

Revista

Territórios

Volume 4 - Número 1

Junho de 2019

ISSN 2596-3309

ISSN 2596-3295

Sustentabilidade



Centro Educacional
Maya



R454

Revista territórios [recurso eletrônico] / [Editora chefe] Ana Paula Pimentel – Vol. 4, n. 1 (jun. 2019)- . – São Paulo : Centro Educacional Maya, 2019.

164 p. : il. color.

Mensal

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

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

1. Educação. 2. Pedagogia. 3. Ensino e Aprendizagem I. Pimentel, Ana Paula. II. Título.

CDD: 370

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

EDITORIAL

Recriar a escola é superar visões assistencialistas e trabalhar para que a escola cumpra seu papel social. A escola deve ter como objetivo principal ofertar aos alunos oportunidades de se formarem como seres humanos, convivendo com pessoas e seus saberes, que lhes possibilitem experiências para se tornarem participantes da vida social.

“A escola é um lugar onde se aprende a conduzir a existência.” É um lugar para construir vivências, aprendizados, conhecimento de si e do outro, para pensar e repensar o mundo e a vida a partir da convivência e da troca de experiências.

Educação de qualidade requer o interesse comum e não apenas os objetivos individuais, onde os espaços devem possibilitar as ações coletivas e garantir o conhecimento do mundo.

A Revista Territórios, por meio dos artigos escritos por professores e auxiliares técnicos de educação da rede pública e privada, configura uma significação da educação nas escolas do nosso país, onde o território constitui um lugar em constante renovação, levando em conta a cultura e as relações estabelecidas com toda a comunidade escolar.

Excelente leitura e que novas reflexões surjam a partir dela.

Marcos Aurélio Vicente

Auxiliar Técnico de Educação da Rede Municipal de Ensino

CONSELHO EDITORIAL

Jean Maya Dias de Oliveira
Ana Paula Pimentel
Daniela Oliveira Albertin de Amorin
Juliana Mota Fardini Gutierrez
Alessandra Gonçalves
Marina Oliveira Reis
Juliana Petrasso
Marcos Antonio Floriano
Andrea Ramos Moreira
Michele Pimentel Olim
Daniela Favero
Alexandre Bernardo da Silva

EDITORA-CHEFE

Ana Paula Pimentel

REVISÃO E NORMALIZAÇÃO DE TEXTOS

Ana Paula Pimentel
Daniela Oliveira Albertin de Amorin

PROGRAMAÇÃO VISUAL E DIAGRAMAÇÃO

Amável Rodrigues

PROJETO GRÁFICO

Marketing Fênix

COPYRIGHT

Revista Territórios
Centro Educacional Maya
Volume 4, Número 1
(Junho, 2019) - SP
ISSN 2596-3309
ISSN 2596-3295
Revista sem fins lucrativos

Publicação Mensal e multidisciplinar vinculada ao Centro Educacional Maya.

Os artigos assinados são de responsabilidade exclusiva dos autores e não expressam, necessariamente, a opinião do Conselho Editorial.

É permitida a reprodução total ou parcial dos artigos desta revista, desde que citada a fonte.

SUMÁRIO

- | | | | |
|-----------|---|------------|---|
| 03 | EDITORIAL | 102 | O ENSINO DE GRAMÁTICA NAS ESCOLAS: UM CURRÍCULO IDEAL, UMA DIFICULDADE REAL
NÁDIA PORTELA LOPES |
| 05 | A IMPORTÂNCIA DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
ALINE DE NOVAIS SILVA | 112 | OS MATERIAIS NÃO ESTRUTURADOS E A EDUCAÇÃO INFANTIL
PATRÍCIA FREITAS OLIVEIRA |
| 17 | LER E ESCREVER NA ESCOLA: UM DESAFIO POSSÍVEL
CAROLINA MARIA RAFUL | 120 | A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL
PRISCILA CRISTINA DA SILVA LINS |
| 26 | EDUCAÇÃO INFANTIL E A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA
DAIANA DOS SANTOS FIGUEIREDO | 129 | OFICINA TEATRAL COM ALUNOS DA EJA E OS SABERES NECESSÁRIOS AO EDUCADOR DA EJA
ROSETE MIRACCO URBINATI |
| 35 | A IMPORTÂNCIA DO XADREZ PARA A APRENDIZAGEM INFANTIL NA EDUCAÇÃO FÍSICA
DAMARE ALMEIDA FERNADES | 138 | INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA, POSSIBILIDADES E MUDANÇAS.
SUELI APARECIDA DE LIMA |
| 47 | O TRABALHO COM GÊNEROS TEXTUAIS NAS SÉRIES INICIAIS
DANIELA OLIVEIRA ALBERTIN DE AMORIM | 156 | COM O OLHAR NO PROFESSOR: A ARTETERAPIA COMO PREVENÇÃO PARA A DESMOTIVAÇÃO DOCENTE E FRACASSO ESCOLAR
TANIA BIZERRA HERNANDES |
| 53 | É BRINCANDO QUE SE APRENDE: A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL
JOSIVAN JOSE DE OLIVEIRA SILVA | | |
| 62 | O JOGO DE AREIA JUNGUINIANO COMO MÉTODO PSICOTERAPÊUTICO, PARA CRIANÇAS COM DISLEXIA.
JOYCE DE OLIVEIRA BATISTA | | |
| 72 | LER E CONTAR E OUVIR HISTÓRIAS NA INFÂNCIA
KÁTIA DELFINA AGOSTINHO VASCONCELOS | | |
| 88 | A INCLUSÃO E A DISLEXIA NA EDUCAÇÃO
MARCELA KNABLEN DE SOUZA | | |
| 95 | A MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
MICHELE PEREIRA DA SILVA | | |

A IMPORTÂNCIA DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL



ALINE DE NOVAIS SILVA

Graduação em Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade Anhanguera de Guarulhos (2013); Professora de Educação Infantil em um Centro de Educação Infantil da Prefeitura Municipal da cidade de São Paulo.

RESUMO

As ideias apresentadas revelam que contar histórias é uma arte. E para expor com clareza ao educando, ressalta a importância que as histórias têm para a vida, construção da personalidade e contribui ao longo dos anos para o desenvolvimento integral da criança. Experiências na formação acadêmica, no estudo do Referencial Curricular para a Educação Infantil, cursos de contação de histórias, e em sala de aula buscam compartilhar com o leitor educador maneiras criativas de contar, que aguce a curiosidade do educando e sugestões de histórias de autores renomados da literatura infantil que expressam a valorização da diversidade cultural e o encanto presente nas histórias. As autoras Nelly Novaes Coelho, Regina Zilberman, Fanny Abramovich, entre outros autores elucidam, em uma análise de cunho psicológico, que é possível a compreensão dos clássicos da literatura infantil como aliados na construção da personalidade da criança, assim como a distinção entre o bem e o mal, poder de escolha, dentre outros princípios éticos que serão determinantes em seu desenvolvimento ao longo da vida. E o professor tem como missão revelar o quanto é prazeroso ouvir, aprender e se divertir com as histórias contadas.

Palavras-chave: Educação Infantil. Contação de Histórias. Literatura Infantil.

INTRODUÇÃO

Os primeiros registros de histórias foram por meio das memórias dos antigos. Fatos da vida e lendas, frutos da imaginação e da história de vida das pessoas, enriquecem nosso acervo de histórias e favorece momentos de entretenimento

entre as pessoas.

Nos primeiros anos de vida da criança, até mesmo no ventre materno, as histórias vão se internalizando, torna-se parte importante nas suas experiências diárias e ajuda no desenvolvimento da oralidade no convívio social e com a família. Abramovich (2001) descreve com maestria este momento prazeroso de ouvir histórias :

“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 á noite, antes de dormir, preparando para o sono gostoso e reparador, embalado 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, 2001 p. 16-17)

Na escola, em especial na Educação Infantil, é papel do educador o “desenvolvimento integral da criança nos aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (LDB, art. 29º).

O professor que conta história contribui com a formação do educando, além de contar e encantar, desperta a curiosidade e o gosto pela leitura. A criança pequena, mesmo que não saiba ler, compreende e associa imagens (de figuras de um livro a fantoches e dedoches) com a história contada pelo educador.

Estimular as crianças, desde o início da fala que contem história é enriquecedor ao seu vocabulário e perpetua esta prática, permitindo que milhares de pessoas conheçam mais e mais histórias.

Sabemos que a realidade de muitas crianças no convívio social é marcada pela violência e carência devido ao pouco tempo que passa com os familiares: mães que trabalham, criadas por terceiros, abandono, maus exemplos... A história é um meio de fuga da realidade, onde do mundo real é “teletransportado” ao mundo da fantasia. Aprendem a lidar com situações cotidianas.

Zilberman (2010, p. 141) afirma: “É possível, pois, entender o que significa a magia nos contos fantásticos: é a forma assumida pela fantasia, de que somos dotados e que nos ajuda a resolver problemas”. Ainda, segundo a mesma autora (2010, p. 143) lembra através das narrativas do dinamarquês Cristian Andersen (1805-1875) que, por meio da fantasia, muitas vezes, a imaginação e a criatividade são características para encontrar soluções para as situações-problema que vivenciamos no dia-a-dia.

Os contos de fada apresentam vilões e mocinhos que caracterizam o bem

e o mau, fazem a criança refletir e lidar com a realidade presente. Além de ter personagens com os quais se identifiquem mais, influencia na formação da personalidade do educando: a bruxa malvada, a fada madrinha, etc; o medroso, o corajoso, o herói. Zilberman (2010) complementa:

“Acontece que, nos contos de fadas, os seres da fantasia adotaram uma aparência facilmente reconhecível: os medos corporificaram-se em bruxas, madrastas ou gigantes, e a vontade em superá-los, em benefício dos benfeitores amáveis e solidários, as fadas, que colaboram sempre, sem fazer perguntas, nem cobrarem um preço”. (ZILBERMAN 2010, p. 142)

De acordo com o artigo publicado na revista Educere (2011, p. 240) a criança acompanha a história como se fosse ela que estivesse vivenciando. Instinto qual permite que ela seja a personagem principal a encarar os desafios propostos. Através dessa vivência são desenvolvidas habilidades como: capacidade de expressão oral e escrita, o pensamento criativo, a ludicidade e o prazer em ouvir e multiplicar a história.

Na publicação citada anteriormente (2011, p. 241): “conto de histórias favorece o psíquico e o emocional da criança, que enquanto cresce busca sua identidade baseada nos modelos que convive”. Observa-se a contribuição das histórias na formação da identidade do indivíduo, levando-o a compreensão que, por meio dela é possível enriquecer sua vivência cultural na comunidade onde vive.

É por meio da história que conhecemos as nossas origens e a riqueza cultural de que dispomos: a cultura indígena, africana, européia e tantas outras que fazem parte das raízes familiares e compõem a diversidade presente em nosso país. A relação do homem com a natureza, fator essencial para sobrevivência humana é inseparável na construção da consciência da necessidade de preservação dos seres vivos.

O renomado contador de histórias Roberto Freitas com encantamento nos lembra que “as histórias são janelas para o maravilhoso”. Diz-nos mais sobre a arte de contar histórias:

“... as histórias são janelas que permitem o trânsito das pessoas por tantos universos, quanto possam ou queiram imaginar. Contar histórias é uma arte milenar que contribui para a preservação da cultura e da memória, indispensável para manter um povo vivo e livre.” (FREITAS in <http://www.robertodefreitas.com.br/janela.htm>)

O exercício da imaginação é constante ouvindo histórias. Comunicamos-nos eficazmente com o educando através de recursos que o estimule com maior intensidade.

O PROFESSOR CONTADOR DE HISTÓRIAS: OS RECURSOS UTILIZADOS E HABILIDADES A SEREM DESENVOLVIDAS

Confecção de aventais, guarda-chuva com feltro para inserir as personagens, uso de panos, objetos, caracterização física, instrumentos musicais, bonecos de pano, ursos de pelúcia, fantoches, dedoches, entre outras infinitas possibilidades enriquecem ao contar uma história. Recursos visuais com figuras, dobraduras, usar objetos do ambiente para imitar sons, chama a atenção dos pequenos e faz com que eles sintam prazer ao ouvir histórias.

Conhecer a história, relacionar ao contexto vivido em sala de aula e com a vida de quem escuta é essencial ao professor que conta história.

As crianças gostam de participar, inseri-las ao contar a valoriza e desperta ainda mais seu interesse. As crianças gostam de falar, contar o que já sabem. É importante incentivar sua participação, sem chamar a atenção e dizer que é só o professor que tem que falar. Quebra o clima de quem escuta ao querer se manifestar e ser barrado pelo contador. No Referencial Curricular para a Educação Infantil reforça a importância de abrir espaço ao conhecimento que traz consigo:

“As instituições de Educação Infantil podem resgatar o repertório de histórias que as crianças ouvem em casa e nos ambientes que freqüentam, uma vez que essas histórias se constituem em rica fonte de informação sobre diversas formas culturais de lidar com as emoções e com as questões éticas, contribuindo na construção da subjetividade e da sensibilidade das crianças” (RCNEI, vol. 3, p. 143)

Há quem seja mais disperso ao ouvir: levanta, começa a andar, correr, falar de coisas diferentes do que está sendo ouvido. Parece que não, mas se for uma história bem contada, ele saberá contar, e com riqueza de detalhes o que aconteceu. O importante é não constranger a criança, enfraquece o seu interesse, além de desviar a atenção dos demais ouvintes. A este perfil de ouvinte o ideal é convidá-lo a participar; caso não seja possível, não voltar o olhar ao que está fazendo e prosseguir com quem está ouvindo. Através da atenção de um os outros se interessam e participam da história.

Ver o melhor momento para contar: situações de tumulto, um ambiente desconfortável, sem nenhum adereço que lembre a história e diversos outros fatos ocorridos na rotina diária em que estão dispersas, não vai despertar interesse ao ouvir. Encaixar um momento adequado para contar, ambiente confortável e com elementos diversificados que façam parte da história é primordial.

Expressões faciais para emoções descritas na história comovem as crianças,

convidá-las a imitar.

Para crianças menores de três anos, os objetos fazem toda a diferença, assim como manusear o livro e os adereços que fazem parte da história. Gostam de ouvir várias vezes as mesmas histórias e não é à toa: a cada vez que ouvir, vai memorizar um detalhe, uma cena, um gesto que lhe chama a atenção e internalizar para contar aos amigos, professores e familiares. O Referencial Curricular para a Educação Infantil (1998) complementa a importância de ouvir a mesma história várias vezes no trecho que segue:

Quem convive com crianças sabe o quanto elas gostam de escutar a mesma história várias vezes, pelo prazer de reconhecê-la, de apreendê-la em seus detalhes, de cobrar a mesma seqüência e de antecipar as emoções que teve da primeira vez. Isso evidencia que a criança que escuta muitas histórias pode construir um saber sobre a linguagem escrita. Sabe que na escrita as coisas permanecem, que se pode voltar a elas e encontrá-las tal qual estavam da primeira vez. (RCNEI vol. 3, pg. 143)

De acordo com Nelly Novaes Coelho (2000, p. 198) é importante as crianças descobrirem o mundo e nomear os seres a sua volta. Seu entendimento é baseado através do concreto, onde podem ser usados livros de pano, plástico ou madeira, recursos associados ao brinquedo, com a intenção de estimular os sentidos (tato, olfato, paladar, audição e visão). Contribuem para o desenvolvimento da capacidade de pensar e da compreensão. Nesta fase também, de acordo com a mesma autora, a afetividade é fator essencial, muito além da história a ser contada. O relacionamento afetivo entre o professor e a criança é indispensável. Entre elas, o tempo de concentração é curto. Adaptar histórias com os adereços citados anteriormente e, sem perder o começo, o meio e o fim da história, adaptá-la à faixa etária e suas particularidades.

A partir dos 4 anos, podemos explorar mais a oralidade, contar histórias e incentivá-las ao reconto por meio de adereços e figuras que façam parte de determinada história. Fantasiá-las com os personagens, convidá-las a imitá-los. Histórias cantadas também é um recurso facilitador da memorização, desenvolve a coordenação motora, lateralidade e expressividade. É uma fase de ampliação das habilidades desenvolvidas na fase anterior.

Gostar de ler e conhecer autores da literatura infantil enriquece o vocabulário docente, e por consequência, o da criança também.

O Referencial Curricular para a Educação Infantil (1998) deixa claro quanto ao leque de histórias que as crianças aprendem:

“A ampliação do universo discursivo da criança também se dá por meio do conhecimento da variedade de textos e manifestações culturais que expressam

modos e formas próprias de ver o mundo, de viver, de pensar [...] músicas, poemas e histórias são um rico material para isso” (RCNEI, vol. 3, p. 139).

Quanto mais histórias forem apresentadas ao educando, maior será seu repertório, além de contribuir para aprendizagem escolar posterior e potencializar no momento presente sua capacidade de expressão, oralidade, compreensão, concentração e criatividade.

SUGESTÕES DE HISTÓRIAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Coleção Gato e Rato (Mary França, 1978) São desenvolvidos através de narrativas visuais, tendo como foco determinadas situações que suscitam a curiosidade e o interesse do educando. A bota do bode.

Coleção Peixe Vivo (Eva Furnari, 1980) tem como característica narrativas visuais de histórias com imagem e sem texto, além das histórias: Se as coisas fossem mães, Todo dia, De vez em quando.

Fábulas de Esopo (Século VI a.C.) e La Fontaine (1621-1695) são textos curtos, expressam conversas entre animais e apresentam valores morais. Seguem algumas sugestões: O Leão e o rato, Os viajantes e o urso, A coruja e a águia, A raposa e a cegonha, O rato e a ratoeira, A raposa e as uvas, A assembleia dos ratos, A raposa e o leão, O lobo e o cordeiro, A raposa e a cegonha, O cachorro e o carneiro.

Ruth Rocha fala em seus escritos situações cotidianas, problemáticas sociais, políticas e morais. Tem ênfase em versos em forma de música, nas fábulas. Teve como inspiração para suas obras infantis Monteiro Lobato. Sugestões de títulos da obra da autora: Marcelo, marmelo, martelo; atrás da porta; A escolinha do Mar; Por que somos cores diferentes; Bom dia todas as cores; Quem tem medo de que.

Obras de literatura infantil da autora Cecília Meireles (1901 – 1964). Sua dedicação como professora fez surgir a primeira biblioteca infantil do Rio de Janeiro. Algumas de suas obras direcionadas ao público infantil: O cavaleiro branco, Colar de Carolina, Sonhos de Menina, O menino azul.

Ana Maria Machado, assim como muitos outros autores da literatura infantil revela estilo com base em situações sociais. Em sua obra “Menina Bonita do Laço de Fita”, trabalha questões raciais e das raízes familiares. Dentre seu acervo de livros, estão: A arara e o guaraná; Uma arara e sete papagaios; Besouro e Prata; Gente bem diferente.

Tatiana Belinky (1919-2013) publicou mais de duzentos e setenta livros sobre literatura infantil, dentre eles estão: Olhos de ver; O caso do bolinho; O grande

rabanete; Tatu na casca; Transplante de menina; O livro das tatianices.

Ricardo de Azevedo, autor que relata fatos cotidianos e da cultura do folclore também tem uma rica lista de livros infantis: Se eu fosse aquilo; O sábio ao contrário; Meu livro de folclore; O leão da noite estrelada; O chute que a bola levou; O leão Adamastor.

Monteiro Lobato (1882) foi um dos mais importantes autores da Literatura Infanto Juvenil Brasileira. Conheça algumas de suas obras: Urupês, Ideias do Jeca Tatu, Reinações de Narizinho (livro que traz uma coletânea de várias histórias infantis), Sítio do Pica Pau Amarelo, o Minotauro.

O grupo musical “Palavra Cantada” (1994) traz histórias cantadas, rica na expressão da cultura popular espalhada por todo o Brasil. Entre os acervos de obras musicais, estão: Canções de Ninar (1994), Canções de Brincar (1996), Cantigas de Roda, Canções Curiosas (1998), Noite Feliz, Mil Pássaros (1999), Canções do Brasil (2001).

Os contos de fada, tendo a magia como elemento em destaque. Regina Zilberman trata de uma importante característica que distingue o conto de fadas com as demais histórias voltadas para o público infantil:

A presença da magia como um elemento capaz de modificar os acontecimentos é o que distingue os contos de fadas. Esse elemento, porém, raramente é manipulado pelo herói, mas por seu auxiliar ou por seu protagonista, pois a personagem principal, aquela que dá nome à narrativa (Branca de Neve, Bela Adormecida, Cinderela, João e Maria), é uma pessoa desprovida de qualquer poder. Por essa razão, o leitor pode se identificar com ela, vivenciando, a seu lado, os perigos por que passa e almejando uma solução para os problemas. (ZILBERMAN, 2010 p.141)

Segundo Zilberman (2010, p. 142) a origem dos contos de fada tem seu início na Europa com os Irmãos Grimm, seguido de Hans Cristian Andersen, entre outros que, através deles temos em nossa memória grandes clássicos como: Chapeuzinho Vermelho; O Patinho Feio; Alice no País das Maravilhas; Peter Pan; Sítio do Pica Pau Amarelo (recontados por Monteiro Lobato), entre tantas conhecidas.

AS HISTÓRIAS E A CONSTRUÇÃO DE VALORES PARA A VIDA

No enredo dos contos de fadas, trazem personagens com características diversas: o bondoso, o malvado, o bonito, feio, a detenção do poder ou da fraqueza. Situações que levam a criança a discernir entre a dualidade de valores, presentes nas histórias em paradoxo com a realidade ao longo das experiências

de vida, no início da infância até a vida adulta. Sobretudo, a escolha e um valor ou outro está relacionado à necessidade de resolver seus conflitos, aliada ao aconchego e acuidade que demanda em tão tenra idade. Ao se aventurar no enredo da luta do bem contra o mal, nasce aos poucos a segurança de que vai precisar para enfrentar os desafios quando crescer.

Ouvir e contar histórias são um ato libertador saudável para a criança lidar com seus conflitos internos, onde as sagas vivenciadas pelas personagens chamam a atenção e a curiosidade da criança, e inconscientemente traz novas versões para seus conflitos infantis. O trecho a seguir, nos ajuda a compreender a importância da história:

“a história grava-se, indelevelmente, em nossas mentes e seus ensinamentos passam ao patrimônio moral de nossa vida. Ao depararmos com situações idênticas, somos levados a agir de acordo com a experiência que, inconscientemente, já vivenciamos na história” (TAHAN, 1966, p. 22)

Nas análises de Linete Oliveira e Andressa Dalla na publicação da Revista “Educere” (2011, p. 242) através dos contos de fadas se lida de maneira simbólica com situações reais de perda de entes queridos, medo, abandono, entre outras, dotadas de simplicidade e sem gerar traumas.

O psicólogo B. Bettelheim (COELHO, 2000 p. 56), ressalta que o mal está presente, muito além das virtudes do bem. Não deixa de ser atrativo, os dotes de poder de gigantes, dragões e bruxas têm força e destaque. Demonstra o que na realidade se oculta a maldade dos homens, porém é importante a criança reconhecer que ele existe. O poder transformador do bem comum é próprio de um e oposto de outra personagem.

A capacidade de compreensão da criança para o bem e o mal é um aspecto revelador de que na vida real temos de enfrentar: as consequências de nossas ações. A dor da perda, a euforia da conquista, a frustração com o desafio não superado e a perseverança ao lutar e persistir para vencer são características pertinentes das narrativas.

Nelly Novaes Coelho apresenta uma análise da estrutura dos contos de fada (2000, p.109) com as seguintes características, ao traçar comparativos entre a literatura e a vida:

- Cada ser humano precisa ter um ideal a alcançar;
- Para atingir uma meta, precisa se desligar da família e enfrentar a realidade com os demais seres a sua volta;
- Encontrará obstáculos a serem vencidos
- Para ajudá-lo, irá encontrar mediadores.
- Por fim, concretiza o final feliz e continua a busca de novas metas a serem

alcançadas, até o fim da sua vida.

A autora nos lembra que, da mesma forma em nossas vidas e, particularmente, na vida das crianças este ciclo é contínuo, também representado na estruturas literárias infantis. Fator que ao contar encanta, enriquece o repertório de histórias conhecidas pelas crianças e serve de exemplo para uma longa vida que se inicia e vai passar pelo mesmo ciclo.

Com o trecho de alguns clássicos da literatura infantil, vamos perceber a estrutura definida por Nelly Novaes.

A narrativa do patinho feio conta sobre o nascimento dos filhotes da mamãe pata. Um deles nasceu diferente dos outros. Passado alguns dias, os animais ao redor caçoavam dele, o chamando de feio – um obstáculo a ser superado. Triste, resolve ir embora, em busca de alguém que o valorizasse. Se deparou com uma senhora que o acolheu – uma possível mediadora. Porém, um gato muito malvado pintava o sete em casa e colocava toda a culpa no pato. A dona, sem perceber a armação do gato, o expulsou de casa, sem culpa alguma. Aborrecido, segue caminho, para quem sabe encontrar um norte – um novo desafio a ser superado. O tempo passou, o então patinho feio cresceu e se tornou um belo cisne. Reconheceu sua beleza ao ver que na verdade não era um pato, mas sim um cisne ao encontrar sua verdadeira família – o final feliz.

A partir desta história podemos estabelecer as raízes familiares, com quem parecemos. Sensibiliza em relação ao sentimento do animal ao se sentir desprezado, semelhante as relações humanas em situações de preconceitos. Encontramos pessoas pelo caminho com a intenção de nos ajudar, e acaba por aparecer alguém no caminho para atrapalhar. Tudo se supera com a vivência e com o tempo, a busca por um lugar onde seja valorizado. Há um final feliz. Nas histórias humanas, nem sempre, porém nos clássicos é fator comum e traz o ideal de esperança, por mais que se tenham obstáculos e finais inesperados.

A Chapeuzinho Vermelho caminha estrada a fora para levar doces a sua avó. Foi orientada pela mãe a não ir pelo caminho da floresta, perigoso pela presença do lobo. Porém, no caminho, o encontra e é convencida a seguir caminho contrário ao indicado. O lobo – figura do mau, correu apressadamente a tempo de chegar primeiro, comer a vovó, usar suas vestes e se deitar a espera de Chapeuzinho. Ela bate á porta e é convidada a entrar pelo lobo com disfarce de avó. Logo estranhou suas longas orelhas, nariz e olhos gigantescos, quando é surpreendida pela sua enorme boca para a comer. Pediu socorro ao caçador que por ali passava, libertou a vovó. Passado o susto e muito agradecidas ao herói que as salvou das garras do lobo, chegaram a seguinte conclusão: nunca mais seguir conselho de estranhos.

O fato que aconteceu com chapeuzinho é alerta de muitas mães: não seguir conselho, aceitar coisas ou andar com estranhos. Traz o valor da prudência e obediência aos pais. E a consequência quando não se segue os alertas é entrar numa situação de perigo – o mau pelo caminho. Ainda assim, se dermos sorte, aparece um mediador para nos ajudar. E quando não tiver? É melhor ouvir os pais e caminhar seguro...

Os três porquinhos tem o retrato de personalidades diferentes ao sair da casa dos pais e construírem suas próprias moradias: o primeiro construiu sua casa com estrutura de palha, o segundo e madeira e o terceiro, mais prudente, com tijolos. Os dois primeiros não contavam com a presença do faminto lobo que por lá apareceu a fim de devorá-los. Ao soprar, derrubou as duas casas com estruturas frágeis. Solidário com os irmãos, o terceiro porquinho os acolheu na sua casa, com uma resistência que tornou o lobo incapaz de derrubá-la. O rival, ao tentar subir pela chaminé não contava com a perspicácia dos irmãos, que acenderam a chama e botaram o lobo para correr e nunca mais voltar.

Sair de casa, construir seu próprio caminho é trajetória comum na vida das pessoas quando se tornam adultas. De acordo com sua consciência, estabelece estruturas sólidas ou não para construir seus caminhos. Pela falta de recursos ou maturidade, a fragilidade diante de obstáculos, se perde o que conquistou. O bom é encontrar mediadores solidários a ajudar quando precisar e juntos reunir forças para quebrar as barreiras encontradas.

São valores humanos que aprendemos inconscientemente com as histórias ouvidas na infância. Para os trechos dos clássicos citados acima, assim como os comentários de cada história, não se utilizou referências bibliográficas. Foram buscados na memória e escritos espontaneamente. Foi possível porque alguém um dia quando criança nos contou e temos a oportunidade de contar por inúmeras vezes e abstrair valores, construir preceitos que são importantes ao longo de nossas vidas.

A arte de contar histórias imita a vida, e o adulto quando conta tem a missão de despertar na criança a magia, o encanto, a emoção e todos os sentimentos que emanam dos contos da literatura infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo teve como finalidade revelar a importância de contar histórias na Educação Infantil. Ressaltou sua contribuição para o desenvolvimento da criança nos conceitos expressos na LDB, em seu artigo 29. Experiências reunidas para compartilhar com o educador maneiras criativas e que despertam

a curiosidade do educando ao ouvir histórias.

Maiores estudos sobre os benefícios da contação de histórias, assim como novas versões, sobretudo para os contos de fada tradicionais complementam o vocabulário infantil. Sabemos que as crianças gostam de ouvir várias vezes as mesmas histórias. A busca de novas versões com diferentes adereços e enredos são desafios a serem lançados na prática do educador contemporâneo.

Por fim, ressaltar que o professor deve fazer uma seleção criteriosa ao escolher histórias, reunindo características que precisam ser desenvolvidas nas crianças, além de manter com elas a afetividade e principalmente: gostar de ler e transparecer este gosto ao educando.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. Literatura Infantil: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 2001.

AZEVEDO, Ricardo. Ricardo Azevedo – Literatura Infanto-Juvenil. Disponível em: <http://www.ricardoazevedo.com.br>. Acesso em 14 mai. 2015.

BRASIL, Senado Federal. Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional: nº 9394/96. Brasília: 1996.

Cantada, Palavra. Palavra Cantada / Quem somos. Disponível em: <http://www.palavracantada.com.br/quemsomo>. Acesso em 24 mai 2015.

COELHO, Nelly Novaes. Literatura Infantil Texto-Análise-Didática. 1. Ed. São Paulo: Moderna, 2000.

Colégio Web. Biografia e obras de Ruth Rocha. Disponível em: <http://www.colegioweb.com.br/biografia-letra-r/biografia-e-obras-de-ruth-rocha.html>. Acesso em 14 mai. 2015.

Dutra, Katia. A vida e obra de Tatiana Belinky. Disponível em: <http://redes.moderna.com.br/2013/06/18/a-vida-e-a-obra-de-tatiana-belinky/>. Acesso em 14 mai. 2015.

FREITAS, Roberto. Nem tudo era... Disponível em <http://www.robertodefrees.com.br/janela.htm>. Acesso em 22 mai 2015.

GOMES, Cristina. Literatura Infantil. Disponível em: <http://www.infoescola.com/literatura/literaturainfantil>. Acesso em 24 mai 2015.

MACHADO, Ana Maria. Biografia / Livros Infantis. Disponível em: <http://www.anamariamachado.com>. Acesso em 14 mai. 2015

Ministério da Educação e Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>. Acesso em: 13 Mai. 2015.

MORENO, Leonel de Alencar. O Lúdico e a contação de Histórias na Educação Infantil. V. 10, n. 97, p. 228-241. Florianópolis: Cad. De Pesq. Interdisc. em Ci-s. Hum-s, jul./dez. 2009

OLIVEIRA, L.S; BERNARDINO, A.D. A contação de história como estratégia Pedagógica na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Vol. 6 nº 12 p. 235-249. São Paulo: Educere Et Educare Revista de Educação, dez. 2011

Sua Pesquisa. Cecília Meireles. Disponível em: http://www.suapesquisa.com/biografias/cecilia_meireles.htm. Acesso em 14 mai. 2015.

TAHAN, Malba. A arte de contar histórias. 2.ed. Rio de Janeiro: Conquista, 1961.

UOL. Fábulas. Disponível em: pensador.uol.br/fabulas. Acesso em 13 mai. 2015.

WIKIPEDIA. Fábula. Disponível em: pt.wikipedia.org/wiki/fábula. Acesso em 13 mai. 2015.

ZILBERMAN, Regina. A Leitura e o Ensino da Literatura. 1. Ed. Curitiba: IBPEX, 2010.

LER E ESCREVER NA ESCOLA: UM DESAFIO POSSÍVEL



CAROLINA MARIA RAFUL

Graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário Ítalo Brasileiro (2012)

Especialista em Alfabetização e Letramento pela Faculdade de Desenho de Tatuí (2018)

Professora de Educação Básica Pública na cidade de São Paulo.

RESUMO

A construção do processo de alfabetização, do seu significado na vida de um indivíduo e da sua função na sociedade, traz subsídios para uma prática de ensino que tem se afastado cada vez mais das concepções ingênuas de alfabetização. O caminho que nos leva às práticas produtivas é árduo e intrincado. Implica uma visão de homem e de sociedade e numa opção teórica sobre a natureza da linguagem e sua aquisição. Neste artigo a reflexão sobre o processo de alfabetização tem a intenção de mostrar o caminho que algumas concepções podem barrar o desenvolvimento do leitor e escritor para fora dos muros da escola. O ler e escrever dentro da escola ainda apresenta questões isoladas das forças sociais contemporâneas. É possível ler e escrever na escola ultrapassando os limites conteudistas e avaliativos?

Palavras-chaves: ler; escrever; escola; avaliação.

INTRODUÇÃO

Construir uma concepção sobre o processo de alfabetização, descobrir qual o seu significado na vida de um ser humano e a sua função dentro da sociedade, dá-nos subsídios para encontrar uma prática que tem se afastado cada dia mais de concepções ingênuas. Para se chegar a tal concepção e práticas que dela decorrem é necessário percorrer um longo caminho. Pensar em leitura e alfabetização vai além de práticas que tolhem, alienam e massificam o ser humano.

A prática de alfabetização requer intenção de percorrer um caminho que ultrapassa concepções retrógradas e individualistas, é necessário enxergar o

indivíduo enquanto ser social, que contribui de inúmeras formas para a nossa prática pedagógica. Nesta pesquisa nota-se que apesar de muitas descobertas feitas estamos longe, apenas iniciando um caminho, que muito tem a ser desenvolvido e descoberto.

“Ao lançarmos os olhos para o contexto educacional, tentando visualizar ali as concepções sobre alfabetização, podemos descrever que se, por um lado, com poucas exceções, a questão da alfabetização tem sido isolada das forças mais amplas, de natureza social, histórica e ideológica, por outro lado, longe de estarem isoladas destas forças, tais concepções sempre estiveram intrinsecamente ligadas a elas, o que se evidencia através dos modelos sobre leitura e escrita que nos chegam através dos anos.” (BRAGGIO, 1992, p.2).

Tomando por base os principais modelos de leitura e escrita disponíveis, é possível verificar as várias concepções existentes no que se refere à alfabetização. Por que se utilizam métodos de alfabetização? Impõem-se ao sujeito algo acabado e pronto. É ao sujeito e a sua mente que se deve a criação da linguagem e a aquisição do conhecimento. O foco do estudo deve ser sempre o leitor. Logo, embora longe de se construir um modelo que leve ao leitor e aos indivíduos a serem críticos, o modelo que se utiliza para alfabetização é visto como uma busca de significados; e, conseqüentemente, a prática pedagógica. O modelo sociopiscolinguístico ainda não tem uma preocupação com o leitor crítico, que pense por meio da linguagem escrita sobre a sua realidade, atuando como agente sócio-histórico.

Em suma, a reflexão sobre o tema faz-se necessária, existe um caminho aberto para que possamos entender a alfabetização, mas caminho este que, apesar de muito explorado, apenas começa a ser trilhado.

LER E ESCREVER NA ESCOLA

Ler e escrever são palavras tão conhecidas e familiares para os educadores, palavras que continuam a marcar uma função tão essencial – da escolaridade obrigatória. Trazer novas definições para o sentido dessa função é uma tarefa incontestável.

Ensinar a ler a escrever é uma tarefa que transcende a alfabetização em sentido escrito. A escola tem o desafio de incorporar nos alunos à cultura do escrito, e de fazer com que os seus ex-alunos sejam membros plenos da comunidade de leitores e escritores.

“Participar na cultura escrita supõe apropriar-se de uma tradição de leitura e escrita, supõe assumir uma herança cultural que envolve o exercício de diversas

operações com os textos, entre eles e seus autores, entre os próprios autores, entre autores, os textos e seu contexto.” (LERNER, 2002, p.17).

Para se concretizar o propósito de formar alunos como praticantes da cultura escrita, é preciso reconceitualizar o objeto de ensino e construí-lo tendo como referência as práticas sociais de leitura e escrita. Para isso a escola precisa funcionar como uma micro-comunidade de leitores e escritores.

Faz-se importante que a escola seja uma comunidade de leitores que recorrem aos textos em busca de respostas para os problemas que precisam resolver, focando em encontrar informação para compreender melhor aspectos do mundo que são objetos de suas preocupações, buscando argumentações para defender uma posição com o a qual estão comprometidos, ou para criticar outra que considere perigosa ou injusta, descobrir outras maneiras de utilizar a linguagem para criar novos sentidos.

O ideal seria que a escola se tornasse uma comunidade de escritores que produzem seus próprios escritos para socializar ideias, informar sobre fatos que as pessoas precisam conhecer, incitar os leitores a empreender ações que consideram valiosas, para convencer do ponto de vista ou das propostas que tentam promover, para reclamar ou protestar, compartilhar frases belas ou um bom texto. A escola deveria ser um âmbito onde a leitura e a escrita sejam práticas vivas e vitais, ler e escrever sejam instrumentos poderosos que permitam repensar o mundo e reorganizar o próprio pensamento, local onde interpretar e produzir textos sejam direito legítimo e responsabilidades que são necessárias assumir. O papel da escola é essencial: preservar o sentido do objeto de ensino, preservar a leitura e a escrita como prática social, possibilitando aos educandos que se apropriem e incorporem à comunidade leitora e escrita para que consigam ser cidadãos da cultura escrita.

“O real é que levar à prática o necessário é uma tarefa difícil para a escola. Conhecer as dificuldades e compreender em que medida derivam (ou não) de necessidades legítimas da instituição escolar constituem passos indispensáveis para construir alternativas que permitam superá-las. É por isso que, antes de formular soluções – antes de desdobrar o possível – é preciso enunciar e analisar as dificuldades.” (LERNER, 2002, p.18).

Por que é tão difícil a tarefa de construir leitores e escritores críticos dentro da escola?

Segundo BRAGGIO (1992) a escolarização das práticas de leitura apresenta problemas árduos, os objetivos que se perseguem dentro da escola ao ler e

escrever são diferentes daqueles que orientam a leitura fora dela, a distribuição dos conteúdos pelo tempo leva a fragmentar o objeto de ensino, a necessidade da escola em controlar a aprendizagem acaba deixando em segundo plano os aspectos mais importantes à avaliação, as obrigações entre professor e aluno determinam quais serão os conhecimentos e estratégias que os alunos terão ou não oportunidade de exercer, e quais poderão ou não aprender.

“Precisamente por serem práticas, a leitura e a escrita apresentam traços que dificultam sua escolarização: ao contrário dos saberes tipicamente escolarizáveis – que se caracterizam por serem explícitos, públicos e sequenciáveis.” (BAKHTIN, 1986, p.210).

Portanto, não se pode determinar com exatidão o que, como e quando um indivíduo as aprende. Estas práticas sociais são históricas, foram e são de algum modo patrimônio de alguns grupos sociais. Aplicar estas práticas dentro das escolas hoje necessita de enfrentamentos, deixar a tensão existente na instituição entre a tendência a mudança e a tendência à conservação, democratizando o conhecimento e a função implícita de reproduzir a ordem social estabelecida.

A instituição escolar tem a função de comunicar os saberes e comportamentos culturais às novas gerações, a leitura e escrita estão lá para serem ensinadas e aprendidas. Dentro da escola os propósitos dos leitores e escritores são completamente diferentes dos que buscamos fora dela. Na escola a escrita e a leitura tem finalidade didática, os propósitos comunicativos que realmente necessitamos fora de escola costumam ser esquecidos, excluídos e relegados. Essa enorme divergência leva aos envolvidos no processo a uma situação complexa: se a escola ensina a ler e a escrever tendo como único propósito de que os educandos aprendam a fazê-lo, eles não irão aprender a ler e a escrever para cumprir outras finalidades, se a escola deixa de lado os propósitos didáticos e assume os da prática social, irá abandonar também sua função de ensinar.

“Distribuir os conteúdos no tempo é exigência inerente ao ensino. A opção tradicional - ao menos desde o século XVII - consistiu em distribuí-los estabelecendo uma correspondência termo a termo entre parcelas de saber e parcelas de tempo. No caso da língua escrita, como se sabe, esse parcelamento foi flagrante: no primeiro ano de escolaridade, dominar o código e, somente no segundo, compreender e produzir textos breves e simples.” (LERNER, 2002, p.20).

No ensino a estrutura é assim, um eixo temporal único, segundo uma progressão linear, acumulativa e irreversível. Essa organização de tempo no ensino entra em contradição como tempo de aprendizagem, e a natureza das práticas de leitura e escrita. Encontramos então um paradoxo: se tentamos parcelar as

práticas fica impossível preservar a natureza e seu sentido para o aprendiz, se não parcelamos fica difícil encontrar uma distribuição dos conteúdos que nos permitam ensiná-las.

A escola tem um papel social muito importante, o que gera uma responsabilidade enorme de controle, de conhecer os resultados de seu funcionamento e avaliação das aprendizagens. Essa responsabilidade muitas vezes traz consequências indesejadas: ao se tentar controlar exaustivamente as aprendizagens de leitura, lê-se somente aquilo que permite ao professor fazer a avaliação e compreensão ou fluência da leitura em voz alta – a avaliação daquilo que podemos qualificar como concreto ou incorreto a ortografia acaba ocupando o lugar mais importante que outros problemas que envolvem o processo da escrita.

“É assim que o ensino põe em primeiro plano certos aspectos em detrimento de outros que seriam prioritários para formar os alunos como leitores e escritores, mas que são menos controláveis. Apresenta-se, pois, inadvertidamente, um conflito de interesses entre o ensino e o controle: se se põe o ensino em primeiro plano, é preciso renunciar a controlar tudo; se se põe o controle das aprendizagens em primeiro plano, é preciso renunciar a ensinar aspectos essenciais das práticas de leitura e escrita.” (LERNER, 2002, p.21).

