

Revista

Territórios

Volume 2 - Número 1

Abril de 2019



Educação Infantil
Perspectivas

ISSN 2596-3309
ISSN 2596-3295

Educacional Maya



Educaredes

R454

Revista territórios [recurso eletrônico] / [Editora chefe] Adriana Alves Farias – Vol. 2, n. 1 (abr. 2019)- . – São Paulo : Centro Educacional Maya, 2019.

81 p. : il. color.

Mensal

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

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

CDD: 370

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

EDITORIAL

Caros leitores, a presente edição apresenta em seus artigos a formação continuada de professores nos contextos escolares. Ao se afirmar que a formação tem o papel de auxiliar no desenvolvimento de características éticas, políticas e pedagógicas essenciais para o exercício profissional está-se indo ao encontro das ideias que defendem a figura do professor como um sujeito social e político com função social relevante, tanto em termos ideológicos quanto materiais. O preparo do professor para servir como intermediário neste processo de humanização, de apropriação sociocultural é tarefa ininterrupta, que de maneira alguma se esgota numa experiência de formação inicial.

Dentre os caminhos que envolvem os territórios do saber, a formação continuada de professores é essencial, pois coloca em pauta dúvidas, dificuldades, perspectivas, desafios, esperanças, medos que se apresentam como possibilidade de construção de uma subjetividade apoiada no coletivo, onde o trabalho do professor se fundamenta e se executa.

Dar voz ao professor é o primeiro passo para qualificá-lo como um intelectual da educação, Mais ainda, para qualificá-lo como sujeito que pensa sua própria prática docente.

As práticas de formação centradas nas equipes escolares recaem no coletivo de professores de cada escola.

Abraços fraternos e boa leitura!

Profa. Ma. Michele Pimentel Olim

Coordenadora pedagógica e professora de escola 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

EDITORA-CHEFE

Adriana Alves Farias

REVISÃO E NORMALIZAÇÃO DE TEXTOS

Ana Paula Pimentel
Daniela Oliveira Albertin de Amorin

PROGRAMAÇÃO VISUAL E DIAGRAMAÇÃO

Amável Rodrigues

PROJETO GRÁFICO

Marketing Fênix

COPYRIGHT

Revista Territórios
Centro Educacional Maya
Volume 2, Número 1
(Abril, 2019) - SP
ISSN 2596-3309
ISSN 2596-3295
Revista sem fins lucrativos

Publicação Mensal e
multidisciplinar vinculada ao
Centro Educacional Maya.

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

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

SUMÁRIO

03 EDITORIAL

05 A FORMAÇÃO DOCENTE E SUAS DIFICULDADES

BELISIA MARTINS FERREIRA

14 A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

CAMILA LÚCIA DA SILVA MENDES BRAGA

24 A IMPORTÂNCIA DAS ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

CLEIDE SANTANA DO REGO CERACHI

38 A PSICOMOTRICIDADE E A MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

LILIAN CARLA CAMPANHOLI

51 A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

PRISCILA CRISTINA DA SILVA LINS

59 O ENSINO DE GRAMÁTICA NAS ESCOLAS: UM CURRÍCULO IDEAL, UMA DIFICULDADE REAL NÁDIA PORTELA LOPES

69 OS EDUCANDOS FRENTE AS MUDANÇAS SOCIAIS E SUAS NECESSIDADES DE FORMAÇÃO ESCOLAR WELHENTON FREIRE DA

SILVA

A FORMAÇÃO DOCENTE E SUAS DIFICULDADES



BELISIA MARTINS FERREIRA

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Hermínio Ometto (2008); Especialista em Docência o Ensino Superior pela Faculdade HSM- Escola Superior de Administração (2018); Professor de Educação Infantil – Centro De Educação Infantil Jardim Camargo Velho.

RESUMO

O objetivo desse artigo é fazer uma análise de algumas dificuldades com os quais o professor se depara tanto no ambiente escolar como na sociedade da qual ele faz parte. Dentre tantos desafios destacamos aqueles que se mostram mais presentes nas queixas do profissional da educação básica. São eles: o baixo valor de seu salário que além de ser uma grande evidência da desvalorização desta atividade obriga o professor a dobrar sua jornada de trabalho para se sustentar, impossibilitando-o de se dedicar mais à sua prática e ascender profissionalmente por falta de tempo e condições econômicas para tanto; a baixa expectativa em relação a sua capacidade intelectual como profissional e a consequente intervenção do outro na sua prática juntamente com a falta de incentivo para que ele dê continuidade à sua qualificação e, assim, consiga reverter essa situação. Para isso foi desenvolvida uma pesquisa bibliográfica e de dados, a fim de levantar e apontar as dificuldades e empecilhos que desmotiva o professor a sua formação continuada perante sua carreira de magistério.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Docente. Formação continuada. Desafios. Formação inicial

INTRODUÇÃO

A formação de professores a partir de um olhar investigativo é um caminho para a melhoria da qualidade dos saberes docentes necessários ao desenvolvimento do trabalho pedagógico, portanto quando se trata de educação não há respostas prontas nem receitas, mas ideias e propostas que podem sugerir alternativas que possam contribuir para as discussões voltada para essa temática.

As profundas modificações que tem ocorrido no mundo do trabalho trazem novas configurações e desafios para a educação. A democratização do ensino passa pelos

professores, por sua formação e por suas condições de trabalho, investir na formação inicial e continuada é de suma importância para o desenvolvimento profissional. A discussão sobre formação de professores vem sendo debatida desde a promulgação da LDB 9394/96, repensar a formação inicial e continua é uma das demandas importante da educação. Na sociedade contemporânea e com os avanços tecnológicos, as rápidas transformações no mundo do trabalho, aumenta o desafio para a educação. Por isso os professores são essenciais para fazer frente às exigências do mundo contemporâneo, mas para que isso aconteça é necessário investimento na área de formação e desenvolvimento profissional que visem essa finalidade.

HISTÓRICO DA PROFISSÃO DOCENTE.

A história da profissão docente está intimamente ligada às transformações sociais, políticas e culturais da modernidade com o surgimento de uma nova organização social, incluindo as mudanças tecnológicas e culturais. É neste contexto que tratamos da profissionalização do professor, a educação promovida pelos estados funcionou como um mecanismo para criar a homogeneização cultural a que o momento histórico se refere.

Houve duas tentativas de se regulamentar a profissão uma em 1759 em Portugal e 1772 no Brasil chamadas de Reforma Pombalina. A primeira reforma de Portugal teve a iniciativa de retirar a responsabilidade do ensino das Câmaras municipais e da Igreja Católica, sendo considerada o primeiro movimento em direção a uma educação laica.

Surge a partir da reforma um perfil do professor ideal, composto por características específicas que destacam a moralidade, o conhecimento e a instituição.

A reforma de 1772 vem consolidar o que havia conseguido além de reafirma que a educação tem um papel fundamental na construção de um mundo universalmente progressista e civilizado.

A Formação de Professores no Brasil.

Foi em 15 de outubro de 1827 que a lei das escolas das primeiras letras, como ficou conhecida, estabeleceu os parâmetros sob os quais deveriam ser treinados os professores das províncias brasileiras, pois as províncias, além de

serem responsáveis pelo ensino elementar, também deveriam responsabilizar-se pelo consequente preparo dos professores.

A estatização da profissão docente parece ser o ponto de partida para que os professores pudessem, a partir de então, organizar veículos de mídia capazes de expressar os anseios de classe e discutir os rumos que a educação deveria seguir no Brasil.

