre, senta-se, chuta bola, sabe usar a colher, vira uma página de cada vez do livrinho de histórias, tenta vestir-se sozinha e faz torres com blocos de montar.

No ambiente escolar a criança faz movimentos de pular, rolar no chão, rastejar, imitar a locomoção dos animais como: (sapo, pássaro, cachorro, urso...).

É fundamental que o professor perceba o significado que pode ter as atividades motoras para a criança; isto contribuirá para ele verificar as possibilidades, limitações e transformações do seu corpo, oferecendo condições de se expressar com liberdade e aperfeiçoar suas competências.

Com mais ou menos três anos de idade, ela já corre bem, anda de costas, fica em um pé só, come sozinha, calça meias e sapatos, abotoa e desabotoa as roupas. E já na escola, ela consegue brincar de roda, cantar músicas, dançar, brincar de lenço atrás, de corre cotia, etc.

É importante salientar que as fases do desenvolvimento aqui apresentadas não devem ser tomadas como absolutas, pois cada criança tem um ritmo próprio, às vezes mais rápido outras vezes mais lento, mas dentro de um padrão considerado normal para sua idade.

As vantagens de se conhecer estas fases do desenvolvimento é estar preparado para o que ocorre no comportamento da criança, possibilitando estimular de maneira adequada suas aprendizagens.

A criança é um ser social que tem necessidade de interagir e aprender com o outro. Ampliando suas interações sociais e sua comunicação ela sente-se mais segura para expressar, podendo aprender com as trocas entre as diferentes crianças e adultos. Portanto, é imprescindível que a instituição propicie um vínculo social para que a criança possa aprender. O professor pode utilizar-se de recursos como: imitação, faz-de-conta, linguagem, oposição e a imagem corporal.

Muito rápido a criança comprehende que sua atividade tem significação positiva ou negativa para o adulto, e é bom que esta significação fique bem clara para ela. É importante que esta significação da atividade seja expressa por uma mímica e um tom de voz, permitindo-lhe situar-se perante o sucesso ou o fracasso de sua tarefa. O adulto deve ter o bom senso de agir adequadamente a fim de não originar insegurança e inibição na criança.

A PSICOMOTRICIDADE E A ESCOLA

A escola apresenta um clima de segurança, afetividade, incentivos, elogios, e limites colocados na hora certa e de forma clara, mostram o tipo de qualidade e interação entre adultos e crianças. O professor que é consciente valoriza esta relação interpessoal.

A teoria de Vygotsky se faz de extrema relevância, para este trabalho, à medida que:

[...] “alfabetizar se resume às letras, fonemas, sílabas, palavras, frases, que na verdade são imprescindíveis, mas é preciso enfatizar as inter-relações, vivências sociais e vincular essa aprendizagem ao contexto histórico-cultural da criança.” (Souza e Peixoto, 2006, p. 1).

No período dos 3 aos 6, anos a criança passa por uma transição na estruturação espaço-temporal e na estruturação do esquema corporal, na medida em que o ambiente ajuda a criança a afirmar-se como uma unidade afetiva e expressiva, favorecendo o equilíbrio entre o espontâneo e o controlado, sua motricidade global coordenada e rítmica traduz um bom desenvolvimento motor e emocional.

Na escola a psicomotricidade aparece como uma ferramenta a ser utilizada para facilitar o processo ensino-aprendizagem, inclusive ao que se refere à alfabetização.

“Quando a criança está inserida numa ampla cultura letrada, certamente há uma influência muito positiva na evolução de seu aprendizado em séries posteriores à alfabetização. Uma base de ensinamentos solidificada por um processo de alfabetização rico em inclusões sociais e culturais, respeitando e aproveitando as vivências individuais de cada aluno, contribui para o desenvolvimento de um cidadão completo.” (Souza e Peixoto, 2006, p. 1).

Dante do mencionado acima se percebe o valor da psicomotricidade dentro da teoria de Vygotsky, pois bem se sabe que a alfabetização não ocorre apenas em sala de aula. Ocorre também fora dela nas aulas de Educação Física, por exemplo, onde através da psicomotricidade pode se oferecer atividades e brincadeiras que proporcionam esse processo de alfabetização rico em inclusões sociais e culturais.

É através dessas atividades e brincadeiras que utilizam o lúdico e o movimento, que a criança recebe os estímulos do meio com a ajuda do professor que conseguirá interiorizar o processo de ensino-aprendizagem para trabalhar a alfabetização, atividades de análise e síntese, memória, dentre outras.

As atividades devem ser planejadas e diversificadas, visando não só o desenvolvimento de ações ligadas ao uso da razão como também as ações ligadas ao uso da emoção.

O bem-estar corporal que a criança adquiriu em estágios anteriores, estabelece uma verdadeira memória do corpo, carregado de afetividade, afinal, é função da psicomotricidade utilizar-se de atividades, jogos e brincadeiras com o intuito de estimular e desenvolver a criança de modo igual e simultâneo, não só no aspecto motor, mas cognitivo e afetivo também.

Aos quatro anos a criança está consciente de suas atitudes e entra no que Le Boulch (1982) chamou de “idade da comédia”, aumentando suas fisionomias e sorrisos, com as quais ela percebe que atrai a atenção do adulto.

Ela vai utilizar-se de jogos expressivos, podendo identificar-se com várias personagens sociais marcantes em sua vida como: os pais, a professora, um super-herói, etc, favorecendo a expressão verbal e ligando a função simbólica à realidade exterior. Através da fantasia a criança vai compreender o intercâmbio entre as pessoas. Este intercâmbio é o sinal de socialização.

Cabe ao professor despertar interesses, provocar uma atitude reflexiva, apoiar o desenvolvimento, estimular o ambiente rico em experiências ou interações, e promover a ação pedagógica facilitadora para a elaboração de novas ideias, concepções e hipóteses.

Nessa perspectiva, é possível estabelecer algumas frentes de trabalho pedagógico que são fundamentais para a conquista da língua escrita: Atividades simbólicas como: brincar de casinha, de trânsito, dramatização, desenho, mímica, maquetes e códigos. Atividades de conhecimento e de fantasia como: pesquisas, vivências de fantasias, histórias, filmes, visitas, passeios, estudos do meio, e dinâmicas para troca de informações.

Na prática, as atividades acima sugeridas complementam-se no esforço didático para criar alternativas de reflexão acerca da língua e estimular o desempenho linguístico na compreensão mais ampla do termo. A articulação entre elas em projetos de trabalho - coerentes motivadores e significativos - faz parte de uma delicada costura promovida pelo professor na contextualização do fazer pedagógico, que visa atender o grupo de alunos individual e coletivamente, ampliando o seu repertório de conhecimento e de possibilidades de intervenção.

Ao professor, fica o desafio de construir a prática em sala de aula, tendo em vista o respeito à infância, a valorização das características socioculturais e a consideração da diversidade de seus alunos. Fica também o compromisso de fazer da aprendizagem um exercício significativo e por que não prazeroso? Que seja capaz de garantir a curiosidade tipicamente humana e o gosto pelo saber.

Estas vivências conduzem a criança a situações, e ações que facilitam a descoberta, a consciência, e o controle de si mesmo, favorecendo seu desenvolvimento integral. O grafismo é uma atividade que contribui para as descobertas das crianças.

"A noção de corpo é um conceito aprendido que resulta da integração de partes do corpo que participam no movimento e das relações que elas têm de estabelecer entre si e entre os objetos externos". (Fonseca, 1995, p.99).

Estes movimentos corporais são muito semelhantes com a alfabetização. No caso da escrita, o traçado que a criança deve realizar para escrever também requer movimentos coordenados, intencionais com sequências adaptáveis ao espaço com precisão. Com a leitura não ocorre muito diferente, ela segue esta mesma linha, de adaptar os movimentos visuais, para o entendimento da leitura.

Mattos e Neira (2007) afirmam a inter-relação existente entre o movimento e a alfabetização.

Souza e Peixoto (2002) acreditam que é possível adequar o aprendizado da leitura e da escrita ao uso do movimento como ferramenta para isto, tornando o ensino mais lúdico e natural.

Muita informação relacionada à aprendizagem tem a ver com a conscientização do corpo, por isso a importância da psicomotricidade servindo como suporte na aprendizagem da criança.

O desenho é muito importante para o desenvolvimento da leitura e da escrita. A evolução da criança depende da evolução perceptiva do seu próprio corpo e da sua atividade simbólica.

A criança desenha o que conhece do seu corpo. O desenho não fornece informações para avaliar o seu potencial intelectual; trata-se de um precioso auxiliar que deve ser analisado com outros dados, que vai ajudar o profissional da educação a ter uma visão global do desenvolvimento da criança.

No início ela produz traços feitos ao acaso a partir de movimentos impulsivos, que são chamados garatujas; com o passar do tempo esses traços vão sendo aperfeiçoados.

A primeira representação figurada acontece em torno dos três anos, que consiste em uma figura circular com linhas irregulares feitas no interior do círculo. Na fase seguinte, a criança desenha dentro do círculo, os olhos, o nariz e a boca. Logo ela acrescenta ao círculo dois traços que representam os membros inferiores.