Assim, o que fazer para que a escola preserve o sentido que a leitura e a escrita têm além de seus muros? Como não deixar que se desvirtuem ao serem ensinadas e aprendidas?

É possível um esforço em conciliar às necessidades que são inerentes a escola com o propósito de formar leitores e escritores. É possível gerar condições didáticas que possibilitem colocar em cena apesar de todas as dificuldades, uma nova frente escolar de leitura e da escrita que sejam mais próximas da realidade social dessas práticas (aquelas usadas fora dos muros da escola).

Segundo LERNER (2002) é possível possibilitar uma escolarização com as práticas sociais de leitura e escrita. Os professores precisam programar o ensino, explicitar os aspectos que são implícitos nas práticas. Formulando conteúdos de ensino não só focados em saberes linguísticos, mas com tarefas que permeiam um indivíduo escritor e leitor. Isto é possível quando o aluno faz antecipações sobre o sentido do texto que leu, identificando às informações visuais, discutindo diversas interpretações acerca de algum material, comentando sobre o que leu e comparando com obras do mesmo ou de outros autores, recomendando livros, contrastando informações de diversas fontes de um mesmo interesse, acompanhando um autor preferido, compartilhando a leitura em grupos, atrevendo-se a ler textos complexos, tomando nota e registrando informações que mais tarde serão necessárias, escrevendo para cumprir vários

propósitos, planejando o que irá escrever e modificando o texto enquanto faz a escrita, levando em conta os saberes do destinatário a quem escreve um texto, selecionando registros linguísticos adequando às situações comunicativas, revisando o que está escrito e fazendo modificações pertinentes. São estas e tantas outras práticas que precisamos possibilitar aos alunos para que possam utilizar a leitura e a escrita de forma eficaz fora das instituições de ensino, não apenas aprenderem conteúdos que serão utilizados apenas para a avaliação do professor e para um controle de aprendizagem.

“É imprescindível, por último, compartilhar a função avaliadora. É preciso proporcionar aos alunos oportunidades de autocontrolar o que estão compreendendo ao ler e de criar estratégias para ler cada vez melhor, embora isso torne mais difícil conhecer os acertos ou erros produzidos em sua primeira leitura. É preciso delegar positivamente às crianças a responsabilidade de revisar seus escritos, permitindo assim que se defrontem com problemas de escrita que não poderiam descobrir, se o papel de corretor fosse assumido sempre pelo professor.” (LERNER, 2002, p.24).

Para solucionar as dificuldades apresentadas, antes precisamos conhecê-las: ignorá-las obstruem o nosso caminho, enfrentar e analisar a realidade é muito difícil, mas imprescindível quando assumimos o papel de intervenção fazendo tudo o que for necessário para alcançar alunos praticantes da leitura e escrita.

Segundo LERNER (2002) ler, escrever, evocar. Um texto evoca outros textos, um título evoca outros títulos. O que se propõe é tentar fazer com que um pássaro aceite pousar como um modelo, que detenha o seu voo sem perder a sua liberdade, é fazer a escola levantar voo, produzindo transformações substanciais sem perder sua singularidade institucional, sem deixar de lado a sua função ensinante.

O maior desafio é desenvolver praticantes árdus da leitura e escrita, não apenas indivíduos que saibam decifrar o sistema de escrita. O desafio é formar leitores capazes de escolher um material escrito adequado para cada tipo de problema que enfrentarão fora das escolas e não apenas alunos que oralizam textos escolhidos por outros. A meta é auxiliar indivíduos críticos, que sejam capazes de ler além das entrelinhas, assumindo uma posição própria, explícita frente aos autores dos textos com os quais tem interesse ou invés de criar indivíduos dependentes das letras contidas nos textos e da autoridade dos outros.

“O desafio é formar pessoas desejosas de embrenhar-se em outros mundos possíveis que a literatura nos oferece, dispostas a identificar-se com o semelhante ou a solidarizar-se com o diferente e capazes de apreciar a qualidade literária.

Assumir este desafio significa abandonar as atividades mecânicas e desprovidas de sentido, que levam as crianças a distanciar-se da leitura por considerá-la uma mera obrigação escolar, significa incorporar situações em que ler determinados materiais seja imprescindível para o desenvolvimento dos projetos que se estejam levando a cabo, ou que produzam prazer que é inerente ao contato com textos verdadeiros e valiosos". (LERNER, 2002, p.28).

Esta citação de LERNER (2002) deixa claro que o grande desafio é orientar e auxiliar na formação de ações dos escritores, de pessoas que consigam comunicar-se por escrito com os outros e consigo mesmas, ao invés de continuarmos fabricando indivíduos para quem a escrita é totalmente estranha e desconexa com a realidade, que recorrem a ela apenas em último caso e só depois de haver esgotado todos os meios para escapar da tal obrigação. O desafio é desenvolver nos alunos a prática de serem produtores da língua escrita, conscientes da enorme importância de redigir certos tipos de mensagens em determinada situação, ao invés de se treinar alunos unicamente para serem copistas, que reproduzem sem nenhum propósito significativo textos escritos e ditos por outros, cujo intuito é unicamente para a avaliação de conteúdos feita pelo professor. O desafio é fazer com que crianças se identifiquem e manejem com eficácia diferentes escritos que estão à disposição em nossa sociedade, cuja utilização é necessária e de grande enriquecimento para a vida pessoal, ao invés de se criar pessoas especialistas nestes gêneros escolares que são de uso exclusivo para composição ou redação.

Segundo LERNER (2002) existem enormes desafios para que a escrita e leitura sejam de fato algo transformador e não apenas conteudista. A escrita precisa deixar de ser apenas objeto de avaliação e passar a ser um objeto de ensino. Tornar possível aos alunos que se apropriem da escrita colocando em prática as operações recorrentes que este processo exige. Abrir caminho para que este conhecimento passe a ser patrimônio de todos e não apenas de alguns privilegiados que podem adquiri-los fora dos muros da escola.

Promover a descoberta e utilização da escrita como um instrumento de reflexão sobre o seu próprio pensamento, como um recurso extremamente importante para a organização do próprio conhecimento, ao invés de manter alunos presos na errônea crença de que escrever é apenas meio para reprodução passiva ou resumo sem interpretação do pensamento de outros.

Para uma efetiva transformação do ensino de leitura e escrita faz-se necessário o combate à discriminação que a escola matem atualmente, não apenas quando cria um fracasso daqueles que não atingiram a meta da alfabetização, mas também quando impossibilita os que aparentemente não fracassaram.

Nosso objetivo enquanto profissionais comprometidos com as instituições de ensino é destruir e combater toda a discriminação dentro da escola, unindo esforços para alfabetizar todos os educandos, possibilitando e assegurando a todos oportunidades para que se apropriem da leitura e da escrita como uma ferramenta essencial para o progresso e crescimento pessoal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fica claro após estas reflexões e análises bibliográficas que os métodos para alfabetização não podem ser apenas instrumentos educacionais para avaliação ou de reprodução sem significado ou relação com a realidade. É um processo e instrumento poderoso para o desenvolvimento social, político e econômico do indivíduo. A leitura e escrita deveria ser um processo que desafia os mitos da sociedade, traz à luz novas realidades, alternativas, e outras direções para cada ação. Mas, infelizmente, este processo tolhe, aliena e massifica os alunos.

Nota-se que os métodos atuais ainda se encaixam em um modelo de educação autoritária e não libertadora que controla e aliena. Que consciência podemos criar quando a escrita e a leitura são fragmentadas, mecanizadas, desprovidas de sentido? Quando é controlada, negando-se a interação dos indivíduos dentro do ambiente escolar, predominando apenas o discurso de outro? Quando se apresenta ironizada e estigmatizada?

Para um ambiente transformador dentro da escola o sentimento de exclusão, limitação, impotência, submissão ao discurso de outro e do mundo não podem existir dentro dos muros da escola. A leitura e escrita são meios poderosos para uma formação da consciência crítica do indivíduo, portanto aqueles que se aventuram nesse mundo precisam estar completamente engajados, comprometidos e abertos a novos métodos e acima de tudo considerar a realidade daquele que é a estrela do processo: o aluno.

Ao longo desta discussão abriu-se um novo caminho, o de compreender que um bom leitor, sobretudo o leitor crítico só nasce com a possibilidade de se libertar através deste processo. A educação e a alfabetização devem ser vistas como forças libertadoras, de maneira a proporcionar ampliação e redimensionamento do pensamento através da leitura, manuseio e conhecimento de escritos que realmente podem agregar na vida fora da escola.

“É preciso descobrir muita coisa ainda com relação à linguagem escrita nas nossas próprias escolas. É preciso nos adentrarmos nas diferentes comunidades para descobrir como aí se dá a gênese da leitura e da escrita, que forças dinâmicas causais as possibilitam e o que é que as crianças sabem, exatamente, sobre a

linguagem escrita,ãã antes de chegarem à escola.” (BRAGGIO, 1992, p.97).

Assim pode-se dar a oportunidade de ser sujeito de sua própria pratica, através da cooperação é possível construir uma sociedade um pouco mais igualitária, onde o coletivo é a essência.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. Marxismo e filosofia da linguagem. São Paulo Hucitec, 1986.

BRAGGIO, Silvia Lucia Biogonjal. Leitura e alfabetização: da concepção mecanicista à sociopsicolinguística. Porto Alegre: Artes Médicas. 1992.

CAGLIARI, L.C. Alfabetização e linguística. São Paulo: Scipione, 1989.

GOODMAN, Y.O processo da leitura: considerações a respeito das línguas e o desenvolvimento. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

LERNER, Délia. Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LYONS, J. Novos horizontes em linguística. São Paulo: Zahar, 1976.

SAUSSURE, F.de. Curso de linguística geral. São Paulo: Cultrix, 1970.

SHAUFF, A. A gramática gerativa e a concepção das ideias inatas. São Paulo: Signos, 1980.

VYGOTSKY, L.S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

EDUCAÇÃO INFANTIL E A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA



DAIANA DOS SANTOS FIGUEIREDO

Graduação em Pedagogia pela Universidade Paulista UNIP (2012); Professor de Educação Infantil - CEI Jardim São Joaquim.

RESUMO

O presente trabalho disserta sobre a literatura na Educação Infantil, enfatizando sua importância para a construção de um indivíduo cidadão com capacidade de atuação social, função está, primordial a educação; Levanta um breve histórico sobre a literatura infanto-juvenil brasileira, permitindo uma contextualização sobre a evolução da ótica da infância que o país viveu até chegar na atualidade; Traz informações e discussões acerca da literatura e os benefícios que pode causar a criança o desenvolvimento de um trabalho adequado para faixa etária dentro do espaço escolar; Pontua ações profissionais e observações que estes devem fazer quando se proponham a trabalhar com a leitura na Educação Infantil, evidenciando a necessidade da criança em conceber relações diretas entre as histórias e suas vivências dentro e fora do espaço escolar; Apresenta o objetivo de enriquecer o conhecimento do educador sobre a importância da literatura na Educação Infantil como fator fundamental no processo de ensino aprendido para uma posterior alfabetização; Trata-se de uma pesquisa de revisão de literatura com análise de livros de autores renomados que dissertam sobre a temática.

Palavras-chave: Educação Infantil; Leitura; Literatura Infantil.

INTRODUÇÃO

O presente estudo disserta sobre a importância do desenvolvimento de um

trabalho literário dentro do ambiente educacional destinado às crianças que se encontram na faixa etária pertinente à Educação Infantil.

A literatura é uma ferramenta importante para a aquisição de conhecimentos variados e introdução a alfabetização que se dá pelo estímulo ao comportamento leitor e pelo letramento, fortemente, característicos desta. Porém a escolha inadequada das obras que não se adequam as características específicas das várias faixas etárias que este ciclo compreende, partindo de um estímulo fraco com livros que não trazem valor motivacional no educando, assim como a dificuldade dos educadores em planejar um trabalho real de envolvimento do educando com a leitura, mediante conto e reconto de histórias, e relação direta com um contexto social de vivência atual das crianças, prejudicam significativamente os benefícios que esta estratégia apresenta.

O trabalho apresenta como objetivo enriquecer o conhecimento do educador sobre a importância da literatura na Educação Infantil como fator fundamental no processo de ensino aprendizagem para uma posterior alfabetização, levando-os a utilizar esta ferramenta para ampliar o comportamento leitor dos educandos baseado em uma análise crítico-reflexiva.

A literatura apresenta características específicas que permitem ao educando estabelecer relações com sua realidade, fazendo com que este se transporte a um mundo imaginário, onde o seu repertório neural se mistura com o conto, fornecendo subsídios para que se estabeleça relações individuais que se configuram em aprendizagens significativas, ampliando sua visão de mundo.

Neste contexto da Educação Infantil, criar situações imaginárias são de fundamental importância, pois se enquadram nas especificidades da faixa etária. Isso só será possível se o estímulo gerador da motivação infantil estiver adequado a suas necessidades, de maneira contrária, o trabalho literário será inútil.

Neste momento, o papel do educador encontra sua importância, pois, dentro do espaço escolar, ele é o único responsável pelo desenvolvimento de atividades que evidenciem a necessidade da literatura para os pequenos, objetivando uma aprendizagem significativa dentro da perspectiva do desenvolvimento integral do educando em seus aspectos motores, cognitivos e sócio afetivos.

LITERATURA INFANTIL BRASILEIRA: BREVE HISTÓRICO

A literatura há muitos anos é composta pela realidade social em que determinado local se encontra em um determinado contexto histórico, sendo estruturada nas vivências observadas em uma comunidade, servindo de embasamento para uma

reflexão crítica das desigualdades e outros por menores que influenciam nas condutas e posturas de uma época.

Portanto, quando se faz uma leitura de qualquer tipo de obra, faz-se necessário compreender o contexto histórico onde ela foi criada para uma melhor avaliação, uma vez que algumas obras se encaixam com a realidade atual por estruturas muito próximas das vividas nos dias de hoje e outras, por conseguinte, não permitem uma localização clara de tudo que ocorre facilitando o olhar crítico do leitor. Sendo assim se contextualizar do conteúdo, enriquece o leitor e engrandece a leitura.

O conceito de literatura infanto-juvenil surge no momento em que as preocupações sociais se voltam para a criança. Ela passa a deter um novo papel na sociedade, motivando o aparecimento de objetos industrializados e culturais ou novos ramos da ciência de que ela é destinatária. Aparece, então, a necessidade de uma literatura que pudesse contribuir para sua formação como indivíduo.

Apesar de ocorrer uma mudança na condição cultural do Brasil, não se conseguiu implantar um sólido sistema educacional nas terras brasileiras, que continuava tendo uma importância secundária. Esse período é apontado por como uma colônia sem imprensa e sem livros. Até 1808 praticamente inexistia a história da imprensa no Brasil, o que dificultou a disseminação de práticas de leitura mais intensas e consistentes.

Na análise de LAJOLO e ZILBERMAN (2001), por todo o Império pouco se fez pela educação brasileira e muitos reclamavam de sua qualidade ruim. No início do século XIX, a modernidade avança na esteira da Revolução Industrial, na Inglaterra e França. O Brasil vegeta intelectualmente, carente de imprensa e de livrarias.

Assim como a literatura para adultos, a literatura infanto-juvenil brasileira busca inspiração na produção europeia. Na realidade vai mais além do que simples inspiração. Inicialmente são as traduções que ocupam o então tímido mercado livresco para crianças. Obras como *As aventuras pasmosas do Barão de Munkausen*, em 1818, *O canário*, em 1856 e *Robison Crusoé*, em 1885 são alguns dos exemplos da influência europeia que além de traduzirem-se como modelo para outras produções nacionais trazem também características geográficas, climáticas, culturais, entre outras, diferentes das brasileiras.

Paralelamente ao sucesso das primeiras obras, as autoras colocam que um movimento de intelectuais brasileiros decide produzir para crianças uma literatura genuinamente nacional. Não era possível a um país que buscava a construção de uma imagem de nação moderna permanecer sem produção infanto-juvenil. Caminhando junto com este esplendor da literatura desta categoria, vinham os

interesses relativos ao financeiro, proporcionando a abertura de muitos postos destinados a uma nata da sociedade, uma vez que o número de alfabetos desta época se encontravam em grandes escalas.

Tais repercussões geraram uma nova reflexão na literatura escolar, iniciando um novo investimento no setor infantil. Programas de nacionalização do acervo literário europeu (que era traduzido grande parte em português de Portugal, gerando dificuldade de leitura pela diferença vocabular) foram desenvolvidos na tentativa de se produzirem adaptações adequadas às crianças brasileiras.

Outro aspecto destacado pelas autoras é a ênfase no patriotismo como enredo para as obras. Diversas produções brasileiras promoviam, além dos estereótipos de criança (ou como sendo virtuosa e obediente ou como cruel), a explícita valorização nacional como forma de ensinamento moral das histórias, disseminando condutas que era considerada adequadas para o contexto histórico, discriminando, de certa forma, a criança alfabetizada das não alfabetizadas, pois tinham acesso a este mundo leitor que evidenciavam tais tipos de ações que eram condizentes a realidade social da época.

Nesse sentido, enquanto a literatura infantil buscava se desvencilhar das armadilhas das traduções descontextualizadas de obras europeias, caía em outras ao propor uma literatura extremamente didatizante e patriótica. Tais características foram responsáveis por relegar a literatura infanto-juvenil a um patamar inferior ao da literatura para adultos. Sendo alvo de críticos da teoria literária, por vezes sua qualidade como obra de arte foi colocada em xeque, embora não tenha afetado sua disseminação.

Com o aperfeiçoamento da imprensa, a reprodução de textos impressos deixou de ser uma atividade artesanal para se tornar um comércio tipográfico em expansão, conforme os padrões capitalistas para obter cada vez mais lucros. Com ampliação da produção tipográfica, das livrarias e das bibliotecas circulantes a tendência era buscar cada vez mais consumidores de livros. No ambiente de aperfeiçoamento do livro como produto de consumo, as gráficas e as editoras e as livrarias precisavam contar com mais clientes capazes de consumir a literatura transformada em mercadoria.

Na segunda metade do século XVIII e início do século XIX os livros se propagaram a todas as classes sociais, fazendo com que o número de leitores crescesse, desde as cidades até as zonas rurais dos países europeus. Na zona rural à leitura se fortaleceu através dos contos populares e da literatura de cordel aos modos tradicionais de narrar, de tipo oral, fundada na experiência vivida, de sentido comunitário e enraizados no meio rural.

A circulação da literatura para todas as classes sociais, eleva a leitura a novos

patamares, pois se dá a chance do leitor, mesmo analfabeto, buscar o livro como uma forma de entretenimento e prazer, uma vez que 'podia se fazer a leitura da imagem ou solicitar que alguém alfabético lesse para ele, despertando sua curiosidade e sua vontade em se alfabetizar para ter acesso aos contos escondidos por trás dos livros, assim fortaleceu-se o papel da educação escolar.

Demonstra-se a necessidade de se compreender sobre o histórico literário sublinhando que rastrear a história do leitor brasileiro é ingressar num processo que ainda não se completou, sendo que o aspecto mais importante que podemos tirar dos estudos históricos, complementado por ZUNINO (2002), é que aprende-se a ler, lendo, ou seja pela prática, evidenciando que para isso é preciso que os alunos tenham contato com todos os tipos de texto que veiculam na sociedade, não somente os literários, apesar destes serem os que mais estimulam o leitor da Educação Infantil, mas isso se torna necessário para que alguns materiais deixem de ser privilégio de alguns como era no passado, passando a ser patrimônio de todos.

LITERATURA, LEITURA E EDUCAÇÃO INFANTIL

A leitura na Educação Infantil, partindo do conhecimento que as crianças desta faixa etária se encontra em um momento em que está sendo apresentadas a um comportamento leitor, sem domínio efetivo sobre a alfabetização e a decodificação das letras, se torna uma ferramenta importante para que se inclua a criança neste universo mágico do universo imaginativo, o qual se enquadra perfeitamente nas características específicas da faixa etária, desde que trabalhada de forma correta atendendo as necessidades infantis.

Sendo assim, ABRAMOVICH (1994) afirma que a importância da literatura na Educação Infantil ainda é recente, principalmente porque a visão da criança atual como um sujeito cidadão ativo ainda se encontra em discussão, sendo um assunto recente na educação brasileira. Desta forma, a relação direta entre ambas se encontra em um momento de construção, possuindo diversas argumentações que se compõe e se contradizem, não se compondo em opiniões únicas e menções de orientações que facilitem as condutas profissionais em torno da temática, permitindo que o profissional ouse e descubra formas que atinjam significativamente seus educandos.

Essas discussões se dão mediante a falta de conhecimento de como a criança assimila este conhecimento, uma vez que não detêm a dinâmica convencional de leitura, mas que serve diretamente da função de comportamento leitor tão necessário para enriquecer a ótica infantil dentro de um pensamento crítico-

reflexivo subjetivo, pois não possuem com clareza esta identificação.

ABRAMOVICH (1994) ressalta que se pode contar qualquer história à criança, onde o narrador estabeleça o contato com os ouvintes, sendo preciso criar um clima de envolvimento, de encanto, usando as modalidades e possibilidades da voz, baixo, manso. A criança dependendo de seu momento, de sua experiência, pode ler sobre qualquer assunto. A questão é saber como tema é abordado, não se tratando de livro didático, de não ficção, onde se disserta.

Sendo assim, ZUNINO (2002) verifica o papel do profissional em relação a sua capacitação para o trabalho com as crianças desta faixa etária, enfatizando a necessidade de criar espaços de discussões e troca de experiências, que dentre outros aspectos servirão para levar o profissional a perceber a diversidade cultural não acontece apenas em sua sala de aula, certificando que ela faz parte da realidade social na qual está inserido, e que sendo assim, não poderia estar fora do contexto escolar, refletindo sobre esta diversidade e sua contribuição ao objetivo educacional de prepara os educandos para a vida em sociedade.

A leitura na Educação Infantil deve ser vista como uma excelente ferramenta para a inserção do educando ao mundo da alfabetização, evidenciando um olhar letrado para os livros que são manipulados pelas crianças com referência direta ao seu convívio dentro e fora do ambiente escolar, suas vivências e descobertas nas relações com outros indivíduos, compondo um repertório individual dos seus anseios e conquistas. Assim, a apresentação dos livros para a criança desta faixa etária, deve permitir que usem de seus senso crítico-imaginativo, dando liberdade para que refletiam sobre tudo que lhes é apresentado como imagens ou um leitor secundário, uma vez que não se apropriam da linguagem escrita.

Segundo ABRAMOVICH (1994), a criança da educação infantil é aquela que está desenvolvendo sua escrita e sendo estimulada para o desenvolvimento da leitura, classificada aqui como pré-leitor, portanto ouvir histórias nesta fase, pode estimular o desenhar, o musicar, o sair, o ficar, o pensar, o teatrar, o imaginar, o brincar, o ver o livro, o escrever, o querer ouvir de novo. Se até mesmo os adultos adoram ouvir uma boa história, a criança é capaz de se interessar e gostar ainda mais por elas, já que sua capacidade de imaginar é mais intensa.

Ouvir histórias, ainda na ótica da autora é viver um momento de gostosura, de prazer, de divertimento dos melhores, onde há encantamento, maravilhas e sedução, permitindo que a criança inicie um comportamento leitor. A criança que ainda não lê, consegue ter acesso ao mundo fantástico da história com um bom contador, ampliando referenciais, colocando postura, provocando inquietude, deflagrando emoções, resolvendo suspense, torcendo desenfreadamente, sentindo saudades, trazendo à tona lembranças, apontando novos caminhos,

sorrindo, gargalhando e vivendo os mais diversos verbos que as mil maravilhas que uma história pode provocar, com uma única ressalva de que a história seja estimuladora, prazerosa, boa, com as características que adequem a faixa etária.

Assim, ABRAMOVICH (1994) complementa que o ouvir histórias se torna o primeiro passo para a formação de um leitor, mas não simplesmente por ter o hábito de ler e sim, por suscitar na criança a sua reflexão de uma maneira inconsciente, mas crítica sobre sua posição e participação social, construindo um indivíduo cidadão desde a mais tenra idade.

O ouvir história desperta os mais diversos sentimento no leitor como o medo, a raiva, tristeza, irritação, bem estar, alegria, esperança, permitindo que a criança trabalhe conflitos internos que sempre se resolvem no ponto final da história, levando-as a outros mundos, outros lugares, onde ela consiga se colocar como protagonista de sua própria história, mas utilizando de uma visão de narrador, onde a ela é capaz de compor sua própria história na voz de conta e enxerga por fora a situação, sendo que assim, facilita uma reflexão sobre as suas ações.

Lembrando que nesta faixa etária, os educandos não se encontram muito familiarizado com a leitura convencional por estar começando a ter contato com a decodificação dos símbolos da escrita, se torna muito importante que o profissional assuma o papel de leitor dentro da sala de aula, propiciando a criança a oportunidade de participar de atos de leitura.

Com esta atitude, ZUNINO (2002) evidencia que assumindo o papel de leitor, ele deve se atentar a não ser um sujeito interrogador sobre o que está sendo lido como verificação de quanto os educandos prestaram atenção à história, mas sim um leitor que prepare um clima em que permita seus educandos de vivenciarem intensamente todas as páginas ouvidas com prazer e sentimentalizações cabíveis a cada um dos ouvintes.

Ler histórias para crianças, sempre, sempre... É poder sorrir, rir, gargalhar com as situações vividas pelas personagens, com a ideia do canto ou com o jeito de escrever dum autor e, então poder ser um pouco cúmplice desse momento de humor, de brincadeira, de divertimento [...] (ABRAMOVICH, 1994 - p.17).

Contar história, não é simplesmente o ler em voz alta, devendo se ter um conhecimento prévio sobre a história que será lida, mostrando familiarização com aquilo que se lê, ou seja, não tem como se contar uma boa história colocando tempos nos textos onde não há, demonstrando estranhezas de palavras que compõem o texto. O narrador para ABRAMOVICH (1994) tem que transmitir confiança, mantendo o estímulo motivador que prenda a atenção dos educandos.

Assim, este deve aproveitar o texto da melhor maneira possível, criando um

clima de envolvimento, de encanto, que saiba respeitar as pausas e prolongá-las quando necessário como respeito ao tempo de imaginário de cada criança, não necessitando ter pressa para acabar, se deleitando com cada página, frase, palavra.

A conversa é ponto fundamental para desenvolver o comportamento de um leitor crítico, reflete ABRAMOVICH (1994), reforçando que conversa se difere do questionamento, pois na primeira a criança tem espaço para expor se gostou ou não, se concordou ou não com a reflexão das outras crianças, enquanto o questionamento condiciona a resposta a uma única especificidade inquirida. Com a conversa, a criança se torna capaz de formular opiniões próprias, conceitos, condutas e posturas de relações sociais.

Com as informações acima descritas, uma ótima proposta para se trabalhar a leitura na Educação Infantil é através da inserção de projetos que possuam ela como tema principal de ação, permitindo que o profissional se organize, se fundamente e se embase nos conhecimentos relativos a ela, dando objetivação ao seu trabalho efetivo com a leitura.

ZUNINO (2002) pontua que o trabalho com projetos de leitura cujos temas são dirigidos à realização de algum propósito social, visando atender as necessidades infantis de vivência dentro e fora do ambiente escolar. O trabalho com projetos de leitura traz seriedade ao tema, deixando que o lado apenas recreativo da leitura seja substituído por uma aprendizagem significativa. Quando existe a intenção no trabalho estes elementos devem ser levados a sério, sendo observações relevantes no resultado final, assim como a integração com a família e comunidade se torna essencial pois a relação direta com a vivência dos educandos é um aspecto primordial para o resultado final obtido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura na Educação Infantil é de suma importância para a formação de um sujeito-cidadão ativo socialmente com pensamento crítico-reflexivo diante das situações que aparecem no seu caminho. Isso se dá, pois, o leque de informações encontradas na literatura infantil permite que a criança dentro da sua ótica imaginativa consiga refletir nas suas vivências experienciadas dentro e fora do ambiente escolar nas relações com outros indivíduos.

O papel do profissional que se habilita a trabalhar com a Educação Infantil deve ter um olhar voltado ao raciocínio infantil e seu processo de ensino-aprendizado, esquecendo suas posturas moralistas de imposição de condutas que acredita ser as mais adequadas, reproduzindo o que um dia lhe foi ensinado.

Nesta ótica, o profissional não deve trazer informações prontas aos educandos, mas sim instigar a curiosidade neles para que busquem sozinhos explicações para as histórias.

Pensando assim, faz-se necessário que o educador tenha uma visão ampla do repertório individual que o educando possui, possibilitando troca de informações nos momentos de discussões sobre as obras apresentadas, não trazendo uma visão adulta do que é ser criança, mas sim estando aberto para as novas informações que as crianças possam lhe trazer, ampliando o seu conhecimento diante destes.

A leitura, mesmo que fuja da convencional relativa à decodificação simbólica, se configura na visão de mundo que cada criança possui e aspectos antes passados despercebidos começa a ter novo sentido tanto para o educador quanto para o educando.

Sendo assim, é fundamental que se encontre nas escolas destinadas a este público projetos que envolvam a leitura e a coloquem com sua real importância, partindo de um trabalho sério que respeite as características específicas das faixas etárias correspondentes, adequando tanto a literatura quanto o processo a ser desenvolvido, ressaltando as necessidades infantis para que se consiga resultados positivos e efetivos de um processo de ensino-aprendizagem que se pautem em uma aprendizagem significativa.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. Literatura infantil, gostosuras e bobices. 4ª edição. São Paulo: Scipione, 1994.

KLEIMAN, Angela. Texto e leitor; aspectos cognitivos da leitura. Campinas: Pontes, 1989.

LAJOLO, Marisa; **ZILBERMAN**, Regina. Literatura Infantil Brasileira: História & Histórias. 3ª edição. São Paulo: Ática, 1987.

LAJOLO, Marisa; **ZILBERMAN**, Regina. A Formação da Leitura no Brasil. São Paulo: Ática, 2001.

ZUNINO, Délia Lerner. Ler e escrever na escola, o real, o possível e o necessário. São Paulo: Artmed, 2002.

A IMPORTÂNCIA DO XADREZ PARA A APRENDIZAGEM INFANTIL NA EDUCAÇÃO FÍSICA



DAMARE ALMEIDA FERNADES

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

RESUMO

A educação física possui diversos esportes importantes para o desenvolvimento e aprendizagem da criança. O xadrez é um esporte lúdico e utilizado em diversas escolas de ensino infantil para ajudar o professor a trabalhar a aprendizagem e o desenvolvimento de seus educandos. Durante muito tempo os estudos tradicionais de pedagogia consideraram que o esporte não era importante para a educação, entretanto Piaget incluiu em seus estudos a prática dos jogos e trouxe, desta forma, as bases para a exploração dos benefícios do xadrez na fase infantil. O presente artigo explora os benefícios do xadrez que trabalha a ludicidade e o pensamento estratégico, a realização de cálculos, o raciocínio, a atividade motora, a responsabilidade, a concentração, a disciplina e a melhoria do comportamento individual.

Palavras-chave: Aprendizagem infantil; desenvolvimento infantil; xadrez.

INTRODUÇÃO

A importância do xadrez para o desenvolvimento e aprendizagem infantil motiva o presente artigo pela exploração dos principais conceitos e teorias que relacionam a influência deste esporte com a pedagogia. Desta forma as análises buscaram emergir os princípios essenciais para compreender a correlação entre o esporte, a modalidade xadrez e a aprendizagem infantil, assim como compreender os pontos positivos e negativos do xadrez. Nesse sentido, questiona-se a importância da família e do esporte xadrez para a aprendizagem infantil e sobre os pontos negativos e positivos do mesmo para as crianças.

O objetivo geral deste estudo é compreender a maneira como o esporte

e o xadrez possuem relevância para a criança em sua fase de aprendizagem e desenvolvimento atrelados com o auxílio e a presença da família. Os objetivos específicos são analisar as teorias sobre as fases do desenvolvimento infantil até a adolescência, compreender o papel da família e do esporte para a aprendizagem da criança e ressaltar os pontos positivos do xadrez para a aprendizagem infantil.

Para o estudo que segue foi utilizado o método teórico através do levantamento bibliográfico de obras atuais e clássicos mais antigos que enriquecem o desenvolvimento do texto. Os principais descritores buscados em plataformas de pesquisa de artigos científicos são: esporte, xadrez, desenvolvimento e aprendizagem infantil.

A RELAÇÃO ENTRE FAMÍLIA, ESPORTE E APRENDIZAGEM DA CRIANÇA

Para Dessene Polonia (2007), a família é a primeira instituição social que o indivíduo tem acesso. Ela é o grupo que trará a segurança e a continuidade para a criança, assim com seu bem-estar em meio social e, neste contexto, é a responsável pela proteção da criança.

No passado eram valorizados os interesses financeiros e outros que eram de conveniência aos membros da família. No entanto, as transformações da sociedade e das famílias fez com que os laços afetivos ganhassem um novo patamar de valor. A valorização da afetividade abriu caminhos para as novas configurações familiares vistas na contemporaneidade (BUOSI, 2010).

De acordo com Buosi (2010), o contexto atual no qual as famílias se encontram não conta somente com questões de cunho financeiro e socioeconômico, mas principalmente com o aspecto afetivo. A afetividade ganhou uma enorme importância dentro do ambiente familiar, o qual está em constante transformação na sociedade de acordo com cada contexto histórico.

O conceito de família é complexo e visto como um conjunto de normas reguladas através da formalização do casamento gerando validades e efeitos para os cônjuges. A família é a relação pessoal e econômica da sociedade conjugal que resulta na dissolução entre pais e filhos, na vinculação parental e na instituição complementar de tutela e de curatela (VENOSA, 2003).

Desta forma, segundo Dessen e Polonia (2007), é a família um grupo mediador que age nas intermediações entre o indivíduo e a cultura. Ela é uma unidade dinâmica de relacionamentos afetivos, sociais e cognitivos em contextos materiais, históricos e culturais da sociedade.

A família é uma instituição mediadora, pois ela atua nas intermediações entre o ser e a cultura, constituindo-se uma unidade dinâmica dos relacionamentos

afetivos, sociais e das relações cognitivas que se encontram em contextos materiais, históricos e culturais de um grupo. Desta forma, é a família uma matriz da aprendizagem que possui significados e práticas culturais próprias, sendo estas modelos para que a criança crie suas relações interpessoais e construa sua individualidade e se enquadre na coletividade (DESSEN e POLONIA, 2007).

Segundo Amazonas et al., (2003), em todas as sociedades conhecidas a família esteve presente e é considerado o primeiro meio de socialização do indivíduo. A família é, portanto, uma mediadora principal dos padrões, dos modelos e das influências culturais que a criança modela durante seu desenvolvimento.

De acordo com Dessen e Polonia (2007), a família é vista como a primeira instituição social do indivíduo. Esta instituição, juntamente com outras, buscará assegurar a continuidade e o bem-estar do coletivo, e dentro deste objetivo está a proteção da criança. Sendo assim, a família não pode ser definida simplesmente como uma instituição de laços consanguíneos entre seus membros, mas sim como uma composição complexa e dinâmica rede de interações que englobam aspectos cognitivos, sociais, afetivos e culturais.

A família é considerada um sistema vivo e aberto e que em todos os momentos se transforma. Porém, as mudanças que ocorrem na família vêm de acordo com as mudanças que também ocorrem na sociedade. O contexto social consegue influenciar as transformações no contexto familiar. Esta dinâmica permitiu a existência de uma diversidade na composição da família, o que explica a variedade de configurações e arranjos familiares (BORTOLON, 2015).

Contudo, apesar das transformações observadas, o papel que a família exerce na vida de seus componentes não sofre alteração. A família continua sendo considerada a base do desenvolvimento humano e o fundamento de modelos e de referências para as pessoas. A família ainda é o alicerce que permite a sustentação de seus componentes. A família também continua sendo a primeira fonte de socialização e de formação de vínculos para o indivíduo (BORTOLON, 2015).

O afeto é estudado por muitos analistas psicanalíticos, em especial Klaus, desse modo, Kennel e Klaus (2000), acreditam que as primeiras vivências são essenciais para a formação de vínculos entre mãe e filho. A formação emocional se opera com muitas e repetidas experiências que tragam prazer ao bebê.

Os estudos de Dessen e Polonia (2007) apontam que os laços afetivos criados dentro da própria família, em especial os laços entre pais e filhos, podem ser importantes desencadeadores do bom e saudável desenvolvimento de padrões de interações positivas que serão muito úteis para o ajustamento do

indivíduo nos diferentes ambientes em que estará inserido.

Não só o vínculo emocional é desenvolvido, mas em paralelo cresce o apego entre criança e seus pais e a outras pessoas que ajudem a cuidar do bebê. Tais ações fazem com que a criança perceba e desenvolva em si um sentido do que eles são (KLAUS, KENNEL E KLAUS, 2000).

A criança precisa sentir segurança, amparo e conforto em caso de sofrimento para explorar o mundo, e este reforço é dado pelos pais. Segundo Dolto (1984), crianças apegadas de forma segura com suas mães tendem a crescer pessoas mais cooperativas, com autoconfiança e com maior facilidade a socialização. Em contrapartida, crianças que tiveram falhas em seus vínculos afetivos com seus pais tendiam a se tornar adultos mais hostis, menos sociáveis e afastados emocionalmente.

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

O apoio psicológico e social é assegurado por meio dos laços afetivos criados dentro da família. É este apoio que ajuda o indivíduo a enfrentar o estresse do dia-a-dia. As relações familiares também têm relação intrínseca com uma rede de apoio que pode ser ativada em momentos críticos, o que gera na pessoa um sentimento de pertencimento, de buscar soluções e atividades compartilhadas (DESSEN e POLONIA, 2007).

O aspecto comportamental da família entre pais e filhos é visto com cuidado na literatura. Volling e Elins (1998), citados por Dessen e Polonia (2007), demonstraram que situações de estresse parental, insatisfação familiar e incongruência nas atitudes dos pais em relação às crianças podem criar problemas de ajustamento e dificuldades na interação em sociedade. Nesse sentido, entende-se que a figura dos pais tem grande influência na construção de vínculos e modelos, a saber: a) Vínculos afetivos; b) Vínculos de autoestima; c) Vínculos de autoconceito; d) Modelos de relações – estes são transferidos para outros contextos e momentos de interação social.

Piaget considera que o desenvolvimento humano ocorre em etapas cuja complexidade cresce a cada novo estágio. O autor chama suas descobertas de construtivismo sequencial e acredita que cada etapa esta encadeada uma com a outra (BUJES, 2001).

Segundo Bujes (2001), o primeiro estágio do desenvolvimento é descrito

por Piaget como Sensório Motor e ocorre desde o nascimento até os dois primeiros anos de idade. Para o pesquisador, as percepções ou símbolos das ações motoras ocorrem através do movimento do corpo. É o símbolo é o motor que são propulsores do trabalho da inteligência infantil.

A fase Sensório Motor é propícia para a formação da linguagem por meio da repetição de sílabas que, conseqüentemente, o ajudará a formar as palavras. Contudo, a criança ainda não consegue representar o objeto e as ações por meio da ação mental com a repetição de palavras (BUJES, 2001).

O segundo estágio é o Simbólico, que ocorre entre os dois anos até os quatro anos de idade. Esta fase representa a criação de imagens através do pensamento mesmo o objeto ou a ação não estando presentes. Piaget acredita, nesse sentido, que surge a ocorrência da função semiótica na criança (BUJES, 2001).

Considerando o período simbólico como a origem da semiótica e da criação de imagens de objetos e ações, a criança passa pela fase fantasiosa, o qual brinca com o faz de conta e com o jogo de símbolos (BUJES, 2001).

De acordo com Bujes (2001), a próxima fase segundo os estudos de Piaget é o Intuitivo, ocorrido entre os quatro e os sete anos de idade. A criança sente a necessidade de receber explicações sobre os fenômenos que ocorrem diante de sua percepção da realidade. É o momento em que a criança pergunta os porquês das coisas.

A fase intuitiva também passa a distinguir no imaginário da criança o que é fantasia e o que é realidade, algo não experimentado anteriormente. O pensamento da mesma, no entanto, continua operando sobre o próprio ponto de vista (BUJES, 2001).

A fase seguinte é a Operatório Concreto, ocorrida entre os sete anos até os onze anos de idade. A criança já está apta a ordenar o pensamento de mundo de maneira mais lógica ou, como descrito por Piaget, operatória. Outra característica deste estágio é o fato de que o indivíduo se organiza em grupos e compreende as regras de vivência na sociedade (BUJES, 2001).

O último estágio descrito por Piaget ocorre após os onze anos de idade e é chamado de Operatório Abstrato. Para o pesquisador, o indivíduo se encontra em outro nível de pensamento – o nível hipotético (BUJES, 2001).

No estágio do Operatório Abstrato a criança é capaz de pensar de forma dedutiva ou lógico-matemático. Ela também começa a ficar mais aberta para as coisas concretas em prol de seus interesses no futuro (BUJES, 2001).

Vygotsky difere a Piaget no que se refere ao entendimento de desenvolvimento e aprendizagem da criança. Para ele, a aprendizagem não

ocorre de dentro para fora como teorizado por Piaget, mas o desenvolvimento acontece à medida que a aprendizagem internaliza conceitos, ocorridos por sua vez através da aprendizagem social. O desenvolvimento, portanto, acontece antes da fase escolar (MIRANDA, 2005). Desta forma, o desenvolvimento cognitivo deve ser realizado por meio da convivência da criança em meio social. O processo de socialização é o ponto chave na compreensão a respeito da aprendizagem infantil. Ela é uma operação coletiva e colaborativa (MIRANDA, 2005). Este é o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, o qual é tido justamente com a socialização da criança com outras pessoas. Os agentes do processo, ou seja, familiares e professores, devem interagir de forma a promover o desenvolvimento e a aprendizagem do indivíduo (MIRANDA, 2005).

O XADREZ COMO ESPORTE IMPULSIONADOR DA APRENDIZAGEM

O xadrez é um esporte lúdico que trabalha o pensamento estratégico, a coordenação motora e o raciocínio. Segundo Baptistine (2000, p. 98). O xadrez possui a capacidade de desenvolver a concentração do indivíduo durante uma partida. Isto implica, na educação, em um melhor desenvolvimento do autocontrole. O indivíduo deve realizar diversos movimentos em um espaço de tempo limitado, o que implica, na educação, o desenvolvimento da capacidade em compreender a hierarquia do problema presente e administração do tempo disponível para a realização de tarefas.