O Estado, portanto, promoveu a ideia de um professor como “agente fundamental da civilização e do progresso social e nacional” (SCHUELER, 2005, p.383). Isso, por um lado, fortaleceu a imagem do profissional da educação como figura importante e fundamental na construção de uma nação ideal, gerando a partir dos novos parâmetros exigidos para a profissão, um critério maior na contratação de docentes, o que certamente contribui para o profissionalismo dos educadores.

A profissão docente torna-se o braço direito do Estado na tarefa de educar e instruir cidadãos, como artífice fundamental para o progresso social (SCHUELER, 2005, p.383) criando assim a imagem da educação como meio através do qual seriam resolvidos os problemas mais graves da sociedade rumo a um futuro melhor.

FORMAÇÃO DOCENTE

Independentemente de todas as representações sobre profissão docente, podemos afirmar que uma competência fundamental para o professor é saber ensinar. Logo, isto é algo que se aprende e esse aprendizado se dá nos cursos de formação docente e no exercício profissional. Saímos dos cursos universitários com a certeza de estarmos qualificados profissionalmente. Contudo é no exercício da docência e na prática da sala de aula, que nos tornamos professores. Estamos constantemente nos fazendo e refazendo.

Torna-se imperioso, portanto, pensar sobre esse processo. Refletir sobre as competências que precisamos desenvolver para tornar a nossa ação pedagógica mais eficiente, assim possibilitando aos nossos alunos um ensino de qualidade.

A epígrafe desta aula nos apresenta importantes elementos para uma reflexão inicial. “Não há docência sem discência”, ensinou-nos Paulo Freire. A relação entre ensino e aprendizagem é estabelecida sempre entre sujeitos, ou seja, pessoas adotadas de vontade, que interagem e participam ativamente do processo. Quando eu ensino, também aprendo; e quando aprendo, também ensino. O aluno não é um objeto, não é

um ser passivo no qual o professor deposita todo o seu conhecimento: ele é um sujeito que quer ou não quer aprender.

Portanto, podemos perceber o grau de exigência do magistério para com aquele que opte por exercê-lo, exigente de uma formação rigorosa e continua e de um compromisso ético, visto que essa é uma profissão cujo objeto de trabalho é um ser humano em desenvolvimento.

Competências para ensinar: desafios profissionais

De uma forma geral, a escola ensina de maneira fragmentária e nós absorvemos os conteúdos também a esse modo, visto que muito as disciplinas não dialogam entre si. A proposta pedagógica da abordagem por competência, podemos dizer de uma maneira geral que abordagem pretende favorecer o desenvolvimento de um aprendizado significativo que tenha uma correspondência com a realidade, e para isso exige o desenvolvimento da capacidade de resolução de problemas, de invenção, pois “toda normalização da resposta provoca um enfraquecimento da capacidade de ação e reação em uma situação complexa”(PERRENOUD,2002,p.11).

As inovações educativas deste início do século exigem a formação de um profissional consciente de seu papel, capaz de gerir situações complexas. Isto significa dizer que a formação de professores é hoje um grande desafio para a educação de qualidade.

FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA

A formação inicial é aquela realizada no Ensino Superior, fornecendo ao aluno, futuro professor, as bases para o seu exercício profissional. Trata-se de um momento importante do desenvolvimento desses futuros professores, pois é nesse tempo em que adquirem os primeiros conhecimentos que constituirão a base para o exercício da docência.

Um equívoco facilmente cometido nos cursos de formação inicial dos professores é a tentativa de passar ao aluno todo o conhecimento considerado necessário para o bom desempenho da docência. Contudo uma parcela desse conhecimento só é absorvida no início da prática da docência.

Uma vez que a formação inicial não é absoluta, completa ela deve se organizar a partir de escolhas conscientes, definindo prioridades na formação dos professores. Deve basear-se em situações cotidianas e refletir sobre angústias e anseios comuns ao professor iniciante.

Isso nos coloca diante de um grande desafio que é a formação continuada dos professores. Sabemos que pouco é ensinado sobre a ação docente a esse profissional que vai enfrentar a sala de aula pela primeira vez.

Devemos entender que a formação continuada se dá a partir do exercício profissional e refletindo sobre ele, está baseada essencialmente nos seguintes pressupostos:

- Reflexão sobre a prática;
- Análise das práticas, gestos cotidianos da profissão;
- Relação entre teoria e prática;
- Pensar em um saber que emerge da prática docente;
- Aprender com os pares de modo colaborativo;

Ao pesquisar sobre formação continuada em nossas escolas verifiquei algumas tabelas de indicadores sócio econômicos, o site Qedu.org tem pesquisas atualizadas realizadas em nossas escolas em época de Prova Brasil, e ao analisar verifiquei a deficiência na formação especializada do profissional no dia a dia de nossas escolas.

Os professores em sua grande maioria têm formação em pedagogia com alguma especialização na área da educação, contudo a pesquisa revela que estes docentes acreditam que o aperfeiçoamento profissional não seja tão necessário na sua área de atuação, principalmente na questão de gestão e organização das atividades de sala de aula.

Quanto a formação específica em necessidades especiais 62% dos docentes não tem formação específica. Contudo em se tratando de formação para trabalhar com estudantes com deficiência ou necessidades especiais, a pesquisa revela ainda, segundo os professores, que a grande maioria, 69%, concorda que a profissão exige um alto nível de necessidade em formação específica, e fica claro na pesquisa que muitos profissionais gostariam de participar de mais formações do que participam, e o principal motivo de não o fazerem é por não poder pagar ou por haver conflito de horários, não havendo disponibilidade de tempo.

PESQUISA SITE Qedu.org.br:

23) Durante os últimos dois anos, você participou de qualquer um dos seguintes tipos de atividades de desenvolvimento profissional, e qual foi o impacto dessa atividade em sua prática como professor? Curso de especialização (mínimo de 360 horas) ou

aperfeiçoamento (mínimo de 180 horas) sobre metodologias de ensino na sua área de atuação.

Não participei - 51% - 6.609 professores

Sim, e não houve impacto - 4% - 557 professores

Sim, e houve um pequeno impacto - 8% - 1.024 professores

Sim, e houve um impacto moderado - 21% - 2.782 professores

Sim, e houve um grande impacto - 16% - 2.109 professores

Questionário professor Prova Brasil 2015

Questionários aplicados: 13.203

Questionários respondidos: 13.203

Respostas válidas para esta questão: 13.203

QEdu.org.br

32) Considerando os temas a seguir, indique por favor sua necessidade de aperfeiçoamento profissional. Formação específica para trabalhar com estudantes com deficiência ou necessidades especiais.

Não há necessidade - 4% - 447 professores

Baixo nível de necessidade - 6% - 830 professores

Nível moderado de necessidade - 25% - 3.245 professores

Alto nível de necessidade - 65% - 8.549 professores

Questionário professor Prova Brasil 2015

Questionários aplicados: 13.203

Questionários respondidos: 13.203

Respostas válidas para esta questão: 13.203

QEdu.org.br

33) Nos últimos dois anos, você gostaria de ter participado de mais atividades de desenvolvimento profissional do que você participou?

Não - 13% - 1.638 professores

Sim - 87% - 11.419 professores

Questionário professor Prova Brasil 2015

Questionários aplicados: 13.203

Questionários respondidos: 13.203

Respostas válidas para esta questão: 13.203

QEdu.org.br

34) Se você gostaria de ter participado de mais atividades de desenvolvimento profissional, os seguintes motivos impediram sua participação? O desenvolvimento profissional era muito caro/eu não podia pagar.

Não gostaria de ter participado - 7% - 913 professores

Não - 32% - 4.215 professores

Sim - 61% - 7.849 professores

Questionário professor Prova Brasil 2015

Questionários aplicados: 13.203

Questionários respondidos: 13.203

Respostas válidas para esta questão: 13.203 QEdu.org.br

35) Se você gostaria de ter participado de mais atividades de desenvolvimento profissional, os seguintes motivos impediram sua participação? Houve conflito com o meu horário de trabalho.