Aos quatro anos a criança acrescenta as orelhas e às vezes o cabelo. Um segundo círculo representa o tronco. E os membros superiores saem da cabeça.

Por volta dos cinco anos, aparece à figura das mãos, dos dedos (que aparecem em forma de raios), e dos pés.

Aos seis anos a criança já expressa pelo grafismo à imagem visual do corpo que ela adquiriu e suas características fundamentais, mas a precisão e a variedade dos detalhes são diferentes de uma criança para outra.

As condições do desenho são destacadas por Vygotsky. Uma delas é relativa ao domínio do motor. O desenho é o registro do gesto, constituindo passagem do gesto à imagem. Essa característica é referente à percepção da possibilidade de representar graficamente, configurar o desenho como precursor da escrita. A percepção do objeto, no desenho, corresponde à atribuição do sentido dado pela criança, constituindo-se em realidade conceituada, e não material. Inicialmente o objeto representado é reconhecido após a realização do desenho

que a criança expressa verbalmente o resultado da ação gráfica identificada ao objeto pela sua similaridade. Momento fundamental de sua evolução se constitui na antecipação do ato gráfico, manifestada pela verbalização, indicando a intenção prévia e o planejamento da ação (Vygotsky, 1988, p.79).

Neste sentido, a atuação do educador é fundamental no apoio ao processo, zelando pela condição de liberdade de expressão e sustentação da manifestação. Essa atitude parece ser fundamental na preservação do espaço do desenho infantil, atividade de baixo custo e fácil acesso, importante não só para o desenvolvimento cognitivo e semiótico, como para o da criatividade e da expressão pessoal.

Por fim, reforça-se o papel do desenho para o desenvolvimento infantil, valorizando a importância da atuação do educador no apoio ao processo.

Um dos aspectos relacionados ao desenvolvimento motor na criança é a lateralização.

A lateralidade é uma assimetria funcional. Os espaços motores do lado direito e do lado esquerdo são diferentes. Durante o desenvolvimento da criança, estas desigualdades vão se tornando mais precisas.

Para aprender a criança necessita de uma noção corporal conscientizada interiormente dos dois lados do seu corpo, das suas diferenças e posições relativas. Não basta ter aprendido que um lado é direito e o outro é esquerdo, é preciso manter as relações entre ambos de forma controlada e discriminada.

A lateralidade é inata, é governada por fatores genéticos, embora o treino e os fatores de pressão social a possam influenciar. Por isso é fundamental pesquisar os antecedentes da preferência manual, principalmente quando a criança tem preferência pela mão esquerda.

A lateralidade traduz a capacidade de integração sensório-motora dos dois lados do corpo, transformando-se numa espécie de radar de relação e orientação com o mundo exterior. Em termos de motricidade, preside todas as formas de orientação do indivíduo.

Através de jogos e brincadeiras como arremessar, chutar e jogar uma bola a criança irá percebendo a predominância de sua lateralidade.

A estabilização da lateralidade da criança se faz entre seis e oito anos, onde fica bastante evidente a necessidade de coordenar os movimentos da mão que segura o lápis e escreve no papel, com os movimentos dos olhos que fazem a leitura do que está sendo escrito.

Assim como Mattos e Neira (2007) afirmam a inter-relação que existe entre o movimento e a alfabetização.

Souza e Peixoto (2006) acreditam que é possível adequar o aprendizado da leitura e da escrita ao uso dos movimentos. Ao analisarmos esta questão, encontramos muitas semelhanças com o movimento e a alfabetização. No caso da escrita, o traçado que a criança deve realizar para escrever requer movimentos coordenados, intencionais, com sequências adaptadas ao espaço, com precisão e tantas outras características como as descritas. É lançar o desafio à criança, como uma situação-problema a qual terá que resolver. É a partir de jogos, atividades e brincadeiras que

utilizam os movimentos, tornando-os capazes de construir regras ao invés de apenas segui-las. É fazer com que a própria criança seja a construtora do seu aprendizado e conhecimento, tornando o ensino mais lúdico e natural.

Essa ligação entre o movimento de forma pensada e a alfabetização se dá diretamente através de habilidades psicomotoras. Sendo que algumas delas são consideradas como habilidades básicas à alfabetização. (Mattos e Neira, 2007, p.106).

Outro aspecto que interfere no desenvolvimento da criança é o esquema corporal, pois ele é essencial para que a criança esteja adaptada ao seu meio ambiente.

Segundo Gomes, (1998), esquema corporal é o “(...) conhecimento do próprio corpo, não apenas em função do inter-relacionamento de suas partes, mas também englobando o controle ou domínio do corpo em movimento, portanto em relação ao espaço e objetos ao redor”.

Para Le Boulch (1982) a criança passa por três etapas na evolução do desenvolvimento do esquema corporal. A do “corpo vivido”, onde ocorre uma vivência corporal; a criança explora seu corpo globalmente, constituindo um todo. A do “corpo percebido”, onde ocorre a organização do esquema corporal. E na terceira etapa, “orientação espaço corporal”, a criança poderá executar todas as suas possibilidades corporais, atingindo um domínio corporal.

Para Fonseca (1995) a noção do corpo é de extrema significância para a aprendizagem, sendo de grande influência no processo de alfabetização.

Pellegrini (2005) vai de encontro deste pensamento quando afirma que: “deficiências na consciência corporal podem dificultar e retardar todo o processo de escolarização” onde está incluso a alfabetização.

Um dos pontos em que o conhecimento do corpo torna-se mais necessário para a alfabetização é em relação à coordenação motora fina na aquisição da escrita. “Para dominar o lápis, gesto ainda não comum, a criança precisa desempenhar o equilíbrio das forças musculares, flexibilidade e agilidade de cada articulação do membro superior” (Souza e Peixoto, 2006, p.2).

Assim, o esquema corporal constitui um dos aspectos relevantes para se compreender a influência do conhecimento corporal que a criança possui de si mesma com o desenvolvimento do seu potencial de aprendizagem.

“O esquema corporal é uma consciência global do corpo que permite o uso simultâneo de diversas partes dele, assim como conservar sua unidade nas múltiplas ações que pode executar.” (CONDEMARÍN, CHADWICK E MILICIC, 1989, p. 414).

Um esquema corporal bem estruturado permite conhecer a imagem do nosso próprio corpo, percebendo que ele faz parte de nossa identidade, sem perder a noção de unidade. A percepção global do corpo é posterior à percepção de suas partes porque obriga a um nível mais alto de simbolização e organização.

A criança que não desenvolveu esta consciência de sua identidade corporal poderá ter seu aprendizado no processo de alfabetização prejudicado. Isto porque tanto a leitura quanto a escrita se utilizam desta habilidade.

Se ela não tem noção do esquema corporal apresenta limitações nas habilidades manuais, à leitura perde a harmonia, os gestos apresentam-se descompassados com as palavras e o ritmo da leitura não é mantido, ocorrendo pausas antes das palavras se completarem. (Mo-

linari e Sens, 2003 apud Pereira, 2005, p. 31).

Sendo assim, o esquema corporal constitui um dos aspectos relevantes para se compreender a influência do conhecimento do corpo que a criança possui de si mesma, com o desenvolvimento do seu potencial de aprendizagem.

Toda a nossa percepção de mundo é uma percepção espacial, na qual o nosso corpo é a referência. É através das relações espaciais que nos situamos no meio em que vivemos.

A orientação espacial é a capacidade que a criança tem de situar-se e orientar-se, com as pessoas ou objetos num determinado espaço. Quando a criança aprende noções de tamanho, movimentos, formas, volumes, etc... , ela atingirá a etapa de orientação espacial, ou seja, ela passa a ter acesso a um espaço orientado a partir de seu próprio corpo, multiplicando suas possibilidades de ações eficazes.

A orientação espacial é trabalhada na escola através de jogos, brincadeiras, danças, músicas, jogos simbólicos, etc. Estas atividades, regras e brincadeiras que estimulam a cognição, além de tudo o que engloba os recursos motores para que a criança possa se ambientar nessa fase da educação infantil, é por intermédio da estruturação espacial, que o professor pode e deve se direcionar para atender as necessidades da alfabetização e minimizar os distanciamentos entre as crianças dotadas de diferentes habilidades. Em forma de aprendizagem lúdica é mais fácil para a criança aprender e erradicar sua deficiência e sua falha, possibilitando uma alfabetização mais tranquila e segura.

A ideia de espaço e a noção de tempo são indissociáveis. O corpo, o espaço e o tempo estão intimamente ligados para que possamos entender o movimento. O corpo se coordena e se movimenta dentro de um espaço determinado, em função do tempo, e em relação a um sistema de referências. A criança vai conseguir identificar e efetuar movimentos em diferentes velocidades e trajetórias. Neste sentido, a orientação temporal se estabelece pelos movimentos como: ritmo, ordenação, sequência e duração.