Segundo Baptistine (2000), o xadrez é um jogo que trabalha principalmente, com a atividade lúdica e com o intelecto. Segundo o autor, diversos estudos demonstraram durante os anos que o xadrez é utilizado como uma ferramenta na educação, o qual possui a capacidade de reforçar as habilidades da pessoa no cálculo, na concentração, na responsabilidade e durante o processo de tomada de decisão.

O xadrez faz o jogador movimentar suas peças após muitas e exaustivas análises dos possíveis lances disponíveis, o que implica, na educação, que a criança possua melhor capacidade para um pensar mais profundo e abrangente. Durante o jogo o jogador quando encontra um lance bom procura o outro lance melhor, o que implica no empenho pelo contínuo progresso. No xadrez uma posição de peças que possa parecer igual pode virar um fechamento brilhante, o que implica no desenvolvimento da criatividade e da imaginação. O resultado final do jogo demonstra qual jogador tinha o melhor plano durante a partida, o que implica no respeito pela opinião de outras pessoas. O jogo de xadrez obriga a pessoa a escolher apenas um único dentre os vários possíveis lances durante a

partida sem ajuda externa, resultando na aprendizagem em tomar decisões com maior autonomia. Cada movimento de peça deve seguir uma ordem e sequência lógica que possibilite o lance seguinte, o que implica no desenvolvimento do pensamento para a execução lógica, da autoconsciência e da fluidez do raciocínio (BAPTISTONE, 2000).

Duas pesquisas corroboram com os estudos anteriormente realizados a respeito dos benefícios do xadrez como esporte motivador da aprendizagem infantil. A primeira pesquisa é a de Almeida (2010), e a segunda pesquisa é a de D'Lucia (2007).

Almeida (2010) realizou uma investigação científica em duas escolas de tempo integral no estado do Tocantins. A escola de tempo integral A encontra-se no Norte de Palmas, no Jardim Aurenny II num bairro de periferia. A escola de tempo integral B também se encontra num local periférico de Palmas.

Almeida (2010) constatou por meio de sua pesquisa que o xadrez proporcionou grandes mudanças e melhorias no comportamento e na aprendizagem das crianças das escolas integrais A e B, como melhor comportamento das crianças, desenvolvimento da concentração durante as aulas, melhoria da aprendizagem dentro do escopo de disciplinas ministradas pelos professores. Os próprios educandos foram entrevistados e ouvidos após as aulas de xadrez e relataram as melhorias que tiveram na escola após a prática e experiência com o esporte. Também deram depoimentos os pais desses estudantes, demonstrando todos os pontos positivos que puderam perceber com a prática do xadrez.

As entrevistas foram muito importantes para a compreensão dos benefícios do xadrez na vida dos educandos, pois mesmo quando não era diretamente perguntado, os entrevistados faziam alusão aos pontos positivos do esporte em relação às melhorias percebidas. Os professores das escolas creem que o educando é estimulado a pensar, se concentrar em suas atividades, exercitar sua memória e aumento das notas em diversas disciplinas, pois o xadrez exige do jogador concentração e muita atenção às regras do jogo (ALMEIDA, 2010).

A pesquisa de D'Lucia et. al. (2007) foi desenvolvida em 8 etapas, as quais envolveram primeiro realizar um tipo de jogo para conhecer as crianças e proporcionar um ambiente dinâmico e com simpatia, apresentação do xadrez para as crianças conhecerem peças e do tabuleiro, explicação da história do xadrez, demonstração da movimentação das peças do jogo (regras básicas), explicação mais aprofundada do valor de cada peça cujo objetivo é estimular o raciocínio das crianças para auxiliar a alfabetização, demonstração dos momentos do jogo (abertura, meio e fechamento) e de etiquetas com o oponente, aplicação de atividades pedagógicas que tenham correlação com o xadrez e o desenvolvimento

de atividades que estimulem a tomada de decisão e participação em grupo.

As crianças que participaram da pesquisa de D'Lucia et. al. (2007) estavam matriculadas e distribuídas entre quatro escolas da cidade de diferentes contextos sócio econômicos. A primeira escola possuía uma infraestrutura muito boa em todos os sentidos. A segunda escola tem boa infraestrutura, porém necessita de materiais de consumo para que suas atividades possam ser executadas. A terceira escola atendia estudantes que estavam inseridos num contexto sócio econômico de baixo poder aquisitivo, porém a instituição possuía uma infraestrutura razoável, necessitando apenas de material de consumo para suas atividades e de locais mais adequados para as aulas e vivências. A quarta escola possuía uma infraestrutura muito ruim em todos os sentidos e atendia crianças de baixo poder aquisitivo e situava-se num local sem recursos básicos.

Os resultados da pesquisa de D'Lucia (2007) demonstraram que as crianças começaram a compreender que as peças de xadrez não possuem um valor absoluto, mas sim dependiam da posição das peças em determinados momentos e da estratégia do jogador. Nesse sentido, o raciocínio e o pensamento estratégico tem sido estimulado durante os momentos de partida. Também foi constada a melhoria da coordenação motora das crianças devido a movimentação das peças sobre o tabuleiro de jeito ordenado. Também foi observado que as crianças pararam de agir de forma arbitrária e passaram a pensar antes de executar suas ações (D'LUCIA, 2007).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos realizados no presente artigo permitem compreender que o xadrez é uma atividade lúdica que estimula a criatividade, o raciocínio e o pensamento estratégico, além de possibilitar o desenvolvimento da atividade motora e do respeito ao pensamento das outras pessoas. Tal aprendizagem ocorre por meio da interação que a criança tem com o ambiente que a cerca, e este aprendizado deve ser feito através das interações entre crianças e adultos. Sendo o papel da família, de grande importância através de demonstrações afetivas, a formação da personalidade, do caráter e comportamento da criança, incentivando a mesma o gosto por esportes, nesse caso, o xadrez.

O xadrez é um esporte lúdico que trabalha o raciocínio, a coordenação motora, o pensamento estratégico e o respeito. As pesquisas científicas exploradas durante o presente trabalho demonstraram que o xadrez é um esporte extremamente importante para o desenvolvimento e para a aprendizagem das crianças dentro e fora da escola. Conforme verificou-se ao longo do estudo,

os benefícios de compreender o xadrez como impulsionador da aprendizagem são diversos, e os mesmos estão registrados através de relatos junto às crianças e profissionais da escola. Através das investigações dos pesquisadores, compreende-se que o esporte foi um facilitador para que as crianças obtivessem um pensamento mais crítico e estratégico e melhor raciocínio na realização de suas vivências e experiências cotidianas e na compreensão para com as outras crianças.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Marlucia Ferreira Lucena de. O xadrez no ensino e aprendizagem em escolas de tempo integral: um estudo exploratório. 2010. ix, 135 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

AMAZONAS, M. C. L. A., DAMASCENO, P. R., TERTO, L. M. S., & SILVA, R. R. Arranjos familiares de crianças de camadas populares. Psicologia em Estudo, 8(especial), 11-20, 2003.

BAPTISTONE, S.A. O jogo na história – Um estudo sobre o uso do Jogo de Xadrez no processo ensino-aprendizagem, Dissertação (Mestrado) - Universidade São Marcos, São Paulo, 2000.

BARROS, C. S. G. Pontos de psicologia escolar. 5ª ed. – São Paulo: Ática, 2007.

BISSOLI, M. de F. Educação e desenvolvimento da personalidade da criança: contribuições da teoria histórico-cultural. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2005.

BORTOLON, C. B. Mudanças de comportamentos codependentes dos familiares de usuários de drogas após teleintervenção motivacional. Tese (Doutorado)-Programa de Pós-Graduação em Ciências da Saúde, Fundação Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre, 2015.

BOWLBY, J. Uma base segura: aplicações, clínica da teoria do apego. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

BRENNER, C. Noções básicas de Psicanálise: introdução à Psicologia psicanalítica. Rio de Janeiro: Imago, 1987.

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

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

BUOSI, De Cássia Caroline Francisco. Alienação parental uma interface do Direito e da Psicologia. São Paulo: Editora Juruá, 2012.

COLL, C., PALACIOS, J. e MARCHESI, A. (orgs). Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação escolar – V2 – Porto Alegre: Grupo A, 2015.

DELL'AGLIO, D. D.; HUTZ, C. S. Estratégias de coping de crianças e adolescentes em eventos estressantes com pares e adultos. Psicologia-USP, 2002, p. 203-225.

D'LUCIA, R. S.; et. al. O ensino de xadrez como ferramenta no processo de aprendizado infantil. Rev. Ciênc. Ext. v.3, n.2, p.95, 2007.

DOLTO, Françoise. A gênese do sentimento materno: esclarecimento psicanalítico da função simbólica feminina. In: DOLTO, F. No jogo do desejo: ensaios clínicos. Rio de Janeiro: Zahar, 1984.

GIUSTA, A. da. Concepções de aprendizagem e práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Educ. rev. vol.29 no.1 Mar. 2013. P. 17-36.

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

GOSSELIN, C. Fonction des comportements parentaux: révision de la notion de sensibilité maternelle. Psicologia: Teoria e Pesquisa, 6(2), 103-111, 2000.

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

KLAUS, M. H., KENNEL, J. H. & KLAUS, P. H. Vínculo – Construindo as bases para um apego seguro e para a independência. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

KREPPNER, K. The child and the family: Interdependence in developmental pathways. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 2000, 16(1), 11-22.

LA ROSA, J. (Org.). Psicologia e educação: o significado do aprender. 7. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

LAKOMY, A. M. Teorias cognitivas da aprendizagem. Curitiba: InterSaberes, 2014.

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

MOREIRA, L. M. A. Desenvolvimento e crescimento humano: da concepção à puberdade. In: *Algumas abordagens da educação sexual na deficiência intelectual*. 3rd ed. Salvador: EDUFBA, pp. 113-123, 2011.

PETZOLD, M. The psychological definition of “the family”. In M. Cusinato (Org.), *Research on family: Resources and needs across the world* (pp. 25-44). Milão: LED-Edizioni Universitarie, 1996.

PILETTI, N. Aprendizagem: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2013.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C. Mãe e criança. Separação e reencontro. São Paulo: Edicom, 1986.

SARMENTO, D. F. A teoria histórico-cultural de L. S. Vygotsky no Brasil: uma análise da produção acadêmica e científica no período de 1986 a 2001. Tese. Porto Alegre: UFRGS, 2006.

VENOSA, Sílvio de Salvo. Direito civil, direito de família. 3 ed, São Paulo: Editora Jurídico Atlas, 2003.

VOLLING, B. L., & ELLINS, J. Family relationships and children's emotional adjustment as correlates of maternal and paternal differential treatment: A replication with toddler and preschool siblings. *Child Development*, 1998, P.

1640-1656.

WINNICOTT, D. W. O branco & a realidade. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

ZAMPIERI, M.A.T. Padrão de Co-dependência e Prevalência de Sintomas Psicossomáticos. São José do Rio Preto [dissertação]. São José do Rio Preto: Faculdade de Medicina de São José do Rio Preto; 2004.

O TRABALHO COM GÊNEROS TEXTUAIS NAS SÉRIES INICIAIS



DANIELA OLIVEIRA ALBERTIN DE AMORIM

Graduação em Letras pela Faculdade Teresa Martin (2002) e Pedagogia pela Universidade do Estado de São Paulo (2019); Mestrado em Comunicação pela Universidade Paulista (2012); Doutorado em Educação pela Universidade Nove de Julho (2016).

Trabalha como Diretora de Escola na Rede Estadual de São Paulo e como Professora na Prefeitura de São Paulo.

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo refletir sobre a importância dos gêneros textuais no aprimoramento da leitura e da escrita no Ensino Fundamental. A língua como código socialmente construído representa as marcas discursivas de seus usuários, através dos mais variados discursos e/ou tipos de textos. A grande variedade de gêneros textuais apresenta características próprias que expressam suas condições de produção e reprodução. Pensando na riqueza do discurso e na diversidade de textos existentes à disposição na sociedade, este trabalho analisa dois diferentes tipos de textos que podem ser trabalhados no Ensino Fundamental, a partir do entendimento de texto e contexto, contribuindo, assim, para a leitura e a escrita como ferramentas para o trabalho pedagógico e para a vida do educando.

Palavras-chave: gêneros textuais; leitura e escrita; ensino fundamental;

INTRODUÇÃO

A língua é um sistema de códigos socialmente construído e simbolicamente marcado por traços de seus usuários. Ela está em constante estado de mudança e ressignificação, dadas as circunstâncias de uso e processos criativos realizados por seus falantes.

Em seu campo de utilização prática, oralidade e escrita diferenciam-se como práticas sociais marcadas por um tempo-espço que se concretizam mediante determinadas situações contextuais, cuja análise depende de uma interpretação igualmente contextualizadora dessa atividade social. Do mesmo modo, a

compreensão de terminologias associadas a essas práticas sociais – texto, função-leitor, compreensão, inferência, horizontes de leitura – também carece de uma análise específica para melhor compreensão do que é possível depreender desses conceitos e como o uso de cada um deles está intrinsecamente ligado a um sistema de língua e de uso de seus usuários.

Compreender um texto, a partir do entendimento de língua e linguagem como mecanismo de ação socialmente mediados, requer que possamos estar em contato com as situações contextuais de sua produção. Neste sentido, esta atividade busca resgatar o conceito de “texto” a partir do entendimento da língua enquanto atividade social, buscando exemplificar como essa terminologia pode ser empregada nos diferentes usos da linguagem.

1. TEXTO E CONTEXTO

O conceito de texto é bastante amplo dentro das áreas das ciências da linguagem. Uma ideia bastante genérica sugere que texto é um conjunto de frases encadeadas que transmitem uma informação e permitem uma interpretação. Todo e qualquer registro escrito ou unidade linguística é considerado um texto.

Os vários tipos de textos à disposição na sociedade correspondem a imensa variedade de gêneros discursivos utilizados pelos usuários de uma língua. Cada tipo diferente de texto apresenta marcas linguísticas e discursivas que expressam suas condições de produção e reprodução.

Cada texto apresenta marcas e características que registra no discurso suas peculiaridades em relação a outros tipos discursivos. Segundo Kock e Elias (2011), as partes que compõem um texto podem ser observadas a partir da: paragrafação, situação de contexto, intertextualidade, coesão e coerência, mensagem e do próprio tipo textual.

Se todo texto se desencadeia a partir de um ato de comunicação, não podemos esquecer que as condições materiais de sua produção e reprodução são dependentes de uma situação específica e contextualizada. Portanto, o contexto diz respeito a todas as informações que acompanham o texto, modo pelo qual as ideias se encadeiam no discurso. Ele corresponde ao ambiente físico ou situacional e pode ser uma referência história, social, cultural, familiar, entre outros.

Para que possamos compreender a mensagem de um texto, precisamos estar atentos às suas condições de produção e reprodução. Nesse sentido, todo texto estabelece uma relação de identificação entre emissor e receptor, ainda que essa ideia não seja diretamente exposta.

2. OS GÊNEROS TEXTUAIS NA ESCOLA

Os gêneros textuais representam as práticas discursivas de seus usuários na sociedade. Eles possuem uma vasta classificação conforme suas características e peculiaridades, promovendo a interação entre seus usuários. O entendimento da situação de contexto em que dado gênero textual se constrói é crucial para o entendimento de sua função e finalidade discursiva, pois um gênero textual pode conter mais de um tipo textual, formando uma espécie de “colcha de retalhos” que dão vozes a variados discursos.

Por meio da linguagem interagimos, dialogamos, comunicamos. Ela nos permite estreitar os laços da comunicação com outras pessoas, assim como alterar nosso discurso de acordo com as nossas necessidades particulares. Através dessa constante necessidade de comunicação, os gêneros do discurso nascem como resposta às próprias necessidades humanas. Não podemos quantificar a variedade linguística de gêneros à disposição do uso social, mas é certo que cada um deles se delineia segundo suas próprias condições concretas de estilo, tema e forma composicional (BAKHTIN, 1997).

Segundo KOCK (1997), esse diálogo de texto a texto é definida como “intertextualidade”, ou seja, a presença de outros textos no texto considerado. O que não podemos confundir com “polifonia”: a alteridade encenada, as várias vozes de enunciadores reais ou possíveis dentro de um texto, que representam perspectivas variadas, com os quais o(a) locutor(a) se identifica ou não.

Entre as características dos gêneros discursivos, não podemos deixar de citar a apresentação de tipos estáveis de enunciados e estruturas e conteúdos temáticos que facilitam sua identificação.

Para entender de forma mais clara como cada texto possui suas características próprias, vamos analisar duas narrativas textuais e observar, a partir de uma situação concreta como plano de aula para o ensino fundamental, como a leitura e a escrita podem ser trabalhadas a partir de um tipo de texto que dialoga com o público em questão.

3. SITUAÇÃO CONCRETA DE PRODUÇÃO TEXTUAL

O texto número 1 intitulado “A abelhinha curiosa” e o texto número 2 chamado “A família Repinica” remetem a histórias infantis que, embora apresentem a mesma estrutura enquanto textos narrativos, constroem-se em um tempo-espaço com diferentes tipos enunciativos.

TEXTO 1

A ABELHINHA CURIOSA

LIUCA ERA UMA ABELHINHA MUITO CURIOSA. ELA JÁ ESTAVA CANSADA DE PEGAR O NÉCTAR DAS FLORES PERTO DE SUA CASA. UM DIA, ELA DEU UMA FUGIDINHA DE SUA MÃE ABELHUDA E FOI CONHECER OUTRAS FLORES, OUTROS JARDINS.

LIUCA POUSAVA NUMA FLOR E NOUTRA COMO SE ESTIVESSE DANÇANDO.

A NOITE CHEGOU, E A ABELHINHA NÃO SABIA VOLTAR PARA SUA COLMÉIA. LIUCA COMEÇOU A CHORAR.

DE REPENTE, OUVIU UM ZUNDO: ZUMZUM...

— QUE BARULHÃO! O QUE É ISSO? — PERGUNTOU LIUCA.

ERA UM GRANDE MARIMBONDO, QUE TAMBÉM QUERIA POUSAR NAS FLORES.

LIUCA SE ASSUSTOU PORQUE NÃO CONHECIA AQUELE INSETO. ELA QUIS VOAR, IR EMBORA, MAS ELE A SEGUROU E DISSE:

— NÃO SE ASSUSTE COMIGO, ABELHINHA, NÃO VOU LHE FAZER MAL NENHUM. VOU LEVÁ-LA DE VOLTA ATÉ SUA CASA. E LÁ SE FORAM ELES...

Neto Araújo

TEXTO 2

A FAMÍLIA REPINICA

A família Repinica tem vovó Maricota, que conta anedota e tricota. As anedotas de vovó Maricota Repinica são anedotas muito velhas, iguais a ela. Vovó Maricota se veste assim: chapéu de marinheiro, short de escoteiro, camisa de babadinhos, chuteira de goleiro.

A família Repinica tem uma mãe, Dona Sereia. Ela tem mania de ser sereia do mar. Usa avental tipo rabo de sereia, é desafinada e vive cantando. Quando ela canta, tudo acontece: o Doutor Navegação adoece. O mar fica arrepiado de ondas. Os peixes, alguns, ficam surdos, perguntando:

— O que é? Hein? O quê? Hein? Hein?



Sylvia Orthof, *As aventuras da família Repinica*. Rio de Janeiro, Salamandra, 1983.

O texto “A Abelhinha Curiosa” e “A família Repinica” apresentam uma sequência narrativa de fatos e acontecimentos que se sucedem de formas semelhantes, onde o uso da linguagem se diferencia para dar enredo a cada história narrada. No texto 1 a riqueza dos detalhes das cenas contadas dão o tom do narrativa. Já o texto 2 busca, ao contar a história da “Família Repinica”, explorar as características dos personagens e das cenas que compõem a história. Os adjetivos e os substantivos utilizados na história são usados como marcadores textuais que dão à história a descrição da sucessão de cenas. Os mesmos detalhes não aparecem no texto 1, cuja preocupação mais preponderante é contar como a história se desenrola.

Tanto as cenas narradas quanto os personagens que fazem parte da história não são detalhados pelo autor, o que permite que possamos verificar o espaço narrativo que se desenrola o texto 1, em contrapartida à preocupação descritiva que se propõe o texto 2.

Outra marca interessante de observar na construção de cada texto diz respeito às características de cada texto, onde é possível observar que cada um corresponde a funções diferentes de uso da linguagem. No texto 1 desenrola-se com a construção de vários parágrafos e falas de seus personagens, dando vida aos mesmos e, ao mesmo tempo, desenrolando as ações que se desencadeiam pela narrativa apresentada.

O contexto da história ocorre através de uma sucessão de fatos que buscam explicar, com coesão e coerência, o desfecho da história. Quanto a tipologia textual, o texto 1 apresenta-se em forma de narrativa, relacionando a história e a

sucessão de ações que ali ocorrem com o próprio desfecho, ou seja, a mensagem final ao leitor.

Diferentemente, o texto 2 constrói-se em um tempo-espço mais marcado em termos de emprego de adjetivos e substantivos. Os fatos se sucedem com mais lentidão e as cenas constroem um ambiente recheado de detalhes, tanto dos personagens como do cenário e da própria história. Os parágrafos são mais longos e mais marcados linguisticamente, provavelmente para transmitir ao leitor a mensagem final que privilegia os detalhes, as minúcias, a descrição, do que a sucessão de fatos mais corriqueiros.

Ao trabalhar com esses dois textos, o professor pode explicitar como dois tipos de textos podem apresentar diferentes estruturas de uso da língua, enfatizando também a diferença entre um tipo textual narrativo e outro descritivo. A leitura e a interpretação de textos aprimoram a função leitora da criança, contribuindo para a alfabetização e para o espírito crítico por parte da criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todo texto instaura-se como uma atividade comunicativa, a partir de um certo tempo ou momento de fala, construindo um sentido que só pode ser entendido dentro de uma situação de contexto, pelo funcionamento global de fatores de ordem situacional, sociocultural, cognitiva e interacional. Esses sentidos se dão por um conjunto de pistas, que é representado por elementos linguísticos, visando possibilitar a produção de sentidos aos sujeitos que ali interagem e fundamentar essa interação como prática sociocultural.

Assim entendido, cada gênero do discurso se dá a partir de uma estrutura concreta de prática social, onde nenhum ato de fala é vão, mas sim, como uma atividade comunicativa, sempre diz algo a alguém. A construção desses sentidos diz respeito a intertextualidade e a polifonia existente nos diversos discursos sociais.

Em geral, os textos narrativos trazem a tona questões que fazem parte do cotidiano e do imaginário do leitor. No caso das narrativas “A Abelhinha Curiosa” e “A família Repinica”, por se enquadrarem como gêneros de histórias infantis, remetem a um universo lúdico e que pode ser explorado pelo professor no ensino fundamental a partir de uma situação de contexto criada por ele para chamar a atenção das crianças, facilitando assim o entendimento da história.

Trazer a criança para dentro do cenário da história, mostrar a ela como coexistem na sociedade diferentes tipos de discursos, é trazer a tona a própria vida humana, que não se encerra em um texto, mas inicia-se através da busca,

da procura, da vida enriquecedora que só o despertar pela leitura pode propiciar.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikail. Os gêneros do discurso. In: Estética da criação verbal. Tradução de Maria Ermantina Galvão Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997, p. 277-326.

BAKHTIN, Mikail. (V. N. VOLOCHINOV). Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 8 edição. São Paulo: Hucitec, 1988.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Compreensão textual como trabalho criativo. In: UNESP; UNIVESP (Org.). Caderno de formação: formação de professores: didática dos conteúdos. Volume 3. São Paulo: Cultura Acadêmica: Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação, 2011, p. 89-103.

KOCK, Ingedore Villaça; **ELIAS**, Vanda Maria. Ler e escrever – estratégias de produção textual. 2ª edição. São Paulo: Contexto, 2011.

KOCK, Ingedore Villaça. O texto e a construção dos sentidos. São Paulo: Contexto, 1997.

É BRINCANDO QUE SE APRENDE: A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL



JOSIVAN JOSE DE OLIVEIRA SILVA

Graduação em Filosofia pela Universidade Bandeirantes de São Paulo (2011); Graduação em Artes Visuais pela Universidade Metropolitana de Santos (2014) Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional, e Pedagogia, pela Faculdade de Morro Agudo.(2014); Professor de Ensino Fundamental II - Artes, e Orientador de Ensino Integral – em uma EMEF da Rede Publica Municipal da Cidade de São Paulo., Professor de Educação Básica – Filosofia – em uma Escola da Rede Estadual de Ensino.

RESUMO

Dentre os vários aspectos ligados à infância, elegemos como objeto desta investigação algumas questões presentes no ato de brincar da criança, atividade considerada importante para o desenvolvimento infantil, segundo muitas perspectivas teóricas na Psicologia. Focamos as análises nos conceitos desenvolvidos por Lev S. Vygotsky, percorrendo suas principais contribuições sobre o tema. O presente estudo teve como objetivo analisar a relação do lúdico com o desenvolvimento e a aprendizagem. Tratou-se de pesquisa bibliográfica. Como resultado, foi possível mostrar o quanto o brincar é imprescindível para o desenvolvimento infantil e o quanto fundamenta a aprendizagem por meio de avanços sociais e cognitivos mediados pelo brinquedo.

Palavras-chave: Brinquedo; aprendizagem; construção; significado; criança.

INTRODUÇÃO

A brincadeira tem sido fonte de pesquisa na Psicologia devido a sua influência no desenvolvimento infantil e pela motivação interna para tal atividade. O brincar, tão característico da infância, traz inúmeras vantagens para a constituição da criança, proporcionando a capacitação de uma série de experiências que irão contribuir para o desenvolvimento futuro dela. Um dos pensadores que desenvolveu uma teoria sobre o tema foi Lev S. Vygotsky, o qual buscou compreender a origem e o desenvolvimento dos processos psicológicos ao longo da história da espécie humana, levando sempre em conta a individualidade de cada sujeito, o qual está

imerso no meio cultural que o define. Para ele, o homem constitui-se enquanto ser social e necessita do outro para desenvolver-se. Vygotsky, ao longo de sua obra, discute aspectos da infância, destacando-se suas contribuições acerca do papel que o brinquedo desempenha, fazendo referência a sua capacidade de estruturar o funcionamento psíquico da criança. Vygotsky fala que o brinquedo ajudará a desenvolver uma diferenciação entre a ação e o significado. A criança, com o seu evoluir, passa a estabelecer relação entre o seu brincar e a idéia que se tem dele, deixando de ser dependente dos estímulos físicos, ou seja, do ambiente concreto que a rodeia. O brincar relaciona-se ainda com a aprendizagem. Brincar é aprender; na brincadeira, reside a base daquilo que, mais tarde, permitirá à criança aprendizagens mais elaboradas. O lúdico torna-se, assim, uma proposta educacional para o enfrentamento das dificuldades.

O presente artigo procura conceituar o lúdico, demonstrar sua importância no desenvolvimento infantil e dentro da educação como algo que possibilita mais vida, prazer e significado a aprendizagem, tendo em vista que é particularmente poderoso para estimular a vida social e o desenvolvimento construtivo da criança.

É BRINCANDO QUE SE APRENDE : A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL NOÇÕES GERAIS DO BRINCAR

Ao consultar um dicionário, deparamo-nos com diversos significados para a palavra brincar, e todos eles nos passam a idéia de diversão, distração, agitação, faz de conta. A brincadeira é o lúdico em ação. Brincar é importante em todas as fases da vida, mas na infância ele é ainda mais essencial: não é apenas um entretenimento, mas, também, aprendizagem. A criança, ao brincar, expressa sua linguagem por meio de gestos e atitudes, as quais estão repletas de significados, visto que ela investe sua afetividade nessa atividade. Por isso a brincadeira deve ser encarada como algo sério e fundamental para o desenvolvimento infantil. As crianças utilizam o brinquedo para externar suas emoções, construindo um mundo a seu modo e, dessa forma, questionam o universo dos adultos. Elas já nascem em um meio pautado por regras sociais e o seu eu deve adaptar-se a essas normas. Na brincadeira, ocorre o processo contrário: são as normas que se encaixam em seu mundo. Não é uma tentativa de fuga da realidade, mas, sim, uma busca por conhecê-la cada vez mais. No brincar, a criança constrói e recria um mundo onde seu espaço esteja garantido. As pressões sofridas no cotidiano de uma criança são compensadas por sua capacidade de imaginar; assim, fantasias de super-

heróis, por exemplo, são construídas. (MELO & VALLE, 2005) Aberastury (1972) complementa enfatizando que a brincadeira infantil é um meio de pôr para fora os medos, as angústias e os problemas que a criança enfrentou. Por meio do brinquedo, ela revive de maneira ativa tudo o que sofreu de maneira passiva, modificando um final que lhe foi penoso, consentindo relações que seriam proibidas na vida real. “Brincar de forma livre e prazerosa permite que a criança seja conduzida a uma esfera imaginária, um mundo de faz de conta consciente, porém capaz de reproduzir as relações que observa em seu cotidiano, vivenciando simbolicamente diferentes papéis, exercitando sua capacidade de generalizar e abstrair” (MELO & VALLE, 2005, p. 45). A brincadeira proporciona à criança um contato com sentimentos de alegria, sucesso, realizações de seus desejos, bem como o sentimento de frustração. Esse jogo de emoções a ajuda a estruturar sua personalidade e a lidar com angústias. O brincar prepara para futuras atividades de trabalho: evoca atenção e concentração, estimula a auto-estima e ajuda a desenvolver relações de confiança consigo e com os outros. Colabora para que a criança trabalhe sua relação com o mundo, dividindo espaços e experiências com outras pessoas. “Nenhuma criança brinca só para passar o tempo, sua escolha é motivada por processos íntimos, desejos, problemas, ansiedades. O que está acontecendo com a mente da criança determina suas atividades lúdicas; brincar é sua linguagem secreta, que devemos respeitar mesmo se não a entendemos.” (GARDNEI apud FERREIRA; MISSE; BONADIO, 2004) Todos esses benefícios do brincar devem ser reforçados no meio escolar. Como já foi dito, a brincadeira facilita o aprendizado e ativa a criatividade, ou seja, contribui diretamente para a construção do conhecimento. Portanto os professores devem estar atentos para essa prática lúdica e aprimorar uma contextualização para as brincadeiras. Por meio da observação do brincar, os educadores são capazes de compreender as necessidades de cada criança, os seus níveis de desenvolvimento, a sua organização e, a partir daí, de planejar ações pedagógicas. Segundo Melo e Valle (2005), é por meio do brinquedo e de sua ação lúdica que a criança expressa sua realidade, ordenando e desordenando, construindo e desconstruindo um mundo que lhe seja significativo e que corresponda às necessidades intrínsecas para seu desenvolvimento global. O brincar estimula a criança em várias dimensões, como a intelectual, a social e a física. A brincadeira a leva para novos espaços de compreensão que a encoraja a prosseguir, a crescer e a aprender.

2 - PRA QUE BRINCAR?

Conforme Santos (1999), para a criança, brincar é viver. Esta é uma afirmativa

bastante usada e aceita, pois a própria história da humanidade nos mostra que as crianças sempre brincaram, brincam hoje e, certamente, continuarão brincando. Sabemos que ela brinca porque gosta de brincar e que, quando isso não acontece, alguma coisa pode não estar bem. Enquanto algumas crianças brincam por prazer, outras brincam para dominar angústias, dar vazão à agressividade.

Vejamos o enfoque teórico dado ao brincar por Santos (1999), dentre vários pontos de vista :

- do ponto de vista filosófico, o brincar é abordado como um mecanismo para contrapor à racionalidade. A emoção deverá estar junto na ação humana tanto quanto a razão;
- do ponto de vista sociológico, o brincar tem sido visto como a forma mais pura de inserção da criança na sociedade. Brincando, a criança vai assimilando crenças, costumes, regras, leis e hábitos do meio em que vive;
- do ponto de vista psicológico, o brincar está presente em todo o desenvolvimento da criança nas diferentes formas de modificação de seu comportamento;
- do ponto de vista da criatividade, tanto o ato de brincar como o ato criativo estão centrados na busca do “eu”. É no brincar que se pode ser criativo, e é no criar que se brinca com as imagens e signos fazendo uso do próprio potencial;
- do ponto de vista pedagógico, o brincar tem-se revelado como uma estratégia poderosa para a criança aprender.

A partir do que foi mencionado sobre o brincar nos mais diferentes enfoques, podemos perceber que ele está presente em todas as dimensões da existência do ser humano e, muito especialmente, na vida das crianças. Podemos afirmar, realmente, que “brincar é viver”, pois a criança aprende a brincar brincando e brincar aprendendo.

A criança brinca porque brincar é uma necessidade básica, assim como a nutrição, a saúde, a habitação e a educação são vitais para o desenvolvimento do potencial infantil. Para manter o equilíbrio com o mundo, a criança necessita brincar, jogar, criar e inventar. Estas atividades lúdicas tornam-se mais significativas à medida que se desenvolve, inventando, reinventando e construindo. Destaca Chateau (1987, p.14) que “Uma criança que não sabe brincar, uma miniatura de velho, será um adulto que não saberá pensar.”

Por meio da psicologia, temos conhecimento que, além de ser genético, o

brincar é fundamental para o desenvolvimento psicossocial equilibrado do ser humano. Por intermédio da relação com o brinquedo, a criança desenvolve a afetividade, a criatividade, a capacidade de raciocínio, a estruturação de situações, o entendimento do mundo. A autora Wajskop (1995, p.68) diz: “Brincar é a fase mais importante da infância - do desenvolvimento humano neste período - por ser a auto-ativa representação do interno - a representação de necessidades e impulsos internos”.

Brincando, o sujeito aumenta sua independência, estimula sua sensibilidade visual e auditiva, valoriza sua cultura popular, desenvolve habilidades motoras, exercita sua imaginação, sua criatividade, socializa-se, interage, reequilibra-se, recicla suas emoções, sua necessidade de conhecer e reinventar e, assim, constrói seus conhecimentos.

RELAÇÕES ENTRE BRINCADEIRA E APRENDIZADO

Para Vygotsky (1988), aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida. Assim, é fácil concluir que o aprendizado da criança começa muito antes de ela freqüentar a escola. Todas as situações de aprendizado que são interpretadas pelas crianças na escola já têm uma história prévia, isto é, a criança já se deparou com algo relacionado do qual pode buscar experiências. Aprendizagem é o 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 (a maturação sexual, por exemplo). Em Vygotsky, justamente por sua ênfase nos processos sócio-históricos, a idéia de aprendizado inclui a interdependência dos indivíduos envolvidos no processo. (...) o conceito em Vygotsky tem um significado mais abrangente, sempre envolvendo interação social. (OLIVEIRA, 1995, p. 57). Oliveira (1995) interpreta Vygotsky, afirmando que o aprendizado é um aspecto necessário para o desenvolvimento das funções psicológicas, as quais são organizadas pela cultura e, assim, caracterizam-se como especificamente humanas. Há o percurso natural do desenvolvimento definido pela maturação humana, mas é o aprendizado junto ao contato do indivíduo com um ambiente cultural que possibilita o acontecer dos processos psicológicos internos. O desenvolvimento da pessoa está extremamente ligado a sua relação com o ambiente sócio-cultural e só irá vingar se tiver o contato e o suporte de outros indivíduos de sua espécie. O desenvolvimento fica impedido

de ocorrer na falta de situações propícias ao aprendizado. Com isso, é possível entender que o brincar auxilia a criança nesse processo de aprendizagem. Ele vai proporcionar situações imaginárias em que ocorrerá o desenvolvimento cognitivo e irá proporcionar, também, fácil interação com pessoas, as quais contribuirão para um acréscimo de conhecimento. Dessa forma, é imprescindível a utilização de brincadeiras no meio pedagógico. Como coloca Ferreira, Misse e Bonadio (2004), o brincar deve ser um dos eixos da organização escolar: a sala de aula fica mais enriquecida de desenvolvimento motor, intelectual e criativo da criança. Esse fato se mostra ainda mais importante hodiernamente, tempo em que as crianças vivem mais isoladas em seus apartamentos pequenos, onde os pais estão cada vez mais envolvidos com seus trabalhos e raramente têm tempo para praticar alguma recreação.

AS TRÊS ETAPAS FUNDAMENTAIS DA BRINCADEIRA

De 0 a 2 anos de idade, a criança participa do que chamamos de Jogos de Exercício. Nessa etapa, a criança está adquirindo suas competências motoras e desenvolvendo autonomia. Ela demonstra alegria ao imitar a fala e demanda que os adultos a coloquem no chão. Também revela prazer ao descobrir seu corpo através dos sentidos. E assim, as brincadeiras da criança se desenvolvem em torno da exploração dos objetos através dos sentidos – e é essencial ter cuidado com artefatos pequeninos, que as crianças tendem a inserir nas narinas, na boca e nos ouvidos! Com os chamados “jogos de manipulação”, a criança fortalece a autoestima.

Entre os 2 e os 7 anos de idade, a simbologia passa a exercer um papel fundamental nas brincadeiras da criança. Daí a preferência por fantoches, desenhos, histórias e “faz de conta”. Nessa fase, a criança já é capaz de produzir imagens mentais e, com a fala, substitui objetos por símbolos. Através desta simbologia, a criança compreende os papéis sociais que integram sua cultura, como o do pai, da mãe, professores, irmãos, entre outros.

A partir dos 7 anos de idade, a criança passa a ter um entendimento melhor sobre seguir regras. Daí a importância de brincadeiras e jogos nos quais a criança desenvolva estratégias para tomar decisões. Desse modo, as crianças interagem socialmente, descobrindo que não são os únicos sujeitos envolvidos nas ações, desenvolvendo a empatia e a capacidade de entender os objetivos de outras pessoas.

Através de jogos com regras, as crianças aprendem também a controlar o comportamento impulsivo. Portanto, de acordo com cada jogo, a criança

desenvolve competências para adaptar seu comportamento. Dados os objetivos e a estrutura do jogo, a criança desenvolve sua capacidade de pensar e refletir sobre seus próprios atos, fazendo uma autoavaliação de seu progresso, habilidades e de seu comportamento .

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A brincadeira revela-se como um instrumento de extrema relevância para o desenvolvimento da criança. Sendo uma atividade normal da fase infantil, merece atenção e envolvimento. A infância é uma fase que marca a vida do indivíduo e o brincar nunca deve ser deixado de lado, mas, pelo contrário, deve ser estimulado, já que é responsável pelo auxílio nas evoluções psíquicas. Os estudos de Vygotsky contribuíram para a construção de conhecimentos imprescindíveis no desenvolvimento da aprendizagem, entendendo que o brincar satisfaz certas necessidades da criança e que essas necessidades são distintas em cada fase do desenvolvimento da criança, pois as mudanças decorrem ao longo do processo de maturação. Com isso, o brincar toma novos contornos, modificando-se, também, para atender às necessidades que irão surgindo no contexto do desenvolvimento infantil . O crescimento da criança vai evidenciar que, por meio do brinquedo, ela liberta seu pensamento para que não fique estritamente ligado aos estímulos perceptuais. Ela consegue imaginar uma situação, desligando-se do mundo material, concreto do qual tem contato, desenvolvendo assim capacidade de se desprender do real significado do objeto, (da madeira, por exemplo), podendo imaginá-lo como um boneco. Nesse momento, o pedaço de madeira passa a ter outro sentido, indo além do seu aspecto e significado concreto. A relação entre o desenvolvimento, o brincar e a mediação são primordiais para a construção de novas aprendizagens. Existe uma estreita vinculação entre as atividades lúdicas e as funções psíquicas superiores, assim pode-se afirmar a sua relevância sócio-cognitiva para a educação infantil. As atividades lúdicas podem ser o melhor caminho de interação entre os adultos/criança, e crianças x crianças a fim de gerar novas formas de desenvolvimento e de reconstrução de conhecimento.

O lúdico proporciona um desenvolvimento sadio e harmonioso, sendo uma tendência instintiva da criança. Ao brincar, a criança aumenta a independência, estimula sua sensibilidade visual e auditiva, valoriza a cultura popular, desenvolve habilidades motoras, diminui a agressividade, exercita a imaginação e a criatividade, aprimora a inteligência emocional, aumenta a integração, promovendo, assim, o desenvolvimento sadio, o crescimento mental e a adaptação social.

Enfim, a brincadeira é sinônimo de aprendizagens, mas cabe ao adulto

potencializar em igual medida experiências que impliquem em interações das crianças com os mais distintos conhecimentos e bens culturais.

REFERÊNCIAS

ABERASTURY, Arminda. A criança e seus jogos. Petrópolis: Vozes, 1972.

AMPARO, Deise; **PEREIRA**, Maria Ângela; **ALMEIDA**, Sandra. O brincar e suas relações com o desenvolvimento. *Psicologia Argumento*, Curitiba, v. 24, n. 45, p. 15-24, abr./jun. 2006.

FERREIRA, Carolina; **MISSE**, Cristina; **BONADIO**, Sueli. Brincar na educação infantil é coisa séria. *Akrópolis*, Umuarama, v. 12, n. 4, p. 222-223, out./dez. 2004.

MELO, Luciana; **VALLE**, Elizabeth. O brinquedo e o brincar no desenvolvimento infantil. *Psicologia Argumento*, Curitiba, v. 23, n. 40, p. 43-48, jan./mar. 2005.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Vygotsky: O aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico. 3. ed. São Paulo: Scipione, 1995.

PIRES, Creuza; **MENDES**, Nelci; **BONADIO**, Sueli. Brincar: recreação ou aprendizagem? *Akrópolis*, Umuarama, v. 12, n. 4, p. 223-225, out./dez. 2004.

RIBEIRO, Aparecida et al. Jogos, brinquedos e brincadeira no processo ensino aprendizagem. *Akrópolis*, Umuarama, v. 12, n. 4, p. 216-219, out./dez. 2004.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: **VIGOTSKY**, Lev Semenovich; **LURIA**, Alexander Romanovich; **LEONTIEV**, Alexis N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. Tradução de Maria da Penha Villalobos. 2. ed. São Paulo: Ícone, 1988. p. 103-117.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. A formação social da mente. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998

SANTOS, Santa Marli Pires dos. Brinquedo e infância: um guia para pais e educadores. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

WAJSHOP, Gisela. Brincar na pré-escola. São Paulo: Cortez, 1995.
WINNICOTT, D.W. O Brincar e a realidade. Rio de Janeiro: Imago, 1975

O JOGO DE AREIA JUNGUINIANO COMO METODO PSICOTERAPÊUTICO, PARA CRIANÇAS COM DISLEXIA.