Não gostaria de ter participado - 5% - 608 professores

Não - 25% - 3.269 professores

Sim - 70% - 9.100 professores

Questionário professor Prova Brasil 2015

Questionários aplicados: 13.203

Questionários respondidos: 13.203

Respostas válidas para esta questão: 13.203

QEdu.org.br

36) Se você gostaria de ter participado de mais atividades de desenvolvimento profissional, os seguintes motivos impediram sua participação? Não tinha disponibilidade de tempo.

Não gostaria de ter participado - 4% - 527 professores

Não - 27% - 3.478 professores

Sim - 69% - 8.966 professores

Questionário professor Prova Brasil 2015

Questionários aplicados: 13.203

Questionários respondidos: 13.203

Respostas válidas para esta questão: 13.203

QEdu.org.br

37) Se você gostaria de ter participado de mais atividades de desenvolvimento profissional, os seguintes motivos impediram sua participação? Não houve oferta em minha área de interesse.

Não gostaria de ter participado - 5% - 606 professores

Não - 62% - 8.067 professores

Sim - 33% - 4.291 professores

Questionário professor Prova Brasil 2015

Questionários aplicados: 13.203

Questionários respondidos: 13.203

Respostas válidas para esta questão: 13.203

QEdu.org.br

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Aprender ofício de professor significa, compreender que para atuar adequadamente, não basta dar aulas: é preciso desenvolver a profissionalidade docente, o que pressupõe conhecimentos específicos do assunto pretendido. A sabedoria docente é complexa e abrange muitas facetas e dimensões, a maioria encontra-se relacionadas com o domínio do conteúdo, a organização curricular, a competência pedagógica, o desenvolvimento da identidade docente, a reflexão, a pesquisa e o planejamento da carreira docente. É notório que tornar-se professor não é tarefa fácil, é necessário muito esforço e introspecção com relação aos comportamentos adotados em sala. Entender que há uma série de competências a serem desenvolvidas, é o primeiro passo para o sucesso em sala. Como abordado no texto, com o tempo o professor vai se apropriando dos conhecimentos e construindo sua identidade. Não diferente de outras profissões, ser professor requer muito estudo, para manter-se atualizado, e aprimoramento das competências pedagógicas para aplicar esses conhecimentos em sala. Ao realizar a pesquisa fica claro qual a dificuldade na formação continuada do professor em exercício, muitas vezes por não pode pagar, ou por ser em horário de trabalho. A formação específica em necessidades especiais está sendo praticamente cobrada de cada profissional e não oferecida. Outro problema é a quase ausência da formação pedagógica para o professor do ensino superior vem incumbir um peso muito grande ao papel da experiência na prática docente do profissional que atua

nesse nível de ensino. Todavia, esse profissional precisa desenvolver a habilidade de compreender e analisar o contexto em que se desenvolve suas atividades: ou seja, a sala de aula. Nesse sentido, o professor não pode deixar de perder a conexão com seus alunos, principalmente nos primeiros anos, pois essa relação irá reforçar e motivar a prática docente de acordo com o feedback do público-alvo.

REFERÊNCIAS

- **GARCIA**, Carlos Marcelo. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre pensamento do professor, In: NÓVOA, António (Org.), Os professores e a sua formação. Tradução de: CUNHA, Graça; HESPANHA, Cândida; AFONSO, Conceição; TAVARES, Jose Antônio Sousa. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995, p.51-76.
- **GOMEZ**, Angel Pérez. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: __. Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1997
- **PERRENOUD**, Philippe. A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógicas. Porto Alegre: Artmed, 2002. - <http://www.qedu.org.br/>
- **SCHUELLER**, Alessandra Frota. Representações da docência na imprensa pedagógica na Corte Imperial (1870-1899): o exemplo da instrução pública. Educação e pesquisa, São Paulo, v.31, n.3, p.379-390, 2005.

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL



CAMILA LÚCIA DA SILVA MENDES BRAGA

Graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Faculdade Uniban (2009); Especialista em Alfabetização e Letramento pelo Instituto Superior de Educação Alvorada Plus (2013); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I, em uma escola da Prefeitura do Município de São Paulo.

RESUMO

O presente artigo objetiva destacar a importância do brincar na Educação Infantil, tema que vem se tornando, a cada dia, foco nas discussões sobre a cultura infantil. A Educação Infantil, tem um papel fundamental na Educação Básica das crianças, onde o lúdico e o imaginário têm grande relevância. É na Educação Infantil, que a criança tem oportunidade de vivenciar situações que a prepara para o conhecimento do próprio corpo, percebendo, diferenciando e sentindo o mundo ao seu redor. Ao brincar ela adquire hábitos, habilidades em sua vida escolar, através de atividades consideradas lúdicas e criativas. Brincar é uma ação que ocorre no campo da imaginação, assim, ao brincar a criança está fazendo uso da linguagem simbólica. Dessa forma, a importância deste artigo está em elucidar que poder brincar pode ser considerado como um processo terapêutico brinca-se com que não se pode entender, brinca-se para poder entender melhor e brinca-se para ressignificar a vida.

PALAVRAS-CHAVE: Brincadeiras, criança, lúdico, educação infantil. BRINCAR É COISA SÉRIA

O brincar aqui proposto como conteúdo é encarado como uma leitura de que o lúdico, o novo, a expressão corporal e musical é “algo muito sério”. A cultura infantil é construída através da interação da criança com o meio, onde o jogo, o lúdico e a brincadeira têm um papel fundamental no processo de aprendizagem.

É importante salientar que a brincadeira é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento das crianças por estar diretamente associada ao prazer e à liberdade. Ao brincar a criança se torna mais ativa, criativa e tem oportunidade de relacionar-se

com os outros; além de sentir-se feliz e, por isso mais propensa a ser bondosa, a amar ao próximo e a ser solidária.

A brincadeira é uma linguagem natural e é importante que esteja presente na escola desde a Educação Infantil para que o educando tenha condições de se colocar e de se expressar através de atividades lúdicas, tais como: as brincadeiras, os jogos, a música, a arte, a expressão corporal, ou seja, todas as atividades que mantenham a espontaneidade natural das crianças. Segundo Vygotsky (1998 p.83) as maiores aquisições de uma criança são adquiridas com a sua interação com o brinquedo, o que pode tornar-se num nível básico de ação para o futuro.

Para a criança, brincar é um lugar do faz-de-conta. A concepção de brincar considera o fato de que a criança aprende por meio desta atividade, o brincar é um espaço no qual se pode observar a coordenação das experiências prévias da criança através da ativação da memória e da manipulação dos objetos, o que se constitui numa atividade interna na criança.

Algumas instituições escolares consideram o brincar como uma atividade de relaxamento e a propõe na hora da recreação ou intervalo, como momento de descontração, omitindo o vínculo educacional no âmbito da aprendizagem que as brincadeiras possuem, ficando fragmentadas às atividades da criança, como se houvesse “hora de aprender”, “hora de brincar”.

Vista desta forma, não existe uma relação das brincadeiras como instrumento didático na Educação Infantil; é necessário que os educadores as considerem atividades e estabeleça objetivos em função da mesma. O brinquedo é um instrumento mediador da aprendizagem.

A educação Infantil já apresenta os espaços para o brincar, naturalmente, por se tratar de uma etapa da Educação Básica voltada para trabalhar a partir do imaginário, do lúdico, do mundo da fantasia. Legalmente tem respaldo de documentos que abrem para perspectivas de repensar a Educação Infantil, que são os Referenciais Curriculares de Educação Infantil.