Segundo Fonseca (1995) a estruturação espaço-temporal depende do grau de integração e organização de habilidades psicomotoras anteriores, ou seja, sem uma lateralidade bem definida e um esquema corporal devidamente estabelecido, as elaborações de suas capacidades não podem estabelecer uma adequada estruturação espaço-temporal. E isto pode refletir em vários aspectos da aprendizagem. No ambiente escolar as crianças podem trabalhar com jogos de sequências, ordenar cartazes de uma história, relatar fatos e acontecimentos diários com coerência.

As chamadas aprendizagens pré-primárias que envolvem ritmo, criatividade, desenhos, bem como pintar, classificar e reconhecer são desenvolvidos no hemisfério direito do cérebro; já as aprendizagens primárias, desenvolvidas no hemisfério esquerdo, englobam a leitura, a escrita, a lógica, os números e a matemática. (Fonseca, 1995, p.373).

Como para Kramer (1996) o hemisfério direito se mieliniza primeiro que o esquerdo é importante que essas atividades relacionadas sejam bem trabalhadas a fim de sedimentar uma posterior aprendizagem mais formal e complexa.

A psicomotricidade contribui muito neste aspecto, porque tem como promover atividades que aprimorem estas características citadas acima; trabalhando paralelamente às ações, respeitando o progresso da constituição fisiológica da criança e auxiliando este processo.

O professor deve, através de atividades que desenvolvam noção de tempo, espaço e ritmo, estimular a criança de maneira prazerosa e desafiadora, enfatizando a verbalização, memória, raciocínio e principalmente conferindo sentido a esse processo.

“Os professores poderão oferecer atividades de linguagem e promover ainda mais o pensamento, ampliar o vocabulário, e talvez começar a conversar com as crianças sobre linguagem [...] Isso vai incorporar o enriquecimento, a prática, a repetição e a revisão do que foi aprendido através da linguagem, com e sobre ela.” (MOYLES, 2002, p.67).

Percebe-se que a educação psicomotora para a criança deve ser antes de tudo uma experiência ativa de confrontação com o meio. A educação infantil deve proporcionar atividades motoras lúdicas, sendo fonte de prazer, com incentivo necessário para a expressão da personalidade e a evolução da imagem do corpo, garantindo assim um perfeito desenvolvimento motor, social e afetivo.

As habilidades psicomotoras estão ligadas à alfabetização, como vimos anteriormente. O esquema corporal entrelaça-se com a lateralidade, que de igual maneira influencia a estruturação espacial quanto a temporal, que por sua vez estão unidas, e muitas vezes são descritas numa só.

O aprendizado da leitura e da escrita na formação da criança é muito importante; sendo fundamental realizar um trabalho de parceria com a psicomotricidade, considerando a criança como uma cidadã atuante na sociedade que no futuro dependerá muito deste processo. .

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O segmento de ensino-aprendizagem é bastante complexo e para melhor compreendê-lo devemos conhecer as etapas do desenvolvimento humano, as influências e contribuições de fatores importantes nesse processo; A criança inicia a aprendizagem desde o ventre de sua mãe e continua por toda a vida, porém é a partir do nascimento que o ser humano participa ativamente de seu desenvolvimento. Para a aprendizagem de conteúdos científicos na escola, a criança necessita de algumas condições básicas para aprendê-los, condições estas que dependem do desenvolvimento, influências do meio, entre outros fatores, ou seja, são pré-requisitos básicos para compreender novos conteúdos e assim por diante. Porém, percebe-se que muitas crianças apresentam dificuldades relacionadas à aprendizagem principalmente no período da alfabetização, o que pode estar vinculado a inúmeros fatores, como: estímulos precários, problemas neurológicos, condições físicas e emocionais, ou seja, faltam as condições básicas. No entanto, o que muitas vezes acontece é a cobrança exagerada por parte dos familiares, as exigências na hora de aprender a ler e escrever, mesmo que a criança não está preparada para assimilar esse tão complexo processo, o que se torna um dos principais fatores, que leva pais e professores a tratarem o aluno como portador de dificuldades de aprendizagem.

Cada criança tem um momento próprio de aprender e quando há falta de estímulos ou uma grande cobrança no momento da alfabetização pode causar uma demora no aprender, o que é confundido com a dificuldade de aprendizagem. É aí, que podemos perceber claramente a importância e a função da educação infantil, pois é quando a criança deverá ser estimulada e preparada para a alfabetização, trabalhando os pré-requisitos nos aspectos: cognitivo, motor e afetivo/social,

respeitando o desenvolvimento da criança.

Embora tenhamos claro que cada criança é um ser único, muitas vezes trabalhamos numa sala de aula como se fossem todos iguais, tardando a aquisição de conteúdos para alguns alunos, e ainda se faz uma comparação entre eles e não se observa os progressos obtidos por cada um em diferentes momentos da vida escolar, principalmente durante o processo de alfabetização. Assim, o que pretendemos é justificar a importância das condições iniciais para a aprendizagem, como a criança se desenvolve em todos os aspectos e para isto podemos buscar embasamento nos principais autores que tratam sobre as teorias de desenvolvimento, como: Piaget, Vygotsky, Wallon etc. Mostrando assim, que devemos respeitar o ritmo de cada indivíduo, bem como, dar condições mínimas de aprendizagem. Tendo em vista que o estímulo que a criança recebe nos primeiros anos na escola será determinante para o processo de aquisição de conhecimento futuros, principalmente a alfabetização.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Casa Civil. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/Leis/L8069.htm> Acesso em: 13 out. 2022

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/lbd.pdf> Acesso em: 13 out. 2022

BRASIL. Ministério da Educação. **Mapa da Educação Básica**. Brasília: MEC, 2006a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=8577&Itemid=&sistemas=1 Acesso em: 13 out. 2022

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB Fácil: leitura crítico-compreensiva artigo a artigo**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. – acesso em 13 out. 2022.

CONDEMARÍN, Mabel; CHADWICK, Mariana; MILICIC, Neva. **Maturidade escolar.2** ed. rev. e ampl. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

DANTAS, Helysa. **A infância da razão. Uma introdução à psicologia da inteligência de Henri**

Wallon. São Paulo, Manole, 1990

DANTAS, H. **Afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon, em La Taille, Y.** Dantas, H., Oliveira, M. K. Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus Editorial Ltda.1992

FERREIRO, Emilia . **Reflexões sobre Alfabetização.** São Paulo, Cortez, 2001.

FONSECA, Vítor da. **Manual de observação psicomotora: significação psiconeurológica dos fatores psicomotores.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

KRAMER, S. & LEITE, M, I. **Infância: fios e desafios da pesquisa.** Campinas: Papirus, 1996.

LE BOULCH, Jean. **O desenvolvimento psicomotor: do nascimento aos 6 anos.** Porto Alegre, Artes Médicas. 1982.

LIMA, Elvira Souza. **A criança de 6 anos no Ensino Fundamental.** Revista Criança: do professor de educação infantil. Dez., nº 42, 2006a. Brasília. p. 12-15. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/revista42.pdf> Acesso em: 21 out. 2022

MATTOS, Mauro Gomes de; NEIRA, Marcos Garcia. **Educação Física Infantil: inter relações: movimento, leitura e escrita.** São Paulo, Phorte. 2007.

MOYLES, J, R. **Só brincar? - O papel do brincar na educação infantil.** São Paulo: Artmed, 2002.

PELLEGRINI, Ana Maria. **O comportamento motor no processo de escolarização e a formação de professores de educação básica.** Revista Digital. Fev., ano 10, nº 81. 2005. Buenos Aires. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd81/motor.htm> Acesso em: 30 out. 2022

PEREIRA, Karina. **Perfil psicomotor: caracterização de escolares da primeira série do ensino fundamental de um colégio particular.** 2005. Dissertação (Mestrado em Fisioterapia) – Faculdade de Fisioterapia, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005. Disponível em: http://www.bdtd.ufscar.br/tde_arquivos/15/TDE-2005-04_15T13:37:07Z611/Publico/DissKP.pdf Acesso em: 02 out. 2022

PIAGET, J. **Epistemologia Genética.** SP, Martins Fontes, 1990.

SOUZA, Michele Pereira; PEIXOTO, Renata da Costa. **A contribuição da educação física para a alfabetização.** Revista Digital. Dez., ano 11, nº 103. 2006. Buenos Aires. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd103/alfabetizacao-educacao-fisica.htm> Acesso em: 03 out. 2022

VAYER, Pierre. **A criança diante do mundo.** Porto Alegre, Artes Médicas. 1982.

VYGOTSKY, L. S. **O desenvolvimento psicológico na infância.** São Paulo: Martins Fontes, 1998

CONSIDERAÇÕES RELEVANTES SOBRE TARSILA DO AMARAL



VERONICA GONÇALVES RUTKA

Graduação em Pedagogia pela UNAR Centro Universitário de Araras “Dr. Edmundo Ulson” (2009); Pós-graduação Latu-Sensu em arte e musicalidade - FAETI (2018); Pós graduação Latu-Sensu em Psicopedagoga institucional – Faculdade Batista de Minas Gerais - Ipe mig (2020).