JOYCE DE OLIVEIRA BATISTA

Graduação em licenciatura em Pedagogia pela Faculdade Anhanguera de Itapequerica da Serra (2013) Pós-graduada em Psicopedagogia pela Faculdade Anhanguera de Itapequerica da Serra 2014; Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I em uma Emef da prefeitura da Cidade de São Paulo.

RESUMO

A proposta deste artigo é apresentar de forma geral a dislexia correlatada com a proposta do jogo de areia Junguiano, que foi concebido por concebido por Dora Maria Kalff, este método psicoterapêutico que trabalha os aspectos da autoestima e do autoconhecimento em que há uma projeção das defasagens do sujeito buscando agregar novas aquisições por meio do lúdico e da psicoterapia, este artigo está formulado em títulos que abordam este contexto psicopedagógico em especial na dislexia observando um aparato de situações e se atentando a real necessidade do paciente, ou seja, o que ele conseguiu realizar e o que precisa ser trabalhado para um melhor desenvolvimento.

Palavras-chave: Junguiana; Jogo de areia; Intervenção; Dislexia.

INTRODUÇÃO

Diante do cenário educacional atual, onde as dificuldades de aprendizagem estão tornando o entendimento e a apropriação do conhecimento algo construindo através de processo e recursos específicos, faz-se necessário o entendimento e ludo-terapias que trabalham não só o cunho de habilidades e competências dos sistema de escrita, a alfabetização matemática, iniciação científica, entre outros. Mas, também o autoconhecimento e a autoestima que são suas vertentes que não podem ser separadas do processo de aprendizagem.

Dentre os recursos específicos que trabalham as dificuldades de aprendizagem temos a psicopedagogia que utiliza o lúdico como método psicoterapêutico e que tomou uma grande importância como método de intervenção, isto é, a aplicação do jogo como método psicoterapêutico auxilia na manifestação dos

conteúdos que o paciente tenha, latentes ou não.

Como objetivo geral este estudo mostrará uma ferramenta lúdica, O jogo de areia Na fundamentação Junguiana, sendo uma forma de exercitar autoestima e o autoconhecimento.

Tratando-se de objetivos específicos, este artigo conceituará a dislexia dentro da funcionalidade da terapia Junguiana, com base em propostas de mediação na busca pelo autoconhecimento, além de desenvolver a autoestima.

O brincar é uma necessidade importante, há aqueles que não sejam estimulados para o ato de brincar é tão importante que Winnicott diz:

“É no brincar e, talvez, apenas no brincar, que a criança ou o adulto usufruem de sua liberdade [...]. Se o terapeuta não pode brincar, então ele não se adequa ao trabalho. Se é o paciente que não pode, então algo precisa ser feito para ajudá-lo a se tornar capaz de brincar, após o que a psicoterapia pode começar”.

É através do lúdico que os conteúdos latentes se manifestam e oferecem hipóteses valiosas para o terapeuta. Tendo como foco a dislexia, os aspectos destas alterações neurobiológicas fazem com que o jogo de areia explore as defasagens do paciente adquirindo novas aptidões.

Este estudo concatena o jogo de areia Junguiano com a dislexia, ampliando os conhecimentos na área psicopedagógica.

O JOGO DE AREIA NA FUNDAMENTAÇÃO JUNGUINIANA

O jogo de areia tendo como origem a técnica do mundo de Margareth Rosenfeld foi concebido por Dora Maria Kalff, junguiana suíça que agregou e expandiu o método psicoterapêutico da ideia inicial de inserir o brinquedo na análise psicológica da criança ou do adulto.

Segundo Kalff (1980) o jogo de areia “não é apenas um método de terapia, mas um meio ativo através do qual os conteúdos da imaginação são feitos reais e visíveis”. O sujeito é convidado a escolher as miniaturas e uma das caixas, onde em uma delas poderá utilizar água explorando ludicamente a plasticidade identificando também pontos importantes do processo.

Este método de ludo terapia trabalha com a autoestima e o autoconhecimento e consistem em duas caixas com areia (uma com areia molhada e outra com areia seca), e miniaturas de animais, pessoas, meios de transporte, moradias, ou seja, coleções que representem o universo.

Ainda sobre a caixa de areia, ressalta-se que é um procedimento para fazer algo ou metodologia, levando em consideração o uso do método nas técnicas projetivas, pode-se dizer que é o caminho a percorrer para se obter um

psicodiagnóstico, ou seja, utiliza-se todas as ferramentas para que o sujeito tenha um maior e melhor aproveitamento em todos os procedimentos utilizados na psicoterapia.

Quando nos referimos ao conceito projetivo, nos remetemos a projeção, onde o sujeito projeta aspectos de sua própria personalidade, e o terapeuta na sua investigação tem um aparato maior de possibilidades.

A psicoterapia tende a trabalhar para reduzir os problemas emocionais de seus pacientes, isto é, na dislexia onde há uma baixa autoestima há uma busca de aparatos para intervir na melhor maneira possível de ajudar a criança.

Por ser uma busca pelo autoconhecimento e da autoestima, o sujeito tende a desenvolver habilidades de conhecimento antes desconhecidas, isto é, agrega competências e um formato único e com ele vai aprendendo a ver outros norteadores.

Como método psicoterapêutico o jogo de areia o jogo de areia colabora como sondagem e identificação das defasagens da criança, onde se projeta sua real necessidade, como método projetivo exala os conflitos interiores, nos aspectos familiares, emocionais, intra e interpessoais.

Desde o desenho em suas formas, tamanhos, as personagens e seus agrupamentos, os componentes do cenário a forma que estão distribuídos. Todas essas informações/observações mostram a interiorização do paciente.

Os Junguianos defendem que o terapeuta tenha vasto conhecimento com símbolos saber interpretar os conteúdos manifestos e latentes desse o inconsciente até o consciente do paciente, estabelecendo uma relação na tríade terapeuta-paciente-criança. O importante é entrar em contato com as emoções buscando o autoconhecimento e assim uma melhor e nova forma de aprender. O jogo de areia também é um método lúdico simbólico e meditativo deixando que seu paciente obtenha novas aquisições, além de reavivar imagens e situações, construindo assim a capacidade de expressão.

A DISLEXIA NA APRENDIZAGEM

Dentre os inúmeros transtornos que dificultam a aquisição o processo de escrita de uma criança a dislexia está entre elas, isto é, uma dificuldade de aprendizagem na linguagem e na escrita se caracterizando como distúrbios da aprendizagem. São trocas, omissões, junções entre grafemas e confusões entre letras.

Há de se ligar a dislexia como aspectos patológicos e/ou na fundamentação no processo de aquisição da escrita.

De acordo com a Associação Brasileira de Dislexia:

“A Dislexia do desenvolvimento é considerada um transtorno específico de aprendizagem de origem neurobiológica, caracterizada por dificuldade no reconhecimento preciso e/ou fluente da palavra, na habilidade de decodificação e em soletração. Essas dificuldades normalmente resultam de um déficit no componente fonológico da linguagem e são inesperadas em relação à idade e outras habilidades cognitivas”. (Definição adotada pela IDA – International Dyslexia Association, em 2002. Essa também é a definição usada pelo National Institute of Child Health and Human Development – NICHD).

Uma pessoa com dislexia as áreas de trás e do meio da cabeça são menos ativadas que o normal para compensar a parte da frente é obrigado a trabalhar mais e até o lado direito é ativado durante a leitura.

Para o psiquiatra Fábio Barbirato (médico da Santa Casa/RJ), “existem uma série de alterações neurobiológicas que fazem com que a criança tenha dislexia”.

Levando em consideração a dislexia no processo da aquisição da escrita, a criança que carrega este transtorno de acordo com Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson (1997), “os erros na escrita cometidos pelas crianças não são imperfeições decorrentes da não apropriação de um modelo de língua estático”. Ou seja, os erros cometidos frequentemente, é um sinal de que algo não está certo no processo de escrita.

Esses sintomas aparecem geralmente no período de alfabetização quando a criança não acompanha o ritmo da sala, cria-se um “stress” exteriorizado e interiorizado que só com um acompanhamento especializado as habilidades metafonológicas vão se aflorarem.

O tratamento do disléxico geralmente envolve dois métodos de alfabetização, segundo a maioria dos especialistas: o método multissensorial e o método fônico.

No método multissensorial trabalha-se com aspectos visuais (ênfase na forma visual das letras cores formas e tamanhos), auditivos (ênfase nos sons das letras e das palavras), sinestésicos (ênfase no traçado das letras), tátil (ênfase na memória tátil da letra) e articulação (ênfase na memória articulatória das letras) já no método fônico trabalham-se as habilidades metafonológicas do indivíduo, ou seja, ensinar as correspondências grafo fonêmicas e desenvolver as habilidades metafonológicas, ou seja, ensinam-se as correspondências ente as letras e seus sons e refere-se a manipulação e reflexão sobre os sons da fala.

Mistura palavras com grafia parecidas como: “Anda e Nada”, Sólido vira “Soiledo”. Possui dificuldades em reconhecer letras e no processo de assimilação e acomodação, dificuldades de seguir múltiplas ordens e dificuldade na coordenação mecânica e no tamanho, velocidade e distância, além da aversão

à escola.

Na aprendizagem a criança com dislexia tem a irritabilidade aflorada, desordem, falta de concentração/atenção, dificuldade na escrita (exemplo letras dançando), baixa autoestima, troca da letra e sílaba, dificuldade na lateralidade, não há estímulo, padronização de erros: B no lugar de D e vice versa, S e R invertidos, H e T imagens refletidas, confusão nas letras similares, grafias distintas na mesma página.

Cabe ressaltar que só com uma avaliação de um profissional é certo dizer o caso clínico e qual é a real necessidade da criança

A UTILIZAÇÃO DO JOGO DE AREIA NA DISLEXIA

Para a utilização do jogo de areia na dislexia vale ressaltar a importância de se ter um laudo médico para poder, pois só com ele podemos dizer com certeza se o sujeito tem ou não dislexia para poder iniciar a psicoterapia.

A psicopedagogia trabalha com hipóteses da causa do não aprender e a dislexia se faz presente nas escolas, e por não ser algo que se manifesta fisicamente fica mais difícil de identificar e diagnosticar, para que o sujeito tenha a intervenção correta.

Quando se utiliza jogo de areia como ferramenta de intervenção, o terapeuta e o jogo realizam uma troca. Essa troca entre paciente e caixa é fundamental nesse processo de acordo com Ammann “No Jogo de Areia realiza-se em pequeno espaço aquilo que o ser humano precisa fundamentalmente fazer, no caso transformar, ou seja, tornar real a energia amorfa do seu mundo” (...).

No jogo de areia todos os processos de produção do cenário são simbolicamente observados. Jovchelovitch diz “através dos símbolos, coisas diferentes podem significar umas às outras e podem mergulhar umas nas outras; eles permitem uma variabilidade infinita”.

A partir de que o paciente com dislexia começa a montar o cenário na caixa de areia tanto com a olhada quanto a seca, o terapeuta observa especificamente se o paciente distinguiu lateralidade, destreza da praxia fina, a concentração e atenção, relação com outro e com ele mesmo, sua autoestima, as aversões, a comunicação não verbal e observando também aspectos da dislexia, levantando hipóteses para possíveis intervenções posteriores.

O sujeito (paciente) projeta cenários da sua personalidade, e de sua real necessidade, projetando também os conflitos que o cercam referente à dislexia.

Após a realização do jogo, nos momentos dos insights o terapeuta observa a memória verbal em longo prazo do sujeito e para os seus aspectos perceptuais

visuais, sendo que ele irá relatar o que fez ao rever a sua produção.

AS INTERVENÇÕES PSICOPEDAGÓGICAS

A psicopedagogia se atrela a intervenções psicopedagógicas, para tanto há um meio e o sujeito norteando um processo, em busca de melhores condições de aprendizagem, onde a ação pedagógica é um ponto de partida para as construções realizadas pelo o sujeito e as que virão em consequências das intervenções realizadas.

Essas ações pedagógicas devem realizar uma ação-reflexão-ação, onde há um conflito ou desequilíbrio para se chegar a um ponto em comum.

Para se trabalhar em um âmbito psicopedagógico deve-se adquirir um olhar diferenciado para o atendimento de crianças com algum defasagem ou distúrbio de aprendizagem, desde o início que se busca o atendimento, desde a entrevista inicial, anamnese, EOCA, relatórios, e entre outros pontos iniciais, pois é de suma importância um atendimento inicial adequado.

Focando na dislexia, tende a encontrar um melhor modo de trabalhar os conceitos da aprendizagem. É necessário realizar concatenado com o jogo de areia o relatório do médico especialista, as sondagens na leitura e escrita, entrevista/conversa com a família, atividades projetivas e específicas hipóteses e devolutiva.

Como intervenção psicopedagógica no decorrer da utilização do jogo de areia o terapeuta só observa sem intervir, deixando a interpretação para depois da sessão, após o procedimento tira-se algumas fotos do cenário montado se atentando também aos conteúdos latentes e manifestos e aos detalhes projetados. De acordo com Weinrib (1983, p. 78): “Ao externar sua fantasia, o paciente a projeta nas miniaturas”.

Posterior à sessão o terapeuta pode interpretar os cenários projetados em insights, sendo norteadores para que o terapeuta faça questionamentos para com o paciente para explicar o que foi projetado na caixa de areia, levantando os “porquês” e como, se atentado na dislexia, se o pacientes conseguiu atingir os objetivos e qual a influência do cenário montado.

Há de se pensar que as interpretações ocorrem há todo momento onde cada componente do jogo de areia simboliza um elemento na hipótese diagnóstica.

Todos os aparatos e/ou equipamentos que se utiliza nas intervenções psicopedagógicas devem ser levadas em considerações, essa ação reflexiva psicopedagógica favorece a presença de abstrações interiorizadas.

A areia: Simboliza os elementos naturais (Ammann) tanto com a areia molha e/ou seca, ela remete ao brincar propiciando sensações táteis e sentimentos latentes, segundo Ammann.

“A areia, em seu estado seco, é escorregadia, quase líquida, é leve e tem no toque com as mãos algo de macio, carinhoso. Ao mexer com as mãos a areia seca, tornam-se visíveis formas fluidas como na água. A areia seca pode, ainda, ser assoprada, resultando em formações delicadas que, comumente, só podemos ver na interação entre areia e o vento”. AMMANN R. A terapia do jogo de areia: imagens que curam a alma e desenvolvem a personalidade. São Paulo: Paulus; 2002. P.13

As miniaturas do jogo de areia: Representam o universo, sendo a projeção da própria vida, não são apenas analogias, mas adquirem vida própria sendo a reprodução da realidade e oferecendo abertura para que o sujeito projete seus conteúdos latentes e manifestos.

Os insights: É uma análise da produção da criança, sendo que ela irá retornar a produção do cenário projetado por base nas fotos. De acordo com Weinrib citado por Fernandes

“ajuda a tornar mais concreta à experiência terapêutica, já que o paciente pode ver literalmente onde estava, assim como o que criou e, ainda, facilita o reconhecimento das ligações entre os participantes e os significados simbólicos dos cenários”. FERNANDES, Anete Maria Busin. Diagnóstico psicopedagógico: uma experiência vivida no espaço de formação do curso de Psicopedagogia p. 3-9

A fundamentação Junguiana é uma busca do autoconhecimento, exercitando a autoestima e o autoconhecimento e nesse processo psicoterapêutico o paciente mostra suas reais necessidades através de espaços simbólicos onde o sujeito encontra o objeto interno e externo entre o pensamento e a emoção, seu consciente e inconsciente, seu mundo real e potencial sempre exemplificando um do outro e o terapeuta é um “facilitador” para com essas emoções.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A caixa de areia quanto método terapêutico, possui uma função de estimular e desenvolver aspectos importantes na aquisição de habilidades e competências no âmbito escolar e social. Sua utilização tem caráter terapêutico, que trabalha com a latência e com o inconsciente. De acordo com Maria Teresa Fialho (p. 237) a caixa de areia “Enquanto técnica projetiva permite o acesso a conteúdo de grande riqueza”, ou seja, tem caráter progressivo global.

O artigo apresentado, mostrou a dislexia concatenada com o jogo junguiano, onde suas intervenções colaboram para a exteriorização dos “estresses”, relacionados a esse transtorno, através deste estudo foram aprendidos os conceitos

do jogo de areia a luz da visão Junguiana como método psicoterapêutico na dislexia e de que forma atrelar um fundamento com o outro. O jogo de areia enquanto ferramenta lúdica psicopedagógica é de suma importância quando bem utilizado. Tendo como foco a dislexia o terapeuta usa o jogo para intervir e ajudar a criança com dislexia, agindo em sua real necessidade.

REFERÊNCIAS

AMMANN R. A terapia do jogo de areia: imagens que curam a alma e desenvolvem a personalidade. São Paulo: Paulus; 2002.

CABUSSU, Maria Arminda S. Tutti. Dislexia e estresse: implicações neuropsicológicas e psicopedagógicas. Rev. Psicopedag. [online]. 2009, vol.26, n.81, pp. 476-485. ISSN 0103-8486.

COMO estrelas na Terra. Direção: Aamir Khan. Índia: Aamir Khan Productions, 2007. 165 min. color. Título original: Taare Zameen Par. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=6rxSS46Fwk4>. <Acesso em: 22 de Maio de 2019>

CRUZ, MARIA DO CARMO CORDEIRO; FIALHO MARIA TERESA. A Caixa de Areia: Técnica projectiva e método terapêutico. Rev. Análise Psicológica. Ano 1998. VL 2. Pg.231-241<Acesso em: 28 de Maio de 2019>

FERNANDES, Anete Maria Busin. Diagnóstico psicopedagógico: uma experiência vivida no espaço de formação do curso de Psicopedagogia. Rev. psicopedag. [online]. 2012, vol.29, n.88, pp. 3-9. ISSN 0103-8486.<Acesso em: 05 de Junho de 2019>

FRANCO, Aicil and **PINTO**, Elizabeth Batista. O mágico Jogo de Areia em pesquisa. Psicol. USP [online]. 2003, vol.14, n.2, pp. 91-114. ISSN 0103-6564.<Acesso em: 20 de Maio de 2019>

GERMANO, Giseli Donadon and **CAPELLINI**, Simone Aparecida. Desempenho de escolares com dislexia, transtornos e dificuldades de aprendizagem em provas de habilidades metafonológicas (PROHFON). J. Soc. Bras. Fonoaudiol. [online]. 2011, vol.23, n.2, pp. 135-141. ISSN 2179-6491. ARRUMAR

GIOVANETTI, Rodrigo; Sant'Anna Paulo Afrânio. Estratégias de psicodiagnóstico

interventivo e apoio em crises adaptativas por meio do jogo de areia e da EDAO Psicol. Reflex. Crit, ano 2005, VL. 3 ISSN 1678-7153.<Acesso em: 03 de Junho de 2019>

HTTP://books.scielo.org/id/vtzmp/pdf/oliveira-9788579830228-08.pdf

HTTP://www.danielprnunes.com/psicologia_junguiana#sthash.NKKd9erC.O0tGwSnd.dpbs.<Acesso em: 20 de Maio de 2019>

HTTP://www.dislexia.org.br/index.php/2-uncategorised/20-abertura.<Acesso em: 20 de Maio de 2015>

HTTP://sites.google.com/site/lacospsychelogos/vvv/psicoterapias/metodos-de-tratamento/metodos-de-tratamento---psicoterapia.<Acesso em: 22 de Maio de 2019>

HTTP://www.youtube.com/watch?v=ziQhPUGd4qw.<Acesso em: 28 de Maio de 2015>

JOVCHELOVITCH, S. (2002). Vivendo A Vida Com Os Outros: Intersubjetividade, Espaço Público E Representações Sociais. Em: Jovchelovitch, S. E Guareschi, P.A. (Eds.) Textos Em Representações Sociais. (Pp 65-85). 7ª Ed. Petrópolis: Vozes.<Acesso em: 20 De Maio De 2015>

LILIENFELD et al (2000). The scientific status of projective techniques. Psychological Science in the Public Interest, 01, 2. .<Acesso em: 13 de Junho de 2015>

LIMA SCOZ, Beatriz Judith. O Jogo de Areia (Sandplay): subjetividade e produção de sentidos. Ciênc. cogn. [online]. 2008, vol.13, n.1, pp. 47-55. ISSN 1806-5821. <Acesso em: 28 de Maio de 2015>

ROCHA, Maria Angélica Moreira; CABUSSU, Maria Arminda S. Tutti; SOARES, Vitória Galvão e LUCENA, Rita. Dislexia: atitudes de inclusão. Rev. psicopedag. [online]. 2009, vol.26, n.80, pp. 242-253. ISSN 0103-8486. <Acesso em: 28 de Maio de 2015>

SANTANA, Ana Paula de Oliveira, e MASSI Giselle. A desconstrução do conceito

de dislexia: conflito entre verdades. Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba-PR, Brasil. Santana Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis-SC, Brasil

SILVA, Sther Soares Lopes da. Conhecendo a dislexia e a importância da equipe interdisciplinar no processo de diagnóstico. Rev. psicopedag. [online]. 2009, vol.26, n.81, pp. 470-475. ISSN 0103-8486. <Acesso em: 28 de Maio de 2015>

SEBRA, Alessandra Gotuzo e **DIAS**, Natália Martins. Métodos de alfabetização: delimitação de procedimentos e considerações para uma prática eficaz. Rev. psicopedag. [online]. 2011, vol.28, n.87, pp. 306-320. ISSN 0103-8486.

WEINRIB, E. L. (1983). Images of the self: The sandplay therapy process. Boston: Sigo Press. <Acesso em: 13 de Junho de 2015>

LER E CONTAR E OUVIR HISTÓRIAS NA INFÂNCIA



KÁTIA DELFINA AGOSTINHO VASCONCELOS

Graduação em Pedagogia pela Faculdade UNIARARAS – FHO Hermínio Ometto (2009); Especialista em Psicopedagogia pela Faculdade Campos Elíseos (2014); Especialista em Educação Arte e Cultura pela Faculdade Campos Elíseos (2014); Especialista em Educação Infantil pela Faculdade Campos Elíseos (2015); Especialista em Educação pela Faculdade Campos Elíseos (2018); Professor de Educação Infantil em um CEI da Prefeitura da Cidade de São Paulo.

RESUMO

Desenvolver o hábito de ler é um processo que exige determinação, pois ele ocorre no transcorrer da vida do ser humano. Existem diversos fatores que influenciam nesse desenvolvimento e desta forma surgiu o meu interesse por esse tema. Diante desse estudo pude me aprofundar e entender sobre a importância da leitura na vida de todas as crianças desde seus primeiros meses. O ato de ler ou ouvir histórias se torna um instrumento facilitador da construção e ampliação do vocabulário, e no desenvolvimento cognitivo e afetivo do educando. Por ser a escola um espaço privilegiado, muitas vezes se inicia o encontro entre o leitor e o livro, é fundamental que se crie planos para incentivar esse contato. O objetivo deste trabalho é demonstrar que a criança, desde muito pequena, familiarizada com o ato de ouvir ou ler histórias, adquire o comportamento leitor. Neste artigo apontarei alguns pontos importantes, levando em conta a formação de futuros leitores. Esta pesquisa se desenvolveu baseada em teóricos e na minha prática em sala de aula.

Palavras-chave: Leitura; Comportamento leitor; Literatura.

INTRODUÇÃO

Segundo os Referenciais de Educação Infantil (p.143), [...] “a leitura de histórias é um momento em que a criança pode conhecer a forma de viver, pensar, agir e o universo de valores, comportamentos de outras culturas situadas em outros tempos e lugares que não o seu eu”, e assim possibilitando que as crianças façam diferentes interpretações, expressem suas opiniões, gostos sobre o que foi lido, contribuindo para autonomia do pensamento. Desta forma acreditamos que o

ato de ler contribui para construção de um indivíduo completo, e na capacidade de fazer a leitura de mundo podendo assim ser um indivíduo reflexivo e produtor de suas próprias ideias.

Segundo Rubens Alves (2001) “a aprendizagem da leitura começa antes da aprendizagem das letras: quando alguém lê e a criança escuta com prazer”, considerando assim que o ato de contar histórias deve ser conteúdo presente desde os primeiros anos da criança.

Conforme nos traz Vygotsky (1999), a interferência do adulto “o professor”, é de fundamental importância para contribuição da linguagem, e a interação com o meio, pois é nessa relação que o educando constrói suas experiências.

Desta forma posso dizer que o ato de contar histórias tem papel importantíssimo na vida da criança, porque oferece a oportunidade de viver o imaginário, pois nesta fase do desenvolvimento dos primeiros anos de vida, é de suma importância estimular a criatividade e motivar o gosto pela leitura, mesmo diante do grande desafio que encontramos nos dias atuais, a televisão, a internet e outras tecnologias, que a cada dia toma um maior espaço dentro do desenvolvimento de nossas crianças.

Nessa direção posso afirmar que o ato de contar história tem um papel fundamental na formação de comportamento leitor em nossos educandos.

Com embasamento teórico procurei neste estudo, justificar o quanto contar histórias possibilita a criança a entrar em contato com imaginário e despertar o gosto pela leitura.

A leitura tem que acontecer de maneira prazerosa, para que o ato de ler não se torne um castigo na vida da criança, assim colaborando para que adquira o hábito de ler por prazer ou curiosidade, para aprender, se informar, questionar, resolver criando assim seu conceito de mundo.

LER PARA FORMAR COMPORTAMENTOS LEITORES

“O desenvolvimento das narrativas não é natural nas crianças, mas sim fruto da experiência social construída a partir do contato com a escuta e a produção de narrativas. Além de um vasto repertório de histórias, as crianças também podem desenvolver o que chamamos de comportamentos leitores” (Orientações Curriculares 2007, p.85).

Segundo as Orientações Curriculares Expectativas de Aprendizagem e Orientações Didáticas (2007), a roda de leitura que se desenvolve desde os primeiros meses de vida da criança, tem papel fundamental para construção de um indivíduo leitor. Ao ler para criança, possibilita que ela ingresse no universo

letrado, ampliando seu vocabulário, sua imaginação e o gosto pela leitura.

“A criança que ainda não sabe ler convencionalmente pode fazê-lo por meio da escuta da leitura do professor, ainda que não possa decifrar todas e cada uma das palavras”. Ouvir um texto já é uma forma de leitura “(RCNEI, p.141)”.

A leitura realizada como uma atividade contínua, organizada e intencional colabora para que a criança adquira o hábito de ler.

Segundo os Referencias de Educação Infantil, “é de grande importância o acesso, por meio da leitura pelo professor, a diversidade de materiais escritos”, desta forma possibilitamos ao educando entrar em contato com diferentes tipos de portadores de leitura, dando-lhe a oportunidade de ampliar seu repertório e sua visão de mundo.

“A leitura de histórias é um momento em que a criança pode conhecer a forma de viver, pensar, agir e o universo de valores, costumes e comportamentos de outras culturas situadas em outros tempos e lugares que não o seu” (RCNEI, p.143).

O ato de ler é fundamental para que a criança adquira conhecimentos, informações e para o desenvolvimento do imaginário que contribui para o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e cultural criando na criança a capacidade de expressar suas ideias.

“É através de uma história que se pode descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e de ser, outras regras, outra ética, outra ótica”.

(Abramovich, 199, p.17)

Conforme Silva (1992) “bons livros poderão ser presentes e grandes fontes de prazer e conhecimento. Descobrir esses sentimentos desde bebezinhos poderá ser uma excelente conquista para toda vida”. Neste sentido a Educação Infantil possibilita o desenvolvimento de comportamento leitor na criança.

A IMPORTÂNCIA DE LER, OUVIR E CONTAR HISTÓRIAS

(...) o primeiro contato da criança com um texto é feito oralmente, através da voz da mãe, do pai ou dos avôs (...) (Abramovich, 1997, p.16).

Quem de nós não se entusiasma ao ouvir uma história?

Ao responder essa pergunta podemos perceber que ouvir histórias é um ato prazeroso em todos os momentos da vida e quando somos criança esse encanto toma uma proporção maior.

Ao ouvir ou ler histórias, a criança mergulha em um novo mundo e o interpreta de sua forma, é como se ela por um momento tivesse dentro dela mesma, entrando em contato com o território dos possíveis, construindo

significações para sua vida real.

Conforme nós traz Abramovich, na citação inicial percebemos que a narrativa faz parte da vida desde os seus primeiros momentos.

Para a formação de bons leitores, é fundamental que as crianças, apreciem e valorizem a escuta e a leitura de histórias desde pequenas; a criança cria o hábito de escutar histórias, valorizando o livro como fonte de conhecimento e entretenimento, levando a criança a valorizar e se familiarizar com a prática de leitura. A escuta de histórias na escola oportuniza momentos prazerosos em grupo, enriquece o imaginário, amplia o vocabulário.

Em um mundo, no qual a mídia, a internet, jogos e outros recursos tecnológicos fazem parte do dia-a-dia, oferecendo informações prontas, cabe a nós professores estimular o gosto pela leitura, garantindo à criança a riqueza da vivência narrativa desde seus primeiros meses, contribuindo para o desenvolvimento do pensamento lógico e do imaginário infantil.

O contar histórias é um importante instrumento para que a criança crie gosto pela leitura. Mesmo que a criança já apresente a competência da leitura, contar histórias para que a criança ouça, ainda é de grande importância, pois, segundo Abramovich (1997, p.23) "quando a criança sabe ler é diferente sua relação com as histórias, porém, continua sendo enorme o prazer em ouvi-las".

Ao contar histórias para criança, estimulamos o imaginário e a criatividade, levando a criança a procurar respostas para curiosidades, solucionar questões, resolver conflitos, se identificar muitas vezes fazendo a ligação entre a fantasia e o real, encontrando respostas para seus medos, ansiedades, tristezas e demais conflitos que fazem parte dessa fase de desenvolvimento da criança.

(...) e ser leitor é ter um caminho infinito de descobertas e de compreensão do mundo... (...) (Abramovich, 1997, p.16)

Outro fator que devemos levar em consideração para despertar o interesse da criança é o manuseio dos livros, onde dar oportunidade para que a criança observe figuras, texturas, cores e todo o universo apresentado nesse portador, desta forma, o livro deve estar ao alcance da criança para que ela possa ter contato e utilizá-lo de forma livre. Ao manusear o livro a criança explora o imaginário criando e recriando histórias construindo novos horizontes.

De acordo com Sandroni & Machado (1998, p.16), "o amor pelos livros não é coisa que apareça de repente", desta forma podemos concluir que o papel do professor é decisivo na aquisição do gosto pela leitura. A escolha de bons livros, momentos especiais, lugares aconchegantes e diferentes recursos contribuem para despertar o interesse da criança pelo livro e todo universo de descobertas que nele se encontra.

O PAPEL DA ESCOLA E A FORMAÇÃO DE COMPORTAMENTO LEITORES

Segundo Coelho (2002), “a leitura no sentido de compreensão do mundo é condição básica do ser humano”.

Sendo a escola um espaço privilegiado, no qual muitas vezes se inicia o encontro entre o leitor e o livro, e de fundamental importância que se crie planos para incentivar esse contato, em que o objetivo é de despertar o hábito de leitura, garantindo assim que o leitor tenha prazer nesse hábito.

A criança lê do seu jeito muito antes da alfabetização, ela aprende ao observar o “outro” de forma que dentro do ambiente escolar o professor deve ser o exemplo para seus alunos, estimulando - os o hábito de leitura.

O processo de aprendizado se inicia com a percepção que a criança adquire ao manusear livros.

Para Soares (set.2005, p.18), “esse aprendizado chama-se letramento: É o convívio da criança desde muito pequena com a literatura, o livro, a revista, com as práticas de leitura e escrita.”, desta forma a criança que tem oportunidade de ter acesso aos diferentes portadores de leitura dentro do seu desenvolvimento constrói um caminho infinito de descobertas e de compreensão de mundo.

De acordo com Coelho (2000, p.16), “a escola ao oferecer diferentes tipos de leitura ao seu educando, estimula o exercício da mente, a percepção do real em suas múltiplas significações, a consciência do eu em relação ao outro, a leitura de mundo em seus vários níveis e, principalmente, dinamizam o estudo e conhecimento da língua, da expressão verbal significativa e consciente condição sine qua non para a plena realidade do ser”.

Uma instituição de grande importância em construir a ponte entre a criança e o mundo é a escola, cabe à escola ser um ambiente que permita o aluno chegar ao seu autoconhecimento e ter acesso ao mundo da cultura dando-lhe oportunidade de ser um adulto crítico, reflexivo, autônomo e capaz de construir sua própria história, e o livro é capaz de auxiliar o aluno a esse desenvolvimento.

Ao desenvolver o hábito da leitura, ainda no início, ou durante a escolaridade, a pessoa torna-se apta a interpretar e formar uma linha de pensamento lógico construindo argumentos para discutir, dialogar e argumentar seu ponto de vista. Neste sentido, relata os PCN's (2001, p.54),

“Um leitor competente é alguém que, por iniciativa própria, é capaz de selecionar, dentre os trechos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a uma necessidade sua. Que consegue utilizar estratégias de leitura adequada para abordá-los de forma a atender a essa necessidade”.

Desta forma observamos que o contexto em que o indivíduo está inserido

influi na capacidade que ele apresenta de interpretar o que lê e a formar que ele vai utilizar o conhecimento construído na sua vida.

Segundo Lajolo (2002), “cada leitor entrelaça o significado pessoal de suas leituras de mundo com os vários significados que ele encontrou ao longo da história de um livro”, assim o ato de ler se faz presente não apenas na decodificação das palavras e sim a experiência que o indivíduo tem e na que constrói ao ler ou ouvir uma história.

Conforme nos traz os PCN's (2001), “a decodificação é apenas uma das etapas do desenvolvimento da leitura. A compreensão das ideias percebidas, a interpretação e a avaliação são outras etapas”.

Sendo assim, a escola deve ter a intenção de criar um vínculo entre a criança e o livro e trabalhando com a diversidade textual desenvolve a formação de leitores.

DESENVOLVENDO O HÁBITO DE LER

Segundo Rubens Alves (2001), “a aprendizagem da leitura começa antes da aprendizagem das letras: quando alguém lê e a criança escuta com prazer”.

Desenvolver o hábito de ler é um processo que exige determinação, pois ele ocorre no transcorrer da vida do ser humano. Existem diversos fatores que influenciam nesse desenvolvimento.

“A criança que houve histórias desde cedo, que tem contato direto com livros e que seja estimulado terá um desenvolvimento favorável ao seu vocabulário, bem como a prontidão para a leitura” (Bamberguerd, 2002, p.71).

De acordo com a citação de Bamberguerd, (2002) podemos afirmar que a motivação para leitura deve ocorrer desde seus primeiros anos e que o “exemplo” é papel fundamental para que a criança adquira essa competência. Porém, não são todos os pais que tem esse hábito, deixando essa responsabilidade nas mãos da escola.

Zotz, (in: Cagneti, 1996, p.25) quando fala da literatura como filosofia de vida e de evolução, comenta que “o desenvolvimento do interesse e hábito da leitura se faz num processo constante que se inicia com a família, reforça-se na escola e continua ao longo da vida...” é por este motivo que a leitura é um processo contínuo de crescimento adquirindo uma permanente autoformação do indivíduo. Ao ler a criança entra em contato com diferentes mundos, viaja por diversos espaços e com esse conhecimento constrói novos horizontes.

Segundo Soares (2005), um programa de formação de leitores deve se preocupar também com o desenvolvimento do professor como leitor “porque

se a pessoa não utilizar e não tiver prazer no convívio com o material escrito, é muito difícil passar isso para as crianças”, sendo assim, o professor muitas vezes se torna o único exemplo de leitor para as crianças, e conforme cita o autor acima é importante que se ofereça ao professor condições para estar se atualizando e entrando em contato com diferentes portadores de texto.

Voltando à criança, além de se considerar importante o estágio que a criança se encontra, outro ponto que se deve estar atento é o despertar a atenção e interesse de nossos educandos, e para isso se faz necessário o planejar Como nos traz Abramovich (1997.p.21).

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

Ainda a mesma autora diz que “(...) É bom evitar as descrições imensas e cheias de detalhes, deixando o campo mais aberto para o imaginário da criança. Ela quer ouvir mais as conversas, as ações, os acontecimentos (...)”, outra fala sobre os recursos para estimular o hábito de ler cita a autora é “(...) sussurrar quando a personagem fala baixinho ou está pensando algo importantíssimo; é bom levantar a voz quando uma algazarra está acontecendo, ou falar de mansinho quando a ação é calma... Ah, é bom falar muito baixinho, de modo quase inaudível, nos momentos de reflexão ou dúvida, e usar humoradamente as onomatopéias, os ruídos, os espantos... Ah, é fundamental dar longas pausas quando se introduz o “então...”, para que haja tempo de cada um imaginar as muitas coisas que estão para acontecer em seguida... E é bom valorizar o momento em que o conflito está acontecendo e dar tempo, muito tempo, para que cada ouvinte o vivencie e tome a sua posição (...)”.

Especialistas sobre o assunto comentam na Revista Nova Escola, (abril/2008, p.10/11), que para alguém se interessar por livros na vida adulta, é fundamental que a palavra escrita esteja ao seu alcance desde cedo. Ou seja: estimular a leitura dentro do berçário, com bebês que ainda nem aprenderam a falar, pode ser o caminho mais curto para a formação de um futuro leitor. “Manuseando um livro, eles são capazes de identificar a existência da grafia e passam a estabelecer uma relação direta com a linguagem escrita”, afirma Fraulein. Pouco importa se a criança ainda não aprendeu a ler ou se o exemplar em questão é feito de papel, plástico ou tecido.

Em um mundo em que a tecnologia encanta as crianças, chega-se a

pensar que o livro é coisa do passado, mas somente quem conhece os benefícios adquiridos com a leitura, o encantamento que as páginas de um livro propiciam ao leitor saberá dizer que não existe tecnologia no mundo que substitua o ato de ler.

Daí a importância de estar mostrando esse mundo que se cria e recria no imaginário do leitor ao abrir um livro

OS ESTÁGIOS PSICOLÓGICOS DA CRIANÇA E A LITERATURA INFANTIL

Ao nascer se dá início o ciclo de aprendizagem, durante o seu desenvolvimento, a criança, passa por estágios psicológicos, sendo que cada estágio corresponde a faixa etária no qual os interesses mudam. Dentro do universo escolar é importante que o professor observe e respeite cada criança, oferecendo livros que estejam dentro da sua faixa de desenvolvimento, sendo que cada criança tem seu tempo de desenvolvimento diferente, devendo esta ser respeitada.

Segundo “Coelho, (2008),” a inclusão do leitor em determinada “categoria” depende não apenas de sua faixa etária, mas principalmente da inter-relação entre sua idade cronológica, nível de amadurecimento biopsíquico-social-intelectual e grau ou nível de conhecimento/domínio do mecanismo da leitura”, assim ela sugere que as indicações de livros devem sempre respeitar o desenvolvimento da criança, levando em consideração a faixa etária mais aproximada para indicação do livro, sem esquecer o meio em que a criança vive.

Ainda a autora afirma que existem cinco categorias que norteiam as fases do desenvolvimento psicológico da criança que são: pré-leitor; leitor iniciante; leitor-em-processo; leitor fluente; leitor crítico.

O pré-leitor: essa categoria se divide em duas fases que são a primeira infância: movimento x atividade (que vai dos 15/17 meses a três anos) e a segunda infância: fantasia x imaginação (que ocorre por volta dos 2/3 anos).

Segundo a Revista Nova Escola (abril/2008, p.13), “são muitos os benefícios que o contato com livros, ainda na primeira infância, é capaz de proporcionar. Várias funções psicológicas podem ser desenvolvidas, entre elas a memória e a capacidade de estruturar as informações. A leitura em voz alta para uma criança de até três anos ajuda a despertar sua sensibilidade para diferentes formas da fala e ainda tem o efeito positivo sobre a chamada atenção seletiva - a capacidade de se desligar de outras fontes de estímulo, mantendo-se concentrada numa só atividade por períodos mais longos. Ler histórias também ajuda no desenvolvimento da noção de tempo. O bom e velho “era uma vez”

carrega em si a ideia de algo que acontecia e já não acontece, apresentando à criança a existência do antes, do agora e do depois. “Com a prática da leitura, os bebês desenvolvem estruturas para a ordenar o mundo com base no critério de temporalidade”, diz Fraulein Vidigal de Paula.

A minha experiência profissional no CEI em que trabalho, temos como um dos projetos ler e contar histórias com crianças desde os quatro meses de idade até os três anos e 11 meses. O projeto consiste em incentivar a formação do comportamento leitor na idade em que diferentes hábitos se formam. Conforme nos traz Silva (1992, p.57) “bons livros poderão ser presentes, grandes fontes de prazer e conhecimento, descobrir estes sentimentos desde bebezinhos, poderá ser uma excelente conquista para toda vida”.

Neste projeto em ler para crianças tive diferentes materiais e estratégias para cada faixa etária respeitando assim o desenvolvimento de cada criança. No Berçário, a faixa etária varia de quatro meses a um ano de idade, a atividade acontece individualmente, geralmente com a criança sentada no colo e o recurso usado são fantoches, brinquedos que por meio da entonação de voz a professora conversa com a criança. No Berçário I, com a faixa etária de 1 a 2 anos, o movimento, o tom de voz são recursos usados para despertar o interesse, usamos textos com histórias rápidas, geralmente experiências vividas no dia-a-dia, como por exemplo, o banho, simples com gravuras únicas e coloridas, geralmente são livros confeccionados com pano, plástico ou madeira para que a criança possa manusear o material. No berçário II, com crianças de 2 a 3 anos, a criança prende-se a histórias contadas com ritmo e entonação variada. Histórias com animais, brinquedos, casas, seres da natureza fazem parte do encantamento das crianças, e é por este motivo que os “Contos de Fadas” fazem sucesso nessa faixa etária. Um recurso na roda de histórias que usamos são fantoches e músicas apresentadas em alguns contos como em Chapeuzinho Vermelho, Os três porquinhos, pois esses contos ajudam a compor a história dando à criança a oportunidade de participar da história. A criança usa da imaginação acreditando que tudo ao seu redor tem vida fazendo com que a história se transforme em algo real criando oportunidade para se desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e cultural. A avaliação que tenho feito nos trabalhos de PEA (Projeto Especial de Ação) ou nas reuniões de trabalho pedagógico, os relatos que tem surgido vem ajudar a refletirmos que o “ato de ler” é importante desde o início da primeira infância, no desenvolvimento que ocorre no processo de aprendizagem do vocabulário, na interpretação de histórias e na ligação entre o real e o imaginário de cada criança que mergulha nesse mundo de encantamento e magia.