Além disso, por meio das brincadeiras os professores podem observar e constituir uma visão dos processos do desenvolvimento das crianças em conjuntos e cada uma em particular, registrando suas capacidades de uso das linguagens, assim como de suas capacidades sociais e dos recursos afetivos e emocionais que dispõem.

UM POUCO DE FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Atualmente a Educação Infantil está conceituada na Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 como sendo a primeira etapa da Educação Básica, que prevê o desenvolvimento da criança em sua totalidade. Desde então, se passa a entender a Educação Infantil, como área de formação básica nas instituições educacionais, tendo a substituição do caráter maternal para o profissional, referindo-se também ao educador.

Na constituição, enquanto ser social as interações com a brincadeira é uma atividade humana na qual as crianças são introduzidas constituindo-se em um modo de simular e recriar a experiência sócio-cultural do adulto. É importante salientar que com a Revisão Cultural ocorrida nos anos 80, reafirmando o valor do Folclore e das brincadeiras tradicionais abriu-se um espaço para que os brinquedos e brincadeiras fossem resgatados e até mesmo introduzidos nas instituições escolares. Assim, começou a integração do brincar às atividades educativas fugindo da visão de que o importante para Educação Infantil eram apenas os conteúdos.

No Referencial Curricular para a Educação Infantil, brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. O fato de a criança, desde muito cedo, poder se comunicar por meio de gestos, sons e mais tarde representar determinado papel na brincadeira faz com que ela desenvolva sua imaginação. Nas brincadeiras as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação. Amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio da interação e da utilização e experimentação de regras e papéis sociais.

A diferenciação de papéis se faz presente, sobretudo no faz-de-conta, quando as crianças brincam como se fossem o pai, a mãe, o filhinho, o médico, o paciente, heróis e vilões, etc.; imitando e recriando personagens observados ou imaginados nas suas vivências, a fantasia e a imaginação são elementos fundamentais para que a criança aprenda mais sobre a relação entre as pessoas, sobre o eu e sobre o outro.

No faz-de-conta, as crianças aprendem a agir em função da imaginação de uma pessoa, de uma personagem, de um objeto e de situações que não estão imediatamente presentes e perceptíveis para elas no momento e que evocam emoções, sentimentos e significados vivenciados em outras circunstâncias. Brincar funciona como um cenário no qual as crianças tornam-se capazes não só de imitar a vida como também de transformá-la. Os heróis, por exemplo, lutam contra seus inimigos, mas também, pode ter filhos, cozinhar e ir ao circo.

Ao brincar de faz-de-conta, as crianças buscam imitar, imaginar, representar e comunicar de uma forma específica que uma coisa pode ser outra, que uma pessoa pode ser personagem, que uma criança pode ser um objeto ou um animal, que um lugar “faz-de-conta” que é outro; quando utilizam a linguagem do faz-de-conta, as crianças enriquecem sua identidade, porque podem experimentar outras formas de ser e pensar, ampliando suas concepções sobre as coisas e pessoas ao desempenhar vários papéis sociais ou personagens.

Na brincadeira, vivenciam concretamente a elaboração e negociação de regras de convivência assim como a elaboração de um sistema de representação dos diversos sentimentos das emoções e das construções humanas. Isso ocorre porque a motivação da brincadeira é sempre individual e dependem dos recursos emocionais de cada criança que são compartilhados em situações de interação social. Por meio da repetição de determinadas ações imaginárias, que se baseiam, mas polaridades presença/ausência, bem/mal, prazer/desprazer, passividade/ atividade, dentro/fora, grande/pequeno, feio/bonito, etc.; as crianças também podem internalizar e elaborar suas emoções e sentimentos, desenvolvendo um sentido próprio de moral e de justiça.

Para que as crianças possam exercer sua capacidade de criar é imprescindível que haja riqueza e diversidade nas experiências que lhes são oferecidas nas instituições, sejam elas mais voltadas às brincadeiras ou às aprendizagens que ocorrem por meio de uma intervenção direta.

A brincadeira é uma linguagem infantil que mantém um vínculo essencial com aquilo que é o não brincar. Se a brincadeira é uma ação que ocorre no plano da imaginação isto implica que aquele que brinca tenha o domínio da linguagem simbólica.

Isso quer dizer que é preciso haver consciência da diferença existente entre a brincadeira e a realidade imediata que lhe forneceu conteúdo para realizá-la.

Hoje se pode acreditar que o conteúdo imaginário do brinquedo determinava a brincadeira da criança, quando ao puxar alguma coisa e tornar-se cavalo, brincar com areia e tornar-se ladrão de guarda. Instrumentos de brincar arcaicos, desprezam toda máscara imaginária, na época vinculados a rituais como: a bola, o arco, a roda de penas, o papagaio, pois quanto mais atraentes forem os brinquedos, mais distantes estarão de seu valor como “instrumentos” de brincar. A ação de brincar e o interesse da criança envolvem sua faixa etária, seu desenvolvimento sócio-afetivo, seus hábitos culturais. Há brinquedos que são universalmente aceitos, não importando muito o material de que são feitos, o tamanho ou mesmo a idade e o sexo da criança. O que importa é que

a criança brinque, e experimente os mais variados tipos de brincadeiras ou jogos, sem preconceitos culturais.

Segundo Vygotsky (1989), não se pode definir o brinquedo como atividade que dá prazer a criança, visto que existem muitas atividades que propiciam mais prazer do que o ato de brincar, como por exemplo, chupar chupeta. No entanto, o brinquedo exerce uma forte influência na formação da personalidade infantil, pois ele está associado as necessidades das crianças durante a infância, ou seja, “a tendência de uma criança muito pequena é satisfazer seus desejos imediatamente” Vygotsky (1989 p.), mas alguns desejos são irrealizáveis, como ocupar o papel de sua mãe. Isto causa uma insatisfação muito grande na criança e esta passa a resolver sua tensão envolvendo-se em um mundo ilusório e imaginário onde os desejos não realizáveis podem ser realizáveis.

A partir dessa perspectiva torna-se claro que o prazer derivado do brinquedo é controlado por motivos diferentes daqueles que dos simples “chupar chupeta”. No brinquedo a criança cria uma situação imaginária.

Para Vygotsky (1989), o brinquedo não é apenas uma atividade simbólica, uma vez que, mesmo envolvendo uma situação imaginária, ele de fato baseia-se em regras, pois contém regras de comportamento pré-estabelecidos. Esta situação imaginária, é a primeira manifestação da separação da criança em relação às restrições situacionais. “As maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brinquedo, aquisições que no futuro irão tornar seu nível básico de ação real e moralidade” Winnicott (1990).

Sabe-se que o brinquedo não apenas satisfazem os desejos irrealizáveis, ele também é via de escoamento da raiva e da agressão. Brincando a criança realiza e exterioriza suas angustias seus desejos e suas realizações. O desenvolvimento da criança acontece através do lúdico. Ele precisa brincar para crescer.

“Os métodos de educação exigem que se forneça as crianças um material conveniente, a fim de que jogando, elas, cheguem a assimilar as realidades intelectuais, que sem isso, permanecerem exteriores à inteligência infantil”

Piaget (1989. p123)

Acomodar (mudar a si mesmo para adaptar-se ao meio) deverá ser sempre através do lúdico. Em relação a atividade escolar, a mesma deverá ser uma forma de lazer e de trabalho para as crianças do pré-escolar. Com isso, os brinquedos a criança aprende melhor brincando e todos os conteúdos podem ser ensinados através das brincadeiras, ou seja, em atividades predominantemente lúdicas As atividades com os brinquedos

terão sempre objetivos didáticos- pedagógicos e visarão propiciar o desenvolvimento integral do educando.