RESUMO

A escrita deste artigo traz considerações sobre a arte de ser feliz após a modernidade. Para discutir esta aproximação do campo da arte com a vida, na perspectiva das estéticas da existência não há como fugir de algumas temáticas que não cessam de aparecer nos discursos atuais que vão da perspectiva da modernidade ao temporâneo. A modernidade implica, dentre outras variáveis, a exploração do corpo na arte, na cultura, nos comportamentos. De modo especial, permite articulações entre discursos e práticas artísticas como ambientes educacionais e clínicos, para o embasamento deste artigo e alcance dos objetivos propostos nos utilizamos do Método de Pesquisa Bibliográfico Qualitativo, fundamentado no estudo de diversos autores que trabalham sobre a temática proposta.

PALAVRAS-CHAVE: Artes; Tarsila; Considerações.

INTRODUÇÃO

Sob a perspectiva da apresentação/representação da arte nacional, destaca-se a poética de Tarsila do Amaral (1890-1973). Seu repertório pictórico emanou toda a força dos princípios da vanguarda da arte moderna no país que eclodiu na Semana de 22, porém a artista não esteve presente neste acontecimento.

Em fevereiro de 1922, ela estava em Paris, na Academia Julian, fazendo desenhos de nus e de paisagens impressionistas.

Fundada em 1867, em Paris, pelo pintor francês Rodolphe Julian, a Academia era reconhecida pelo rigor de seus ensinamentos, atingindo o auge nas primeiras décadas do século XX, entre os brasileiros que cursaram a Academia, estavam: Benedito Calixto, Eliseu Visconti, Rodolfo Amoedo, Vicente do Rego Monteiro, entre outros.

De retorno a São Paulo, Tarsila integrou-se ao Grupo dos Cinco; conhecendo os poetas e romancistas Mário de Andrade, Menotti del Picchia e Oswald de Andrade, por intermédio de Anita Malfatti, sua companheira de aulas de pintura. O grupo, de efêmera duração, dissolveu-se em 1923, com a ida de Anita e do casal Tarsila e Oswald de Andrade a Paris.

Assim, decidida a cumprir o programa de uma arte nacional e moderna, Tarsila escreveu a Mário de Andrade, expressando seu desejo de se tornar uma pintora da sua terra.

Em 1924, de volta ao Brasil, ela redescobre sua terra, através do carnaval e da viagem que realizou para as cidades históricas mineiras – era o movimento Pau-Brasil. Tarsila então apresentou um Brasil de raízes barrocas e populares, por meio de formas geométricas estilizadas e composição reticular, de influência cubista e com as cores consideradas “caipiras”. Essa fase encerrou-se em 1927.

DESENVOLVIMENTO

Sinto-me cada vez mais brasileira: quero ser a pintora da minha terra. Como agradeço poder ter passado na fazenda minha infância toda. As reminiscências desse tempo vão se tornando preciosas para mim. Quero, na arte, ser a caipirinha [da fazenda] de São Bernardo, brincando com bonecas de mato, como no último quadro que estou pintado – carta de Tarsila do Amaral a família, quando da sua estada em Paris, em 1924 (AMARAL, 1984, p. 84).

A mulher e artista Tarsila do Amaral (1886-1973) nos deixou um legado frequentemente acessado pela sociedade, principalmente por meio de uma abordagem educacional.

Entretanto, observa-se atualmente um movimento no sentido de expandir o acesso a sua figura e sua obra, passando a artista a ser requerida não somente pelo campo educacional, mas também pelo campo do consumo.

Em Tarsila e em outros modernistas, a formação ultraconservadora, como por exemplo, a experiência como estudante da academia Julien em Paris, aliada aos ideais modernistas, despertaram as seguintes questões: como a presença destas matrizes étnico-culturais se fez presente entre a elite branca? O negro, o índio e a legião de mestiços seriam vistos como os elementos exóticos e pitorescos que constituiriam o conceito de brasiliade destes artistas? Sim e não.

Minha carreira artística... Quando começou? Foi no dia em que desenhei infantilmente uma cesta de flores e uma galinha rodeada por um bando de pintinhos. A cesta, bastante sintética, com uma grande alça, pensa que teria sido influenciada por conselhos de adultos ou pela reminiscência de algum quadro desse gênero; mas a galinha com os pintinhos saíram da minha alma, do carinho com que observava a criação ao redor da casa, na fazenda onde cresci como um animalzinho livre, ao lado de meus 40 gatos que me faziam festa (AMARAL, 1950, p.727).

Essas questões merecem aprofundados estudos. Ao se considerar as condições sociais, políticas e econômicas do país à época, percebe-se que os intelectuais brasileiros (membros da elite) tentavam superar o atraso representado pela economia agrária e pelo regime escravocrata vigente por muito tempo no território brasileiro.

Nesse contexto, eram considerados como índices de modernidade o urbano, o industrial e o regime de trabalho assalariado. Contudo, essas formas de organização social ainda eram muito novas no país. O que nos parece mais pertinente para o que sucedeu, então, seria a reflexão da realidade brasileira por um viés lírico: índios, negros e mestiços foram “romantizados”, transformados em personagens pitorescos e icônicos.



Fonte: <https://tarsiladoamaral.com.br/biografia/>. Acesso em 08 out. 2022.

A questão mais forte vinda da Europa consistia no emprego da técnica e das rupturas vanguardistas, ao passo que do Brasil, a transmissão de uma realidade desejada e não, de fato, existente. Pelas mãos de Tarsila, surgia na pintura Pau-Brasil, anos antes do movimento antropofágico, ainda sem rótulo posteriormente inventado pelo crítico Oswald de Andrade, o conceito de brasiliade.

Por meio do emprego de cores puras, das linhas simples, da captação sintética, sentimental e ingênuas da realidade brasileira, de que antes havia se envergonhado, Tarsila encontrava os meios de expressão para sua mensagem regionalista. O desvelamento do conteúdo proposto na mensagem plástica da artista estaria a cargo de Oswald de Andrade – seu par na literatura.

Toda a trajetória estética de Tarsila do Amaral refletia sua busca pela brasiliade: “(...) Não pensem que essa tendência brasileira na arte é mal vista aqui [Europa]. Pelo contrário. O que se quer aqui é que cada um traga contribuição de seu próprio país (...)” (SEVCENKO, 1992, p. 283).

Esse depoimento de Tarsila do Amaral, em carta destinada a sua família, quando realizava seus estudos pictóricos em Paris, por volta de 1923, mostrou a atmosfera do centro artístico parisiense que necessitava de uma renovação artística, por meio da descoberta de outros valores culturais – importados de diversas partes do mundo.



Fonte: <https://www.culturagenial.com/abaporu/>. Acesso em 08 out. 2022

Segundo Gotlib (2012), Tarsila sofreu muito preconceito após o término de seu casamento dentro e fora da família, o que a estimulou a ficar mais em São Paulo e dedicar-se ao aprendizado das artes. O interesse pela pintura, despertado em Barcelona, não se desfez durante os anos na fazenda. Tarsila, em exercícios autodidatas, continuava realizando cópias de obras de arte. A Samaritana, de 1911, (FIG. 2) foi uma dessas obras que pintou em São Paulo (AMARAL, 2010).

Entretanto, foi apenas em 1916, com trinta anos de idade, que iniciou seu aprendizado com orientação de um professor, como explica no texto Confissão geral de 1950:

Em 1917 comecei a desenhar do natural com Pedro Alexandrino: modelos de gesso, flores, frutas, tímidas paisagens. No ano seguinte pintei a óleo um quadrinho onde se vê um fundo de quintal com a entrada de meu ateliê banhado de sol – hélas! bem pouco sol. (AMARAL, 1950, p.727).

A principal obra de Amaral (2010), Tarsila: sua obra e seu tempo, editada pela primeira vez em dois volumes, no ano de 1975, foi a primeira biografia e catalogação da obra de Tarsila, pouco tempo após a sua morte, em 1973.

A partir desta data, a obra foi reeditada mais três vezes, em 1986, 2003 e 2010, sendo a segunda uma edição especial, realizada no ano do centenário de nascimento da pintora. De acordo com Amaral (2010), no período das duas primeiras versões, Tarsila ainda não tinha o mesmo reconhecimento de hoje.