Na primeira infância a criança reconhece o mundo ao seu redor por meio do

contato afetivo e do tato, assim a criança sente necessidade de pegar ou tocar tudo que estiver ao seu alcance, nesta fase se inicia o processo da aquisição da linguagem, e a criança passa a nomear tudo que se encontra a sua volta, construindo a percepção entre o mundo real e o mundo natural começa a se relacionar (linguagem nomeadora), nesse momento é fundamental oferecer estímulos como brinquedos, álbuns, chocalhos musicais, entre outros. Nesta fase a interferência de um adulto é fundamental a criança apresentando textos de leitura simples.

A criança, nessa fase, prende-se ao movimento, ao tom de voz, e não ao conteúdo do que é contado. Ela presta atenção ao movimento de fantoches e a objetos que conversam com ela. As histórias devem ser rápidas e curtas. O ideal é inventá-las na hora. Os livros de pano, madeira e plástico, também prendem a atenção. Devem ter, somente, uma gravura em cada página, mostrando coisas simples e atrativas visualmente. Nesta fase, há uma grande necessidade de pegar a história, segurar o fantoche, agarrar o livro, etc.. Segundo a Revista Nova Escola (abril/2008, p.13), “bebês podem até não entender todo o enredo de uma história, mas a leitura em voz alta os coloca em contato com outras dimensões das linguagens oral e escrita, que serão importantes em seu desenvolvimento”. ‘Eles percebem que a fala do dia-a-dia é diferente daquela usada numa leitura, que tem cadência, ritmo e emoção. Entendem, por exemplo, que há um começo, um clímax e um desfecho’, explica Fraulein Vidigal de Paula, doutora em Psicologia Escolar.

Na segunda infância (a partir dos 2/3anos), é que ocorre o início da fase egocêntrica, sua adaptação ao mundo físico é maior o que colabora na sua comunicação verbal. Nesta fase atividades lúdicas são as que mais prendem atenção e o “brincar” com o livro será importante e significativo para ela.

Conforme nos traz Abramovich, (1997), os livros devem apresentar um contexto familiar, com predomínio absoluto da imagem que deve sugerir uma situação. “Não se devem apresentar textos escritos, já que é através da nomeação das coisas que a criança estabelecerá uma relação entre a realidade e o mundo dos livros”.

Outra técnica a ser utilizada nessa faixa é a da repetição ou reiteração de elementos que segundo Coelho (2002, p.34) “são favoráveis para manter a atenção e o interesse desse difícil leitor a ser conquistado”.

Nessa fase, as histórias ainda devem ser rápidas, com pouco texto de um enredo simples e vivo poucos personagens, aproximando-se, ao máximo, das vivências da criança. Devem ser contadas com muito ritmo e entonação. Tem grande interesse por histórias de bichinhos, brinquedos e seres da natureza humanizados. Identifica-se, facilmente, com todos eles. Prendem-se a gravuras

grandes e com poucos detalhes. Os fantoches continuam sendo o material mais adequado. A música exerce um grande fascínio sobre ela. A criança acredita que tudo ao seu redor tem vida e vivência, por isso, a história transforma-se em algo real, como se estivesse acontecendo mesmo.

Leitor iniciante (a partir dos 6/7 anos), nesta fase a criança inicia o processo de decodificação e dos símbolos gráficos, porém o papel do adulto de “agente estimulador” é fundamental.

Os livros nesta fase devem ter uma linguagem simples e conter uma sequência de início, meio e fim, suas imagens devem predominar sobre o texto e seus personagens podem ser humanos, bichos, robôs, objetos, especificando sempre os traços de comportamento, como bom e mal forte e fraco, feio e bonito. As histórias no qual o bem predomina sobre o mal, ou engraçadas atraem muito o leitor dessa fase. Segundo Coelho (ibid, p.35) “ os argumentos devem estimular a imaginação, a inteligência, a afetividade, as emoções, o pensar, o querer, o sentir”.

Os livros adequados a essa fase devem propor “vivências radicadas” no cotidiano familiar da criança e apresentar determinadas características estilísticas. Predomínio absoluto da imagem, (gravuras, ilustrações, desenhos, etc.), sem texto escrito, ou com textos brevíssimos, que podem ser lidos, ou dramatizados pelo adulto, a fim de que a criança perceba a inter-relação existente entre o “mundo real”, que a cerca, e o “mundo da palavra”, que nomeia o real. É a nomeação das coisas que leva a criança a um convívio inteligente, afetivo e profundo com a realidade circundante. As imagens devem sugerir uma situação que seja significativa para a criança, ou que lhe seja, de alguma forma, atraente.

A graça, o humor, um certo clima de expectativa, ou mistério são fatores essenciais nos livros para o pré-leitor. As crianças, nessa fase, gostam de ouvir a história várias vezes. É a fase de “conte outra vez”. Histórias com dobraduras simples, que a criança possa acompanhar, também exercem grande fascínio. Outro recurso é a transformação do contador de histórias com roupas e objetos característicos. A criança acredita, realmente, que o contador de histórias se transformou no personagem ao colocar uma máscara, chapéu, capa, etc.

Podemos enriquecer a base de experiências da criança, variando o material que lhe é oferecido. Materiais como massa de modelar e argila atraem a criança para novas experimentações. Por exemplo, a história do “Bonequinho Doce” sugere a confecção de um bonequinho de massa, e a história da “Galinha Ruiva” pode sugerir amassar e assar um pão, assim como as histórias infantis, os contos de fadas têm um determinado momento para serem introduzidos no desenvolvimento da criança, variando de acordo com o grau de complexidade de cada história, os contos de fadas, tais como: “O Lobo e os Sete Cabritinhos”,

“Os Três Porquinhos”, “Cachinhos de Ouro”, “A Galinha Ruiva” e “O Patinho Feio” apresentam uma estrutura bastante simples e têm poucos personagens, sendo adequados a crianças entre três e quatro anos. Enquanto, “Chapeuzinho Vermelho”, “O Soldadinho de Chumbo”, (conto de Andersen) “Pedro e o Lobo”, “João e Maria”, “Mindinha” e o “Pequeno Polegar” são adequados a crianças entre 4 e 6 anos.

Leitor em processo (a partir dos 8/9 anos), nesta fase geralmente a criança já possui o domínio da leitura e seu interesse em descobrir o mundo está aflorado, aceitando os desafios propostos. O leitor nesta fase sente grande atração por textos em que ocorram humor e situações inesperadas ou satíricas. O realismo e o imaginário devem fazer parte do texto, as frases devem ser simples, diretas e objetivas, ao professor cabe realizar a atividade pós-leitura. De acordo com Coelho (2002), “deve conter início, meio e fim, o tema deve girar em torno de um conflito que deixará o texto mais emocionante e culminar com a solução do problema”.

Leitor fluente (a partir dos 10/11 anos), esta fase é a da consolidação dos mecanismos da leitura, a capacidade de concentração nessa fase cresce e a criança é capaz de compreender o mundo expresso no livro. Segundo Coelho (2002, p.37) “a partir dessa fase que a criança desenvolve o ‘pensamento hipotético dedutivo’ e a capacidade de abstração”.

Este estágio, chamado de pré-adolescência, promove mudanças significativas no indivíduo, surge um sentimento de poder interior, de ver-se como um ser inteligente, reflexivo, capaz de resolver todos os seus problemas sozinho. Nesta fase ocorre uma espécie de egocentrismo infantil, pois como ocorre com as crianças o adolescente apresenta certo desequilíbrio com o meio em que vive.

Identificam-se com textos que apresentem jovens em busca de espaço no meio em que vivem, seja no grupo, escola, clube, comunidade, etc. As imagens já são dispensáveis, porém ainda exerce uma forte atração, seus interesses giram entre lendas, mitos, policiais, romances e aventuras, os gêneros narrativo que mais atraem são contos, crônicas e novelas.

Leitor crítico (a partir dos 12/13 anos), Nessa fase o domínio da leitura e da escrita é total, sua capacidade de reflexão aumenta, permitindo-lhe a intertextualização. Desenvolve gradativamente o pensamento reflexivo e a consciência crítica em relação ao mundo. Sentimentos que fazem parte dessa faixa são: fazer, poder, e saber. O convívio do leitor crítico com o texto literário, segundo Coelho (2002) “deve extrapolar a mera fruição de prazer ou emoção e deve provocá-lo para penetrar no mecanismo da leitura”.

O leitor crítico ainda sente interesse pelos títulos da fase anterior, porém,

é necessário estimulá-lo para que se aproprie dos conceitos básicos da teoria literária. De acordo com Coelho (ibid, p.40) “a literatura é considerada a arte da linguagem e como qualquer arte exige uma iniciação”. Desta forma, existem certos conhecimentos a respeito da literatura que não podem ser ignorados pelo leitor crítico.

Tanto para a criança que lê para a que ouve a história é possível viajar e sonhar, porém, para que a leitura seja uma prática rotineira e prazerosa na vida da criança, devemos estar atentos a alguns aspectos como: apresentar diferentes tipos de portadores de texto, observar se a história apresentada está dentro do contexto e da sua faixa etária, utilizar de diferentes recursos para contar a história, e deixá-la livre para imaginar, criar e recriar situações a partir da história apresentada. A qualidade dos livros que se oferece a criança e o meio em que ela está inserida tem uma ligação direta com a formação de comportamento leitor que precisamos estimular nelas.

Ao concluir este trabalho, posso dizer que o ato de ler, ouvir ou contar histórias favorece a criança em seus aspectos cognitivos, afetivos e emocionais, pois na medida em que ela participa de alguma dessas ações em relação à história, vai se apropriando de um novo universo que é o imaginário, o simbólico, e colaborando para construção de um indivíduo crítico e capaz de optar dentro do seu mundo e na sua escolha de ser uma pessoa com comportamento leitor ampliando sua leitura de mundo e se tornando um indivíduo pleno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos e o embasamento teórico deste artigo tiveram uma visão e aprofundamento sobre a importância do ato de ler e contar história as crianças desde pequenas, o ato de contar história faz parte das mais antigas civilizações do nosso mundo, e para perpetuação de suas origens, valores, tradições e histórias os povos antigos usavam esse recurso.

Com o passar dos séculos a criança foi tomando lugar na sociedade e passou a ser vista como um ser diferente do adulto, com uma especificidade que só ela tinha e com isso foram surgindo literaturas especializadas para a sua faixa etária, porém, essas literaturas tinham como objetivo estabelecer padrões comportamentais exigidos pela sociedade da época, não eram nada atrativos e nem estimulavam para que a criança buscasse novos livros.

Durante o século XX, o surgimento da psicologia experimental apontava a inteligência como um elemento estruturador do universo de cada indivíduo, e nesse sentido surgiram os livros destinados a cada faixa etária. Uma das descobertas em relação à leitura, e que a criança não precisa ter o domínio do

código escrita para explorar e dar significados ao livro, por imagens, texturas, cores e símbolos, a criança entra em contato com a magia e o encantamento que o livro pode apresentar, assim aumentando o vocabulário e surgindo a relação entre a literatura infantil e a oralidade ampliando suas possibilidades de leitura de mundo, sua criatividade, sua autonomia do pensamento, contribuindo para a construção de um indivíduo completo.

Deste modo observamos que ao ler, contar ou ouvir uma história exercitamos o entender, o conhecer, o refletir, valores e sua condição básica na vida como ser humano.

Tanto para a criança que lê para a que ouve a história é possível viajar e sonhar através da imaginação, porém, para que a leitura seja uma prática rotineira e prazerosa na vida da criança, devemos estar atentos a alguns aspectos como: apresentar diferentes tipos de portadores de texto, observar se a história apresentada está dentro do contexto e da sua faixa etária, utilizar de diferentes recursos para contar a história, e deixá-la livre para imaginar, criar e recriar situações a partir da história apresentada. A qualidade dos livros que se oferece a criança e o meio em que ela está inserida tem uma ligação direta com a formação de comportamento leitor que precisamos estimular nelas.

Ao concluirmos este trabalho, podemos dizer que o ato de ler, ouvir ou contar histórias favorece a criança em seus aspectos cognitivos, afetivos e emocionais, pois na medida em que ela participa de alguma dessas ações em relação à história, vai se apropriando de um novo universo que é o imaginário, o simbólico, e colaborando para construção de um indivíduo crítico e capaz de optar dentro do seu mundo e na sua escolha de ser uma pessoa com comportamento leitor ampliando sua leitura de mundo e se tornando um indivíduo pleno.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, F. Literatura Infantil: Gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1997 (Série: Pensamentos e Ação no magistério).

AGUIAR, Vera Teixeira ET AL. Era uma vez na escola... Formando educadores para formar leitores. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.

AIRIÉS, Philippe. História Social da Criança e da Família, Rio de Janeiro, Livros Técnicos e Científicos. Editora S.A. 1981

ALVES, Rubens. A leitura – Aprender a olhar o mundo, [online], <http://pagina-de-vida.blogspot.com/o-prazer-da-leitura-rubem-alves.html>

em 23/12/17

BAMBERGER, Richard. Como incentivar o hábito da leitura. 7ª Ed. São Paulo: Editora Ática, 2002.

CAGNETI, Suely de Souza. **ZOTZ**, Werner. Livro que te quero livre. Rio de Janeiro: Editora Nórdica, 1986.

COELHO, Nelly Novaes. Literatura Infantil: Teoria, Análise, Didática. 7ª Ed. São Paulo: Editora Moderna, 2000.

JOBIM E SOUZA, Solange. Leitura: Entre o mágico e o profano. In: **FARACO**, Carlos Alberto ET AL> Diálogos com Bakhtin. Curitiba: UFPR, 2001

LAJOLO, Marisa. Do mundo da leitura para leitura de mundo. 6ª Ed. São Paulo: Editora Ática, 2002 36.

LAJOLO, Marisa; **ZILBERMAN**, Regina. Literatura Infantil Brasileira: História e histórias. 6ª Ed. São Paulo: Editora Ática, 2004.

OLIVEIRA, Cristiane Mandanêlo. "Livros e Infância"[online], <http://www.graudez.com.br/litinfl/livros.htm> em 14/09/08

ORIENTAÇÕES CURRICULARES. Expectativas de aprendizagem e orientações Didáticas. Educação Infantil. SME/DOT, 2007

REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA EDUCAÇÃO INFANTIL, Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria da Educação Fundamental, 3º vol. iLBrasília: MEC/SEF, 1998

REVISTA NOVA ESCOLA, Leitura. Ed. Especial, São Paulo: Ed.nº18, Abril/2008.

SANDRONI, Laura; **MACHADO**, Luiz Raul. A criança e o livro. Rio de Janeiro, Editora Ática, 1998.

SCHILLER, Friedrich. A Educação Estética do Homem. Trad. Roberto Schwarz e Márcio Suzuki. São Paulo: Iluminuras, 1995.

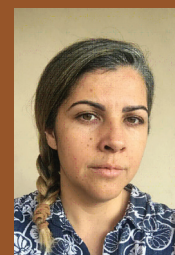
SILVIA, Ana Araújo. Leitura para Bebês. São Paulo: Revista Pátio. Ed.nº25,

Fev/Mar /2003

SOARES, Magda. O prazer da leitura se ensina. São Paulo: Revista Criança. Ed.nº12, Set/2005

VIGOTSKY, L.S. O Desenvolvimento Psicológico na Infância. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1999.

A INCLUSÃO E A DISLEXIA NA EDUCAÇÃO



MARCELA KNABLEN DE SOUZA

Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho, Licenciatura Plena em Educação Artística pela Faculdade de Educação e Cultura Montessori, Especialização em Formação e Profissão Docente pelo INEQ - Instituto Nacional De Educação E Qualificação Profissional.

RESUMO

Este artigo tem como objetivo elucidar as diversas maneiras de inclusão de crianças com deficiência no ensino regular, e mostrar algumas estratégias para serem seguidas para que diminuam as dúvidas dos docentes bem como das instituições escolares. Sabe-se que a inclusão não é impossível, porém ainda encontramos muita resistência e grandes obstáculos que precisam ser superados. A escrita deste artigo está baseada em pesquisas bibliográficas qualitativas acerca do tema.

Palavras-chave: Inclusão; Educação, Dislexia.

INTRODUÇÃO

A inclusão é entendida proporcionalmente como educação às pessoas portadoras de distúrbio de aprendizagem ou de necessidades educacionais especiais no sistema de ensino em todos os seus níveis.

Na sociedade atual a inclusão nas escolas de ensino regular tornou-se um enorme desafio devido o fato das escolas terem que se moldar as necessidades educacionais especiais, para que recebam, sem qualquer tipo de exclusão, o estímulo e o incentivo necessários para que tenham uma educação eficaz de qualidade.

Acredita-se que no Brasil em média 15 milhões de pessoas possuam algum tipo de necessidade. Sabe-se que essas necessidades especiais podem ser de diversos tipos como: deficiências múltiplas, auditivas, física, mental, visual, conduta. Sabe-se ainda que neste universo pelo menos, noventa por cento são de crianças, na educação básica as que sofram com algum tipo de dificuldade

de aprendizagem relacionada à linguagem: dislexia, disgrafia e também a disortografia.

Entre todos os tipos de necessidades especiais acredita-se que a dislexia seja a de maior frequência na educação e mereça uma atenção especial.

A dislexia é considerada como a incapacidade parcial da criança ler compreendendo o que se lê.

Assim, estudos mostram que dislexia é uma dificuldade de aprendizagem de origem neurológica. Ela caracteriza-se pela dificuldade que a criança ou adulto tem no conhecimento correto da leitura ou pela dificuldade na habilidade de decodificar ou soletrar. Todas essas dificuldades resultam no componente fonológico da linguagem que é inesperado em relação a outras habilidades cognitivas.

A INCLUSÃO E A DISLEXIA NA EDUCAÇÃO

O professor ao elaborar seu planejamento deve estar embasado no princípio do respeito as necessidades individuais de cada aluno, pois ele pode modificar as atividades e estratégias de ensino a todo o momento, já que a proposta atual mostra que o professor não é mais um mero transmissor de conhecimento, mas sim um facilitador da construção do conhecimento. Para alcançar este objetivo é necessário o envolvimento de todos, sem distinção, para se alcançar o sucesso na aprendizagem.

Além dos professores também é necessário que todos os funcionários das instituições de ensino devam estar preparados para o trabalho com os alunos P.N.E.E., pois estes fazem parte e têm o direito de ser bem recebidos.

No entanto, para que estes alunos não sejam mais alvo de preconceito e de discriminação, as pessoas com as quais irão conviver no ambiente escolar devem estar bem informadas, preparadas, solidárias, para que haja o respeito e o bom convívio, percebendo e respeitando as limitações e as diferenças.

Muito diferente de outros termos de distúrbios de aprendizagem, a dislexia é definida como uma dificuldade específica de aprendizagem.

A dislexia está relacionada a uma dificuldade de leitura, sendo então que devemos descartar essa dificuldade de outros distúrbios que se referem a tipos como: distúrbios de audição e fala. Sugere-se que seja discutido o termo distúrbio como um distúrbio específico, definido em termos de domínio operacional coerente.

A dislexia ao contrário do que se pensa não é um resultado de uma má alfabetização, de uma condição econômica baixa ou de uma baixa inteligência,

muito pelo contrário, a pessoa com dislexia possui inteligência a ser desenvolvida.

A Palavra Dislexia vem do grego *dis* que significa difícil mais *lexis* que significa palavra, que serve para qualificar o transtorno do aprendizado da leitura, escrita e soletração, esse distúrbio atinge entre 10 a 15% da população no mundo.

A dislexia deve ser avaliada e diagnosticada por uma equipe multidisciplinar que possam constatar o distúrbio, sendo que essa avaliação precisa possa dar condições para um acompanhamento adequado das dificuldades de cada um para que possa ser alcançado um bom resultado.

A dislexia se apresenta de diversas maneiras e pode ser identificada na infância ou até mesmo na fase adulta. Quando os pais ou professores se depararem com crianças que apresentam dificuldades de leitura, soletração, e neste caso é necessário o início da investigação, e devem procurar saberem se há casos de disléxicos na família.

Mesmo com ajuda dos professores é necessário que os pais encaminhem seus filhos para tratamentos que ajudem no distúrbio dos disléxicos.

É necessário que o professor saiba definir que a dislexia é um distúrbio da leitura, ou seja, uma dificuldade de aprendizagem propriamente da leitura. Assim, nem todo indivíduo com problemas de leitura pode ser diagnosticado como disléxico sem uma previa análise, o professor tem que analisar também sua prática docente para poder identificar os erros que acontecem na prática do cotidiano em sala de aula, pelo fato de não estarem plenamente preparados para a convivência com as diferenças encontradas em sala de aula.

O fato dos professores não estarem capacitados torna esse assunto muito difícil para ser abordado com os mesmos, pois é necessário encarar estas reflexões, e buscar conhecimento.

Nas escolas de Educação Básica alguns professores descrevem em seus registros as crianças como inteligentes e brilhantes, porém, não conseguem ler, escrever e nem tem boa ortografia. Esta descrição também é utilizada em níveis superiores e em exames pré-vestibulares nos quais se encontram casos de pessoas com um nível de compreensão da leitura muito baixo e uma ortografia não adequada.

Por esses motivos o professor deve ficar atento em suas avaliações para diagnosticar tais dificuldades, deve ser realizado testes de leitura, para que seja diagnosticada e avaliada a dificuldade de leitura, desde cedo.

Pode-se dizer que existam fortes possibilidades do número de evasão ou do fracasso escolar estarem ligados às dificuldades de aprendizagem, com relação à linguagem, isso também ocorre no caso do abandono escolar, já foi verificado

que este abandono também está relacionado às dificuldades de leitura e da escrita.

Com a falta de conhecimento do assunto sobre a Dislexia pelos pais e professores a vida da criança piora no aprendizado.

As habilidades de ler e escrever são desenvolvidas nos disléxicos quando é realizado um trabalho interdisciplinar com a ajuda de profissionais da medicina como psicólogos e fonoaudiólogos, mas com soluções, advindas do próprio ambiente escolar.

O professor, é o principal agente do processo de ensino aprendizagem, precisa ter qualificação referente à aquisição da leitura e da escrita. Além disso, necessário se faz um trabalho eficaz dentro da escola, pois problemas como trocas de letras simétricas pode perdurar por toda trajetória escolar. Em alguns casos, com menos frequência e em outros, não.

Para evitar tal dano é necessário formar a consciência fonológica dos sons da fala, bem como o ensino significativo do sistema alfabético. É devido a este processo que a criança fará a reflexão acerca da escrita das palavras. Como resultado da falta de consciência fonológica aparecerá na escrita formal, os alunos, “saltarem” grafemas.

Uma criança disléxica, não é portadora desse distúrbio por ter tido um desenvolvimento comprometido por fatores inadequados como alimentação imprópria ou nascido prematuro e sim por ser um distúrbio genético.

Ser disléxico não é uma circunstância negativa, pois os disléxicos podem ser extremamente inteligentes e talentosos em vários segmentos como música, arte, vendas, comércio, entre outros. O disléxico pode ser também um superdotado com capacidade de ser muito produtivo e líder.

Os disléxicos também são considerados portadores de uma conduta que pode ser considerado com um quadro de ordem neurológica e também linguística, sendo que a síndrome que compromete a aprendizagem eficiente de leitura e escrita, mas não compromete suas ideias ou talentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão é um processo pelo qual a sociedade se adapta para inserir todos os indivíduos com suas especificidades, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades educacionais especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. A inclusão social constitui então, um processo bilateral no qual as pessoas, ainda excluídas e a sociedade, buscam em parceria equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação

de oportunidades para todos.

REFERÊNCIAS

BUORO, A. B. O Olhar em Construção: Uma Experiência de Ensino e Aprendizagem da Arte na Escola. 6ª. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

COMENIOS, J. A. Didática Magna. Lisboa: Fundação Calouste Gulberkian, 1985.

CRAIDY, C.M. (ORG.). Convivendo com Crianças de 0 a 6 anos. O Educador de Todos os Dias. Cadernos Educação Infantil. Porto Alegre: Mediação. 1998.

DELORES, J. (Coord.) Os quatro pilares da educação. In: Educação: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez, 2004.

EAGLETON, T. A Ideologia da Estética. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 1990.

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Docente. 29ª. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FROIS, J. P. Notas sobre a Educação Estética e Artística in Revista Formar, Porto: Ed. APEVT, nº. 16, 2001.

FULLAN, M e HARGREAVES, A. A Escola como Organização Aprendente: Buscando uma Educação de Qualidade. Porto Alegre; Artmed, 2000.

FUSARI, Maria F. de Resende; FERRAZ, Maria Heloísa C. De Toledo. Arte na Educação Escolar. São Paulo: Cortez, 2004.

GALLO, Márcia. A Parceria Presente - A relação Família-Escola numa escola da periferia de São Paulo. São Paulo: LCTE Editora, 2009. p. 106-115

GARDNER, H. Estruturas da mente: A Teoria das Inteligências Múltiplas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GARDNER, H. As Artes e o Desenvolvimento Humano. Porto Alegre: Artes

Médicas, 1997.

MANACORDA, M. A. História da Educação: Da Antiguidade aos nossos Dias. São Paulo: Cortez, 1989.

MORAN, J. Aprender e colaborar. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/c>>. Acesso em 25 mar 2019.

MUSSEN, P. (Org.). Carmichael's manual of child psychology. New York: Wiley, 1970.

NÉRICI, I. G. Lar, escola e educação. São Paulo: Atlas, 1972.

NOGUEIRA, M. A. Relação família-escola: novo objeto na sociologia da educação. Revista Paidéia, FFCLRP-USP, Ribeirão Preto, 1998.

PAÍN, S. Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem. Tradução Ana Maria Netto Machado, Porto Alegre: Artmed, 1985.

PARO, V. H. "Democratização da Gestão Escolar" - V FORUM NACIONAL DA EDUCAÇÃO, 2002, Santa Cruz do Sul. Anais: Humanizando teoria e prática. Santa Cruz Do Sul: Edunisc, 2002. p. 60-64.

PARO, V. H. Por dentro da escola pública. 5. ed. São Paulo: Xamã, 1995.

PARO, V. H. Qualidade do ensino a contribuição dos pais. São Paulo: Xamã, 1997.

PIAGET, J. Para onde vai a educação. 15. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2000.

REGO, T. C. Vygotsky: uma perspectiva Histórico-Cultural da Educação. Rio de Janeiro, Vozes, 2002.

REGO, N. P. A escola e a Família. São Paulo: Ática, 2003.

TIBA, I. Disciplina, limite na medida certa. São Paulo: Gente, 1996.

TIBA, I. Quem Ama Educar! 68. ed. São Paulo: Editora Gente, 2002.

VYGOTSKY, L. S. A Formação Social da Mente. São Paulo, Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L. S. Pensamento e Linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1982.

A MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL



MICHELE PEREIRA DA SILVA

Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade Sumaré, Especialização em Psicopedagogia Institucional pela Faculdade Campos Elíseos.

RESUMO

A escolha pelo tema ocorreu por meio de um estágio realizado durante o período acadêmico, onde foi possível ter contato com a prática deste tema em sala de aula com crianças de berçário. Ao observar a aceitação do grupo de crianças pela música, despertou o interesse em aprofundar os conhecimentos sobre o assunto e desta forma, levar contribuições aos pesquisadores e profissionais da área da educação. Sabemos que a música é uma linguagem universal, tendo como referência desde as primeiras civilizações a uso da música. A escrita deste artigo está baseada em pesquisas bibliográficas qualitativas acerca do tema em questão.

Palavras-chave: Música; Educação; Infantil.

INTRODUÇÃO

Desde a antiguidade na Grécia, a formação dos futuros cidadãos contava com a música para aprimorar as aprendizagens. E, em contato com o documento RCNEI (Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil) onde afirma que a música é:

Uma das formas mais importantes de expressão humana, o que por si só justifica sua presença no contexto da educação, de um modo geral, e na Educação Infantil particularmente. (BRASIL, 1999, p. 45)

Foi constatado que a música está presente em nosso cotidiano, em especial, na educação infantil é um meio para a criança expressar seus sentimentos e experimentar novas possibilidades de aprendizagens. E, para melhor compreensão é necessário ressaltar a importância de se incluir na prática pedagógica da escola,

como cita a DCNEI – Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil, eixos como proposta de atividade que possa garantir:

Por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança. (MEC, 2010, p. 25)

O documento sinaliza ainda, a importância de incluir atividades para que a criança possa adquirir formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical.

A música é um campo complexo para investigação e entretenimento. O que buscamos focar é o processo de ensino e aprendizagem referente ao ensino da música a qual possibilita ampliar o conhecimento desse universo de aprendizagem que a música pode oferecer.

Este artigo tem por finalidade investigar se a música pode ser um instrumento de auxílio para o desenvolvimento infantil e sua função para o processo de ensino e aprendizagem.

A MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Em várias situações de aprendizagem o uso da música é recurso para desenvolver o conteúdo da disciplina nas aulas.

E, ainda, em meio à rotina do educador da área da educação infantil, muitas vezes nos deparamos com situações de aprendizagens em que a criança por meio de suas brincadeiras, tenta reproduzir um conhecimento ou imitar o adulto, percebemos desta forma que o mesmo é considerado quando ela brinca com a música. Por meio de músicas a criança estabelece um ritmo interno e vai ajustando harmoniosamente o seu tempo ao que escuta. Dessa forma, também estará trabalhando vários aspectos voltados ao seu campo perceptual, principalmente o auditivo.

As crianças por meio da música extravasam suas angustias e medos, o que muitas vezes contribui para o desenvolvimento do seu potencial criativo, que incide diretamente na sua aprendizagem, além disso, aprendem que alegrias e tristezas, conquistas e perdas, coragem e medo podem ocorrer, mas também podem ser resolvidos e a mesma é definida como:

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. (RCNEI, 1998, p. 45)

O educador tem papel fundamental nesse processo, pois faz com que os temas abordados na música desencadeiem projetos, atividades, brincadeiras, histórias

e tudo o que a imaginação da criança permitir.

Ao ouvir a música a criança mostra um cenário de interação e aprendizagem, ao trabalhar com crianças de 1 a 3 anos em berçário o educador tem a função de criar condições de aprendizado a um público alvo que está se desenvolvendo por meio do universo lúdico, ou seja, da música

Mas, para que esses momentos sejam proveitosos para o desenvolvimento cognitivo da criança, o educador deve mediar essas atividades, visando um objetivo pedagógico, os objetivos do som, por exemplo, pode ser trabalhado por meio de comparação, diferenciando um som forte de um fraco, um som agudo de um grave, ou longo de um curto, podendo também utilizar jogos musicais, o som pode ser produzido por apitos, instrumentos com alturas diferentes ou pela voz.

De acordo com Gainza (1988):

A música e o som, enquanto energia estimula o movimento interno e externo no homem; impulsionam-no a ação e promovem nele uma multiplicidade de condutas de diferentes qualidade e grau. (GAINZA, 1988, p. 22)

A música é um elemento gratuito em nossas mãos, que pode despertar, valorizar e desenvolver a criatividade. Ao ouvir música, alcançamos vários objetivos, culturas, costumes, desenvolvimento de diferentes manifestações expressivas, prazer, diversão e recreação.

Para Bréscia (2003) a musicalização é um processo de construção do conhecimento, que tem como objetivo despertar e desenvolver o gosto musical, favorecendo o desenvolvimento da sensibilidade, criatividade, senso rítmico, do prazer de ouvir música, da imaginação, memória, concentração, atenção, autodisciplina, do respeito ao próximo, da socialização e afetividade, também contribuindo para uma efetiva consciência corporal e de movimentação.

De acordo com a Lei 11.769 de 2008, (ABEM – 2012), há a obrigatoriedade do ensino musical nas escolas.

A música além de um foco estético, trás contribuições para a aprendizagem na conceituação de Drummond, pois desde a primeira infância de 0 a 3 anos a criança em contato com os sons ambientais, com as canções, sons da natureza, sons de instrumentos musicais como oportunidades de experiências para desenvolver aptidões e habilidades na área do conhecimento tanto musical quanto pedagógico.

Expor a criança a uma diversidade de gêneros, estilos, timbres, instrumentos é oportunizar uma verdadeira educação musical ampliando seu universo sonoro e possibilitando experiências estéticas que sensibilizam e transformam. (Drummond, 2009, p.19)

Para o autor, a escuta musical é uma construção sociocultural porque ao interagir com a sonoridade do meio em que vive promove uma rica experiência do patrimônio cultural, a exemplo dos cantos folclóricos, indígenas, africanos, entre outros.

Em pesquisa do livro *Brincadeiras, versos e canções*, das autoras Rey e Jesus (2007), foram analisados os jogos musicais cantados e brincadeiras de imitar trazendo como destaque a importância dessas brincadeiras para o desenvolvimento infantil:

Quando oferecemos esta brincadeira para as crianças possibilitamos o desenvolvimento da capacidade de imitar (se brincarmos demonstrando os movimentos), do cumprimento de regras, da apropriação da geografia corporal e lateralidade. Quando a criança imita os animais, tem oportunidade de integrar os movimentos reflexos, reorganizar o sistema neural e melhorar a coordenação motora. Com esta brincadeira também são trabalhados, os sentidos do tato, movimento, vital e do equilíbrio. (Rey e Jesus, 2007, p. 29)

A música desempenha um papel de extrema importância junto dos alunos que apresentem problemas afetivos, cognitivos e físicos, a qual quando bem aplicada e com um objetivo, oferece situações diversificadas que permanecem para sempre, de forma produtiva.

Para Chizugo (2003), a definição da arte é uma manifestação do belo, da imaginação e do prazer que o homem sente na alma, a música também é uma arte e a mesma conduz a compreensão do próprio indivíduo.

A presença de momentos lúdicos na vida escolar da criança leva-a a grandes descobertas, ao aprendizado de fazer escolhas, à autossuficiência, ao crescimento e ao desenvolvimento cognitivo, além de proporcionar a socialização em grupo, levando a criança a experimentar situações com as quais futuramente poderá deparar ao longo de sua vida.

A música é um importante mediador do desenvolvimento da criança nas suas habilidades físicas, mentais, verbais, sociais e emocionais, a qual permite falar sobre desejos, sentimentos, afetos, convivência social dando-lhe liberdade de criar e adaptar, sendo o ponto de partida o próprio corpo da criança e a voz o instrumento, além de sons ambientais, sons da natureza, instrumentais, eletrônicos, etc.

A música está presente em nossas vidas em diversas situações e se quisermos existe músicas para todos os momentos:

Música para adormecer, música para dançar, para chorar os mortos, para conclamar o povo a lutar, o que remonta à sua função ritualística. 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. (RCNEI, 1998, p. 47)

Quando o RCNEI se refere a tradições musicais, são os casos das crianças indígenas, ou das crianças integrantes de comunidades musicais, como os filhos de integrantes de Escolas de Samba, Congadas, Siriris e etc.

Mesmo a música sendo tão importante e indispensável para a nossa vida cotidiana, ainda muitos se questiona qual a utilidade da música e quais benefícios ela pode nos trazer, essas dúvidas ocorrem principalmente entre as crianças como mostra um diálogo exposto no livro *Música na Educação Infantil* da autora Brito (2003):

“Eu queria mesmo saber é por que existe música!”, disse Luis Fernando, de quatro anos, interrompendo uma de nossas atividades durante a aula. “É... essa é uma boa pergunta!”, respondi. “Quem saberia responder?” “Pra deixar a gente animada”, disse Mariana, da mesma idade, após uma reflexão muito rápida. “Pra animar a gente, é?” perguntei. “Posso falar uma coisa?” Interveio Ian. “Não é só pra deixar agente animado, não, porque tem músicas que a minha mãe canta pra mim e pro meu irmão na hora de dormir, e a gente dorme. Tem música que é pra fazer agente ficar calmo, com sono”. “O que mais a gente sente ouvindo música? Que tipo de música existe?” “Música de casamento... música de festa de aniversário... de filme... de videogame... de soldados... de dançar... de medo...”, foram, aos poucos, arriscando. E assim prosseguiu esse importante diálogo que indica a necessidade que tinham essas crianças de refletir sobre sua experiência musical e que denota também a riqueza que se instala em ambientes onde há estímulos à reflexão, ao questionamento, ao diálogo. (BRITO, 2003, p.15)

Empregar a música na educação infantil de maneira adequada pode colaborar para a inovação do conhecimento artístico visando à reflexão sobre o que se ensina e o que se aprende.

A música serve como estímulo e uma fonte de equilíbrio que facilitam a absorção de novos conteúdos, ações, comportamentos motores e gestuais inseparáveis da educação perceptiva da criança que contribuí para seu desenvolvimento linguístico, sócio afetivo, cognitivo, espaços ritmos e ações corporais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreender e utilizar a música na educação infantil como produto cultural histórico é dar a oportunidade da criança não só se desenvolver individualmente e com o outro, mas também saber que não temos um corpo, mas “somos” um

corpo, este constituído a partir das relações que estabeleço comigo, com o mundo e outras culturas. A escola precisa estar atenta e ajudar as crianças se desenvolver e trabalhar de modo lúdico e inovador na sua adversidade cultural, sem discriminar, mas sim ajudar a conhecer o mundo e seus valores, de forma natural e espontânea, sem condicionamentos e imposições.

REFERÊNCIAS

ABEM – Associação Brasileira de Educação Musical. Lei N°. 11.769. Disponível em: <www.abemeducacaomusical.org.br/noticias2.html> Acesso em 09 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação e do Desporto. Secretaria de educação Fundamental. Brasília: MEC / SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais na Educação Infantil / Secretaria de Educação Básica – Brasília: MEC, 2010.

BRÉSCIA, V. L. P. Educação Musical: bases psicológicas e ação preventiva. São Paulo: Átomo, 2003.

Brito, T. A. de. Música na Educação Infantil. São Paulo: Peirópolis, 2003.

DEL REY, C. JESUS, R. de. Brincadeiras, Versos e Canções. Rio de Janeiro: Marca Gráfica & Editora, 2007.

DRUMMOND, E. Descobrindo Sons. Fortaleza: Miranda Publicações, 2009.

GAINZA, V. H. de. Estudos de Psicopedagogia Musical. São Paulo: Summus, 1988.

PIAGET, J. A formação do símbolo na criança. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

RCNEI. Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998.

Schafer, M. O ouvido Pensante. São Paulo: Unesp, 1991.

Yogi, Chizuko. Aprendendo e Brincando com Música. Belo Horizonte: Fapi, 2003.

O ENSINO DE GRAMÁTICA NAS ESCOLAS: UM CURRÍCULO IDEAL, UMA DIFICULDADE REAL



NÁDIA PORTELA LOPES

Graduação em Letras pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (2009); Especialista em Língua Portuguesa pela Faculdade UNIVESP (2013); Professora Titular de Ensino Fundamental II e Médio de Português da Prefeitura Municipal da Cidade de São Paulo.

RESUMO

Diversos estudos têm sido realizados acerca das dificuldades de se ensinar a gramática conforme concepções apresentadas no atual currículo das escolas públicas, pautado nos Parâmetros Curriculares Nacionais. O presente artigo pretende contribuir para uma ampliação do estudo do tema, especialmente no que tange a diferença entre ensino de gramática e análise linguística, já que essa é uma das maiores barreiras percebidas quando se procura corresponder ao currículo ideal. Após apresentar uma visão teórica sobre concepções de gramática, faz-se um apanhado histórico do ensino de gramática no Brasil. Em seguida, são apresentados os pressupostos teóricos relativos às diferenças entre o ensino de gramática e a análise linguística, buscando traçar um panorama do que é considerado ideal nos moldes contemporâneos, bem como perceber em que aspectos se encontram os maiores desafios.

Palavras-chave: Ensino; Língua Portuguesa; Gramática Tradicional; Análise Linguística.

INTRODUÇÃO

O artigo que se apresenta expõe uma análise acerca das dificuldades de se ensinar a gramática conforme concepções apresentadas no atual currículo das escolas públicas, currículo este, pautado nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Por meio de estudos sobre as concepções de gramática e o percurso histórico de seu ensino, buscamos traçar um panorama do que é considerado ideal nos moldes contemporâneos bem como perceber em que aspectos se encontram os maiores desafios.

Como justificativa social, a pesquisa visa a contribuir para uma ampliação do estudo do tema, especialmente no que tange a diferença entre ensino de gramática e análise linguística, já que esse é uma das maiores barreiras percebidas quando se procura corresponder ao currículo ideal.

Entendemos que a gramática possui diversas possibilidades de conceituação, dessa forma, os estudos não objetivam defini-la, mas considerar seus diversos aspectos de maneira que se possa, utilizando-se de toda sua amplitude, recorrer a sua riqueza ao planejar as aulas, a fim de que os alunos a compreendam em sua essência e não de forma fragmentada e pouco – ou nada – significativa.

CONCEPÇÕES DE GRAMÁTICA E O ENSINO DE GRAMÁTICA NO BRASIL: UM PERCURSO HISTÓRICO

Após empreender uma vasta pesquisa bibliográfica, com propósitos de responder à questão “o que é gramática?”, constatamos vários sentidos para o termo, o que nos levou a percepção de que “nem sempre quando se fala de gramática se está falando do mesmo objeto” (BRITTO, 1997:29). Defini-la em sua plenitude é uma tarefa complexa, dada a amplitude de fenômenos que abarca, uma vez que comporta diferentes significados que podem ser usados pelo mesmo falante sob perspectivas diversas.

Etimologicamente, a palavra “gramática”, é um vocábulo grego, *grammatikḗ*, que significa “ciência ou arte de ler e escrever”. Sua origem data da antiguidade clássica, na Grécia, com os estudos filosóficos desenvolvidos por Platão e Aristóteles (NEVES, 1987, p.111) que buscavam sistematizar as leis de elaboração do raciocínio.