“Os métodos de educação exigem que se forneça as crianças um material conveniente, a fim de que jogando, elas, cheguem a assimilar as realidades intelectuais, que sem isso, permanecerem exteriores à inteligência infantil”

Piaget (1989. p123)

Piaget (1989) afirma que ao brincar a criança a buscar novos conhecimentos, e essa brincadeira exige dela uma ação ativa, indagadora, reflexiva, desvendadora, socializadora e criativo, relações estas que constituem a essência psicogenética da educação lúdica, em total oposição lúdica, em total oposição à passividade, submissão, alienação, irreflexão, condicionamento da pedagogia dominadora. Segundo ele os brinquedos deverão representar desafios para a criança e devem estar adequados ao seu interesse e suas necessidades criativas, pois eles são convites ao brincar, desde que a criança tenha vontade de interagir com eles. Ao ser iniciada a escolarização, a criança enfrenta uma situação inédita que lhe provoca sempre um desequilíbrio, uma insegurança para atuar.

É nesse contexto que se apresenta a importância do brinquedo como estimuladora da curiosidade, da iniciativa e da autoconfiança, e proporciona aprendizagem, desenvolvimento da linguagem, do pensamento, da concentração e da atenção. Brincar é indispensável à saúde física, emocional e intelectual da criança, é uma arte, um dom natural que, quando bem cultivado, irá contribuir no futuro para a eficiência e o equilíbrio do adulto.

A criança que brinca, acostuma-se ter seu tempo livre utilizado criativamente. Esse hábito, se desenvolvido de forma saudável, além de trazer satisfação, com o passar do tempo irá se transformando em atitudes de predisposição para aprendizagem, pois pela oportunidade de vivenciar brincadeiras imaginativas e criadas por elas mesmas, as crianças podem acionar seus pensamentos para a resolução de problemas que lhes são importantes e significativos.

O PAPEL DO LÚDICO

A ludicidade, extremamente importante para a saúde mental do ser humano, precisa ser mais considerada, pois o espaço lúdico da criança está merecendo maior atenção, já que o espaço para expressão mais genuína do ser é o espaço do exercício da relação afetiva com o mundo, com as pessoas e como objetos. O brinquedo estimula a

inteligência porque faz com que a criança solte sua imaginação e desenvolva a criatividade possibilitando o exercício desconcentração, de atenção e de engajamento. O convite a brincadeira, proporciona desafios e motivação. Ao ver o brinquedo, a criança é tocada pela sua proposta, reconhece umas coisas, descobre outras, experimenta e reinventa, analisa, compara e cria. Sua imaginação se desenvolve e suas habilidades também. Enriquecendo seu mundo interior, tem mais coisas a comunicar e cada vez mais pode participar do mundo que a cerca, suavizando o impacto provocado pelo tamanho e pela força dos adultos, diminuindo o sentimento de impotência da criança.

O brinquedo é influenciado pela idade, sexo e presença de companheiros, além dos aspectos ligados a novidade, surpresa, complexidade e variabilidade. A criança pode brincar só, perto de companheiros, alcançando ou não um grau elevado de cooperação para atingir um objetivo comum. Uma bola por exemplo sugere um pouco de exercício, um ursinho de pelúcia pode ser um grande amigo, enfim, os brinquedos servem de intermediários para que a criança consiga integrar-se melhor ao mundo em que vive. O interesse da criança e a ação de brincar envolvem, conforme sua faixa etária, seu desenvolvimento sócio-afetivo e seus hábitos culturais.

O brinquedo e as brincadeiras são excelentes oportunidades para nutrir a linguagem verbal se torne mais fluente e haja maior interesse pelo conhecimento de palavras novas. A variedade de situações que o brinquedo possibilita pode favorecer aquisição de novos conceitos.

A participação de um adulto, ou criança faz mais velha, pode enriquecer o processo; a criança faz experiências descobrindo as leis da natureza, o adulto introduz os novos conceitos por elas vivenciados, completando assim, a sua integração. Ao brincar em grupos ou mesmo sozinhas, as crianças fazem de suas brincadeiras uma verdadeira prática social e nessa prática, aprendem a jogar, a contar, a distinguir e a organizar suas idéias e suas vidas.

Ao contrário do que muitos pensam o brinquedo não é uma simples recreação ou passatempo, mas forma mais completa que a criança tem de se comunicar consigo mesma e com o mundo. É na magia do brinquedo que ela desenvolve a auto – estima, a imaginação, a confiança, o controle, a criatividade, a senso – percepção, a cooperação e o relacionamento interpessoal. Já vai longe o tempo em que brincar era considerado uma simples recreação ou passatempo como dizia antigamente. Atualmente graças ao trabalho de psicólogos e educadores como Piaget e Vigotsky, há uma forte convicção

de que brincar é de fundamental importância para o desenvolvimento social, afetivo e cognitivo da criança.

Segundo Vygotsky (1989) brincar propicia o desenvolvimento de aspectos específicos de personalidade, a saber:

- a) afetividade: tanto bonecas, ursinhos etc..., como brinquedos que favoreçam a dramatização de situações de vida adulta, equacionam problemas afetivos da criança;
- b) motricidade: a motricidade fina e ampla desenvolve através de brinquedos como brincadeiras, bolas, chocalhos, jogos de encaixe e de empilhar, etc;
- c) inteligência: o raciocínio lógico- abstrato evolui através de jogos como quebra – cabeça, construção, estratégia etc;
- d) sociabilidade: a criança aprende a situar-se entre as outras, a se comunicar e a interagir através de todo tipo de brinquedo;
- e) criatividade: desenvolve-se através de brinquedo como oficina, marionetes, jogos de montar, disfarces, instrumentos musicais etc. Além dos aspectos citados, os brinquedos também estimulam a percepção, as capacidades sensório–motor, condutas e comportamento socialmente significativos nas ações infantis. Na concepção Vygotskyana, o brinquedo não condiciona a ação da criança:

...se o brinquedo é entendido como simbólico existe o perigo de que ele possa vir ser considerado como uma atividade semelhante a álgebra, isto é, o brinquedo como álgebra, poderia ser considerado como um sistema de signos que generalizam a realidade, sem nenhuma característica que considere específica. Pode acreditar que o brinquedo não é uma ação simbólica no sentido próprio do termo, de forma que se torna essencial mostrar o papel da motivação no brinquedo. E essas abordagens não ajudam a compreender o papel do brinquedo no desenvolvimento posterior... (Vigotsky; 1994.p.123)

Vale ressaltar que a brincadeira pode se tornar satisfatória quando o uso dos brinquedos busca as tendências imaginárias. E a criança se socializa através da integração dela com o objeto e o ambiente cultural que a rodeia, assimilando os seus códigos e o brinquedo tornar-se o objeto mediador da comunicação entre a sociedade e a criança. Nos dias atuais, percebe-se que o papel do brincar, com o apoio também do brinquedo e brincadeiras que é importante e favorece a construção dos valores na formação do indivíduo, pois ao mesmo tempo que brinca, está aprendendo de maneira prazerosa e significativa e a ainda está lhe propiciando meios que venham ajudá-lo

psicologicamente. Dentro desta concepção cita-se a visão contemporânea de Kishimoto (1999)

...Hoje a imagem de infância é enriquecida, também com o auxílio de concepções, psicológicas e pedagógicas, que reconhecem o papel de brinquedos e brincadeiras no desenvolvimento e na construção do conhecimento infantil...