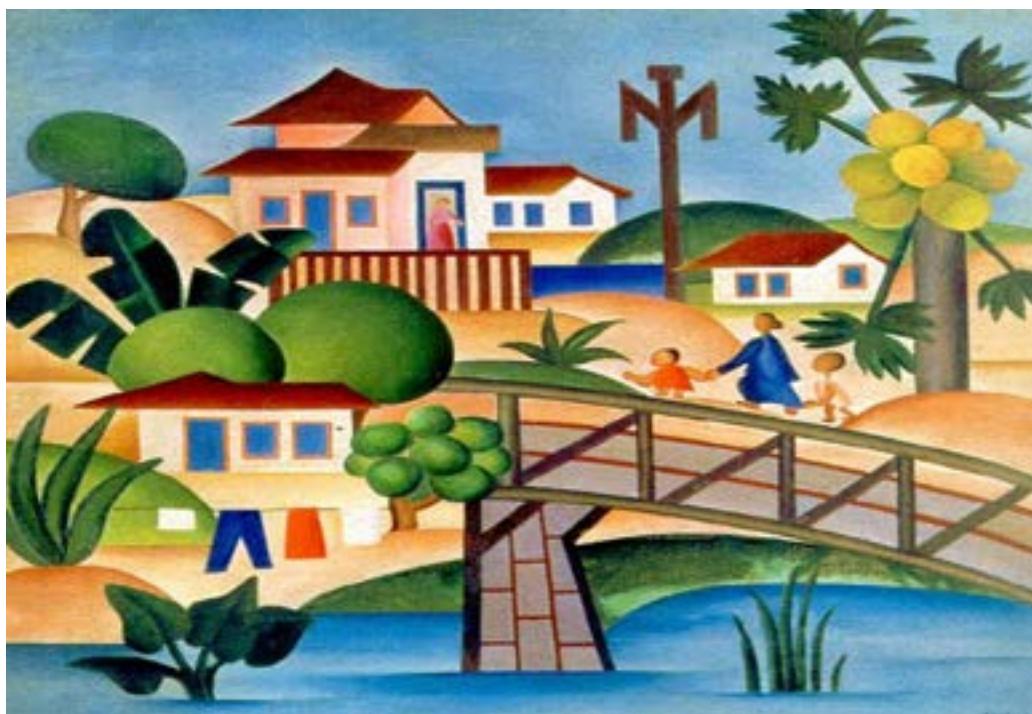
Na visão da historiadora, embora a valorização da obra da artista tivesse se iniciado em 1969, com a retrospectiva Tarsila: 1918-1968, 16 foi apenas com a venda, em 1995, da tela Abaporu para o argentino Eduardo Constantini (1946), fundador do Museu de Arte Latino-americano de Buenos Aires (MALBA), que a obra da artista despertou maior interesse do mercado de arte e colecionadores.

A partir de então, segundo Amaral (2010), os trabalhos mais importantes de Tarsila da década

de 20 começaram a ser negociados em ritmo bastante acelerado. Acreditamos ainda que não sómente as obras da própria artista passaram a ter mais visibilidade, mas aumentaram as publicações sobre Tarsila do Amaral.

A começar pela própria reedição de Tarsila: sua obra e seu tempo (AMARAL, 2010) em intervalos menores de tempo, em 2003 e 2010 e a publicação de outras obras como Tarsila do Amaral: a modernista (GOTLIB, 2012) da doutora em letras Nádia Battella Gotlib em 1997, reeditada em 2000, 2003 e 2012.

A obra de Gotlib (2012) foi outra importante referência para a elaboração do presente capítulo, com uma abordagem que busca examinar aspectos da personalidade artística de Tarsila em meio a uma vida cultural intensa.



Fonte: <https://casacor.abril.com.br/noticias/masp-celebra-a-arte-de-tarsila-do-amaral/>. Acesso em 08 out. 2022.

Segundo Amaral (2010), Tarsila fazia parte da geração que antecedeu a primeira guerra mundial (1914-1918), que vivia o momento da busca pela afirmação de um país republicano.

Os movimentos de renovação de pensamento vinham tanto da aristocracia rural, da qual Tarsila fazia parte, quanto da alta burguesia de outro modernista, Oswald de Andrade (1890- 1954), parcelas da população que já usufruíam da ascensão social e almejavam vivenciar as novidades advindas de um mundo moderno.

No entanto, dentro do grupo da elite paulista, no que tange à arte, havia divergências de preferências entre o academicismo e o movimento de vanguarda que chegava da Europa (AMARAL, 2010).

Mesmo não sendo amplamente aceito pela sociedade, o movimento das artes modernas paulista estava intimamente integrado ao apogeu econômico da primeira república e à industrialização do país, em consequência da ascensão econômica provocada pela primeira guerra mundial e do enriquecimento das lavouras de café. Em decorrência disso, a capital paulista desenvolveu-se

intensamente, no início do século XX.

Como comenta Roger Bastide apud Amaral (2010, p.65) “é o grito triunfante de São Paulo enriquecido pelo café, que joga fora a carapaça velha e provinciana para aparecer em seu aspecto de grande metrópole, rival de Paris, de Londres, de Nova Iorque”.

Ademais, Tarsila encontrava-se bem no interior desse turbilhão de forças econômicas, culturais e sociais, com acesso privilegiado às melhores oportunidades para uma excelente educação artística.

Na apresentação de seu livro, Gotlib (2012) descreveu Tarsila como uma mulher firme nos seus propósitos, porém sempre inquieta e à procura de novos objetos e modos de expressão.

A autora ainda afirmou abordar o trabalho de Tarsila sob o ponto de vista de vários outros artistas, seja por meio de “poemas, manifestos, desenhos, pinturas, memórias, narrativas em prosa” (GOTLIB, 2012 p11), privilegiando, sobretudo, a década de 1920.

Gotlib (2012) diferencia o seu trabalho do trabalho de Amaral (2010):

Não desenvolvo, pois, estudo específico da pintura e desenho da artista, que já conta, entre tantos pronunciamentos críticos, com a substancial e pioneira obra de Aracy A. Amaral, tal como Tarsila: sua obra e seu tempo, em dois volumes. [...] considero, agora, a narrativa de vida de Tarsila do Amaral inserida num contexto de cultura registrado, em grande parte, pela própria Tarsila – em memórias, entrevistas, depoimentos, cartas, autorretratos, desenhos feitos durante viagens -, para delinear como aí, nessas várias linguagens, pintou uma personalidade de mulher-artista (GOTLIB, 2012 pp.11-12).

Foi em Paris que a pintora descobriu o que era ser brasileira – sofrendo um paulatino processo de redescoberta do país e de sua realidade. A partir desse momento, sua produção plástica foi marcada pelas “cores caipiras” e pelo mundo novo propiciado pela modernidade.

Por meio de sua produção plástica demonstrou a tensão existente, na sociedade brasileira, entre o urbano e o agrário, pois a artista era capaz de compreender as duas realidades do país – já que vivenciara cada uma delas.

A artista conseguiu transpor valores do cubismo, futurismo e surrealismo (legados de seus mestres Gleizes, Lhote e, principalmente Léger) para o retrato de paisagens e temas nacionais – modernizando a arte pictórica brasileira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tarsila do Amaral (1886-1973), artista modernista reconhecida pelas obras que pintou, principalmente durante a década de 1920, é comumente identificada como a musa do modernismo brasileiro. Adepta do cubismo aprendido com mestres em Paris e integrada ao movimento modernista paulista, Tarsila desenvolveu uma pintura que lhe é peculiar e que foi investigada por diversos autores, sendo Aracy Amaral a precursora, com mais de 35 anos dedicando-se aos estudos da vida e da obra da pintora.

As principais experiências para sua formação artística aconteceram em São Paulo e Paris, nas décadas de 1910, 1920 e 1930. No entanto, Tarsila não restringiu suas vivências a essas duas

cidades. Sua curiosidade e aliada à ajuda financeira da família sempre a impulsionaram a descortinar lugares novos, o que a fez alçar voos para conhecer o mundo. No decorrer dessas três décadas, a artista visitou vários países da Europa, América Latina, Oriente Médio, União Soviética, capitais e cidades do interior do Brasil, principalmente do Rio de Janeiro, Minas Gerais e São Paulo. As viagens começaram a cessar na década de 1930, quando sua família, empobrecida pela crise do café, não mais pôde sustentá-la.

Nas duas décadas seguintes, 1920 e 1930, sua personalidade ousada tornou-se mais evidente. Durante esse período, Tarsila realizou várias viagens ao redor do mundo, intensificou seu aprendizado na pintura, produziu suas principais obras e viveu três significativos romances, com o literato Oswald de Andrade (1890-1954), entre 1923-1929, com o médico psiquiatra Osório César (1895-1979), entre 1931 e 1933, e com o jornalista e escritor Luís Martins (1907-1981), entre 1933 e 1951, seu romance mais longo.

Assim, Tarsila do Amaral era vista, desde nova, como uma mulher pouco comum. Escolhas ousadas favoreceram a construção dessa imagem. Nas duas primeiras décadas do século XX, quando optou por uma viagem exótica como lua de mel, desfez seu casamento arranjado pela família e investiu em um universo artístico composto majoritariamente por homens.

REFERÊNCIAS

ALAMBERT, F. **A Semana de 22 - A aventura modernista no Brasil.** São Paulo: Scipione, 1922.

ANTISERI, D.; REALE, G. **História da Filosofia: Antiguidade e Idade Média.** São Paulo: Paulus, 1990, Vol. I.

ARCHER, M. **Arte Contemporânea: uma história concisa.** Trad. Alexandre Krug e Valter Lellis Siqueira. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BATTAGLIA, L. **A estrutura básica do Psiquismo.** In: PINTO, Manuel da Costa et al. **O livro de ouro da psicanálise.** Rio de Janeiro: Ediouro, 2007, p. 532.