Colonizado por Portugal, o Brasil teve sua educação influenciada pelo domínio pedagógico europeu. Inicialmente, o sistema educativo brasileiro se restringia à alfabetização. O ensino, protagonizado pelos jesuítas, era concebido como o meio de catequizar e alfabetizar indígenas, e como instrumento na formação da elite colonial. O ensino da língua falada pelos portugueses só era realizado a uma minoria que prosseguia nos estudos, nos cursos chamados secundários; as aulas eram de gramática latina e retórica, além do estudo de grandes autores clássicos (PIETRI, 2010, p.71).

O ensino de Língua Portuguesa (LP) foi efetivado como componente curricular somente no fim do século XIX, a partir de 1838, quando o estudo da língua materna foi incluído no currículo curso secundário do Colégio Pedro II, a escola média mais importante do Brasil e que serviu de modelo para outras instituições públicas e privadas até meados do século XX. Cabe ressaltar, que esse ensino

de Português era inócuo, seguindo, ainda, os moldes latino, e concomitante ao predomínio do ensino das disciplinas clássicas, sobretudo o latim (PIETRI, 2010, p.73). De modo geral, nesse período, o ensino da LP buscava formar indivíduos da elite colonial, uma vez que os que frequentavam a escola, em sua maioria, eram alunos vindos da camada mais alta da sociedade, que iniciavam seus estudos no Brasil e davam continuidade na Europa.

A ascensão desta disciplina iniciou-se após 1869, pelo fato do exame do português ter sido incluído entre os preparatórios, de muitos cursos superiores, no colégio Pedro II. De acordo com RAZZINI (2000:239), na época, a disciplina de português se configurava como o resultado da fusão paulatina de práticas pedagógicas e conteúdos das aulas clássicas de retórica, poética e gramática, sendo que as atividades se organizavam primordialmente para promover “o estudo do vocabulário, o estudo da gramática normativa, da gramática histórica, dos exercícios ortográficos, das análises ‘lexiológica’ e ‘lógica’, e da redação e composição, enfim, para a aquisição da norma culta vigente”. (RAZZINI, 2000:241)

Marcuschi (2000:3) afirma que o princípio que indicou o ensino desse período foi o de que “a língua formava um grande quadro da identidade nacional e era o depositário da cultura nacional”. Ainda segundo o autor, mesmo com mudanças ocorrentes no ensino de LP, marcada pelo ideal greco-latino, praticada no Brasil Colonial, em relação à que norteou o mesmo ensino no início do século XX, os dois períodos da história da LP em nosso país revelam em comum tanto o público que atendiam, a elite, quanto seu objeto de ensino/aprendizagem, a gramática latina, portuguesa e/ou histórica. Logo, pode-se dizer que, por um longo período, o ensino de LP no Brasil foi convergente a transmissão e estudo tradicional da nomenclatura gramatical.

Com relação à literatura oficial, podemos citar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n. 4024/61 que orientava o ensino, em relação à gramática, para a prescrição de regras e o domínio de normas, culminando no que conhecemos como gramática prescritiva ou tradicional, o que diz respeito a um conjunto de normas que regulam a forma de falar e escrever, seguindo o modelo explorado pelos clássicos, a norma culta.

Assim, era consolidado o ensino de gramática pela gramática, pois “conhecer língua materna, muito mais que se valer de termos sofisticados pela erudição, era conhecer as normas que regiam a língua. Desse modo, conhecer língua significava dominar a gramática da língua: sua história e suas normas” (ZANINI 1999, p 80). Dessa forma, o professor corrigia a ortografia, a sintaxe, a concordância, dentre outros itens gramaticais e acreditava que isso valorizava o desenvolvimento da comunicação e expressão do estudante (BRASIL, 1998). A aula de língua

portuguesa dava prioridade à aprendizagem da norma padrão, à gramática normativa, usando palavras ou frases retiradas de textos literários, tidos como modelos de bom uso da língua, a fim de observar e prescrever as normas e regras para “falar e escrever bem”.

A pertinência desse ensino, elitista, de português manteve-se até meados do século XX, quando se iniciou no Brasil a expansão do ensino primário público, com a ampliação de vagas e, por conseguinte, a diversificação de seu público com a entrada de alunos oriundos de camadas populares (PIETRI, 2012). Tal ensino seria questionado, principalmente, a partir dos anos de 1960, quando novas condições sociopolíticas, representadas pela democratização da escola, possibilitaram mudanças na clientela da escola pública e uma consequente mudança no objetivo da educação nacional.

ENSINO DE GRAMÁTICA TRADICIONAL VERSUS ANÁLISE LINGÜÍSTICA

O termo tradicional atribuído a gramática pode ser entendido, conforme Mendonça (2006) como referente a um “conjunto de práticas que se solidificaram com o passar do tempo, com regularidade de ocorrência, o que terminou por constituir uma tradição”.

A gramática tradicional (GT), na época de seu surgimento, defendia a existência de línguas primitivas e de variedades linguísticas melhores e mais puras do que outras: a língua literária clássica era a única variedade considerada realmente válida, sendo a modalidade escrita superior à modalidade oral. Nessa concepção, a língua é objeto autônomo e homogêneo, por isso os usos diferentes das regras prescritas pela norma-padrão são condenados (WEEDWOOD, 2002, p.56).

Segundo Mendonça (2006), o desenvolvimento dos estudos linguísticos ocidentais a partir do século XX tem questionado e discutido o ensino tradicional de língua materna, evidenciando, por exemplo, as inconsistências teóricas na GT, e a ampliação da noção de gramática; o que gerou o surgimento de protótipos oriundos de outras abordagens diversas da tradicional, como a gramática gerativista e a gramática funcional.

Logo, estes estudos operaram o desgaste da gramática tradicional, fazendo com que grupos de especialistas afirmassem que tal ensino, centrado na metalinguagem da variedade de prestígio, é insuficiente para desenvolver as competências discursivas do aluno.

Nesse contexto, a ciência linguística possibilitou a construção de novos referenciais teóricos para o trabalho pedagógico com a língua materna, o que tem propiciando grande influência na educação nacional. Dentre os resultados

desses estudos linguísticos, principalmente os da linguística textual e os da sociolinguística, podemos citar, conforme (SOARES, 1998), a nova concepção de língua “como enunciação e discurso, que inclui as relações da língua com aqueles que a utilizam, com o contexto em que é utilizada, com as condições sociais e históricas de sua utilização”; a percepção do texto como a unidade básica de interação, portanto, merecedor de maior atenção no ensino; a constatação da variação como um fenômeno natural da linguagem, a criação de conceitos como usos, registros, adequação e a revisão da noção de erro.

Entretanto, apesar das críticas ao ensino exclusivo da Gramática Tradicional existentes na literatura especializada, e o uso da expressão “tradicional” de forma pejorativa, a GT continuou assumindo posição privilegiada no ensino de línguas na escola, conforme observou em seu estudo Ribeiro (2001).

A gramática tradicional é trabalhada, por muitos profissionais, com uma “obra acabada”, por meio da exposição de regras e da realização de exercícios descontextualizados de estruturas, que o aluno só vê nos livros ou nas atividades de sala de aula, raramente no seu dia a dia (RIBEIRO, 2001). O professor se posiciona como uma espécie de agente policiador da norma culta e, em conformidade com a GT, dá tratamento isolado às áreas de fonética / fonologia, morfologia e sintaxe, normalmente ministrando aulas expositivas de caráter teórico (DRESCH, 2010). Aluno não é visto como usuário da língua, mas, sim, como um depositário das nomenclaturas e regras gramaticais, que deve ouvir as explicações do docente, e, a partir delas, responder uma série de exercícios de fixação. (RIBEIRO, 2001). Sobre essa situação do ensino de gramática, Irandé Antunes apresenta em seu livro “Aula de português: encontro e interação” que o ensino de gramática ainda tem como base a GT, com a memorização de regras e nomenclaturas.

Antunes (2003, p. 31-32) , percebe que o ensino de gramática predominante nas escolas, trata a língua como algo homogêneo, imutável, sem considerar as variedades da língua e nem permitir com que o aluno faça reflexões sobre sua própria língua. A referida autora faz constatações em relação ao trabalho realizado com a gramática na escola: Os conteúdos são trabalhados fora dos usos reais da língua; Os elementos são trabalhados em frases soltas e isoladas, sem contexto; As questões elaboradas são apenas para que os alunos memorizem as regras e saibam diferenciá-las, o que não irá contribuir para o desenvolvimento da competência comunicativa de cada sujeito; O ensino da norma culta é predominante, pois essa é a língua usada por bons escritores e manuais de gramática, assim acaba-se esquecendo das variedades da língua, pois estão fora dos contextos previsíveis de uso da língua; A língua é apresentada como

supostamente uniforme e inalterável, irremediavelmente fixada num conjunto de regras que constam nos manuais.

A partir da concepção de linguagem como forma de interação social, Geraldi em 1984, no artigo “Unidades básicas do ensino de português”, parte da coletânea “O texto na sala de aula” (2004, p.3), propôs uma reorientação do ensino de português, com base na leitura, produção de textos e Análise Linguística, desenvolvendo uma nova perspectiva de reflexão sobre o sistema linguístico, contraposta ao ensino tradicional.

O termo Análise Linguística (AL) refere-se, tal como aponta Moraes (2002), a uma complexa ampliação do eixo didático designado tradicionalmente de “gramática”, que agora incluiria não apenas os conhecimentos relacionados à norma linguística de prestígio, mas também àqueles que dizem respeito ao texto e ao discurso. Dessa maneira, a reflexão sobre a língua não ocorre apenas ao nível da palavra e da frase, mas incide também sobre o texto e o discurso. Para Mendonça (2006, p. 205), “o termo análise linguística, surgiu para denominar uma nova perspectiva de reflexão sobre o sistema linguístico e sobre os usos da língua, com vistas ao tratamento escolar de fenômenos gramaticais, textuais e discursivos”.

É necessário ressaltar que Análise linguística não equivale ao que se tem chamado de gramática contextualizada, expressão que aparece no discurso de alguns professores como uma prática renovada de ensino de português, ao buscar distanciar-se dos moldes tradicionais desse ensino. Esse termo, muitas vezes, simula o uso do texto, como um mero pretexto para análises gramaticais convencionais. Entretanto, a única diferença entre o trabalho com a dita ‘gramática contextualizada’ e a tradicional é que, nos exercícios as frases não mais são apresentadas de forma isolada, pois fazem parte de um texto.

Podemos citar, sobre esse ensino de ‘gramática contextualizada’, atividades do tipo: “Analise sintaticamente o último período do texto” ou “ Leia o texto e sublinhe os adjetivos ”, por exemplo. Porém, isso não significa que se trabalhe com o texto em si, com a exploração dos mecanismos que permitem a produção de sentidos. Em suma, é necessário, ressaltar que a AL não significa apenas uma mudança de métodos, mas sim uma outra concepção do que seja a linguagem e do que deve ser o seu ensino.

Para Geraldi (2004b), a Análise Linguística (AL) seria a reflexão sobre a língua, recorrente e organizada, voltada para a produção de sentidos e / ou para a compreensão mais ampla dos usos e do sistema linguísticos, com o fim de contribuir para a formação de leitores – escritores de gêneros diversos, aptos a participarem de eventos de letramento com autonomia e eficiência. Assim,

de modo distinto do ensino descontextualizado da gramática tradicional, a AL sugere que, ao ler o aluno seja levado a refletir sobre os recursos linguísticos usados pelo autor para propor sentidos, e, que, com a mediação docente, aprenda a lançar mão desses recursos no momento de escrever.

Dessa maneira, a finalidade da AL é a reflexão: fazer com que o aluno reflita sobre os elementos e fenômenos linguísticos e sobre as estratégias discursivas, focalizando os usos da linguagem; colaborando para o desenvolvimento das competências de produção e interpretação de textos.

Sendo assim, os alunos deixarão de ver a língua, apenas, como uma coisa uniforme, entendendo que a língua estudada na escola corresponde à mesma que circula em seu meio social. Não significa que o ensino da gramática normativa não venha acontecer, adverte Geraldi (2003). É função da escola, como afirma os PCNs (1997), instrumentalizar o indivíduo para que atue de forma plena na sociedade a qual está inserido. No entanto, a concepção de gramática normativa deve estar baseada na análise linguística. Com isso, é preciso que a revisão gramatical se faça à luz das novas propostas da reflexão linguística. Só assim, a gramática será vista na perspectiva da linguagem como forma de atuação social, incluída, portanto, naturalmente na vida dos sujeitos falantes.

É preciso que os professores, afirma Franchi (1998), percebam que a falta de reflexão está sobre o que realmente se está fazendo, quando se faz gramática no modo que fazemos. Diante disso, é de extrema importância que se perceba as limitações e equívocos da prática escolar, do modo como a linguagem foi entendida durante todo esse tempo, como um manual sobre a arte de falar e escrever bem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diversas e significativas foram as mudanças ocorridas no currículo da educação básica, especialmente no ensino de gramática. A pesquisa bibliográfica permitiu realizar um percurso histórico que nos fez refletir sobre essas mudanças e como elas estão presentes no dia a dia escolar.

Não se pode negar a importância da teoria, as análises dos especialistas e suas conclusões científicas no desenvolvimento da prática, sendo assim, é necessário que o ensino deixe de ser descontextualizado e seja fundamentado na reflexão da linguagem, no aprendizado sistemático do aluno, especialmente, na realidade que ele está inserido.

Desse modo, o objetivo do ensino de português deve estar centrado na ampliação da competência comunicativa do aluno, isto é, nas quatro habilidades

já defendidas pelo PCNs: a fala, a escuta, a leitura e a escrita de textos fluentes e relevantes.

Consoante Bagno (2002, p.23), é necessária a inevitável travessia: da prescrição gramatical, à educação linguística. Com isso, o ensino de português criará oportunidades para que o aluno deixe de ser um mero reproduzidor das regras mecânicas da gramática normativa e passe a ser um construtor de ideias, portanto, um excelente produtor de textos. A análise das respostas de todos os professores reforça a ideia de que ainda se confunde a gramática contextualizada com análise linguística, haja vista todos alegarem trabalhar a partir de textos, mas ainda realizarem atividades de localização, classificação, recortes de textos e dos livros didáticos. Enormes são os esforços dispensados nessa luta pelo ensino significativo, analítico, reflexivo, verdadeiramente contextualizado e que fomente a autonomia dos estudantes, conforme as Orientações Curriculares e as Expectativas de Aprendizagem propostas.

Concluimos, assim, que a busca pelo ideal de ensino de gramática nas escolas ainda tem um longo caminho a percorrer, entretanto, os esforços tem sido tamanhos tanto por parte dos estudiosos quanto por parte dos educadores. Perceber que os alunos não são passivos e trazem seus conhecimentos e ideias para a sala de aula, já é um grande avanço, assim como notar que o papel do professor também mudou. Resta-nos continuar lutando para que a prática seja coerente com a realidade e para que o ideal se torne real.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. C. Aula de português: encontro e interação. São Paulo: Parábola editorial, 2003.

_____. Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BAGNO, M. Dramática da língua portuguesa: tradição gramatical, mídia e exclusão social. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

_____. A inevitável travessia: da prescrição gramatical à educação linguística. In: Marcos Bagno et al. Língua materna: letramento, variação e ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino fundamental: língua

portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRITTO, L. P. L. A sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 1997.

FRANCHI, C. Mas o que é mesmo gramática? In: Sírio Possenti (org). Mas o que é mesmo gramática? São Paulo: Parábola Editorial, p. 11-33, 2006.

GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, J. W. (Org.). O texto na Sala de Aula. 3. ed. São Paulo: Ática, 2002, p. 39-46.

_____. Da redação à produção de textos. In: CHIAPPINI, L (coord. geral). Aprender e ensinar com textos. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2004. p. 17-24.

_____. Portos de passagem. 4. ed. São Paulo : Martins Fontes, 1997.

GUIMARÃES, E. R. J. Os estudos sobre linguagens: uma história das ideias. Disponível em: <<http://www.comciencia.br/reportagens/linguagem/ling14.htm>>. Acesso em: 10 janeiro de 2019.

MARCUSCHI, L. An. O papel da linguística no ensino de línguas. Caderno da Conferência pronunciada no 1º Encontro de Estudos Linguístico-Culturais da UFPE, Recife, 12 de dezembro de 2000, mimeo (disponível na seção “Fórum” do site www.marcosbagnio.com.br, acessado em 20 de janeiro de 2019).

MENDONÇA, M. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, C; MENDONÇA, M. org. Português no ensino médio e formação do professor. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MORAIS, A. G. de. Monstro à solta...análise linguística na escola: apropriações de professoras das séries iniciais ante as novas prescrições para o ensino de “gramática”. In: 25ª Reunião Anual da ANPED, Anais. Caxambu: s. n, 2002.

NEVES, M. H. de M. Que gramática estudar na escola? Norma e uso da língua portuguesa. São Paulo: Contexto, 2003.

_____. Gramática na escola. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1991.

_____. Avertente grega da gramática tradicional: uma visão do pensamento grego sobre a linguagem. 2. ed. revista. São Paulo: Editora Unesp, 2005.

PERINI, M. A. Gramática do português brasileiro. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

_____. A língua do Brasil amanhã e outros mistérios. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

SÃO PAULO, Secretaria de Municipal de Educação. Orientações Curriculares Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o Ensino Fundamental: ciclo II: Língua Portuguesa. Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME / DOT, 2007.

SOARES, M. B. Concepções de linguagem e o ensino da língua portuguesa. In: BASTOS, Neusa Barbosa (Org.). Língua portuguesa: história, perspectivas, ensino. São Paulo: EDUC, 1998. p. 53-59.

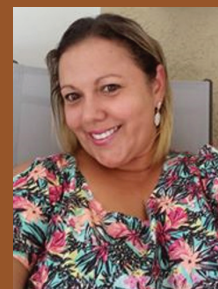
TRAVAGLIA, L. C. Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. Gramática ensino plural. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

WEEDWOOD, B. História concisa da linguística. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

ZANINI, M. Uma Visão Panorâmica da Teoria e da Prática do Ensino de Língua Materna. Acta Scientiarum, 21(1), Maringá, 1999, p. 79-88.

OS MATERIAIS NÃO ESTRUTURADOS E A EDUCAÇÃO INFANTIL



PATRÍCIA FREITAS OLIVEIRA

Graduação em Pedagogia pela Faculdade São Camilo (2006); Especialista em Gestão Educacional pela Faculdade Campos Elíseos (2017); Professora de Educação Infantil na Rede Municipal de São Paulo (2010).

RESUMO

Neste artigo mostraremos quantas possibilidades de brincadeiras existem para a utilização de um mesmo objeto. Uma brinquedoteca escolar não precisa estar repleta de brinquedos industrializados, que por muitas vezes nem chamam tanto atenção das crianças assim. Por muitas vezes aquilo que parecia um “lixo” para os adultos os mencionados materiais não estruturados podem se transformar em grandes ideias nas mãos das crianças. É interessante o trabalho com tais materiais, uma vez que possibilita além do aproveitamento de materiais, o desenvolvimento da criatividade da criança, tanto artística quanto psicomotora.

Palavras-Chave: Materiais não Estruturados; Educação Infantil; Criação; Desenvolvimento.

INTRODUÇÃO

Este artigo reflete como as práticas experimentais envolvendo os chamados materiais não estruturados dentro dos espaços da educação infantil podem contribuir para o desenvolvimento da criança em vários quesitos, especialmente no que diz respeito a sua capacidade criadora.

Justifica-se a necessidade de apresentar para as crianças que além dos brinquedos industrializados, muitas vezes tão cobijados em razão dos inúmeros marketings existentes e lançados o tempo todo na mídia, também temos oportunidades de criação com materiais que muitas vezes seriam jogados no lixo, isso tanto em suas casas, quanto na própria unidade educacional. O principal objetivo é repensar um lugar para os mencionados materiais não estruturados dentro dos espaços educacionais, os quais fiquem a disposição das crianças

de modo a potencializar as suas experiências durante as suas brincadeiras. Problematisamos esse artigo tentando levar a descoberta de selecionar como os materiais podem ser selecionados para um espaço de brinquedos não estruturados? Como saber se determinado material é lixo ou brinquedo? Quais variedades de materiais não estruturados são importantes ter para que a criança tenha autonomia de escolha?

Por intermédio de espaços dedicados aos materiais não estruturados poderemos agregar tanto para as crianças quanto para os professores da educação infantil, uma vez que cada vez mais ouvimos falar em um “mundo mais sustentável”, por isso é interessante apresentar as nossas crianças brinquedos e brincadeiras criados com materiais não estruturados, de forma teórico-prática, de forma que também a criança aprenda fazendo, seja criador de seus próprios brinquedos.

O trabalho com materiais não estruturados exigem do professor um olhar sensível para as criações infantis, as crianças nos dão bons sinais para que possamos programar as intervenções necessárias e adequadas para que este tipo de trabalho desperte nela o prazer pelas aprendizagens. No momento em que brincam, podemos observar seu comportamento, reações, interesses e dificuldades.

Para a criança é muito fácil brincar, pois qualquer objeto vira brinquedo e brincadeira, pois possui uma tempestade de ideias, simbolismo, criatividade e emoção.

Para a realização deste artigo utilizamos materiais bibliográficos como revistas, periódicos, livros, sites, e também a nossa própria experiência dentro da educação infantil.

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O ato de brincar é como se fosse um processo de humanização, no qual a criança concilia a brincadeira de forma afetiva, criando assim vínculos de longa duração. Por meio do brincar as crianças desenvolvem a sua capacidade de raciocinar, julgar, argumentar, de como chegar a um consenso. Por intermédio da brincadeira é que a criança aprende a respeitar regras, ampliar seu relacionamento social, respeitar a si mesmo e a o outro. É mediante ao universo lúdico que a criança começa a se expressar com maior facilidade em ouvir, respeitar e também discordar de opiniões e ideias.

Em Zanluchi (2005) temos a afirmação que “A criança brinca daquilo que vive, extrai a imaginação lúdica no seu dia-a-dia”, ou seja, quando as crianças

têm diversas oportunidades de brincar, com certeza, estarão com preparo emocional melhor, para controlar suas atitudes e emoções dentro da sociedade, especialmente quando adultos.

A brincadeira e o jogo são atividades específicas da infância, é nesta situação que a criança recria a sua realidade, usando sistemas simbólicos.

O aprender e o desenvolvimento estão conectados desde o primeiro dia de vida. O aprendizado da criança começa muito antes desta começar a frequentar a escola, elas chegam à escola com uma história prévia, ou seja, a criança já teve uma experiência com alguma outra situação, que pode tirar um aprendizado, valorizar esses aprendizados e vivências que a criança trás consigo ao ingressar na escola de educação infantil é muito importante para que ela se desenvolva de forma completa.

Quando falamos sobre brinquedo e seu papel, referimo-nos a brincadeira de faz de conta, tais como: a brincadeira de casinha, brincadeira de escolinha, brincadeira de cabo de vassoura, brincadeiras diversas com bolas e bambolês, e tantas outras brincadeiras, porém a brincadeira de faz-de-conta é privilegiada quando falamos em papel do brinquedo e brincadeira no desenvolvimento infantil.

É por meio do brincar, que a criança exercita as suas potencialidades e se desenvolve; as crianças passam a agir e esforçar-se sem sentirem-se cansadas ou estressadas, até porque estão livres de cobranças, sendo assim, avançam, ousam, descobrem, realizam com alegria, sentem-se capazes de mais confiantes.

O brincar para o desenvolvimento infantil é um importante processo psicológico, no qual a criança aprende todo o tempo, está com o cérebro o tempo todo em ação, buscando soluções, criando representações e expondo suas ideias e medos.

A brincadeira é a representação daquilo que a criança vive em seu dia-a-dia, nas relações com seus pares e especialmente nas relações com adultos, por meio do brincar, a criança nos mostra tudo aquilo que vivencia, seja em casa, na escola ou em outras situações de sua vida.

O TRABALHO COM MATERIAL NÃO ESTRUTURADO

O brincar com materiais não estruturados possibilita para a criança o desenvolvimento de sua inteligência, fornece para a criança a oportunidade de explorar suas habilidades criativas e que tem relação com aprendizagens já consolidadas.

No momento em que ocorre a construção do brincar o educador poderá

fazer intervenções com relação a conceitos utilizados nas aprendizagens mais sistemáticas como: quantidade de pedrinhas a serem usadas, os centímetros de um barbante que irão precisar para confecção de um determinado brinquedos, relações entre muito e pouco, grande e pequeno, em cima e embaixo, dentre tantas outras situações que a criança vai vivenciando ao utilizar materiais que não estão prontos ou que não são brinquedos.

É necessário que o professor forneça atividades que exijam das crianças momentos em que estruturem seus próprios brinquedos ou brincadeiras, permitindo que algumas funções cognitivas sejam estimuladas, pois para estruturarem-se eles precisam de organização, planejamento, flexibilidade cognitiva, criatividade, manutenção da atenção, memória operacionais e diversas outras capacidades mentais.

De acordo com Post & Hohmann (2011) os bebês pequenos possuem necessidades de obter experiências sensoriais, pois exploram os objetos e materiais para descobrirem as suas propriedades, como funcionam e o que fazem a interação das crianças com o mundo ao seu redor é vastíssima e bastante interativa, desta forma, a interação e exploração de materiais contribui para o desenvolvimento da criança, pois:

“o que começa por ser um movimento ocasional – acenar com uma colher de pau e acidentalmente bater com ela num caixote de papelão – conduz a uma descoberta fascinante e é intencionalmente repetida vezes sem conta. [...] Mais tarde, a aquisição deste conhecimento experimental, conduzirá as crianças a sequências cada vez mais complexas, como mexer com uma colher ou empilhar caixas” (Post & Hohmann, 2011, p. 26).

Os lugares dos materiais não-estruturados nas escolas de educação infantil, segundo Zabalza (1998, p. 53):

“uma sala de educação infantil deve ser, antes de mais nada, um cenário muito estimulante, capaz de facilitar e sugerir múltiplas possibilidades de ação. Deve conter materiais de todos os tipos e condições, comerciais e construídos, alguns mais formais e relacionados com atividades acadêmicas e outros provenientes da vida real, de alta qualidade ou descartáveis, de todas as formas e tamanhos”.

Oliveira Formosinho e Araújo (2013, p. 17) salientam sobre a importância dos materiais pedagógicos, a fim de criarem “oportunidades das diferenças, as motivações e aos ritmos, serem responsivos a pluralidade de experiências que se deseja que a criança possa viver”.

Os materiais podem ser divididos em materiais estruturados e materiais não estruturados. Materiais estruturados correspondem a materiais manipuláveis e que subjacente a sua elaboração, se identifica implícita ou explicitamente

pelo menos um fim educativo. Sendo assim, os materiais não estruturados apresentam a finalidade de ser pré-concebido. Botas (2008, p. 27) definem os materiais não estruturados como aqueles que ao serem adquiridos não possuem uma estrutura, e não foram idealizados de forma a transparecer um conceito, não apresentando, por isso uma determinada função dependendo o seu uso a criatividade do educador e do aluno.

Os materiais não estruturados são objetos que temos contato em diversos momentos da nossa rotina diária que com uma nova perspectiva podem ter tantas ou mais potencialidades que os brinquedos pré-fabricados, tendo múltiplas finalidades ao contrário dos materiais estruturados que são construídos para uma determinada finalidade. Este tipo de material pode ser utilizado pela criança, estando ao seu critério à forma como utiliza a imaginação e a criatividade.

“Muitos materiais pedagógicos úteis não tem que ser comprados. O professor pode coletar materiais que seriam postos fora ou até mesmo envolver as crianças e os pais nesse processo. Grãos de feijão e cascalho podem ser usados para contar tão bem como qualquer outro material de matemática que sido cuidadosamente planejado” (SPODEK & SARACHO, 1998, p. 133).

Bebês e crianças em seus primeiros anos de vida devem explorar e manipular uma variedade de materiais como: botões, rolos de papel higiênico, retalhos de pano; pedaços de canos de PVC, palitos de sorvete, garrafas de leite, garrafas pet, canudos, caixas de sapatos, caixas de fósforos e remédios, potes e embalagens de diversos formatos e tamanhos, dentre tantos outros materiais disponíveis para o reaproveitamento infantil. Os materiais não estruturados devem ser versáteis, cujo isso não esta determinada ou limitado a uma ação ou objetivo, muito, além disso, podem ser utilizados pelas crianças de diversas maneiras. Os materiais não estruturados permitem que os bebês e crianças explorem de forma livre e diferenciada, estes materiais permitem que as crianças explorem de forma diversificada por parte das crianças e bebês, ocasionando aprendizados bastante significativos independente da idade.

Talbot e Front (1989) citados por Hohmann e Weikart (2011, p. 161),

Quando um objeto ou ambiente é aberto a diferentes possibilidades de interpretação e uso, a criança passa a deter o poder de definir o que ele é ou para que serve, em vez de, estereotipadamente, identificar uma maneira “correta” de o entender ou de agir sobre ele.

Hohmann e Weikart (2011) também consideram que os materiais não estruturados permitem que a criança defina o que quer e o que pode fazer com eles. Estes materiais permitem uma interpretação individual de cada criança, assim é essencial que exista este tipo de objetivos e materiais que motivem

as crianças, pois são cruciais para a aprendizagem ativa. A aprendizagem ativa tem como objetivo que cada criança aprenda pela sua própria ação, vivendo experiências diretas e imediatas, de forma a construírem o conhecimento dando deste modo sentido ao meio envolvente.

O adulto seja ele o educador ou a família, pode fornecer meios e ideias para que a criança desenvolva sua imaginação, sabemos que uma simples caixa de remédio (algo que facilmente seria visto como lixo), pode transformar-se em um celular, carrinho ou até mesmo em um boneco, bastando usar um pouco da imaginação. As garrafas pet podem transformar-se em chocalhos com a inserção de grãos ou bolinhas de gude dentro dela, bem como se recortadas viram cestos ou vasilhas para incentivar as crianças a criarem suas próprias plantinhas. O mundo da imaginação é algo muito vasto e de grande importância para a criança, é por meio dessa imaginação que irá desenvolver a sua inteligência, coordenação motora, linguagem oral e até mesmo escrita. É preciso que os adultos não limitem a criação da criança, mas sim forneçam objetos e materiais para que ela concretize suas próprias brincadeiras e brinquedos.

Buckingham, 2011, p. 31, nos fornece muitas dicas de como tornar o que parecia apenas “lixo”, em grandes tesouros, possibilitando momentos de brincadeira e aprendizado bastante significativos para as crianças: Divirta-se procurando os materiais não estruturados; improvise momentos com esses materiais, observando como pode ser utilizado e como as crianças os utilizam, posteriormente adapte as suas ideias; apresente os recursos de forma organizada e os tornem atrativos para que as crianças os explorem; simplifique, sem esquecer-se de fornecer as crianças tempo e liberdade para explorarem, descobrirem, manipularem e exercitarem-se para perceber como os objetos reais funcionam; leve sempre em conta aspectos como espaço, localização, organização, armazenamento e manutenção do equipamento; faça uso dos nomes corretos para todos os objetos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde bem cedo os bebês e crianças interessam-se em explorar o meio em que vivem bem como todos os elementos associados a este, à medida que os bebês e crianças durante a sua primeira infância interagem com pessoas e materiais, constroem uma bagagem de conhecimentos básicos sobre o modo como as pessoas e as coisas são, o que fazem e como respondem a determinadas ações.

É necessário que existam espaços para que as crianças aprendam, por meio

de suas próprias ações, em que possam se movimentar e expressar, deste modo o espaço é crucial para se desenvolva uma aprendizagem ativa em sua evolução. O manuseio de objetos é muito interessante para as crianças pequenas, idade em que interessam-se por diversos materiais, não exclusivamente por brinquedos prontos. Incentivar a criação de objetos com os materiais não estruturados é dar asas a imaginação da criança, tendo em vista que uma simples caixa pode tornar-se um celular, um carrinho ou um robô.

O trabalho com materiais não estruturados é importante para o desenvolvimento de bebês e crianças em vários fatores, sendo eles cognitivos e motores. O brincar desenvolve o imaginário e não ter algo pronto e pré-estabelecido faz com que a criança precise criar com os objetos, criar experiências, ideias, momentos e desafios.

Os objetivos do trabalho com os materiais não estruturados são o desenvolvimento da inteligência ao estimular funções cognitivas que aguçam a criatividade, emoção, tempestade de ideias, interesses, simbolismos, resolução de dificuldades, flexibilidade, organização, memória operacional etc. a fim de ampliar as aprendizagens em curso e as já estabelecidas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOTAS, D. A utilização dos Materiais Didáticos nas Aulas de Matemática: Um estudo no 1º. Ciclo. Tese de Mestrado em Ensino das Ciências, Ensino da Matemática. Lisboa: Universidade Aberta, 2008.

BUCKIGHAN, A. Em Foco... Transformar Lixo num Tesouro. Infância na Europa, 31. 2011.

FORMOSINHO, J. O Espaço e o Tempo na Pedagogia em Participação. Porto Editora, 2011.

HOHMANN, M. B. A Criança em Ação. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1979.

HOHMANN, M., & WEIKART, D. Educar a Criança. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2011.

OLIVEIRA-FORMISINHO, J. &. Educação em Creche: Participação e Diversidade. Porto: Porto Editora, 2013.

POST, J., & HOHMANN, M. Educação de Bebês em Infantários. Lisboa: Fundação Caloust Gulbenkian, 2011.

SPODEK, B.; SARACHO, O. N. Ensinando Crianças de Três a Oito Anos. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZABALZA, M. A. Qualidade em Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 1998.

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL



PRISCILA CRISTINA DA SILVA LINS

Graduação em Pedagogia. pela Faculdade Universidade Nove de Julho (2012); Especialista em Educação Infantil pela Faculdade Universidade Nove de Julho. (2018); Professora de Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de São Paulo.

RESUMO

O presente artigo intencionasse em demonstrar a incomensurável ação de brincar e sua promoção para o desenvolvimento do infante e como ação do brincar oportuniza múltiplas aprendizagens. Tem como finalidades conhecer as significâncias do brincar, tornando-se também imprescindível entender o universo lúdico, onde ora a criança comunica-se interiormente com seu eu ou seja consigo mesma e com o outro , onde por meio do brincar a criança compreenda as relações sociais, e empregue o seu lugar na sociedade como produtor de cultura e que constrói saberes , desenvolvendo-se integralmente, em suma os benefícios que o brincar propicia para o gnose do infante .

Palavras-chave: Brincar; Aprender; Educação Infantil; Lúdico; Desenvolvimento Infantil.

INTRODUÇÃO

O brincar para a criança é exercer seu direito de ser criança ,e é uma primazia de vital importância posto que o brincar é a forma pela qual a criança tem de se comunicar e se expressar , por meio dessa ação de brincar que a criança compreende melhor sua realidade , adota papéis , e se relaciona com o mundo .O brincar enseja o processo pela qual a criança constrói aprendizagens , visto que coadjuva a construção do pensamento , da autonomia , da imaginação , da criatividade. O brincar é inerente a criança e esse ato de brincar fomenta o desenvolvimento integral da criança e é significativo pois acarreta o desenvolvimento do infante em sua integralidade nos aspectos físico, social, cultural, afetivo, emocional e cognitivo. O brincar não é meramente brincar ou

uma forma de passar tempo , mas para a criança é uma poderosa ferramenta de aprendizagem ,por meio do lúdico ela forma sua personalidade ,compreende as regras sociais ou seja o viver em sociedade , aprende a conviver em grupo , gera confiabilidade e autoestima para o processo de crescimento ou seja maturação .Pelo ato de brincar a criança cria, recria, inventa , fantasia , imagina e se faz entendível.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (BRASIL, 1998, p. 27, v.01):

O principal indicador da brincadeira, entre as crianças, é o papel que assumem enquanto brincam. Ao adotar outros papéis na brincadeira, as crianças agem frente à realidade de maneira não-literal, transferindo e substituindo suas ações cotidianas pelas ações e características do papel assumido, utilizando-se de objetos substitutos.

O brincar é um direito primordial para o desenvolvimento das crianças ainda que bem pequenas, independentemente da faixa etária. Pois o bebê ainda no colo ao ser acalentado brinca ao ouvir as cantigas entoadas pela mãe, com chocalho que estimula a audição, deitar-se, rolar, engatinhar, pegar objetos, brincar de achou ...essa necessidade de brincar é própria da criança que se descobre pelo brincar. Como já relatado o brincar para criança é atinente e independe de sua faixa etária é uma das primeiras atividades sociais da criança, do qual possibilita a elaboração das relações sociais. É neste viés, que as escolas de Educação Infantil devem promover ambientes e experiências que envolvam e favoreçam o brincar, com intencionalidade com ambientes previamente preparados e produzidos. Mas para que prossigamos em nossa pesquisa, algumas inquições precisam ser debeladas. Quem é esse ser brincante?

A concepção de criança é uma noção historicamente construída e por conseguinte, portanto, vem se metamorfoseando durante todo decorrer do tempo, nesse interim temos várias maneiras de enxergar ou seja vislumbrar e de certa forma descortinar essa infância que teve interferência direta e que dependendo da época, da cultura de cada região, da classe social a qual a criança era pertencente, a infância teve várias adjacências.

A noção de criança e infância é algo que foi construído historicamente e como tal lê apresenta diversas concepções e que é marcadamente conforme o tempo e o período histórico.

De acordo com o ECA Art. 2º Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, [...].

A criança não é mais vista como um adulto em miniatura, lhe é respeitado as fases de desenvolvimento de acordo com seu grau de maturação, hoje é

entendível que cada criança tem seu próprio ritmo de aprendizagem. E que uma não pode ser comparada com a outra e esse modo de enxergar a criança já foi uma grande conquista.

A criança na hodiernidade é considerada um sujeito de direitos e como tal tem o direito de ser criança. E ao longo da história como já explicitado o conceito do que é criança modificou e ela é considerada ser capaz, um agente transformador que produz cultura.

Ao contemplarmos o lugar que a criança ocupa e a compreensão que dispomos acerca de seu desenvolvimento, podemos ressaltar que se deve ao fato de que por conta da indispensabilidade que os grandes pesquisadores de algumas áreas tais como a psicologia e a sociologia, bem como da área médica, sentiram de se tornar entendível como se dá esse processo de construção, alguns a saber Piaget e Vygotsky.

Com os estudos realizados por Jean Piaget ele falou sobre as fases de desenvolvimento da criança e como se dá esse processo.

Vygotsky denotou a importância da criança com o mundo e os resultados dessas relações da criança com o mundo que interferem na criação e formação do sujeito nos processos de aquisição do conhecimento.

Ressaltando e explicitando o conceito que temos hoje de criança e infância, que foram processos construídos historicamente e socialmente.

Obviamente, isto não significa negar a existência biológica destes indivíduos. Significa, em realidade, reconhecer que antes do século XVI, a consciência social não admite a existência autônoma da infância como uma categoria diferenciada do gênero humano. [...] Só ultrapassava esta fase da vida quem saísse da dependência, ou pelo menos dos graus mais baixos de dependência, e a palavra infância passou a designar a primeira idade de vida: a idade da necessidade de proteção, que perdura até os dias de hoje. Pode-se perceber, portanto, que até o século XVII, a ciência desconhecia a infância. Isto porque, não havia lugar para as crianças nesta sociedade. Fato caracterizado pela inexistência de uma expressão particular a elas. Foi, então, a partir das ideias [sic] de proteção, amparo, dependência, que surge a infância. As crianças, vistas apenas como seres biológicos, necessitavam de grandes cuidados e, também, de uma rígida disciplina, a fim de transformá-las em adultos socialmente aceitos.

LEVIN, apud. NASCIMENTO, 2008, p. 6,7

Trazendo para a contemporaneidade outro fator de suma relevância, que culminou e viabilizou essa maneira de como enxergar a criança e a infância se deu devido a regulamentação da Lei de Diretrizes e Bases 9.394, que torna obrigatória na educação básica a educação infantil conforme o art. 29º. A

educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. Essa lei vislumbra o comprometimento e a responsabilização com os educadores, pais, e o poder público em relação a criança formando assim uma rede de proteção dessa primeira infância. E vem reafirmando nas DCNEIs:

Assumindo a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias; (DCNEIs 2010 p. 17)

Retomando a importância do brincar, podemos compreender que quanto mais a criança brinca mais ela amplia seus saberes.

Crianças – crianças: crianças expostas a várias possibilidades interativas podem ter seu universo ampliado, desde que se encontre em contextos coletivos de qualidade, pois mesmo antes de se expressarem por meio da linguagem verbal, as crianças são capazes de interagir a partir de outras linguagens, desde que estejam acompanhadas por parceiros mais experientes. (BRASIL, 2008);

O ato de brincar, é algo intrínseco da criança, e a escola tem um papel fundamental em oferecer possibilidades de aprendizagens, mas a concepção de criança mudou e qual a concepção de Educação Infantil?

Concepção de Educação Infantil (...) um oásis, um lugar onde se torna criança, onde não se trabalha, onde se pode crescer, sem deixar de ser criança, onde se descobre (e se conhece) o mundo através do brincar, das relações mais variadas com o ambiente, com os objetos e as pessoas, principalmente entre elas: as crianças. (FARIA, 2003)

As escolas de Educação Infantil são locais de espaços privilegiados para as crianças, a fim de agregar e acolher todas as crianças e suas especificidades, particularidades e compartilhar culturas, um lugar para a criança brincar, crescer, aprender, sonhar, imaginar, experienciar, descobrir e fantasiar.

Na Educação Infantil as crianças têm direito ao lúdico, à imaginação, à criação, ao acolhimento, à curiosidade, à brincadeira, à democracia, à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à convivência e à interação com seus pares para a produção de culturas infantis e com os adultos, quando o cuidar e o educar são dimensões presentes e indissociáveis em todos os momentos do cotidiano das unidades educacionais as múltiplas aprendizagens acontecem. (Orientação Normativa Nº 01/2013 – Avaliação na Educação Infantil: aprimorando os olhares P.12)

As DCNEIs definem, no art. 3, o currículo na etapa da educação básica como: um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico,

ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (BRASIL, 2013, p. 97)

O papel do professor no ato de brincar

O professor é mediador desse processo de aprendizagem , afim de ensinar e aprimorar as habilidades e competências desse ser brincante ,oportunizar ambientes previamente preparados , para que o infante use seu imaginário, crie, invente , fantasie , que lhe seja ofertadas nas escolas múltiplas experiências e descobertas , que fomentem o lúdico , para que as crianças sejam capazes de concretizar sua competência e habilidades e conceber seu processo de criação, é relevante que haja diversidade e múltiplas experiências que lhes sejam ofertadas nas escolas , que haja uma mediação por parte dos educadores e pais , voltadas a ludicidade as brincadeiras afim de gerar aprendizagens que ocorram por meio de uma intervenção direta.