(Kishimoto; 1999.p.43)

As crianças em idade pré-escolar precisam de brinquedos e também de materiais para levar adiante devem ser simples, permitindo que a criança dê livre curso a sua imaginação, e deixando que a riqueza derive do próprio fluxo de imagens da criança. É importante lembrar que o caráter de uma pessoa se forma nos primeiros anos de vida principalmente e nada melhor para ajudar nesse desenvolvimento, do que o próprio brincar.

Todo o referencial teórico aqui abordado vem de encontro as nossas próprias necessidades e incorporá-lo, em nós mesmas, para o exercício do nosso trabalho. É assim que em sala de aula atentamo-nos para: saber ver/ouvir, conhecer e reconhecer a criança (rotina frente aos seus ambientes solicitadores: família, escola, sociedade), auto questionamento, (reconhecimento das mudanças operadas frente ao outro, qualificações vinculares do que é próprio de nós mesmas e o que é próprio do aluno em si e em nós). Busca de não rigidez na execução de um plano de aula, buscando melhorar a receptividade por parte de cada criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo não esgota toda a importância do brincar e das brincadeiras na Educação Infantil, mas deixa claro o quanto é importante e faz parte da vida do ser humano desde a antiguidade até os dias atuais.

Ressaltamos tópicos importantes quanto o brincar e a criança e também sobre as oportunidades de organização do mundo seguindo seus próprios passos e utilizando melhor seus recursos.

Compreendemos que o brincar é uma necessidade do ser humano; quando brinca ele pode aprender de um modo mais profundo, pode flexibilizar pensamentos, pode criar e re-criar seu tempo e espaço, consegue adaptar-se melhor às modificações na vida real podendo incorporar novos conhecimentos e atitudes.

Vimos também que brincando a criança tem a oportunidade de experimentar o objeto de conhecimento, explorá-lo, descobri-lo, criá-lo. Nos momentos de brincadeira

a criança pode pensar livremente, pode ousar, imaginar, nesta hora é livre para criar, não tem medo de errar, brinca com a possibilidade, a capacidade de lidar com símbolos aqui torna-se primordial, brincar e imaginar que um pedaço de pano é o que ele quer que seja.

O conhecimento construído até este momento é o próprio conhecimento renovado através da história. Vemos que a criança pode ir transformando seu modo de agir e pensar pode recuperar o prazer de jogar, experimentar, estabelecer confiança e criar o seu próprio tempo e espaço. Para que isso ocorra precisamos da mediação da família, da escola e do professor.

A partir de tudo o que foi dito sobre o brincar nos mais diferentes enfoques, pode-se perceber que ele está presente em todas as dimensões da existência do ser humano e, muito especialmente, na vida das crianças. Pode-se afirmar que realmente brincar é viver, e as crianças brincam porque esta é uma necessidade básica, assim como a nutrição, a saúde, a habitação e a educação.

Durante todo desenvolvimento foi abordado temas procurando estabelecer a construção do saber quando o sujeito age sobre o seu conhecimento. Ele aprende, constrói e usa o que aprendeu em diferentes situações, agindo e modificando a si e ao meio. O sujeito que aprende que constrói conhecimento é um ser social, afetivo e cognitivo. Para aprender, para construir conhecimento, o sujeito precisa eleger um objeto e então agir sobre ele.

Concluimos este estudo ciente que o lugar do brincar na aprendizagem deve ser um espaço privilegiado, proporciona à criança, como sujeito, a oportunidade de viver entre o princípio do prazer e o princípio da realidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI). Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC, 1998. 3 v.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo: Cortez, 2000.

PIAGET, J. A psicologia da criança. Ed Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

TAILLE, Yves de La. Piaget, Vygotsky e Wallon: Teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

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

A IMPORTÂNCIA DAS ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL



CLEIDE SANTANA DO REGO CERACHI

Graduada em Pedagogia em 2010 pelo Centro Universitário Sant'anna, especializada em Alfabetização e Letramento pela Famosp – Faculdade Mozarteum de São Paulo, professora de Educação Infantil pela rede municipal de São Paulo e Professora de PEB I pela rede estadual de São Paulo.

RESUMO

É na educação infantil que começamos a observar as primeiras produções da criança, sejam elas visuais, corporais, teatrais ou simplesmente brincadeiras, onde ela se expressa de muitas formas, podemos notar a diversidade das linguagens no mundo infantil, o quanto a criança é capaz de imaginar, criar e refletir sobre suas ações e relacioná-las à sua realidade e mundo.

PALAVRAS-CHAVE: Produção Infantil; diversidade de linguagens; Criança;

INTRODUÇÃO

Pressupondo uma educação global, onde o protagonista é a criança, podemos observar em nosso cotidiano a necessidade de envolvê-la através das diversas linguagens.

Pensando em apresentar o presente trabalho, formulei o tema: “ A importância das Artes Visuais na educação infantil”, pois para muitos educadores, ainda é difícil acreditar na capacidade de seus educandos.

Portanto abordaremos a importância do olhar desse educador, assim como sua responsabilidade no direcionamento de suas ações, para uma educação global que reclame o homem por inteiro, assim estaremos preparando essa criança para que seu desenvolvimento caminhe para o exercício pleno da cidadania em prol de uma sociedade mais consciente e humana.

A ARTE NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

A formação em artes é imprescindível para a constituição intelectual da criança. É através da posse desse conhecimento que o aluno consegue interagir, compreender e se integrar ao mundo de uma maneira consciente, transformadora e humana. O degustar, o apreciar, o refletir, o organizar têm uma relação reflexiva no ensino das artes, porque além de se estabelecerem como resultados de uma atividade conscientemente preparada de artes visuais, estão presentes durante a concretização das atividades que porventura sejam ministradas.

Quando se fala sobre o ensino de artes na educação infantil, a primeira prerrogativa é a definição do que é hoje, o ensino de Artes. A disciplina “Educação Artística”, que foi incluída no currículo escolar pela LDB 5692/71 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), é um exemplo verídico dos problemas que podem surgir diante de uma definição coletiva sobre o assunto.

Nas escolas é possível ver um ensino muito distante do saber artístico, do conhecimento de obras, e da tentativa de expressão pela arte; ou seja, muito próximo às técnicas do fazer um trabalho e bastante ligado ao artesanato. Isso acontece em detrimento a um ensino que seja multi-reflexivo isso é, que faça com que a criança reflita sobre si mesma, sobre a realidade, construindo conhecimentos significativos através da compreensão do conjunto de conhecimento produzido e acumulado pela humanidade.

A diferenciação simples, que é entre a arte e o artesanato, é um dos primeiros passos para um ensino efetivo de artes visuais na infância.

Antigamente, principalmente em escolas somente de moças, vários métodos artesanais eram ensinados, como: crochê, tricô, costura renda e até tear, não que esses métodos não possam ser usados na produção de uma obra de arte, só que nessa época eram prescritas como forma de feitura de objetos com finalidade decorativa. Uma delineação importante sobre a arte e trabalhos manuais é colocada na seguinte citação:

“Produzir uma obra de arte não é apenas idealizar e combinar cores, formas, palavras ou sons, mas pode-se também atribuir sentido, vida e expressão a um objeto encontrado na natureza ou mesmo a um casual respingo de tinta numa tela. (Eco, 1986:22)

Segundo o autor a teorização de arte que melhor se encaixa funcionalmente à proposta do ensino, é a aponta para uma articulação do fazer, do representar e do exprimir. O fazer seria a materialização articulada com a técnica: o representar, a

mimesis daquilo que está em volta: a natureza, a realidade, o mundo; e o exprimir é a manifestação do conjunto dos sentimentos, emoções e reações do artista diante da vida.

Em cada momento histórico, o ensino de Arte sofreu influências política, econômica e social, levando a diversas mudanças. Sendo que, essas concepções foram influenciadas pela visão de mundo, de educação, de sociedade e consequentemente, na visão de homem que se deveria formar para viver nessa sociedade.