BAUDELARIE, C. **Sobre a Modernidade: o pintor da vida moderna.** Trad. Teixeira Coelho. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

BAUMAN, Z. **O mal-estar da Pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

BENJAMIN, W. **A obra de arte no tempo de suas técnicas de reprodução**. Trad. Dora Rocha. In: VELHO, G. (Org.). *Sociologia da Ate, IV*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1969.

_____. **A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica**. In: **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994a.

_____. **O Surrealismo. O último instantâneo da inteligência europeia**. In: **Magia e técnica: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Trad.: Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994b.

BRITO, R. **O Moderno e o Contemporâneo: o novo e o outro novo**. VVAA. Arte Brasileira Contemporânea. (Caderno de Texto, 1). Rio de Janeiro: Funarte, 1980.

BRITTO, R. **A Arte de Romero Britto**. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

CAUQUELIN, A. **Arte Contemporânea: uma introdução**. Trad. Rejane Janowitz. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

CHAUÍ, M. **Repressão sexual. Essa nossa (dês)conhecida**. São Paulo: Brasiliense, 1991.

DELEUZE, G. **Conversações: 1972-1990**. Rio de Janeiro: 34, 1992.

Dicionário Priberam da Língua Portuguesa. Disponível em: <http://www.priberam.pt/DLPO/> Acesso em 15 out. 2022.

FAVARETTO, C. F. **A invenção de Hélio Oiticica.** São Paulo: EDUSO/FAPESP, 2000.

_____. **Transformar a Arte, mudar a Vida.** SOUSA, E. L. A.; TESSLER, E.; SLAVUTZKY, A (Org.). In: **A invenção da vida: arte e psicanálise.** Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2001.

_____. **Moderno, pós-moderno, contemporâneo na educação e na arte.** Livre-Docênciа, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), 2004.

_____. **A cena contemporânea, criação e resistência.** In: FONSECA, T. G.; PELBART, P. P.; ENGELMAN, S. **A Vida em cena.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008.

FREUD, S. **O mal estar da civilização.** In: **ESB das obras psicológicas completas**, vol. XXI. Rio de Janeiro: Imago, 1974.

FREUD, S. **Luto e Melancolia.** In: FREUD, Sigmund. **A História do movimento psicanalítico, artigos sobre a metapsicologia e outros trabalhos.** Edição Standard.Vol. XIV. Rio de Janeiro: Imago,1996.

_____. **Sobre a Transitoriedade.** In: FREUD, Sigmund. **A História do movimento psicanalítico, artigos sobre a metapsicologia e outros trabalhos.** Edição Standard. Vol. XIV. Rio de Janeiro: Imago,1996, p. 317-319.

_____. **Os arruinados pelo êxito.** In: FREUD, Sigmund. **A História do movimento psicanalítico, artigos sobre a metapsicologia e outros trabalhos.** Edição Standard. Vol. XIV. Rio de Janeiro: Imago,1996.

_____. **O mal estar na civilização.** In: **O Futuro de uma ilusão, Mal estar na civilização e outros Trabalhos.** Edição standard. Vol. XXI. Rio de Janeiro: Imago,1969.

_____. **O humor.** In: **O Futuro de uma ilusão, Mal estar na civilização e outros Trabalhos.** Edição Standard. Vol. XXI. Rio de Janeiro: Imago, 1969.

_____. **Tipos libidinais.** In: **O Futuro de uma ilusão, Mal estar na civilização e outros Trabalhos.** Edição Standard. Vol. XXI. Rio de Janeiro: Imago, 1969.

GAGNEBIN, J. M. **Sete aulas sobre linguagem, memória e história.** Rio de Janeiro: Imago, 1997.

GARCIA-ROZA, Luiz Alfredo. **Freud e o Inconsciente.** 23. Ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

GAY, P. Freud **Uma vida para nosso tempo.** São Paulo: Cia das Letras, 1989.

GOTLIB, N. B. **Tarsila do Amaral – Modernismo.** São Paulo: Cia das Letras, 1999.

JEUDY, H-P. **O Corpo como Objeto de Arte.** Trad. Tereza Lourenço. São Paulo: Estação Liberdade, 2002.

LE BRETON, D. **A Síndrome de Frankenstein.** In: SANT'ANNA, D. B. (Org.). **Políticas do Corpo.** São Paulo: Estação Liberdade, 1995.

LEBRUN, G. **A Mutação da Obra de Arte.** In: LEÃO, Emmanuel Carneiro et alii. **Arte e Filosofia.** Rio de Janeiro: FUNARTE/INAP, 1983.

LYOTARD, J. F. **O Pós-Moderno explicado às crianças.** Lisboa: Dom Quixote, 1987.

SANTOS, J. F. **O que é Pós-Moderno?** São Paulo: Brasiliense, 2002.

POSSIBILIDADES DE ABORDAGENS SOBRE A DESIGUALDADE DE GÊNERO NA DISCIPLINA DE GEOGRAFIA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO PAULO

VICTOR HUGO PAIVA DE JESUS OLIVEIRA

Graduação em Geografia pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP (2017); Professor de Ensino Fundamental II e Médio - Geografia da Prefeitura do Município de São Paulo - na EMEF Carlos Chagas.



RESUMO

Considerando que, no contexto cultural, econômico, político e social do Brasil contemporâneo a questão das desigualdades de gênero se afloram como imprescindíveis para serem enfrentadas e superadas, nosso objetivo com este artigo é abordar possibilidades de valorizar essa discussão em sala de aula. O componente curricular de Geografia, com sua abordagem das relações que se estabelecem nos territórios, não pode se eximir dessa discussão. A partir dos documentos norteadores da Rede Municipal de Ensino do município de São Paulo (SP), em especial o Currículo da Cidade e as Orientações Didáticas do Currículo da Cidade para esse componente curricular, de outros documentos educacionais e legislações e de análise de bibliografia recente, propomos um estudo de caso com estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental com uma prática docente realizada no primeiro semestre de 2022.

PALAVRAS-CHAVE: Desigualdade de gênero; Ensino de geografia; Prática docente; Rede Municipal de Ensino de São Paulo; Currículo da Cidade de São Paulo.

INTRODUÇÃO

O objetivo geral deste artigo é discutir e propor uma forma de abordagem do tema desigualdade de gênero no Brasil sob a ótica do componente curricular de Geografia, considerando os documentos pedagógicos e legislações afins.

Já o objetivo específico é relatar uma prática docente realizada em uma escola da Rede Municipal de Ensino do município de São Paulo (SP), entre os meses de março e abril de 2022. Além disso, discutimos, sob a luz de análise de bibliografia recente, como essa prática pode facilitar a construção de conhecimentos sobre a desigualdade de gênero no Brasil. Acreditamos ser este um tema que se impõe como fundamental em qualquer discussão sobre os problemas que acometem nosso país.

A desigualdade de gênero é notória e pode não ser apenas experimentada ou testemunhada por nós, como pode ser estudada de maneira sistemática. Isso não é diferente no Brasil.

De acordo com a segunda edição do estudo “Estatísticas de gênero: indicadores sociais das mulheres no Brasil”, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2021), existem dados sérios sobre a desigualdade: a participação das mulheres nas atividades produtivas é显著mente menor que a dos homens (73,7% deles contra 54,5% delas); a taxa de ocupação das mulheres sem crianças é menor do que a das mulheres com crianças (67,2% contra 54,6%, respectivamente). Além disso, o Instituto aponta também que tanto no setor público quanto no setor privado as mulheres ocupam uma parcela ínfima dos cargos de lideranças; elas representavam apenas 16% dos vereadores eleitos para as Câmaras Municipais nas eleições municipais de 2020 e apenas 37,4% dos cargos gerenciais em empresas no mesmo ano.

Uma abordagem regional do estudo mostra que, nas regiões menos desenvolvidas socioecononomicamente do país, aumenta-se a taxa de fecundidade adolescente: é de 49,4 e 50,0 por mil nas regiões Sudeste e Sul, ante 62,7, 65,2 e 84,5 por mil no Centro-Oeste, Nordeste e Norte do país, nesta ordem.

No entanto o IBGE (2021) revela que, na contramão dessas disparidades, as mulheres apresentam maior frequência escolar líquida no ensino superior do que os homens (29,7% contra 21,5%) e aumentaram sua participação entre os docentes no ensino superior; de 43,2% em 2003 para 46,8% do total em 2019.

Considerando esses números surge a dúvida: como educar para a superação dessas estatísticas tão estarrecedoras? A partir desse questionamento, propomos a problematização e relato dessa experiência realizada em uma escola na periferia da maior cidade do nosso país.

ABORDAGENS SOBRE A DESIGUALDADE DE GÊNERO NA GEOGRAFIA

A Geografia, por sua vez, não pode se furtar desse debate. Seja como componente curricular obrigatório nos anos finais do Ensino Fundamental, seja na discussão teórica desta ciência/disciplina.