Ao longo do estudo foi inferido que o brincar está intrinsecamente ligado ao processo de educar nas escolas, tornando entendível que esta é uma das atividades mais relevantes no desenvolvimento do infante independentemente da sua faixa etária Kishimoto (2008 p.24) afirma que “Dispor de uma cultura lúdica é dispor de um número de referências que permitem interpretar como jogo atividades que poderiam não ser vistas como tal para outras pessoas”.

O educador nesse processo do brincar é aquele que oportuniza vivencias, descobertas, da melhor maneira possível, seja com materiais não estruturados, ou estruturados.

O brincar desenvolve a inteligência da criança, ela elabora e vivencia situações e conflitos no seu dia a dia e a melhor maneira para se chegar a uma resolução do conflito por ela vivenciado é por meio do ato de brincar, do qual ela experiencia papeis sociais afim de solucionar seus conflitos interiores e vá se descobrindo enquanto pessoa ,se identificando e descobrindo o mundo real a sua volta e se sentindo pertencente a ele .

Para Kishimoto (2008, p.26) “O desenvolvimento da criança determina as experiências possíveis, mas não produz por si só a cultura lúdica. Esta se origina das interações sociais (...)”.

A brincadeira é crucial à saúde física, mental, cognitiva e sempre estiveram presentes na cultura de cada povo desde os primórdios, a brincadeira estava presente .Como narra Vygotsky (1987), aprendizagem e desenvolvimento estão estreitamente ligados , sendo que as crianças se relacionam com o meio objeto e social, internalizando assim os saberes provenientes do processo de construção.

Através do ato de brincar e jogar, a criança desenvolve sua oralidade, amplia sua linguagem, aguça seu imaginário, ela consegue se inserir socialmente, desenvolve sua autonomia e a autoestima sendo capaz de reconhecer a si mesmo e ao outro, pelo brincar ela deixa um pouco de seu egocentrismo que faz parte do seu EU ser criança, o brincar a prepara para passar pelo processo de maturação, preparando a criança para compreender as regras sociais e assim se tornar um ser crítico e reflexivo e ser capaz de resolver problemas. A brincadeira e o brinquedo são direitos para as crianças, e é muito importante que a criança brinque. Brinque com materiais estruturados e não estruturados, se invente e reinvente. Quando nós educadores nos colocamos e nos dispomos no processo de observação de um bebê, mesmo que ele ainda devido à pouca idade não consiga sentar e equilibrar o próprio corpo, se for lhe ofertado algum brinquedo a sua frente ele vai tentar se locomover para pegar, engatinhando ou se arrastando, assim ele vai elaborando hipóteses, ele tem vontade própria em querer pegar aquele brinquedo, assim ele vai adquirindo autonomia em outras palavras a criança está sendo o sujeito de suas próprias ações, exercendo seu direito de ser em sua essência mais pura sendo CRIANÇA, nesse certo momento ele está assumindo seu papel social, sendo o personagem principal daquele ato. O ato de brincar é essencial para a promoção da criança, sendo assim, é o direito que ela tem, inclusive consta no Estatuto da Criança e do Adolescente, no Artigo nº16. A criança não brinca apenas para se entreter, ou porque ela está ociosa mas a brincadeira para ela é primordial, porque de acordo com a idade da criança, a brincadeira evolui e a própria relação da criança com o adulto muda. Quando o bebê é ainda de colo é uma maneira de brincar, quando a criança começa a crescer e tão logo a engatinhar e andar, a brincadeira já não é mais a mesma e assim vai sucessivamente, quanto mais ela cresce mais elaborada fica sua brincadeira pois logo a criança começa a imaginar, pensar, e entra o jogo simbólico entra a brincadeira de faz de conta, que é muito importante nesse processo de aprendizagem, posto que assim ela assume papéis sociais e pode ser quem ela quer desde um médico, astronauta, engenheiro, professora, mãe e etc., por isso é imprescindível e de vital importância que o ambiente seja intencional e devidamente preparado afim de que a criança possa assumir seu papel e assim entendendo o mundo real a sua volta. Quando oportunizamos brincadeiras livres para a criança seja no parque, ou dentro da sala, ou os pais no quintal de casa, essa ação tem como aspecto fundamental, a livre escolha da criança, dando voz a ELA e oportunizando o protagonismo infantil. Ou seja, pelo fato de caucionar que a criança escolha voluntariamente o brinquedo, ora fica claramente abalizado que é a criança que decide quando, com o que, com quem

e como ela quer brincar. É por meio dessas escolhas que a criança, desde bem pequena, começa a exercitar o que chamamos de autonomia.

A criança vai se tornando assim capacitada de decidir o que é melhor para ela em determinadas conjunturas, vai aprendendo e atinando o que ela gosta e o que não lhe apraz e isso coadjuva impreterivelmente para sua formação para ser um cidadão crítico e reflexivo acerca de suas ações.

A criança está no mundo de adultos com muitos ditames e regras do qual em certos momentos não lhe causa contentamento, pois a ela não é lhe dada as escolhas por exemplo a hora de comer? Hora de tomar banho? Hora de dormir? Não. Na hora da brincadeira é o momento único que ela pode por si só escolher.

O professor tem um papel muito importante no ato de brincar, pois ora o professor de educação infantil tem que ser um ser brincante, está disponível para mediar o brincar, é por fim o ato por si só de o está junto. O professor pode dar uma diretriz as brincadeiras, sejam elas livres ou dirigidas, favorecer múltiplas aprendizagens. O brincar não é meramente o brincar com brinquedos estruturados, (carrinhos, bonecas, bolas etc.) mas brinquedos confeccionados e feitos de sucatas que possibilitem que o imaginário do infante, vagueie, descubra ocasionando que a criança crie, invente e fantasie. O brinquedo deve estar à disposição dos pequenos para que peguem quando assim o desejar, a seu

alcance. Por meio da ação do brincar a criança ela vai se formando construindo sua personalidade e imaginação, assim construindo sua identidade.

Quando falamos da ação de brincar, ora principalmente na educação infantil temos que frisar que se faz necessário avultar que o mesmo impreterivelmente precisa ser engendrado com significâncias e propositadamente, entendendo a magnitude de primazia um espaço apropriado com materiais que despertem os interesses das crianças e que estimulem sua criatividade e imaginação. Se faz necessário os cantos pedagógicos, seja feito com os (cantos das panelinhas, das ferramentas, das profissões etc.), dos não estruturados (caixa de papelão, potes, cesto de tesouro -objetos do cotidiano)

A relação entre a brincadeira e o desenvolvimento deve ser comparada com a relação entre a instrução e o desenvolvimento. Por trás da brincadeira estão as alterações das necessidades e as alterações de caráter mais geral da consciência. A brincadeira é fonte do desenvolvimento e cria a zona de desenvolvimento iminente. A ação num campo imaginário, numa situação imaginária, a criação de uma intenção voluntária, a formação de um plano de vida, de motivos volitivos - tudo isso surge na brincadeira, colocando-a num nível superior de desenvolvimento, elevando-a para a crista da onda e fazendo dela a onda decúmana do desenvolvimento na idade pré-escolar, que se eleva das águas

mais profundas, porém relativamente calmas. (VIGOTSKI, 2008, p. 35).

O brincar oportuniza uma comunicação por meio de personagens imaginários e, contudo, esse aspecto do jogo de papéis promove as comunicações linguísticas mediadas pelo universo pessoal por meio do faz- de-conta. De acordo com Cremonini (2012, p. 6)

Vale frisar que na ação de brincar pelo jogo simbólico, o faz de conta a criança produz cultura, aprende e respeita regras pois por meio do brincar ela a compreende, vivencia o que se percebe na sua realidade, pois não é incomum dentro das escolas e em casa ver a criança imitando um adulto seja pai, mãe ou educador e dentro de suas relações sociais que a mesma constrói, ela recria, imagina, fantasia, brinca, sonha, se maravilha. Esse processo tem seu ápice quando a criança conquista autonomia e nos seus primeiros anos de vida, desenvolve habilidades, motoras, cognitivas, sociais e afetivas que a instruem para se apossar-se do mundo de adultos, fazendo do ato de “brincar” uma ação principal para a prossecução do seu desenvolvimento integral.

Considerações finais

O brincar é inerente a criança. Quando pensamos em crianças não se faz separado do ato de brincar, pois é parte do que elas são seres brincantes faz parte do cotidiano a brincadeira, como algo essencial, como alimentar-se, dormir etc. E na educação infantil esse ato de brincar se faz necessário e que seja denotado e fomentado que nos currículos esteja a importância do brincar, a serviço do desenvolvimento infantil nesse processo de maturação. É necessário que os momentos de brincar sejam previamente planejados pelos educadores. O brincar para a criança deve ser visto como uma primazia pelos educadores, devem reconhecer o papel da brincadeira tem para as crianças nessa primeira infância. Nesse interim as brincadeiras, as crianças criam, recriam, inventam, fantasiam e todos esses momentos, precisam ser vistos, observados e relatados pelo educador como agente de promoção do desenvolvimento do infante, e não como uma simples brincadeira sem intencionalidade. Em suma o brincar é vital para o desenvolvimento da criança de forma integral, cognitivo, físico, afetivo e social.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI)
BRASIL. LEI N 9394/96. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Setembro

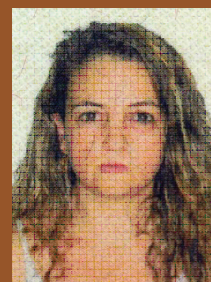
de 1996. Editora do Brasil. Brasília, 1998.

CREMONINI, M. W. Brincadeira de faz-de-conta na educação infantil: reflexões a partir da ação pedagógica. Chapecó, 2012

KISHIMOTO, Tizuca Morchida. O Jogo e a Educação infantil. São Paulo: Thompson Pioneira, 2002.

VYGOTSKI, L.S.; **LURIA**, A.R. e **LEONTIEV**, A.N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone. Ed. da Universidade, 1988.

OFICINA TEATRAL COM ALUNOS DA EJA E OS SABERES NECESSÁRIOS AO EDUCADOR DA EJA



ROSETE MIRACCO URBINATI

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

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo analisar a importância do ensino da EJA que não é apenas politicamente correto, mas é, também, imprescindível para o reconhecimento do papel da educação pelos gestores políticos. Cabe ao Poder Público viabilizar, estimular o acesso e a permanência do trabalhador na escola mediante ações integradas e complementares entre si e, aos sistemas de ensino, a manutenção de cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando os educandos a dar continuidade aos estudos de caráter regular 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: Ensino; EJA; Docente.

INTRODUÇÃO

Um dos grandes desafios da EJA tem sido garantir a permanência do adulto na escola; são elevadas as taxas de evasão (menos de 30% concluem os cursos) (GENTILE, 2003). O que é compreensível, pois os conteúdos são trabalhados de forma fragmentada e sem ligação com o cotidiano do aluno. Esse aluno deve ser visto como um ser social, responsável pelas transformações sociais, econômicas e culturais. Esse descompasso entre a necessidade do educando e a realidade da escola se reflete também na ausência de material adequado para o público em questão e de profissionais qualificados para a função, o que contribui fortemente para essa grande evasão das salas de aula.

As classes da EJA são bastante heterogêneas, sendo comum o fato de todos terem mais de 15 anos, trabalharem em atividades não qualificadas e trazerem histórias de fracasso escolar. Logo, conhecê-los bem é importante para se obter melhores resultados e consequente êxito no processo de ensino e aprendizagem. Reconhecendo as especificidades de seu público e partindo de sua realidade, o professor poderá conduzir melhor o processo de aprendizagem das diversas disciplinas, particularmente a Arte.

Uma das possibilidades mais fascinantes do ensino de teatro consiste em levar o aluno a perceber e valorizar sua presença como elemento integrante da sociedade.

Nota-se que os aspectos ligados a visualização, assim como a preocupação do lúdico vêm tendo pouco destaque, busca-se, com este projeto, a valorização de uma forma de ensinar que enfatize a visualização, o reconhecimento do teatro e a construção de saberes de sua presença em sala de aula. Um ângulo dos aspectos complementares da presença do teatro no currículo escolar a fazer com que o estudante reflita sobre sua produção cênica e a veja também como algo a serviço de sua autoestima.

Muito se tem falado que os conteúdos das disciplinas, em particular os da Área de Arte, devem refletir o contexto, a “realidade” do aluno. No entanto, pelo que se tem lido, ouvido e visto, esta questão não tem merecido uma boa resposta, especialmente pela importância que se tem dado aos novos conhecimentos a serem transmitidos. Principalmente àqueles relativos a convivência do estudante com outras manifestações expressivas que não aquelas localizadas no campo das chamadas artes eruditas, quase sempre vistas como o único recurso educativo deste componente curricular.

As experiências consideram o envolvimento pessoal (vivencial ou experiencial) do aluno com o conteúdo estudado como premissa para a aprendizagem.

OFICINA TEATRAL COM OS ALUNOS DA EJA

Num trabalho de criação, adolescentes e jovens podem ser grandes parceiros, mas é muito importante saber que as regras de trabalho devem ser claras desde os primeiros momentos. O professor deve conversar com os alunos, sempre numa postura que conduzirá o clima e criará as condições para que todos se respeitem e aprendam a trabalhar juntos.

Para Dória (2011) o professor deve estabelecer uma forma de trabalho que se repita a cada dia, criando uma rotina específica da oficina de vivência teatral.

Dória (2011) propõe que o professor e os estudantes se sentem no chão, em círculos, criando um ambiente agradável para os alunos se soltarem. Desde o primeiro dia, ele deve explicar como vai funcionar o trabalho e pedir que cada um se apresente, diga seu nome e porque está ali. Deve explicar ainda que as atividades dessa oficina serão realizadas com exercícios corporais, com a imaginação e a criatividade de cada um. Também deve ser solicitado a todos que venham para o espaço de trabalho com roupas próprias, folgadas, e tecido flexível e devem ser avisados de que irão trabalhar, muitas vezes descalços. Nem sempre o grupo aceita essas regras facilmente.

Dória (2011) cita seis passos para a realização de oficina de teatro que devem ser seguidas: 1 aquecimento – os trabalhos devem ser iniciados com um exercício corporal pois, isso permitirá um relaxamento e deixará o grupo animado para improvisações. 2 trabalho corporal de relaxamento e concentração. 3 dividir a turma e grupos para a improvisação – 4 criação de imagens individuais e coletivas sobre o tema – os alunos devem ser estimulados a criarem livremente, sem se preocuparem com questões figurativas ou representativas. 5. Bate papo final – conversas com o grupo no final de cada encontro são muito importantes. 6. Divisão de tarefas – incentiva o sentimento colaborativo da turma.

Dória (2011) esclarece que todas essas etapas são sugestões para o professor de teatro, mas cada um deverá encontrar sua forma de trabalhar com jovens e adultos. É fundamental que o professor de teatro repense diariamente a sua postura e as suas intervenções na oficina de teatro.

Quando um grupo de pessoas se torna um grupo de teatro, dentro de uma escola ou não, existem algumas regras básicas para sua condução. Um dos trabalhos mais árduos para o professor artístico é o de transformar esse coletivo heterogêneo de pessoas num grupo de trabalho, um grupo operativo. Esse conjunto deverá construir um relacionamento com regras definidas de funcionamento das atividades comuns, bem como traçar suas metas e seus objetivos.

Não se deve nunca desprezar o prazer da criação artística e da vivência, mas as questões operacionais precisam ser resolvidas e previstas para que as funções sejam determinadas pelo próprio grupo, assim como as regras de convivência.

Essas conversas que definirão o funcionamento do grupo de trabalho são fundamentais e devem acontecer logo no início, sendo que todos devem ser ouvidos e as decisões e as regras deverão ser organizadas pelos participantes. Isso evitará desgastes e cobranças emocionais.

O professor de artes precisa ter consciência de que seu papel é o de orientar e não ordenar, mas que também é muito importante sua presença e sua capacidade

de observação para o bom funcionamento do grupo. Num ambiente de trabalho no qual todo sabem seu valor e acreditam em um projeto em comum, fica mais fácil conduzir situações delicadas e emocionais que, com certeza, surgirão. Deve-se lembrar que o teatro é um espaço em que conflitos e emoções são profundos e podem vir à tona, e o orientador precisa ter a clareza do seu papel no grupo, permitindo que as pessoas se expressem – mas não perdendo o foco no objetivo maior do grupo, que é o trabalho. Também se deve saber que é muito importante que o orientador artístico tenha consciência das suas limitações, evitando que o grupo passe a reproduzir uma caricatura de grupo terapêutico o que será extremamente desastroso e inadequado.

A vivência teatral dentro da escola não deve ser denominada de teatro, mas sim, de jogo dramático. O jogo dramático não deve ter como objetivo um espetáculo final, mas, sim, uma vivência de criatividade e expressão. A dinâmica de uma oficina de criação é sempre a mesma: o estímulo a descoberta da expressividade de cada aluno e a construção de um espaço coletivo de criação e vivência teatral.

O jogo dramático é um aparte vital da vida jovem. Não é uma atividade de ócio, mas antes a maneira da criança pensar, comprovar, relaxar, trabalhar, lembrar, ousar, experimentar, e absorver. O jogo é na verdade a vida. A melhor brincadeira teatral infantil só tem lugar onde oportunidade e encorajamento lhe são conscientemente oferecidos por uma mente adulta... É preciso construir a confiança por meio da amizade e criar a atmosfera propícia por meio da consideração e empatia (SLADE, 1978 apud DÓRIA, 2011, p.84).

Os jogos dramáticos permitem uma riqueza de emoções e expressões que devem ser cuidadosamente acompanhadas pelo olhar atento do professor. O jogo dramático também é parte do cotidiano dos artistas de teatro (profissionais ou amadores), pois é um desenvolvimento de uma das etapas fundamentais no processo de criação, que é a improvisação.

Viola Spolin encara o ambiente da vivência teatral como um ambiente de jogo que é estimulante e provoca uma mudança de atitude diante de valores preestabelecidos que envolvam qualidade artística, beleza, competência e outros termos que são comumente associados ao trabalho dos atores (DÓRIA, 2011).

SABERES NECESSÁRIOS AO EDUCADOR DA EJA

Moura apud Souza (2007) comentando os saberes indispensáveis à prática do professor da EJA, onde o autor agrupa em três campos de conhecimento: competência geral de natureza política acerca da própria essência de ser sujeito,

do seu estar no mundo e com o mundo, e a compreensão do próprio mundo e de suas influências sobre os sujeitos; os conhecimentos sobre a natureza pedagógica e os elementos constitutivos dessa ação; os conhecimentos específicos das ciências que subsidiarão as atividades docente e discente.

Para Paula e Oliveira (2011) um dos desafios docentes consiste em compreender as múltiplas identidades de seus educandos e perceber que elas atuam segundo o contexto e as condições da realidade.

Considerando que a EJA deva se constituir a partir das identidades e culturas dos sujeitos que a integram, abrindo, assim, possibilidades de construção de propostas educativas relevantes e significativas, para Paula e Oliveira (2011) é necessário o desenvolvimento de uma abordagem capaz de mapear e compreender a complexidade de suas realidades, desvelando principalmente, os mecanismos desiguais que situam homens e mulheres em condições determinadas pela exclusão.

O teatro em sala de aula, como metodologia de ensino, seria uma dessas abordagens, pois de acordo com Fuchs et al (2008, p. 340):

O teatro torna-se instrumento de ressignificação social, de construção de identidade individual e coletiva, a partir do momento que propicia reflexões e novos olhares a respeito do espaço e dos acontecimentos que os cercam, dessa forma o teatro torna-se disciplina fundamental nas propostas curriculares de EJA. (Fuchs, 2008, P.340)

Assim, a noção de aprender com base no conhecimento do sujeito, a noção de ensinar utilizando como referências palavras e temas geradores, a educação como ato de conhecimento e de transformação social pode ser visualizado no teatro como metodologia de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Teatro-Educação apresenta-se como uma poderosa metodologia educativa, sendo um atrativo para os alunos que veem nesta experiência uma oportunidade de sair da rotina da sala de aula e dos métodos tradicionais de ensino. Ao vivenciar os conteúdos, de maneira extrovertida com o teatro, os alunos experimentam um processo de aprendizagem diferenciado, entrando em contato com suas potencialidades pessoais e capacidades de trabalhos em grupo.

No processo de montagem da peça teatral, a qual se teve se oportunidade de verificar o desenvolvimento dos alunos aprendendo com a prática, assimilando conteúdos nas diferentes etapas do trabalho, com a construção coletiva, o planejamento e a avaliação dos resultados.

A dimensão educativa do teatro não é um milagre da natureza. Ela resulta de um trabalho de formalização que pode às vezes se apoiar no efeito difuso de educação que acompanha potencialmente o teatro. Cabe então reforçar essa dimensão de coproduto educativo e até incorporar outros efeitos específicos do novo contexto no qual se desenvolve o teatro.

Considerar que o efeito educativo informal seja uma realidade demonstrável, ou uma ilusão do discurso romântico, favorece sua transformação do teatro para integrá-lo em um espaço educativo formal ou vias de formalização.

O processo de criação de uma peça teatral que envolve jovens e adultos, é especial. O espetáculo que é originado desse processo pode não corresponder à expectativa de algumas pessoas, mas o orientador deve manter a autoconfiança de todo grupo quanto às escolhas que foram feitas. É sempre um aprendizado e uma surpresa o modo como a plateia reage.

Certamente, existe algum controle sobre o processo de criação, mas nunca vamos ter controle sobre a reação de cada plateia. Essa é outra vivência, para qual não existem regras nem manuais, constituindo-se em um aprendizado particular.

A experiência vivida com os alunos da EJA foi única. Foi desenvolvido um projeto que proporcionou a todos os envolvidos a possibilidade de conhecer e vivenciar textos do dramaturgo brasileiro, Martins Pena, por meio da leitura dramática de uma de suas obras teatrais, a comédia de costumes “O Judas em Sábado de Aleluia”. Os estudantes foram despertados para a nossa história cultural, conhecendo um pouco da origem e evolução do teatro no Brasil. Foi feita ainda uma análise em sala de aula de aspectos formais da obra, observando falas, linguagem, termos da época, entre outros. Além de experimentarem os palcos na culminância do projeto encenando a peça nos moldes de leitura dramática, da obra do dramaturgo brasileiro.

No decorrer das aulas foi perceptível o avanço na aquisição de conhecimento e aprendizagens dos alunos por meio de oficinas de teatrais, com jogos, dinâmicas, esquetes, verificando assim que o ensino do teatro como metodologia de ensino é eficaz no processo de ensino-aprendizagem para a modalidade de ensino da EJA.

O teatro, como qualquer outra atividade da vida, com diversas características conjuntas com o lazer, pode ser considerado como uma experiência polimorfa. Se ele é almejado pelo prazer que se usufrui, isso não significa que outros efeitos não lhe possam ser incorporados. A experiência assim construída e vivida pode possibilitar o encontro de aprendizagens.

Sem dúvida, conhecer melhor o potencial educativo do teatro não é continuar

a desenvolver um discurso limitado à sua análise, mas compreender os processos informais de aprendizagens. Quando saber mais sobre como se aprende, mesmo sem procurar aprender, nas múltiplas experiências da vida cotidiana, poder-se-á passar do mito à realidade do potencial educativo do teatro.

REFERÊNCIAS

ASSMANN, H. Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente. Petrópolis: Vozes, 1998.

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

BOAL, A. Teatro do Oprimido. 2008.

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

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

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

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

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

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

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

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

article. Acesso em 17 mar 2019.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

SHEEY, N. 50 grandes psicólogos: duas ideias, suas influências. In. SILVA,

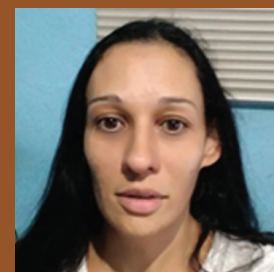
Mauro de Campos. (trad) São Paulo: Contexto, 2006.

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

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

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

INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA, POSSIBILIDADES E MUDANÇAS A PSICOLOGIA E SUAS CONTRIBUIÇÕES FRENTE À NECESSIDADE DA INSTITUIÇÃO ESCOLAR



SUELI APARECIDA DE LIMA

Graduação em Artes pela Faculdade Mozarteum (2018); Especialista em Coordenação Pedagógica pela UFSCAR (2017); Professor de Educação Infantil em um CEU na Prefeitura de Osasco, Professor de Educação Infantil em um CEI na PMSP.

RESUMO

Este trabalho tem o objetivo de analisar e pesquisar a importância da Psicopedagogia em relação à necessidade de transformação do contexto escolar da atualidade, propõe informar sobre o surgimento da Psicopedagogia, em seu campo de atuação e sua contribuição aos alunos com dificuldades de aprendizagem. Busca refletir sobre o papel social deste profissional. O trabalho se baseia em pesquisa bibliográfica, tendo como referências autores da Psicopedagogia e da Educação. O conhecimento e o aprendizado não são adquiridos somente na escola, mas também são construídos pela criança em contato com o social, dentro da família e no mundo que a cerca. A família é o primeiro vínculo da criança e é responsável por grande parte da sua educação e da sua aprendizagem. É através dessa aprendizagem que a criança é inserida no mundo cultural, e constrói seus conhecimentos e seus saberes.

Palavras-chave: Psicopedagogia. Aprendizagem. Refletir

INTRODUÇÃO

Este trabalho não tem a pretensão de esgotar a discussão sobre a importância do profissional da psicopedagogia, entretanto objetiva demonstrar, ainda que sucintamente, a relevância desde no atual sistema educacional.

Assim, torna-se essencial enfatizar que a demanda da educação no Brasil tem aumentado, políticas públicas foram desenvolvidas e implementadas para assegurar os direitos à educação.

Entretanto, de acordo com Fonseca (1995) evidencia-se um sistema educacional que necessita de ações que contribuam para a qualidade na

formação dos cidadãos. Existem muitos obstáculos a serem enfrentados para a educação alcançar seu principal objetivo, que de forma sucinta visa desenvolver os potenciais do ser humano, facilitar a socialização e conduzi-lo ao seu desenvolvimento pleno.

De acordo com a LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, estabelece a garantia de atendimento educacional especializado, igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, garantia do padrão de qualidade e etc.

Segundo Bossa (2000) a função do psicopedagogo vem a contribuir para a transformação social, possibilitando a superação das dificuldades no processo de aprendizagem. Sua formação reúne conhecimentos de diversas áreas, com caráter transdisciplinar, busca estudar o ser humano em toda sua complexidade.

Diante deste contexto, buscamos a reflexão acerca da contribuição da psicopedagogia e sua fundamental importância no desenvolvimento das capacidades humanas, onde realiza um trabalho de prevenção e ou resolução de possíveis distúrbios de aprendizagem.

FUNDAMENTOS DA PSICOPEDAGOGIA

Segundo Mendes (2006) o processo da construção da identidade da Psicopedagogia nasceu a partir da necessidade de se conhecer a teoria para poder intervir junto aos sujeitos que manifestassem dificuldades no processo de aprendizagem.

Ainda segunda a autora, para se constituir o conhecimento da Psicopedagogia necessitou-se articular várias áreas do conhecimento, sendo a psicologia e a pedagogia suas principais referências (MENDES, 2006).

Bossa (2000) nos aponta que da pedagogia, a Psicopedagogia traz as indefinições e contradições de uma área, onde os limites são os da vida humana. Da psicologia, a Psicopedagogia traz o paralelismo psicótico, onde às vezes privilegia o físico observável, e às vezes o psíquico, a consciência.

A Psicopedagogia se ocupa da aprendizagem humana, que adveio de uma demanda – o problema de aprendizagem, colocado num território pouco explorado, situado além dos limites da Psicologia e da própria Pedagogia – e evoluiu devido à existência de recursos, ainda que embrionários, para atender a essa demanda, constituindo-se, assim, numa prática. Como se preocupa com o problema de aprendizagem, deve ocupar-se inicialmente do processo de aprendizagem. Portanto, vemos que a Psicopedagogia estuda as características da aprendizagem humana: como se produzem as alterações na aprendizagem,

como reconhecê-las, tratá-las e preveni-lás. Esse objeto de estudo, que é um sujeito a ser estudado por outro sujeito, adquire características específicas a depender do trabalho clínico ou preventivo (BOSSA, 2000 p.21)

Desta forma Bossa (2000) ressalta que, as contribuições teóricas destas áreas não são o bastante para compreender o processo de aprendizagem, visa à integração das ciências pedagógica, psicológica, fonaudiológica, neuropsicológica e psicolinguística, para entender de uma forma global tal processo. Torna-se necessário também, para entender o difícil processo de aprendizagem, conhecimentos específicos de diversas teorias, como as da Psicanálise, Psicologia social, Epistemologia, Linguística etc.

No entender de Bossa (2000), essas ciências não surgiram com o objetivo de responder as questões da aprendizagem, no entanto, oferecem meios para realização do trabalho psicopedagógico.

Cartele (S/D) esclarece que o principal foco da atuação do psicopedagogo é a reação da criança, diante da realização de tarefas, considerando resistências, bloqueios, hesitações, sentimentos e angustias apresentada a determinadas situações.

Dentro deste cenário, Bossa (2000) enfatiza que o seu trabalho sempre será clínico, a partir do diagnóstico na busca do entender a falha na aprendizagem, mesmo sendo o objetivo a prevenção, pois, envolve um processo diagnóstico ou de investigação que antecede sua ação, consistindo na busca de ferramentas para saber-fazer sua intervenção. Durante todo o processo de investigação diagnóstica, o psicopedagogo deve ter um olhar interpretativo que caracteriza sua prática. A leitura desse diagnóstico pode diferenciar-se em função de diferentes profissionais, pois depende de sua formação, os referenciais que sustentam sua prática e a teoria com a qual se identifica.

Segundo Mendes (2006), o psicopedagogo é um profissional provindo de diferentes graduações, tais como, Pedagogia, Fonoaudiologia, Letras, Matemática, Psicologia e etc., busca compreender o ser humano, transformando suas concepções e seu fazer.

Para Mendes (2006) a identidade do profissional psicopedagogo constitui-se num movimento que articula a subjetividade e a objetividade, existe a necessidade de uma formação que de a condição de lidar com os problemas de aprendizagem, a subjetividade busca encontrar uma mudança em um profissional diferente do que iniciou este processo, para elucidar uma necessidade de uma realidade objetiva.

Em Mendes (2006), as profissões surgem com a relação de alguns fatores, ou seja, um problema, neste contexto trata-se de uma demanda social, a busca de

profissionais com recursos para dar respostas a uma necessidade. Fundamentos teóricos, pesquisas que darão subsídios ao trabalho, e a prática que diz respeito ao modo como os profissionais organizarão seus conhecimentos.

De acordo com BOSSA (2000) cada profissional tem seu foco de atuação, sendo o do psicopedagogo o grande vetor a aprendizagem.

Para Souza(1996) a psicopedagogia é uma área que investiga relação da criança com o conhecimento.

A psicopedagogia é uma área de estudos nova que pode e está atendendo os sujeitos que apresentam dificuldades na aprendizagem. De acordo com Bossa(1994), a psicopedagogia nasce com o objetivo de atender a demanda de dificuldades.

Segundo Ferreira (1982, p. 1412), Psicopedagogia “é o estudo da atividade psíquica da criança e dos princípios que daí decorrem, para regular a ação educativa do indivíduo”.

Chamat (2004, p.16) explica que “a Psicopedagogia surgiu na França e posteriormente na Argentina, introduzindo-se no Brasil na década de 70, para atender à grande demanda de crianças com dificuldades de aprendizagem”. Desta forma buscou contribuir com a diminuição do índice significativo de repetência e evasão escolar na época.

Segundo Bossa (2000), na década de 80 começou a mudar a visão acerca do fracasso escolar e o problema de aprendizagem escolar, deixou de ser visto como problemas causados por fatores orgânicos, para então configurar uma teoria sócio-política passando a ser vista como problema de ensino.

Souza (S/D) nos aponta que a princípio a Psicopedagogia teve caráter reeducativo, sendo a aprendizagem avaliada em função de seus déficits, e a reeducação buscava evitar o fracasso escolar, favorecendo uniformidade no ato de aprender, no início centrava-se mais nos tratamentos com enfoque terapêutico, com o passar do tempo foi somando-se a um aspecto preventivo, abrangendo também as escolas.

Bossa (2000) afirma que ainda é comum atualmente as famílias ou instituições escolares encaminharem as crianças com dificuldades de aprendizagem no consultório médico, antes de consultar-se com o psicopedagogo.

Foi dentro deste contexto de dificuldades no processo de aprendizagem que ainda no final da década de 70, Bossa (2000) esclarece que surgiram os primeiros cursos de especialização em Psicopedagogia no Brasil, na intenção de subsidiar o trabalho de psicólogos e educadores que buscam respostas para estes problemas.

No entanto, de acordo com CARTELE (S/D), vale citar a Associação Brasileira

de Psicopedagogia (ABPs) fundada em 1980, surgiu através de interesses comum de um grupo de profissionais envolvidos dos processos de aprendizagem, onde os mesmos fundaram a Associação Estadual de Psicopedagogos do Estado de São Paulo (AEP), mais tarde, devido ao grande crescimento, expandiu-se a nível nacional, denominando-se Associação Brasileira de Psicopedagogia (ABPs), e gradativamente formando grupos por todo o Brasil. Cuida das questões relativas à formação, ao perfil, a difusão e ao reconhecimento da profissão, através de vários projetos, congressos e etc

De acordo com SOUZA (S/D), ainda não é expressivo o número de psicopedagogos, na realidade escolar, especialmente nas escolas públicas, na verdade inúmeras escolas não contam com a sua atuação, sobrecarregando o professor e orientador a desempenhar uma atividade, sendo esta extremamente difícil que requer devida formação.

Diante de tal realidade cabe ressaltar as palavras de PATTO (1996 apud SILVA, 2005, S/P):

O processo social de produção do fracasso escolar, se realiza no cotidiano da escola... O fracasso da escola pública elementar é o resultado de um inevitável sistema educacional congenitamente gerador à realização de seus objetivos. Reprodução ampliada das condições de reprodução dominantes na sociedade que as incluem, as relações hierárquicas de poder, a segmentação e a burocratização do trabalho pedagógico, marcas registradas do sistema público do sistema elementar, criam condições institucionais para a adesão dos educadores para a simularidade, a uma prática motivada acima de tudo por interesses particulares, a um comportamento caracterizado por um descompromisso social.

A indefinição do objetivo de estudo da Psicopedagogia de acordo com BOSSA (2000), passou por diferentes conceitos, em diferentes momentos históricos, sendo compreendido de várias formas.

Ainda esta autora nos esclarece que nos dias de hoje, a Psicopedagogia traz uma concepção de aprendizagem considerando neste processo um equipamento biológico, afetivo e intelectual, que interferem na forma de relação do indivíduo com o meio, disposições estas que influenciam e são influenciadas pelas condições socioculturais do sujeito e do seu meio (BOSSA, 2000).

Para BOSSA (2000), o trabalho psicopedagógico, pode ser preventivo e clínico. No trabalho preventivo, considera distintos momentos de prevenção.

Assim a autora especifica que, num primeiro momento, o psicopedagogo atua nos processos educativos além de amenizar o aparecimento dos problemas de aprendizagem, atuando sobre as questões didático-metodológicas, assim como num trabalho de orientação aos professores e familiares. Num segundo

momento, atua também nos problemas já existentes a fim de tratar e diminuí-los, para isso cria-se um amplo diagnóstico e elabora planos de intervenção baseados nesses diagnósticos. Num terceiro momento, o objetivo é acabar com transtornos, através de procedimento clínico (BOSSA, 2000).

Segundo MENDES (2006), na atividade clínica, o psicopedagogo deve reconhecer sua subjetividade na relação, pois trata-se de um sujeito estudando outros sujeitos. Este ato de conhecer no outro sujeito os impedimentos no aprender envolve um conjunto complexo de atuação e conhecimento.

Segundo BOSSA (2000), o psicopedagogo deve saber como se constitui o indivíduo, e como acontece seu desenvolvimento em cada fase de sua vida, deve saber também seus conhecimentos prévios e como este produz conhecimento e aprende.

Necessariamente, o psicopedagogo deve buscar conhecimento teórico para reconhecer de que modo se dá a aprendizagem, assim como as leis que regem esse processo. As influências afetivas e as representações inconscientes que são partes importantes podendo dificultá-lo ou facilitá-lo.

Enfatiza ainda BOSSA (2000), que deve saber o que é ensinar e o que é aprender, bem como as metodologias educacionais, os problemas estruturais que intervêm no surgimento de transtornos de aprendizagem e no processo escolar.

Alícia Fernandez (apud BOSSA, 2000, p.24) nos aponta que:

Todo sujeito tem a sua modalidade de aprendizagem, ou seja, meios, condições e limites para conhecer. Modalidade de aprendizagem significa uma maneira pessoal para aproximar-se do conhecimento e construir o saber. Tal modalidade constrói-se desde o nascimento, é como uma matriz, um molde, um esquema de operar que vamos utilizando nas situações de aprendizagem. Essa modalidade é fruto do seu inconsciente simbólico constituído na sua inter-relação com o outro e de sua afetividade estruturante de um universo estável: relação causa-efeito, espaço-temporal, objetividade. Assim, organizam-se as operações lógicas, classificadas e de relação que de um nível de elaboração simples passa a outro cada vez mais complexo. Esse sujeito envolve, num único personagem, o sujeito epistêmico e o sujeito do desejo. Isto significa que a possibilidade de aprender está situada no nível inconsciente, no desejo de conhecer.

A atuação do psicopedagogo, de acordo com BOSSA (2000), não se dá com referências apenas no ambiente físico do seu trabalho, mas principalmente a maneira de abordar o seu objeto de estudo, que pode constituir características distintas dependendo da modalidade, clínica, preventiva e teórica, havendo entre elas uma articulação. Deve-se tomar cuidado quando delimitado o

trabalho psicopedagógico entre suas modalidades de atuação, pois são distintos, especificando suas tarefas.

Assim para a autora, o trabalho psicopedagógico preventivo é de orientação no processo de aprendizagem, procura possibilitar a apropriação do conhecimento no sujeito, durante sua evolução. Esta atuação tanto pode ocorrer no individual, no grupal, na saúde mental e no educacional (BOSSA, 2000).

Nesse sentido Lino de Macedo (1990, apud BOSSA, 2000, p.31) nos aponta que o psicopedagogo no Brasil desenvolve as seguintes atividades:

1. Orientação de estudos – Consiste em organizar a vida escolar da criança quando esta não sabe fazê-lo espontaneamente. Procura-se promover o melhor uso do tempo, a elaboração de uma agenda e tudo aquilo que é necessário ao “como estudar” (como ler um texto, como escrever, como estudar para a prova, etc.).

2. Apropriação dos conteúdos escolares – O psicopedagogo visa propiciar o domínio de disciplinas escolares em que a criança não vem tendo um bom aproveitamento. Ele se diferencia do professor particular, pois o conteúdo escolar é usado apenas como uma estratégia para ajudar e fornecer ao aluno o domínio de si próprio e as condições necessárias do desenvolvimento cognitivo.

3. Desenvolvimento do raciocínio – Trabalho feito com os processos de pensamento necessários ao ato de aprender. Os jogos são muito utilizados, pois são férteis no sentido de criarem um contexto de observação e diálogo sobre processos de pensar e de construir o conhecimento. Este procedimento pode promover um desenvolvimento cognitivo maior do que aquele que as escolas costumam conseguir.

4. Atendimento de crianças – A Psicopedagogia se presta a atender deficientes mentais, autistas o com comprometimentos orgânicos mais graves, podendo até substituir o trabalho da escola.

Para Lino de Macedo (1990, apud BOSSA, 2000) a atividade psicopedagógica tem um envolvimento com a escola, mesmo que em determinado caso não trabalhe diretamente com ela, e estas quatro atividades não são excludente entre si e com outras, se relacionando e, podendo ainda recorrer de propostas corporais, artísticas etc.

Ainda de acordo com esta discussão BOSSA (2000, p.32) nos aponta segundo Janine Mery (1985) que a atuação do psicopedagogo tem as seguintes especificidades:

O “distúrbio de aprendizagem” é encarado como uma manifestação de uma perturbação que envolve a totalidade da personalidade;

O desenvolvimento infantil é considerado a partir de uma perspectiva dinâmica,

e é dentro dessa evolução dinâmica que o sintoma “distúrbio de aprendizagem” é estudo. Assim, se for oferecida uma forma de relação melhor e diferente à criança, ela deverá retomar a sua evolução normal;

A neutralidade do papel de psicopedagogo é negada, e este conhece a importância da relação transferencial entre o profissional e o sujeito da aprendizagem;

Objetivo do psicopedagogo é levar o sujeito a reintegrar-se à vida escolar normal, respeitando as suas possibilidades e interesses.

Já foi visto segundo vários autores citados, que o psicopedagogo é um profissional de grande relevância e com possibilidades de contribuições imensas, em combate as dificuldades de aprendizagem.

Assim, segundo a ABPp, não existe ainda nenhum curso de graduação que reúne as características da formação desta categoria de profissional, e nenhuma soma os conhecimentos acerca da totalidade da dimensão do processo de aprendizagem. Desta forma, foram criados os cursos de pós-graduação e especialização em Psicopedagogia a fim de atender a necessidade. No entanto, a pretensão é oficializar o que existe de fato, através da regulamentação da profissão, o que facilitaria o atendimento à população em geral, através de convênios de assistência médica, sistemas públicos de saúde e educação.

O FRACASSO ESCOLAR E SUAS IMPLICAÇÕES

Segundo FERNANDEZ (2001) aprender deve acontecer de forma espontânea, tem de ser um ato gostoso, prazeroso e com significado.

Ainda segundo Fernández (2001), ensinar e aprender são indissociáveis, logo, se pensarmos em um, saberemos que este se relaciona com o outro. Ensinar é prioritário, mas a criança aprende sozinha. O professor tem o papel fundamental de ensinar, mas deve buscar ferramentas que visem oferecer aos alunos espaço adequado onde seja possível a construção do conhecimento e a construção de si mesmo, como sujeitos criativos e pensantes.