Existe a necessidade de contextualizarmos como o ensino de Artes Visuais foi implantado nas escolas nos distintos contextos históricos, ou seja, compreender o passado para analisar e interferir no futuro. Segue assim, um breve relato sobre os métodos que já foram utilizados no ensino dessa disciplina:

1 - Idealista-Liberal

Esta concepção parte do pressuposto que a educação escolar pode sozinha construir uma sociedade igualitária, que não sofra degradação. Ou seja, a escola seria um espaço que resolveria todos os desvios e problemas sociais.

Neste contexto, a arte dividiu-se em dois pólos: Artes Mecânicas e Belas Artes. Essa divisão ocorreu de acordo com o tipo de atendimento. A Arte Mecânica era usufruída pelo povo em geral, enquanto as Belas Artes se direcionavam a elite.

Essas duas classes de alunos deveriam conviver no mesmo ambiente, numa tentativa de promover a aproximação entre a cultura do povo (popular, de massa) e da elite. Entretanto, isso não se concretizou porque ocorreu uma separação de classes, onde a elite desfrutava de uma formação ampla, enquanto o povo se especializava nas aplicações e na prática mecânica.

O ensino de Arte naquele momento histórico pode ser concebido como uma maneira de realizar a divisão social, refletindo a política educacional existente em nosso país.

Ela se divide em três pedagogias:

a) Tradicional – nas aulas de Artes nas escolas brasileiras, essa tendência esteve presente até o século XIX.

È uma tendência que não leva em consideração as características dos alunos.

Os conteúdos são descolados da vivência e da realidade do educando. Ou seja, os alunos são considerados passivos, que não podiam se manifestar.

O professor é o centro e detentor do saber.

A Arte restringe-se à mera cópia e repetição de modelos (estética minética) propostos pelo professor, para serem fixados por repetição. As atividades a serem

realizadas pelos alunos tinham como objetivos desenvolver a percepção visual e proporcionar o aprimoramento da coordenação motora.

Na Arte era enfatizado o fazer técnico e científico, através da reprodução de conteúdos, valorizando o produto do trabalho escolar.

Segundo Fusari, o ensino da Arte cumpre, pois, a função de manter a divisão social existente na sociedade-característica esta da pedagogia tradicional. (p.25)

b) Renovada ou Escolanovismo: essa tendência ocorreu paralelamente à tendência tradicional. Buscava mudar o ritmo, ou seja, a maneira que se encontra o ensino-intelectualista e livresco.

O aluno passa a ser o centro do processo de ensino e aprendizagem, cabendo a educação adaptar os alunos ao seu ambiente social.

A Arte neste contexto rompe com as cópias de modelos, enfatizando a criatividade, a livre-expressão, a inspiração e a sensibilidade, acentuando o respeito à individualidade do aluno.

“A importância da arte na educação consiste em se garantir: a) uma aprendizagem que acompanhe o desenvolvimento natural do indivíduo não só seus aspectos intelectuais mas também sociais, emocionais, preceptivos, físicos e psicológicos; b) diferentes métodos de ensino (e não um único) para desenvolver de forma livre e flexível, a sensibilidade e a conscientização de todos os sentidos (ver, sentir, ouvir, cheirar, provar), realizando assim uma interação do sujeito com o seu meio e c) formas construtivas de auto-expressão e autoidentificação dos sentimentos, emoções e pensamentos dos indivíduos a partir de suas próprias experiências pessoais, para que eles, bem-ajustados, vivam cooperativamente e contribuam de forma criadora para a sociedade.” (Fusari, 1993, p.33).

Entretanto, a constante busca pela criatividade levou a um desvio da proposta construída pela escola renovada, criando uma postura não-diretiva, onde tudo era permitido em nome da livre-expressão.

A ênfase dada a Artes Visuais é o desenho livre, e o conhecimento é colocado de lado, tornando-se espontaneísta.

O professor participa de todo o processo de ensino e aprendizagem com os alunos, se comparando aos mesmos, se diferenciando apenas pela responsabilidade a ele

cedida. É recorrente a aplicação de exercícios cognitivos e que tentem buscar e exprimir aquilo que estaria guardado, sendo esse material um motor de criação.

Essa busca faminta da criatividade, de acordo com relato dos alunos, já levou a feitura de exercícios vazios ou até bloqueadores, que não promove mudanças nos educandos, podendo gerar efeitos contrários aos objetivos propostos.

c) **Tecnicista:** nessa pedagogia, o professor é encarado como um técnico, que planeja o andamento da disciplina para o estudante possa no futuro ser bastante produtivo. O mais importante é documentar tudo que se propõe. Um exemplo disso na arte é a própria disposição das artes em 1971, onde a arte era tratada somente como atividades genéricas que eram organizadas de acordo com a necessidade nas outras disciplinas.

Logo depois, isso causou um total falta de parâmetros dos professores, que começaram a depender cada vez mais da indústria dos livros didáticos para aplicar procedimentos de artes em geral.

2. Realista-progressista

Possui como características: discussão sobre as reais contribuições da escola nas transformações da sociedade e o refutar da proposta Idealista-Liberal.

Dividindo-se em três concepções pedagógicas:

a) **Libertadora:** visa à libertação das pessoas que estão presas na ignorância. É proposta por Paulo Freire e tem relação direta com a situação dos pobres e marginalizados, situações problemas são apresentadas aos alunos e professores que juntos tem que resolver, apreender e transformar a mesma.

b) **Libertária:** similar à Libertadora, se diferencia quando propõe a auto-gestão e a autonomia de todo o processo, colocando tanto o professor quanto os estudantes como agentes de tudo que se passa.

c) **Histórico-crítica ou crítico-social dos conteúdos:** essa pedagogia acredita que a obtenção de uma educação pública de qualidade é uma luta política importante por si mesma e tem a necessidade de ser efetivada. Por isso, na sala de aula, se caracteriza por uma apresentação problematizadora e sensibilizante para com as questões sociais.

O professor precisa antes de tudo, definir uma postura diante da educação e das artes.

“A junção da pedagogia por si só com a aplicação nas artes em geral pode ser bem explicada nos requisitos necessários ao professor, que são sinteticamente: “saber arte e saber ser professor de arte. Qual seria então, o conhecimento mais adequado para a atuação de um professor de artes? É atuar

através de uma pedagogia mais realista e mais progressista,”
(Fusari, 1993: 10)

Segundo a autora é preciso mostrar ao aluno, progressivamente, a cultura acumulada pela humanidade, porém sem abstrações teóricas, estabelecendo um contato prático para futura rememoração e criação de conceitos.

Para alcançar esse conhecimento, o professor deve estudar o suficiente até ter domínio do que é essencial para executar essa tarefa, conhecer os modos de fazer, representar e exprimir a arte que foram historicamente estabelecidos e também os contemporâneos, da sua região específica, assim como os mundialmente aceitos.

O OLHAR DO PROFESSOR

“Antes de ser preparado para explicara a
Importância de arte na educação, o professor deverá
Estar preparado para entender e explicar a função da
Arte para o individuo e a sociedade”. (Barboza, 1975:90)

Desde os primeiros habitantes das cavernas, o homem já fazia representações gráficas, ou seja, utilizava a linguagem visual para expressar sentimentos, pensamentos a respeito de si e do outro, assim como do meio em que vivia.

Essas representações deixadas em pedras e cavernas, muitas vezes foram os únicos registros deixados sobre a história de muitos povos.

Para decodificar essas grafias foi preciso que historiadores lançassem sobre elas um olhar, transpondo assim os significados ali existentes.