Entre as categorias de análise do espaço propostas pelos autores consagrados desse campo de estudo, encontra-se o território. Segundo o geógrafo Milton Santos, em seu artigo “O retorno do território” (SANTOS, 1994), a delimitação da categoria território deve ir para além da definição clássica de espaço delimitado pelo poder político dos Estados-nacionais e ser definido então a partir do uso e relações estabelecidas nessa delimitação espacial; seria pois um espaço humano ou espaço habitado. O território seria uma forma; os territórios usados seriam ações. Tal proposição vai de encontro com a ideia defendida por Claude Raffestin no livro “Por uma Geografia do Poder” (RAFFESTIN, 1993). Para o autor, o poder não seria advindo exclusivamente do Estado, mas também das populações que habitam os territórios, nas relações e dimensões que elas se organizam com e dentro desses mesmos territórios.

De acordo com Costa (2011), a história da geografia como ciência e disciplina carrega em si as marcas dos tempos e contextos sociais em que se desenvolveu, ou seja, está impregnada de discursos hegemônicos de poder, onde há a manutenção de privilégios, como os de raça e sexo. Concordamos com a autora quando aponto que precisamos superar esses discursos para a cons-

trução de cidadãs e cidadãos plenos. Nas palavras da autora:

A Geografia, enquanto disciplina, tem, então, um papel importante na formação do cidadão consciente do seu papel na produção do espaço, dos seus direitos, nas suas práticas espaciais e sobre as relações entre homens e mulheres (COSTA, 2011, p. 79).

Portanto, é fundamental que os documentos organizadores e norteadores que formam o que pode ser convencionado a ser chamado de currículos, devem estar alinhados com essas premissas: a superação das desigualdades e a transformação e formação de crianças e jovens para agir na contramão do status quo.

ABORDAGENS SOBRE A DESIGUALDADE DE GÊNERO NO CONTEXTO DO CURRÍCULO DA CIDADE DE SÃO PAULO

Os dois principais documentos norteadores da prática docente na Rede Municipal de Ensino do município de São Paulo são o Currículo da Cidade, que em seus diversos volumes organiza o trabalho em sala de aula para cada componente curricular e em cada uma das etapas - chamadas de ciclos, no documento - nas escolas municipais. Há os cadernos para o Ensino Infantil, o Ensino Fundamental e a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Graças ao contexto da pandemia global de COVID-19, foram editados ainda volumes da “Priorização Curricular”, como forma de adequar a aplicação do currículo oficial ao momento delicado vivido pelos estudantes e suas famílias.

O Currículo da Cidade foi elaborado a partir das discussões em escala nacional para o estabelecimento da Base Nacional Comum Curricular e foi publicado em 2019, adequando os pressupostos da Base Nacional para a realidade local paulistana. As Orientações Didáticas do Currículo da Cidade (SÃO PAULO, 2019b), por sua vez, trazem ideias e possibilidades de organização do trabalho docente, sem limitar a liberdade e a criatividade de cada docente. É um documento que visa potencializar a implementação do Currículo.

O texto é dividido em duas partes. A primeira é comum a todos os livros, independente do ciclo, ano ou componente curricular. Nela constam as suas premissas. Ele afirma (SÃO PAULO, 2019a), já em suas primeiras páginas que seus três conceitos orientadores são: 1) Educação Integral, que considera as dimensões física, emocional, social, econômica e cultural dos estudantes; 2) Equidade, que considera o tratamento equânime das crianças, jovens e adultos da Rede e; 3) Educação Inclusiva, que considera cada estudante em suas características biopsicossociais. Tendo isso em vista, o Currículo traz uma Matriz de Saberes, reproduzida abaixo:



Fonte: NTC - SME

Figura 01: Matriz de Saberes do Currículo da Cidade de São Paulo. Fonte: SÃO PAULO, 2019a.

A Matriz de Saberes “tem como propósito formar cidadãos éticos, responsáveis e solidários que fortaleçam uma sociedade mais inclusiva, democrática, próspera e sustentável” (SÃO PAULO, 2019a, p. 33). Os Saberes da Matriz utilizados por nós ao longo do projeto foram: Pensamento científico, crítico e criativo, Comunicação, Autoconhecimento e autocuidado, Abertura à diversidade e Responsabilidade e participação.

A segunda parte do Currículo da Cidade é específica para cada componente curricular. Nela são estabelecidas as bases para o ensino de cada um desses componentes e os Eixos Temáticos, os Objetos de Conhecimento e os Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento. A descrição desses itens na aplicação do projeto com as turmas será descrita a seguir.

O Eixo Temático “Sujeito e seu lugar no mundo”, em todas as turmas. Esse Eixo Temático preza pela análise do espaço das pequenas escalas (do indivíduo) até as escalas maiores (a cidade, a nação e o mundo).

Para as turmas de sextos anos, foram utilizados o Objeto do Conhecimento “Identidade sociocultural” e o Objetivo de Aprendizagem e Desenvolvimento “(EF06G01) Observar modificações das paisagens na Cidade de São Paulo ao longo do tempo, considerando diferentes indivíduos e vivências, de acordo com os agentes transformadores (sociais, físicos, culturais, políticos e econômicos)” (SÃO PAULO, 2019a, p. 106). Para as turmas de sétimos anos foram utilizados o Objeto do Conhecimento “Os sujeitos na formação territorial brasileira” e o Objetivo de Aprendizagem e Desenvolvimento “(EF07G01) Analisar as diversidades existentes na Cidade de São Paulo e os sujeitos na formação do território brasileiro, respeitando o direito e a cultura dos povos” (SÃO PAULO, 2019a, p. 111). Entendemos que, apesar de estarem em etapas diferentes de sua trajetória escolar, os Objetos do Conhecimento e os Objetivos de Aprendizagem presentes no Currículo são capazes de promover uma discussão conjunta sobre o tema das desigualdades de gênero sob a ótica tanto do documento norteador - o Currículo - quanto do componente curricular - a Geografia.

O ESTUDO DE CASO: O PROJETO “MARÇO DAS MULHERES”

O projeto “Março das Mulheres” foi desenvolvido em uma escola de Ensino Fundamental (EMEF) da Rede Municipal de Educação (RME) do município de São Paulo, localizada em um bairro da periferia da Zona Leste desta cidade. O projeto foi realizado pelas oito turmas do Ensino Fundamental com regência do professor aqui autor. As atividades foram aplicadas com quatro turmas de sextos anos (Ciclo Interdisciplinar) e quatro turmas de sétimos anos (Ciclo Autoral) do Ensino Fundamental, totalizando aproximadamente duzentos e oitenta estudantes (considerando a média de matriculados por turma como trinta e cinco estudantes). A faixa etária dos jovens era de onze a treze anos de idade.

O projeto foi dividido em cinco etapas, com duração aproximada de uma semana cada. Ao todo foram quinze aulas utilizadas no total, em cada turma. A descrição das etapas de trabalho serão descritas a seguir.

APRESENTAÇÃO E SENSIBILIZAÇÃO SOBRE O TEMA DESIGUALDADE DE GÊNERO

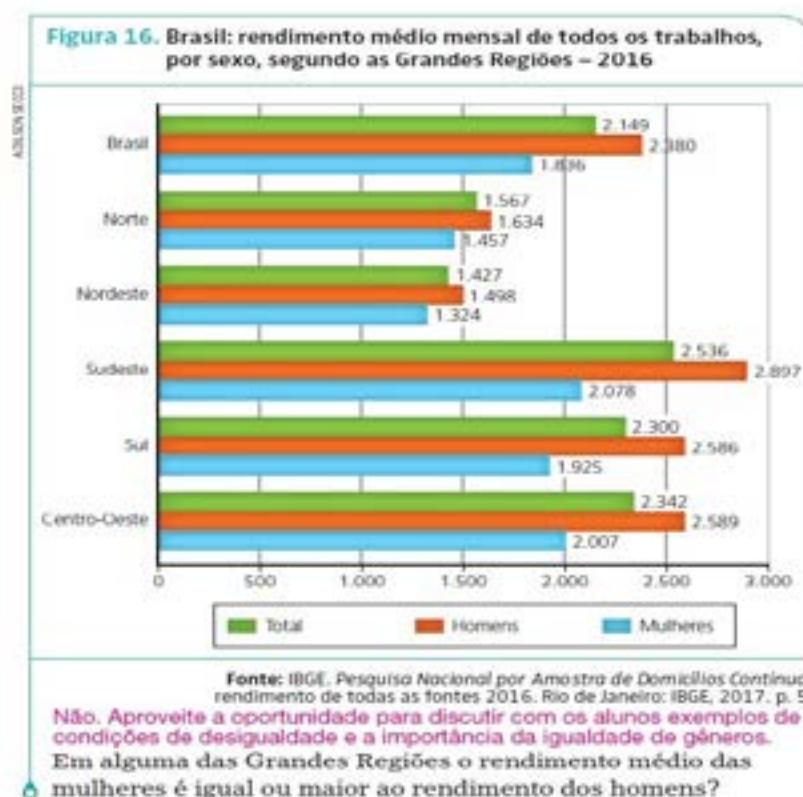


Figura 02: Recorte de um dos gráficos presentes no livro didático utilizado na discussão na parte 01 do projeto. Fonte: ADAS e ADAS, 2018.