Para tanto, segundo SIVA (2005), necessitamos de ações que visem acabar com a discriminação, cuja parte do povo brasileiro são atendidos, e a grande maioria ficam sem as condições necessárias que deles foram negados, impossibilitando superarem suas dificuldades no processo de aprendizagem.

Cabe neste contexto a colocação feita por Bossa (2002) segundo Cordié (1996), assim nos aponta:

O fracasso escolar é uma patologia recente. Só pôde surgir com a instauração da escolaridade obrigatória no fim do século XIX e tomou um lugar considerável nas

preocupações de nossos contemporâneos, em consequência de uma mudança radical na sociedade (...) não é somente a exigência da sociedade moderna que causa os distúrbios, como se pensa muito frequentemente, mas um sujeito que expressa seu mal-estar na linguagem de uma época em que o poder do dinheiro e o sucesso social são valores predominantes. A pressão social serve de agente de cristalização para um distúrbio que se inscreve de forma singular na história de cada um (BOSSA 2002, p.18).

Refletindo sobre este sintoma que consideramos aqui o fracasso escolar, segundo BOSSA (2002), do ponto de vista social, podemos dizer que por mais que se tenha estudado e discutido os problemas de educação brasileira, o fracasso escolar continua sendo motivo de preocupações, ainda se coloca em grande evidência e persistência.

BOSSA (2002) enfatiza que com a conquista de escolaridade para a maioria da população, comprometeu concomitantemente a qualidade de ensino. A escola não consegue conquistar seu objetivo que é formar cidadãos com pleno desenvolvimento, críticos, criativos e reflexivos, em muitos casos boa parte dos alunos despreparados tendem ao insucesso.

Segundo FONSECA (1995), o Brasil vem crescendo e desenvolvendo-se constantemente, porém sua população sofre com a desigualdade social, poucos são privilegiados e muitos não têm as condições mínimas de vida.

BOSSA (2002) salienta que grandes são os diversos problemas enfrentados na escola, tais como, evasão escolar, aumento crescente de alunos com dificuldades de aprendizagem, alunos saindo da escola completamente despreparados, desinteresse geral pelo trabalho escolar. Na atual conjuntura, os avanços tecnológicos e complexidade da vida, trazem a escola o desafio de criar conhecimento, garantir o processo de circulação, armazenamento e transmissão desse conhecimento, assim propiciando autonomia de pensamento.

Ainda segundo BOSSA (2002), a comissão internacional formada pela UNESCO, afirma que a escola precisa para atender as demandas educacionais apoiar-se em quatro aprendizagens básicas ao longo da vida, que seriam como pilares da educação, são estes, aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. É fundamental repensar a escola e a fantasia que a sustenta.

Segundo MASINI (2006), no decorrer do século XX foram realizadas pesquisas diversas sobre a aprendizagem humana, foram desenvolvidas teorias que definem a aprendizagem por suas consequências comportamentais e as que pontuam a aprendizagem como um processo de relação do indivíduo como o meio externo que interfere na organização interna do conhecimento. Foi necessário estudar

as partes para entender o todo, no entanto, cada parte estudada separadamente faz parte de um todo indivisível, que constitui uma estrutura.

Para Bossa (2002), as primeiras respostas sobre os problemas de aprendizagem resultaram da medicina, sendo os fatores biológicos os responsáveis pela problemática. Posteriormente foram desenvolvidos testes de inteligências, a partir de então o fracasso escolar foi associado ao déficit intelectual. No campo das dificuldades de aprendizagem vale ressaltar que não somente os resultados dos testes devem ser considerados, mas em especial a capacidade que o aluno possui e não pode usar. Vários podem ser os motivos que impedem o sujeito de usar todo seu potencial para aprender.

De acordo com BOSSA (2002), afetividade é um aspecto muito importante no rendimento escolar, não é suficiente ter um bom relacionamento afetivo, ou uma grande inteligência para ter bom aproveitamento, para aprender é preciso uma personalidade mediantemente sadia e emocionalmente madura, pode-se dizer que a maturação do sujeito para a aprendizagem depende da relação entre fatores intelectuais, afetivos, biológicos e as condições de comunicação com o meio em que vive.

Conforme nos aponta Patto (ANO apud BOSSA, 2002), em A produção do fracasso escolar, história de submissão e rebeldia, ao afirmar que o processo social de produção do fracasso escolar se realiza no dia-a-dia da escola, e é consequência de um sistema gerador de obstáculos à realização de seus objetivos. Havendo uma prática descompromissada com o social, voltada para interesses particulares.

Esta autora nos faz saber que o fracasso escolar é um problema social e politicamente produzido. Há um desinteresse político à efetiva mudança da educação nacional, mas todavia, como um sintoma deve ser analisada num contexto individual, cultural, social (PATTO, ANO apud BOSSA, 2002).

Salienta ainda, que em nossa cultura a criança sofre graves consequências quando não aprende o que é determinado na escola. A vida deste sujeito gira em torno do estudo, cabe aqui a seguinte questão: Porque não dar o direito de ir ao encontro das necessidades destas crianças que se encontra com dificuldades? E ainda qual a importância da atuação do trabalho psicopedagógico diante deste contexto?

Dentro deste contexto FERNANDEZ (2002) expõe que para tentar compreender tais questionamentos faz se necessário refletir sobre os processos complexos, que envolve o ato de aprender, tanto de natureza psicológica, como de ordem neurológica, e ambientais.

Segundo FONSECA (1995), as crianças e jovens com dificuldades de

aprendizagem não desfrutam ainda de uma categoria educacional própria, quer em termos de diagnóstico, quer de intervenção ou de apoio psicoeducacional, muitas são negligenciadas, ou desconsideradas dos apoios escolares. As autoridades governamentais, educacionais, assim como várias instituições, tem se preocupado sobre o número de alunos com dificuldades de aprendizagem, mas não tem sido capazes de desenvolver ações efetivas que reduzam esta dura realidade.

Assim, segundo o autor, grandes serão os desafios pelos quais necessariamente o sistema governamental, e educacional, terá de enfrentar para ajudar aos que necessitam, caso não haja este investimento, serão lhes negado os seus direitos e oportunidades (FONSECA, 1995).

Ainda para Fonseca (1995), programas de diagnóstico e intervenção devem ser criados para as mais diversas necessidades específicas. O ministério da Educação deve estimular a investigação epidemiológica, realizando estudos aprofundados de estudantes com dificuldades de aprendizagem, num número considerável, para desta forma caracterizar e conhecer o número aproximado dos indivíduos com dificuldades que frequentam as escolas.

Com estas pesquisas quantitativas, necessitará integrar várias áreas do conhecimento, como por exemplo, Psicologia, Sociologia, Pedagogia, Neuropsicologia entre outras. O trabalho deve ser realizado sobre tudo com investigações qualitativas, num contexto interdisciplinar.

Segundo SILVA (2005), o trabalho psicopedagógico deve estender-se ao treinamento do professor, no desenrolar diário de suas aulas, bem como na avaliação, na metodologia reabilitativa e na investigação. A equipe de gestão da escola, bem como todo o pessoal envolvido no seu bom andamento e qualidade de ensino, desde o corpo docente ao pessoal de apoio, deveria participar de um curso introdutório sobre as dificuldades de aprendizagem.

Enfatiza sobre este problema Fonseca (1995):

As crianças com dificuldades de aprendizagem com intervenções pedagógicas adequadas, necessariamente enriquecidas em termos de processo ensino-aprendizagem nos seus múltiplos subsistemas componentes, adquirem informação e desbloqueiam as suas dificuldades, e podem mesmo modificabilizar cognitivamente todo seu potencial dinâmico de aprendizagem, onde podem caber as crianças normalmente com insucesso escolar (p.83).

Desta forma o FONSECA (1995) nos deixa claro, que os professores terão de compreender que existem métodos de ensino que podem funcionar para com alguns alunos, e com outros não funcionarão, e que não existe método bom ou ruim, o que existe são possibilidades diferentes para serem adequadas à

diferentes necessidades, ou seja, o fato de não aprenderem com um determinado método não implica que esta criança seja incapaz de aprender.

BOSSA (2002) contribui para tornar mais claro o significado deste desafio. Conforme assinala esta pesquisadora, cada vez mais a escola deve se preparar para lidar com os problemas no processo de aprendizagem, visto que o apoio psicopedagógico é tão expressivo na contribuição para a mudança da qualidade de vida de nossas crianças, com esse apoio e com o trabalho em equipe poderemos responder questões significativas para a mudança, como; Quantos professores habilitados para dar o apoio ao trabalho psicopedagógico temos? Qual é a realidade que nossas crianças evidenciam? Quais estruturas, envolvimento temos dentro de nossas escolas para atendê-las? Tomaram as autoridades conta da complexidade desta problemática? Estará o país em condições de perder todo esse potencial humano?

Aponta-nos Fonseca (1995, p.96):

A criança com dificuldades de aprendizagem não é uma criança deficiente, vê e ouve bem, comunica e não possui uma inferioridade mental global. Acusa problemas de comportamento, discrepância na linguagem e na psicomotricidade aprende a um ritmo lento e pouco pode beneficiar-se dos programas escolares regulares, não atingindo muitas vezes as exigências e os objetivos educacionais mínimos.

Desta forma FONSECA (1995) esclarece que a criança com dificuldade de aprendizagem não pode ser classificada como deficiente. Trata-se de uma criança normal que aprende de uma forma diferente, apresenta uma distância entre o potencial atual e o potencial esperado. Não pertence a nenhuma categoria de deficiência, não sendo sequer uma deficiência mental, pois possui um potencial dentro da normalidade, e que não é realizado em termos de aproveitamento escolar.

Ainda segundo este autor, é importantíssimo identificar esses casos, no momento onde as intervenções pedagógicas possam ser preventivas, não sendo identificadas, a escola com seu plano de ensino pode influenciar e reforçar a inadaptação, acarretando muitas vezes maiores prejuízos ao aluno, como, atraso mental, delinquência, sociopatias múltiplas e etc (FONSECA, 1995).

De acordo com MENDES (2006), à prioridade de processos dialéticos que apresentem uma perspectiva de resolução entre comunidade, professor, especialista, programa e escola, surgem com grande importância à investigação, na intenção que o aproveitamento das conclusões se considere os critérios científicos, e não pelos interesses ideológicos.

Segundo FONSECA (1995), não somente as crianças e jovens das classes

sócias desfavorecidas que encontram problemas nas aulas, crianças das demais classes sociais também evidenciam dificuldades. Qualquer criança com qualquer nível econômico, pode se sentir confusa, ameaçada, insegura, amedrontada em sala de aula, visto que é tão diversificada e complexa a problemática das dificuldades de aprendizagem.

Porém condições socioeconômicas desfavorecidas inevitavelmente sofrem mais destas dificuldades. Trata-se de uma verificação das diferentes condições e oportunidades que caracterizam a organização social.

De acordo com o exposto por FONSECA (1995), torna-se necessário interrogarmos tais questões. Por que não facilitar o acesso de todas as crianças ao apoio psicopedagógico em suas escolas? Porque o governo não dispõe de condições para atender nos municípios mais carentes as crianças que experimentam tais problemas? Porque o combate à privação sociocultural, à pobreza e a miséria que está na base de muitas dificuldades de aprendizagem não se faz por medidas puramente educacionais?

É extremamente pertinente a reflexão sobre a atuação do profissional psicopedagogo. Segundo um artigo intitulado "A Regulamentação da Profissão Assegurando o Reconhecimento do Psicopedagogo" escrito por Scoz e Col (1998, apud BOSSA, 2000) diz o artigo:

Apesar do muito que se tem estudado e discutido sobre a Educação Brasileira, o fracasso escolar ainda se impõe de forma alarmante e persistente em nossas estatísticas, mostrando que o sistema escolar ampliou o número de vagas, mas não desenvolveu uma política que o tornasse eficiente para ensinar as crianças e dar-lhes acesso à cidadania. Para que a escola seja eficaz na sua função de promover o conhecimento e se torne, de fato, um instrumento valioso para evitar a marginalidade de milhares de jovens, é necessário vencer problemas cruciais e sabidamente crônicos de nossos sistemas educacionais: repetência sucessiva, aumento crescente de alunos com problemas de aprendizagem, formação precária dos que conseguem concluir o ensino básico, desinteresse geral pelo trabalho escolar.

A escola, que deveria ser local de promoção do desenvolvimento das potencialidades de todos os indivíduos, torna-se, para muitos, palco de fracassos ou de desenvolvimento insatisfatório e precário.

Este quadro leva a desejar uma urgente revisão do projeto educacional brasileiro, de modo a melhorar a atuação na qualidade do que se ensina e de como se ensina; do que se aprende e de como se aprende. Tal desafio só poderá ser enfrentado se o processo de aprendizagem for analisado sob uma perspectiva que considere não só o contexto social em que esta prática se dá,

mas simultaneamente com a visão global da pessoa que aprende.

A resposta para atender a este desafio é a prática psicopedagógica, exercida por um profissional especializado, o Psicopedagogo, cuja atuação visa não apenas a sanar problemas de aprendizagem e deficiências do aparelho escolar, mas, principalmente, considerar as características multidisciplinares do sujeito que aprende, buscando melhorar seu desempenho e aumentar suas potencialidades de aprendizagem.

Tendo construído um corpo de conhecimentos multidisciplinares e de instrumentos psicopedagógicos específicos que lhes permitem uma atuação eficaz junto aos alunos, os Psicopedagogos são, hoje, os profissionais que apresentam as melhores condições de atuar na melhoria do processo de aprender e na resolução dos problemas decorrentes desse processo (...) BOSSA (2000, p. 66)

Evidentemente fica claro segundo esta citação, a suma importância da atuação do psicopedagogo, da mesma forma que esclarece, que a escola não pode limitar-se com a metodologia, a preparar somente aqueles que não apresentam dificuldades e a segregar os alunos com dificuldades no processo de aprendizagem. Sendo geradora muitas vezes a propiciar à humilhação, o descaso, a ameaça, e o desencorajar, mas do que a superação das dificuldades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O intuito do trabalho foi contribuir com novas informações e conhecimentos sobre a Psicopedagogia, levando em consideração a sua ação na superação das dificuldades de aprendizagem.

Pretendeu-se mostrar que a função do psicopedagogo possui um caráter positivo, na medida em que compreende o aluno de maneira interdisciplinar, busca o apoio em várias áreas do conhecimento e analisa a aprendizagem no contexto escolar, familiar e social, e num aspecto cognitivo, afetivo e biológico.

As crianças mais carentes, socialmente, culturalmente, e economicamente, são também na maioria das vezes pedagogicamente negligenciadas, o que evidentemente é sob todos os aspectos.

Diante desta realidade social, a escola feita para os mais favorecidos, pouco tem feito para compensar esta diferença e combater essa desigualdade. Nas diversas instituições de ensino, necessitam de equilíbrio qualitativo, visando igualar as oportunidades de conhecimento, para não prejudicar o desenvolvimento da linguagem e a elaboração de estruturas cognitivas.

O sistema escolar não pode continuar a ser seletivo, o grande propósito

deve ser garantir um apoio inestimável a todas as crianças, ou seja, a todos os futuros cidadãos.

Desta maneira, algumas questões foram salientadas acerca do processo de aprendizagem, dentro de um contexto social. Na qual, a acessibilidade a condições de igualdade fica comprometida, visto que, sua abrangência ainda não atende a todos, especialmente os mais carentes. Sendo este apoio psicopedagógico indispensável, na medida em que poderia colaborar para a transformação de uma sociedade mais justa com oportunidades de condições.

Com certeza, entendemos que as grandes dificuldades da Educação não serão sanadas de modo pontual apenas com este profissional. Todavia, se as especificidades dos problemas educacionais que existem necessitam para que sejam solucionados, de intervenções dos mais diversificados segmentos a ela envolvidos, assim como de profissionais éticos, comprometidos, conscientes e especializados.

Os governantes, não podem continuar amblíopes da pedagogia. A pedagogia envolve uma problemática séria e profunda, a necessidade de especialista é cada vez mais contundente, tanto em virtudes das dificuldades de aprendizagem, assim como diante da questão da inclusão de crianças com necessidades especiais, que dentro da sala de aula acaba ficando sem uma assistência mínima a seus déficits.

Deve o sistema público estimular cientificamente o psicopedagogo, a fim de promover medidas que impeçam a epidemia assustadora das dificuldades de aprendizagem, e, maiormente contribua para que o aprendiz tenha condições de se desenvolver em todos os aspectos, possibilitando realização pessoal, educacional, profissional e pôr fim a capacidade de ser construtor de uma identidade autônoma, crítica, ética, que respeita seus deveres e reconhece seus direitos, direitos esses garantidos através das leis de seu país. Leis que efetivamente exercida proporcionara a realização plena de um cidadão respeitado.

Desta forma, cabe ressaltar, que em momentos difíceis como atualmente enfrentamos na instituição escolar, a crítica sobre a falta de intervenções do psicopedagogo fica necessária, pois, o mesmo não atuando deixa de contribuir com sua capacidade de tratar dos problemas de aprendizagem, podendo tais problemas formar outros maiores, provocando graves consequências, causando sofrimento psíquico de muitas crianças, família e comunidade.

Evidentemente estamos muito longe de alcançar o sucesso nestas questões com a maioria de nossas crianças, necessitamos para tal de vontade política, consciência crítica, e especialmente profissional capacitada para lidar com os

mais diversificados problemas.

Aprender na escola e na vida encerra uma oposição básica de sucesso e insucesso que deve ser enfrentada em termos de atitude. Como seres humanos erraram, porém, o aluno não pode ser sistematicamente considerado um fracassado, ou seja, um indivíduo impossibilitado de acertar, o erro deve ser encarado como uma condição construtiva e não em termos humilhantes.

Uma escola que humilha e uma escola que se humilha. Para esses sujeitos que erram na tentativa de acertar, antes que seja reprimido todo seu potencial, a eles devem ser oferecidos à oportunidade.

Especialmente com a finalidade de reflexão fica esta contribuição, com a proposta de agirmos diante das dificuldades de aprendizagem de nossos alunos, com a consciência que através da devida mediação poderão tornar-se sujeitos ativos e de sucesso em um mundo melhor.

Assim, procurar conquistar a compreensão da crítica – reflexiva é a melhor maneira de buscar a conquista de todas estas questões, pois, não é fácil falarmos de tais mudanças quando a realidade social em que vivemos é tão oposta ao modelo desejado.

Portando, a psicopedagogia, pode fazer um trabalho entre os muitos profissionais, visando à descoberta e o desenvolvimento das capacidades da criança, bem como pode contribuir para que os alunos sejam capazes de olhar esse mundo em que vivem, de saber interpretá-lo e de nele ter condições de interferir com segurança e competência. Assim, o psicopedagogo não só contribuirá com o desenvolvimento da criança, como também contribuirá com a evolução de um mundo que melhore as condições de vida da maioria da humanidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

[ABPP] Associação Brasileira de Psicopedagogia. Disponível em: <<http://www.abpp.com.br/>>. Acesso em: 17 fev. 2019.

AMORIM, Elaine Soares. Psicopedagogia: Regulamentação e Identidade Profissional. Disponível em: <<http://blog.newtonpaiva.br/pos/wp-content/uploads/2013/02/E4-P-27.pdf>>. Acesso em: 17 fev. 2019.

BEE, Helen. A criança em desenvolvimento. 7ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996

BOSSA, Nadia A. A psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática.

2.ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

BOSSA, Nadia A. Fracasso escolar: um olhar psicopedagógico. Artmed, 2002.

[LDB] Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional. LDB 9394/96

CANTERLE, Simone Bianchini. Um olhar psicopedagógico sobre as dificuldades de aprendizagem – um estudo de caso. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/14060362-Simone-bianchini-canterle-autora.html>>. Acesso em: 17 fev. 2019.

CHAMAT, Leila Sara José. Técnicas de diagnóstico psicopedagógico: o diagnóstico clínico na abordagem interacionista. 1. Ed. São Paulo: Vetor, 2004.

FERNANDÉZ, Alicia. A inteligência aprisionada: abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família. Tradução Iara Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

FERNANDÉZ, Alicia. O saber em jogo: a psicopedagogia propiciando autorias de pensamento. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FONCESCA, Vitor. Introdução às dificuldades de aprendizagem. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

MASINI, Elcie F. Salzano. Formação profissional em psicopedagogia: embates e desafios. Ver. Psicopedag. Vol.23 nº.72. São Paulo, 2006. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S0103-84862006000300009&script=sci_arttext&tlng=en>. Acesso em: 17 fev. 2019.

MENDES, Monica Hoehne. Psicopedagogia- uma identidade em construção. Construção psicopedagógica. V. 14 n.1. São Paulo. 2006. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1415-69542006000100003&script=sci_arttext&tlng=en>. Acesso em: 17 fev. 2019.

SILVA, Fernanda Schwartz. Psicopedagogia: Qual é a sua função? 2005. Disponível em: <<http://www.avm.edu.br/monopdf/6/FERNANDA%20SCHWARTZ%20E%20SILVA.pdf>>. Acesso em: 17 fev. 2019.

SOUZA, Luciana Pereira. O papel do psicopedagogo no atendimento às dificuldades de aprendizagem. Disponível em: <<https://pt.slideshare.net/joaomaria/33-1891pb>>. Acesso em: 17 fev. 2019.

COM O OLHAR NO PROFESSOR: A ARTETERAPIA COMO PREVENÇÃO PARA A DESMOTIVAÇÃO DOCENTE E FRACASSO ESCOLAR



TANIA BIZERRA HERNANDES

Graduação em Letras pela Universidade de São Paulo (2007); Especialista em Arteterapia pela Faculdade Campos Salles (2005); Professor de Ensino Fundamental II - Língua Portuguesa – em uma escola da rede pública do município de São Paulo.

RESUMO

Mudanças na concepção de escola e no papel do professor, dificuldades nos relacionamentos interpessoais, progressão continuada, entre outros, são os desafios a que estão submetidos os professores atualmente. Estes desafios geram cada vez mais a desmotivação entre a classe docente, acarretando certa desistência do ato educativo, fruto de uma doença laboral, e o consequente fracasso escolar. Este artigo busca caracterizar o fenômeno da Síndrome de Burnout e propor a Arteterapia como subsídio terapêutico para resgatar a dignidade do professor em exaustão em sua integralidade mediante processos de autoconhecimento e transformação.

PALAVRAS-CHAVE: Síndrome de Burnout; estresse laboral; Arteterapia.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo estudar sobre a Síndrome de Burnout entre os docentes, suas causas e consequências, e propor técnicas de Arteterapia como um subsídio terapêutico para a doença.

Partindo-se do pressuposto de que não se pode dissociar o sujeito do profissional, este estudo procura trilhar caminhos que tratam da subjetividade dos professores: suas dúvidas, medos, angústias que afetam seu desempenho no ato de ensinar. É quase impossível ao profissional docente libertar-se de sua vida e de sua pessoa, pois suas concepções, valores e ideais determinarão sua prática e seu entendimento do que é Educação. Portanto, a angústia do professor refletirá em seu aluno, pois, desmotivado e muitas vezes adoecido, o docente renuncia ao ato educativo, com ausências, falta de planejamento e

desinteresse pelo alunado.

Burnout é uma doença proveniente de um estresse laboral crônico que afeta os profissionais e sua relação com o ambiente de trabalho. A Síndrome de Burnout tem maior incidência em profissionais que desempenham função assistencial e que exige deles elevado investimento na relação interpessoal, marcada pelo cuidado e pela dedicação, como a docência. O número de professores afastados de seu trabalho vítimas desta doença aumenta a cada ano e, por conseguinte, sua profilaxia se faz urgente.

Não raro, com o passar do tempo, o professor se desmotiva, se desgasta, se estressa e, mesmo que inconscientemente, desiste. As manifestações dessa doença nos professores são a queda de sua autoestima, o esgotamento emocional, o surgimento de comportamentos inadequados frente aos seus alunos (irritação, descaso, cinismo e distanciamento), a diminuição da produtividade e da autorrealização no trabalho, a instalação de problemas psicossomáticos e o absenteísmo.

Temos então um círculo vicioso. O adoecimento e consequente desistência do professor reflete o abandono em que se encontram nossas escolas. Por sua vez, o aluno, que não vê sentido na escola, também se desinteressa e responde ao descaso com que é tratado em forma de indisciplina e violência.

Faz-se necessária uma reflexão a respeito das causas e das formas de prevenção desta Síndrome, tida pela Organização Mundial de Saúde como uma doença recorrente da própria organização social do trabalho. Algumas estratégias relacionadas à Arteterapia se mostram eficazes, pois possibilitam, por meio do processo criativo pessoal, que o educador resgate sua autoestima, desenvolva seu potencial criador, reduza sua ansiedade e facilite seu relacionamento interpessoal dentro e fora do espaço educativo.

Observa-se que a Arteterapia tem possibilitado aos usuários a vivência de suas dificuldades, conflitos, medos e angústias de um modo menos sofrido. Configura-se como um eficaz meio para canalizar, de maneira positiva, as variáveis do adoecimento mental em si, assim como os conflitos pessoais e com familiares. Nota-se que há minimização dos fatores negativos de ordem afetiva e emocional que naturalmente surgem com a doença, tais como: angústia, estresse, medo, agressividade, isolamento social, apatia, entre outros.

DEMOTIVAÇÃO, DESISTÊNCIA DOCENTE E FRACASSO ESCOLAR

Nos últimos anos, a população brasileira assiste a um preocupante quadro de mal estar na educação, em que grande parcela do professorado se sente

desmotivada e frustrada e, em decorrência disto, desiste de sua condição de educador (ESTEVE, 1992).

Codo (1999) descreve bem este fenômeno ao classificar a desistência do educador em dois tipos. O primeiro refere-se aos abandonos temporários (faltas e licenças) e aos abandonos definitivos, que seriam a solução drástica de pedir a exoneração do cargo de professor. Segundo Codo (1999, p. 71), “o afastamento físico do ambiente de trabalho permite ao professor equilibrar-se através do distanciamento das dificuldades geradoras dos conflitos que está vivenciando”.

O segundo tipo de desistência docente, que talvez seja mais prejudicial tanto para os alunos quanto para os professores que recorrem a ela, é caracterizado por Codo (1999, p. 80) como uma

“(...) indiferença a tudo o que ocorre no ambiente escolar ou de um tipo de acomodação, no sentido de buscar inovações e melhorias no ensino. Neste tipo de abandono não há o distanciamento físico, ou seja, o professor comparece à escola, ministra as aulas, cumpre as obrigações burocráticas, mas executa essas atividades dentro de um limite que representa o mínimo necessário para manter-se no emprego.”

Esta atitude desolada do professor pode causar efeitos devastadores em seus alunos, transferindo sua desmotivação para eles. Quantos alunos possuem a capacidade de se automotivar para aprender?

Essa é uma das causas mais relevantes para o cenário de fracasso escolar em que vivemos. É importante ressaltar que esse tipo de abandono não é consciente, o professor age assim por que está com uma doença – que muitos autores chamam de Síndrome de Burnout.

De acordo com Levy e Sobrinho (2010), o Burnout é uma síndrome em que o trabalhador perde o sentido da sua relação com o trabalho, de forma que as coisas já não importam mais e qualquer esforço lhe parece ser inútil.

Para estes autores, Levy e Sobrinho (2010), a doença engloba três fatores: a exaustão emocional (situação em que os professores não podem dar mais de si mesmos em nível afetivo, pois percebem a energia e os recursos emocionais próprios esgotados, em virtude do contato diário com os problemas); a despersonalização (desenvolvimento de sentimentos e atitudes negativas e de cinismo) e finalmente a falta de envolvimento pessoal no trabalho (tendência de uma “evolução negativa” afetando a habilidade no contato com as pessoas envolvidas do trabalho).

Outro fator que contribui para a alta incidência da síndrome é o longo tempo dedicado aos alunos, que frequentemente se encontram em situações dramáticas, gerando, com isso, uma relação interpessoal provida de frustração,

medo e tensão emocional (BORDINGNON, 2002).

A Síndrome de Burnout não deve ser confundida com estresse, pois se tratam de conceitos diferentes. Os autores que defendem Síndrome de Burnout como algo diferente do estresse, alegam que a primeira se caracteriza por atitudes e condutas negativas com relação aos usuários, ao passo que a segunda aparece como um desfalecimento pessoal que interfere na vida do indivíduo e não necessariamente na sua relação com o trabalho (CODO, 1999).

Levy e Sobrinho (2010) explicam que a pessoa não inicia um trabalho apresentando a doença, ao contrário, apresentam engajamento e satisfação, mas gradualmente estes sentimentos vão sendo substituídos por aborrecimento, ansiedade e raiva. A pessoa acredita estar vivendo uma crise que é de âmbito pessoal. Com isso parece estabelecer-se a exaustão emocional como primeiro elemento da síndrome.

Para Moura (1997), trata-se mais especificamente do elemento despersonalização. Certo distanciamento emocional presente no sintoma de despersonalização pode ser adequado para manter a saúde do indivíduo, levando ao comprometimento do desempenho e sensação de incompetência e redução do sentimento de realização profissional ou ainda baixo envolvimento pessoal no trabalho.

De acordo com Bordingnon (1997), o exercício da profissão docente possui agentes desmotivadores que lhe são próprios, oriundos do próprio contexto ocupacional e da organização escolar. Entre eles: a relação com os alunos e seu baixo nível de motivação; o tipo de jornada de trabalho; a sobrecarga de trabalho, referente não só ao número de horas de dedicação, como também a outros elementos, como a proporção aluno/professor; o sistema de horários; o nível de envolvimento com os alunos e a falta de pessoal; o conflito e a ambiguidade de papéis, assim como a inadequação entre formação e desenvolvimento profissional; o clima organizacional e a coordenação com as demandas da administração, da supervisão e da estrutura organizacional do local de trabalho.

PRINCIPAIS AGENTES DESMOTIVADORES DA PROFISSÃO DOCENTE

O modo como a gestão escolar é concebida na unidade educacional tem papel relevante no processo de desenvolvimento profissional dos professores.

Bordignon (1997) afirma que não são poucos os que situam as organizações educacionais como empresas e argumentam que as mesmas devem ser administradas como tal. Sob esse enfoque, a gestão assume o modelo burocrático e a centralidade das questões gerenciais é ocupada pela técnica e

pela racionalidade burocrática.

Para Serbino (1994), tal modelo origina-se nas teorias organizacionais clássicas, cartesianamente concebidas, cujos princípios são racionalização, produtividade, especialização e controle. Neste modelo, os organogramas seguem a estrutura piramidal, centralizando o poder no topo e o dever na base. Os espaços físicos são compartimentados, materializando o poder, a segmentação das tarefas e a burocratização nas formas de relação. As rotinas não permitem os desafios, garantindo a uniformidade do produto, que é padronizado, produzido em séries. O produto é avaliado por meio de instrumentos de medição e classificação. Nesse paradigma, a avaliação tem uma grande força, estabelecida no padrão de qualidade funcionalista.

Thurler (2001) diz que apesar de a LDB garantir a gestão democrática, a maioria das escolas brasileiras ainda é gerida segundo o modelo da autoridade burocrática. Muito parecida com a gestão de uma empresa, são mais relevantes as questões administrativas e burocráticas do que propriamente de um projeto pedagógico eficiente que garanta a aprendizagem dos alunos – apoios técnico-pedagógicos aos professores ficam em segundo plano. As decisões ficam restritas à gestão e não há possibilidade de os funcionários opinarem. Em decorrência, os professores e funcionários apenas realizam um trabalho previamente definido, sem espaço para dúvidas, sugestões e muito menos apoio técnico-pedagógico. Por isso, o realizam como um conjunto de rotinas a ser cumprido – cada um por si, de forma mecânica.

Segundo Cunha (2003), é evidente que este modelo de gestão influencia nas relações interpessoais entre os funcionários. As escolas mais parecem um campo de intrigas; sentimentos de raiva, competitividade e baixa autoestima são comuns nos estabelecimentos, gerando um mal-estar e distanciamento do ambiente. Os professores, então, restringem seu convívio aos alunos.

Em outra instância, outro fator que facilita a desmotivação é o momento delicado da história educacional em que vivemos, em que o mundo no qual os professores trabalham se transforma rápida e profundamente alterando a finalidade da escola e a da prática docente.

Para Torres (2006), estamos na era da Sociedade da Informação – complexa, contraditória, e inundada de informação por todos os lados. Os alunos não são mais os mesmos, as necessidades são outras e algumas instituições se transformaram, como a família e a própria escola, que mudou o sistema seriado para ciclos de aprendizagem. Por esta razão, não se podem ministrar aulas como se fazia há 20 anos; o professor precisa se atualizar. A natureza e as exigências do profissional docente mudaram profundamente ao longo dos anos, no entanto o

currículo dos cursos de Licenciatura e dos cursos de formação continuada não.

Para Hargreaves (2004), é necessário que o professor acompanhe as mudanças sociais e desenvolva novas competências ou mesmo novos modos de pensar e isso gera muita tensão.

Exemplos não faltam: é preciso que o professor de hoje tenha pensamento crítico e saiba discernir o que é relevante ou não para ser ensinado em vez de apenas repetir o que está escrito nos livros didáticos. Também é preciso que os professores satisfaçam as necessidades dos alunos especiais, que agora podem se matricular nas escolas regulares. A concepção de avaliação mudou, e os modos de fazê-la precisam ser os mais variados.

De acordo com Fontoura (1992), outro motivo que gera tensão é a nova concepção de família. Com a saída da mulher para o mercado de trabalho, na maioria das vezes a função de educar a criança – que era da mãe – foi delegada ao professor. Entendimento de regras comuns, partilha de responsabilidades, cooperação, solidariedade, são valores que forçosamente passaram ao cargo das escolas.

A somatória do fim da autoridade, o desinteresse das famílias, e os estímulos recebidos fora da escola resultam em uma violência dentro das escolas nunca vista antes.

Entre os professores a queixa é generalizada: fala-se de alunos sem nenhum respeito à autoridade dos professores, aos funcionários ou aos colegas. Eles agredem seus colegas com palavras ou atos e desafiam os princípios básicos de convivência e gestão escolar, afrontando as normas das escolas, de acordo com Moura (1997).

Estes são exemplos das novas concepções a que os professores devem se adequar. No entanto, isso não é realizado de forma natural, a maioria dos professores se sente incapaz e mesmo desmotivada para mudar uma prática de tantos anos.

De acordo com Moura (1997, p. 78)

“a capacidade das pessoas em se desvencilharem de valores e conceitos enraizados e que determinam ações e comportamentos é também limitada pelo medo e pela incerteza. Assim, torna-se difícil para os professores ensinar algo que não seja o que foi aprendido e da forma como foi aprendido. As mudanças ocorrem, sem dúvida, mas em um ritmo muito mais lento do que seria necessário para acompanhar as mudanças que ocorrem fora da escola.”

Estes conflitos os deixam frustrados, com sentimento de inferioridade, e geram incertezas - contribuindo para o desenvolvimento da Síndrome de Burnout.

A ARTETERAPIA COMO CONTRIBUIÇÃO PROFILÁTICA PARA A SÍNDROME DE BURNOUT

Trocam-se ideias a respeito, propõem-se mudanças na rotina do trabalho, início de exercícios físicos ou maior dedicação ao lazer e a diversão, ou ainda a ingestão de vitaminas. De acordo com vários autores, esta é uma concepção errônea, pois o indivíduo acredita tratar-se apenas de uma crise momentânea e que ele é o único responsável pela resolução da mesma (PEREIRA, 2002); porém, o mesmo observa que Burnout não é um problema das pessoas, mas sobretudo do lugar onde as pessoas trabalham.

A Arteterapia tem se mostrado um importante aliado na transformação desse contexto. De acordo com a Associação Paulista de Arteterapia (2006), a Arteterapia insere-se dentro de um contexto de exploração criativa e valorização do sensível, viabilizado por meio da utilização dos recursos artístico-expressivos. Desta forma, a interação inata entre o sujeito e o mundo dos fenômenos é descoberta (ou resgatada) e integrada por meio do ato criativo e do produto da criação no contexto propício ao desenvolvimento do sujeito e dos acontecimentos, ou seja, no contexto arteterapêutico.

O universo da arte é fonte de transformações, e o sujeito criador – aquele que dá forma ao disforme. Sendo assim, a Arteterapia caracteriza-se por possibilitar que qualquer um entre em contato com seu próprio universo interno, com aqueles que estão a sua volta e com o mundo, pois enquanto a emergência da expressão se mostra cada vez mais indispensável, o significado da vida torna-se mais evidente e, conseqüentemente, o despertar do desejo de aprender a lidar com os problemas, com os medos, com as deficiências, de modo a tornar os pensamentos e os atos mais consonantes com o viver pleno.

Inúmeras são as conceituações sobre Arteterapia e uma delas é considerá-la um processo terapêutico decorrente da utilização da arte. A arte é a representação da vida e um recurso mediador de interação entre pessoas. Por meio dela, o homem pode se aproximar de um dos maiores patrimônios da humanidade, criar e recriar por meio da linguagem e da emoção (Vasconcelos, 2006, p.26)

Segundo Fischer (1971), registros que remontam há 5 a. C. apontam a Arte como instrumento de tratamento e cura, pois possibilita a expressão transformadora na edificação de seres mais criativos, fortes e inventivos.

De acordo com Brown (2000), as artes em geral podem mudar a maneira com as pessoas se sentem em relação ao mundo e a si mesmas. Para o autor a Arte possui um potencial terapêutico porque, como forma de expressão do inconsciente, propicia uma reorganização interna relacionada com o consciente.

O processo arteterapêutico pode se valer de materiais diversos como argila, música, grafismos, tintas, linhas, etc. e cada tipo de técnica pode produzir sensações e sentimentos que precisam ser confrontados no processo de individuação. Esse processo auxilia na compreensão interna e na ampliação do olhar para o externo, o que permite um melhor direcionamento das ações e das atitudes, facilitando o equilíbrio do indivíduo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Saúde, trabalho e educação. A população está habituada a ouvir a associação destes termos em discursos políticos ou manifestações dessa natureza. Trata-se de um trinômio que fundamenta a construção e desenvolvimento da sociedade e de uma nação.

O mundo passa por transformações rápidas e extremamente significativas. Evolução tecnológica, globalização, alterações na legislação, mercado cada vez mais competitivo, mudanças na ética, nos valores pessoais e sociais, na economia e política, deixam marcas indeléveis na vida do indivíduo. Este se esforça para desenvolver capacidades de enfrentamento, ora criando, ora adaptando-se, no intuito de manter sua saúde física, emocional e social.

A Arteterapia pode auxiliar o professor acometido da Síndrome de Burnout, pois se configura como um eficaz meio para canalizar, de maneira positiva, as variáveis do adoecimento mental em si. Desde os tempos primórdios a arte vem acompanhando o homem. Além de retratar o contexto social, ela possui seu lado terapêutico. Por meio da arte o homem pode expressar-se sem a preocupação de verbalizar suas emoções, é um caminho para a interpretação da sua experiência pessoal. Quando se cria, uma ponte interior é aberta promovendo ligações importantes para a tentativa de se resolver conflitos.

REFERÊNCIAS

AATESP Associação Paulista de Arteterapia do Estado de São Paulo. Disponível em< www.aatesp.com.br> Acesso em maio/2016.

BORDIGNON, Genuíno. Paradigmas na Gestão da Educação: Algumas Reflexões. In: Cadernos Linhas Críticas, Jan. 1997, n. 54, p.14 -19.

_____. O Abandono do Magistério: Vínculos e Rupturas com Trabalho Docente. In: Psicol. USP. Abr. 2002, v.13, p. 28-31.

BROWN, D. Arte Terapia: fundamentos. São Paulo: Vitória Régia, 2000.

CODO, Wanderley. (coordenador), Educação: carinho e trabalho. Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação. Petrópolis: Vozes, 1999.

CUNHA, A.C. Formação profissional e construção da identidade dos profissionais da educação. Educação em Revista: Universidade Estadual Paulista. Marília: Unesp Publicações. Dez. 2003, n.4.

ESTEVE, J. M. O mal-estar docente .Lisboa: Escher/Fim de Século Edições, 1992.

FISCHER, E. A necessidade da arte. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1971.

FONTOURA, Maria Madalena . Fico ou vou-me embora? In: NÓVOA, Antonio (org.). Vidas de professores. Lisboa: Porto Editora, 1992.

HARGREAVES, Andy. O Ensino na Sociedade do Conhecimento: A educação na era da insegurança. Porto Alegre: Artmed Editora, 2004.

LEVY, Gisele e SOBRINHO, Francisco N. A Síndrome de Burnout em Professores do Ensino Regular: Pesquisa Reflexões e Enfretamento. Rio de Janeiro: Editora Cognitiva, 2010.

MOURA, E. P. G. Saúde mental e trabalho. Esgotamento profissional em professores da rede de ensino particular de Pelotas - RS. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 1997.

SERBINO, R. V. Formação de Professores. São Paulo: Unesp, 1994.

PEREIRA, Ana Maria T. Benevides. Burnout: quando o trabalho ameaça o bem-estar do trabalhador. São Paulo: Editora Casa do Psicólogo, 2002.

TORRES, Jurjo Santome. A desmotivação dos professores. Lisboa: Edições Pedagogo, 2006.

THURLER, Mônica G. Inovar no interior da escola. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

VASCONCELLOS, Fernanda. Os caminhos do tratamento. São Paulo: Ediouro, Revista Viver Mente&Cérebro, Ano XIV, nº 160, 2006.

VALLADARES, Ana Cláudia Afonso. Arteterapia com crianças hospitalizadas. Ribeirão Preto: USP/ Faculdade de Enfermagem de Ribeirão Preto, 2003.



Centro Educacional
Maya

Polo Educacional de São Paulo Lauzane Paulista - SP
Rua João Burjakian, 203 - Lauzane Paulista
CEP 02442-150
São Paulo / SP

Fale conosco
POLO LAUZANE
Fone: 11 2231-3648
WhatsApp: 11 99588-8849

Polo Unisa em Guarulhos - SP
Internacional Shopping Guarulhos
Rodovia Presidente Dutra, saída 225, s/nº
Itapegica
Guarulhos / SP

Fale conosco
POLO GUARULHOS
WhatsApp: 11 97135-6098

Polo ABC - SP
Rua Coral, 112 - Jardim do Mar
CEP 09725-650
São Bernardo do Campo / SP

Fale conosco
POLO ABC
WhatsApp: 11 96313-5656