Nessa primeira etapa o professor iniciou os trabalhos letivos do ano apresentando o objetivo do projeto e o cronograma de trabalho aos estudantes. A justificativa foi realizada a partir da imersão no tema, construindo coletivamente junto aos estudantes a noção da importância de se entender a desigualdade de gênero no Brasil. Essa imersão ocorreu a partir da leitura compartilhada de textos selecionado do livro didático de 7º ano em uso na escola, o texto “2. Mulheres e a desigualdade no mercado de trabalho”, presente nas páginas 64, 65 e 66 do livro “Expedições Geográficas” (ADAS e

ADAS, 2018), pertencente ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) em vigência entre 2020 e 2023. Um dos trechos destacados pelo professor, afirmava:

No entanto, apesar da ampliação do acesso ao mercado de trabalho, grande parcela das mulheres continua acumulando os trabalhos de seus empregos fora de casa com os trabalhos domésticos (tarefas relacionadas à limpeza da casa, à alimentação, ao cuidado de filhos, entre outras). Esses afazeres geram sobrecarga de trabalho para as mulheres e influem diretamente na possibilidade de conseguirem empregos e de ocuparem melhores postos no mercado de trabalho. (ADAS e ADAS, 2018, p. 64).

A intenção do professor com esse destaque era gerar uma provocação, forçando os estudantes a refletir sobre situações consideradas “normais” em seus cotidianos e entender que essas situações são reflexos de padrões de comportamento ou atividades que, no fundo, comprovam a existência da desigualdade de gênero no Brasil. Assim, a reflexão individual foi norteada pela resolução de perguntas dissertativas presentes no próprio livro e uma pergunta elaborada pelo professor. A pergunta era “Como você percebe a desigualdade de gênero no seu cotidiano?”. As respostas de cada estudante foram socializadas com os demais colegas. Todos os estudantes nas oito turmas envolvidas citaram exemplos de como as mulheres estão em situação desigual em nossa sociedade, quando comparadas aos homens, o que representou o sucesso do objetivo estabelecido para discussão na primeira semana.

POSICIONAMENTO E CONSCIENTIZAÇÃO SOBRE O TEMA DESIGUALDADE DE GÊNERO

A segunda etapa do projeto compreendeu um trabalho em grupos (duplas, trios e quartetos) para conscientizar os demais estudantes da escola sobre a importância do tema. Essa etapa coincidiu propositalmente com a semana do dia 08 de março, Dia Internacional das Mulheres. Durante a semana, foram elaborados mini-cartazes exaltando a necessidade de existência de igualdade de gênero. A partir da conversa inicial da semana, o professor estabeleceu de comum acordo um lema para as produções realizadas: a hashtag “#8M: Lugar de Mulher é onde Ela quiser!”. O objetivo da semana foi completado com sucesso, uma vez que todos os estudantes participaram em alguma(as) etapa(as) da realização dos mini-cartazes.

PESQUISA E ELABORAÇÃO DAS FICHAS BIOGRÁFICAS SOBRE “MULHERES INSPIRADAS”

A terceira etapa do projeto compreendeu a valorização de histórias pessoais e/ou importantes na vida dos estudantes. Os mesmos foram estimulados a construir uma ficha biográfica sobre uma mulher inspiradora. A ficha deveria ter como elementos obrigatórios: nome completo, data de nascimento, naturalidade e/ou nacionalidade, formação escolar e/ou acadêmica, campo de atuação profissional e/ou destaque pessoal. A parte mais importante da ficha seria responder, na forma de uma redação curta de 10 a 20 linhas, a pergunta: “Por que essa mulher me inspira?”.

APRESENTAÇÃO DAS FICHAS BIOGRÁFICAS SOBRE AS “MULHERES INSPIRADORAS”

A quarta etapa do projeto foi reservada para as apresentações individuais das fichas biográficas sobre as “Mulheres inspiradoras” escolhidas por cada estudante. Tanto a etapa anterior quanto esta foram completadas com sucesso, uma vez que todos os estudantes realizaram suas apresentações.

ENCERRAMENTO E REFLEXÃO COLETIVA SOBRE A LEI “MARIA DA PENHA”

A quinta e última etapa do projeto foi o momento de fechamento do ciclo de atividades, iniciadas na primeira semana de março. O professor propôs duas leituras compartilhadas, dividindo as turmas em cinco grupos. Primeiro, a leitura de trechos selecionados da Lei Federal nº 11.340, de 07 de agosto de 2006 (BRASIL, 2006), comumente conhecida como “Lei Maria da Penha” e disponibilizados resumidamente na página eletrônica do Instituto Maria da Penha (RESUMO, 2022). Os estudantes ficaram livres para fazerem comentários pertinentes ou esclarecer dúvidas. Depois, a leitura desse texto, foi feita a leitura de outro artigo no mesmo site (TIPOS, 2022), sintetizando os cinco tipos de violência doméstica, estabelecidos no no 7º artigo da legislação citada: a violência física, psicológica, moral, sexual e patrimonial. Cada grupo apresentou para os demais colegas as suas conclusões e exemplos de atitudes que podem ser enquadradas como violência, nos termos da lei.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da exposição e discussão aqui realizadas, podemos concluir que é imprescindível abordar o tema da desigualdade de gênero com crianças e jovens. A educação formal pautada pela valorização dos Direitos Humanos é um imperativo, presente em nosso país até mesmo na legislação educacional. Percebemos que ao longo da realização do trabalho, muitas questões pessoais foram afloradas para o debate coletivo e serviram de exemplos para reafirmar como o tema da desigualdade de gênero é complexo e pode fomentar debates longos e proveitosos. Os estudantes, sem distinção de gênero, mostraram-se participativos e engajados na realização das atividades.

Concluímos portanto que sequências didáticas e projetos pedagógicos que abordem temas sociais e que demandem saberes de diversas áreas podem ser ferramentas valiosas para aprimorar a prática docente cotidiana. É importante ressaltar, por fim, que o papel das professoras e professores é fundamental na condução de projetos que tratem de temas sociais sérios como o que foi alvo de nossa breve análise. Isso porque elas e eles são os mediadores entre saberes puros e práticas exitosas. Isso significa que os docentes cumprem um papel social valioso, pois são facilitadores no percurso entre os conhecimentos prévios e as vivências e contextos culturais, econômicos e sócio-políticos das crianças e jovens e a construção de conhecimentos, críticos e plurais, dentro das salas de aula brasileiras, conhecimentos esses que podem contribuir para a mudanças positivas em nossa sociedade.

REFERÊNCIAS

ADAS, Melhem; ADAS, Sergio. **Expedições geográficas: manual do professor - 3.ed.** - São Paulo: Moderna, 2018.

BRASIL. **Lei Federal nº 11.340 de 07 de agosto de 2006.** Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres e da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; altera o Código de Processo Penal, o Código Penal e a Lei de Execução Penal; e dá outras providências. Brasília, DF: Senado Federal, 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11340.htm. Acesso em: 03 out. 2022.

COSTA, Carmem Lúcia. **A Presença e a Ausência do Debate de Gênero na Geografia do Ensino Fundamental e Médio.** Revista Latino-americana de Geografia e Gênero Ponta Grossa, v. 2, n. 2, p. 76-84, ago./dez. 2011.

IBGE. **Estatísticas de gênero: indicadores sociais das mulheres no Brasil.** IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais. 2ª ed. Rio de Janeiro: IBGE, 2021.

RAFFESTIN, Claude. **Por uma Geografia do Poder.** Tradução de Maria Cecília França. São Paulo (SP): Ática, 1993.

RESUMO da Lei Maria da Penha. **Instituto Maria da Penha, 03 out. 2022.** Disponível em: <https://www.institutomariadapenha.org.br/lei-11340/resumo-da-lei-maria-da-penha.html>. Acesso em: 03 out. 2022.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da cidade: Ensino Fundamental: componente curricular: Geografia. – 2.ed.** – São Paulo : SME / COPED, 2019a.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Orientações didáticas do currículo da cidade : Geografia. – 2.ed.** – São Paulo : SME / COPED, 2019b.

SANTOS, Milton. **O retorno do território.** In: SANTOS, Milton; SOUZA, Maria Adélia Aparecida de; SILVEIRA, Maria Laura. **Território: Globalização e fragmentação.** São Paulo: Hucitec/Anpur, 1994.

TIPOS de violência. **Instituto Maria da Penha, 03 out. 2022.** Disponível em: <https://www.institutomariadapenha.org.br/lei-11340/tipos-de-violencia.html>. Acesso em: 03 out. 2022.

REVISTA **TERRITÓRIOS**

Profa. Dra. Adriana Alves Farias
Editora-Chefe

Editora EducarRede
Lauzane Paulista | SP
Rua João Burjakan, 203
CEP 02442-150 São Paulo / SP

Fale Conosco

POLO LAUZANE
Fone: 11 2231-3648
WhatsApp 11 99588-8849