Nesse capítulo queremos apresentar a do olhar do educador sobre o ensino e as vivências a cerca das artes visuais.

Uma educação em artes nos leva a pensar a educação do olhar, uma educação sensível e inteligente do olhar.

O educador então, deve rever sua postura e formação para que possa desenvolver um trabalho envolvendo o educando em sua tonalidade e assim também a arte como uma linguagem tão rica quanto às demais.

De acordo com Fusari (1993: 105) no Brasil temos poucas escolas em que a formação artística e estética das crianças é conduzida por educadores com bacharelado ou licenciatura em artes e na sua maioria é desenvolvido por profissionais formados apenas em magistério, pedagogia ou formação incompleta.

Nos dois casos espera-se que os educadores consigam organizar e encaminhar os trabalhos dos educandos, atendendo as suas especificidades e despertando nelas o interesse pela arte, assim como por artistas e suas histórias.

Mais do que uma formação específica, é preciso um aprofundamento em artes.

Além desse conhecimento em arte, ele deve também entender e compreender o desenvolvimento de uma criança, quais as etapas pelas quais está passando e o que, ou melhor, que tipo de atividade desenvolver junto a ela.

Para a elaboração de um bom trabalho, é necessário o olhar do educador sobre o meio ao qual está inserido seu educando, assim como a apropriação dos recursos históricos e culturais, não esquecendo também do tempo e espaço a ser explorado.

O educador é mediador, e articulador da relação pedagógica, não basta apenas dispor de diversos materiais em sala de aula, para que as crianças façam uso livremente. É necessário interferências para que o conhecimento levado através da arte seja completo e significativo.

De acordo com Rocco Pereira de Almeida, a intervenção do educador se expressa da seguinte forma:

“Admitir a interferência do professor não quer

Dizer que esta abordagem implique um professor diretivo e autoritário. O professor é um auxiliar para o desvendamento do mundo, das possibilidades da linguagem visual. Ele estimula o fazer, a experimentação, a reflexão deixando que o aluno encontre respostas próprias levante novas questões, estabeleça relações, atribua sentidos. O professor precisa ter a convicção de que em arte os problemas colocados não têm resposta certa, única.

A resposta ainda está: a ação do aluno faz com que

Alguma coisa emerga de um campo de virtualidade,

Ganhando atualidade, isto, por sua vez cria um novo

Espaço, uma nova realidade aberta para novas

Indagações. (1992: 140)

Devemos também destacar o papel da instituição escolar. Na qual, deve proporcionar aos educadores e educandos espaços que possibilitem ir além de uma única sala de aula. Papel esse de grande responsabilidade.

Um espaço bem cuidado visual e fisicamente é com certeza um possibilitador da expansão do olhar e do movimento.

Deve ser visto como espaço de interferência pedagógicas e estéticas, constituídas de estímulos dinâmicos que propiciem o desenvolvimento de novas relações com o meio. (De Camillis, 2002: 107)

Outros espaços como cinema, museus, teatros, exposições devem ser vistas como meio cultural acessível a todos, acabando assim com a falsa imagem de que esses recursos são privilégios de poucos.

Mais do que atuar como educador, esse deve focar seu olhar na observação do desenvolvimento global de seus educandos, desde seus primeiros rabiscos, assim como desenvolvimento da fala, do pensamento, da criatividade e também da expressão visual e corporal.

Transmitir conhecimentos e retê-los, também participar e vivenciar o seu processo sensível e criativo.

A CRIAÇÃO COMEÇA NA VISÃO E NA SENSIBILIZAÇÃO

Seguindo o seu nascimento, a criança já se vê rodeada de estímulos visuais (luz, pessoas, cores, enfeites, formas diversas).

Com o passar do tempo, além dessas imagens, a criança começa a identificar semelhanças e diferenças acolhendo e desprezando seres e objetos, dando-lhes prazer ou desprazer.

Observando este aspecto nato na criança deve-se considerar todo o meio da criança como fonte para criação.

O primeiro passo para o desenvolvimento da linguagem visual é fazer com que a criança entre em diálogo com os objetos observados e através desse, consiga criar símbolos que expressem o que sentem e pensam.

Inicia-se o trabalho com as artes visuais.

No mundo infantil, as palavras são insuficientes para expressar a impressão sobre o meio e o mundo.

O educador recorre à linguagem visual para que a criança inicie o mundo de descobertas, que se articula através de tintas, lápis, pincéis, e muitos outros recursos.

A primeira escrita da criança é o desenho, as linhas, as cores, formas e texturas que constituem seu alfabeto.

“Desenha na areia da praia, num pedaço de papel, com um pedacinho de carvão e tijolo desenha o caminho para seus caminhos, desenha sua amarelinha. Assim entendemos por desenho todo o traço no papel ou em qualquer superfície e também a maneira como a criança concebe o seu espaço de jogo com os materiais que dispõe” (Moreira, 1997:20)

A experiência com artes visuais acontece inicialmente de maneira espontânea, a partir das necessidades das crianças organizarem suas representações através de símbolos.

Salientamos que, o papel da Escola, assim como do educador, não é o de formar artista, mas sim que a criança possa utilizar-se da arte visual para se expressar.

Cada criança tem um ritmo próprio de desenvolvimento. A estruturação do pensamento visual desenvolve-se em etapas que podem ser observadas através dos desenhos que as crianças produzem.

Podemos observar o desenho como uma forma de jogo, é através do jogo que a criança começa a perceber e adquirir controle sobre seus movimentos. Surgem então as representações através dos seus primeiros rabiscos, chamados garatujas.

Aos poucos a criança vai adquirindo maior controle sobre seus movimentos e começa a arredondar as formas, explicitando alguns círculos. Quando ela passa a nomear essas garatujas, é o início do processo simbólico. Essas pequenas mudanças apontam para grandes transformações do ponto de vista cognitivo.

Nesta fase o educador deve proporcionar diversas experiências sensoriais, permitindo à criança, ampliar seu conhecimento sobre o ambiente assim como a maneira de agir sobre os objetos.

Manusear diferentes materiais: macio, áspero, frio e quente, grande e pequeno e explorar variadas formas de rabiscar, marcar, modelar em diferentes espaços, chão, papel, madeira e papelão, solicitando das crianças inúmeras possibilidades de movimentação corporal e o exercício de suas habilidades.

O experimentar é muito mais importante que os resultados, pois é através da representação, que a criança começa a criar e ampliar os símbolos.

No início entre 3 e 4 anos a criança ainda não está preocupada se o símbolo é ou não fiel ao objeto representado.

“Os símbolos são arbitrários e mutantes. A Criança nessa fase pensa analogicamente. O vínculo entre

significante e significado é totalmente subjetivo’
(Moreira, 1997:34)

Ao longo dessa trajetória, a própria criança, interage com as demais fazendo comparações, descobrindo novos elementos, socializando as suas representações.

A partir dessa etapa do desenvolvimento, já é possível ao educador iniciar com seus educandos a observação de trabalhos de artistas, com a intenção de apresentar diversas maneira de representação visual.

Segundo Piaget, a criança caminha do pensamento simbólico para o pensamento realista, é a fase operacional concreta, inicialmente ela ainda entra em conflito com elementos do real e elementos simbólicos, até ter domínio daquilo que é real.

“A criança agora desenha para contar histórias para falar de si e do que acontece a sua volta. O desenho contribui para a formulação da experiência por colocá-la de forma ordenada” (Smith, 1982:13)

Nessa fase realista, a criança adquire uma organização espaço temporal, os elementos começam a se alinhar entre o céu e o chão, as cores tornam-se mais fiéis à realidade, e o desenho vai além do espaço do papel, o limite agora é a sua imaginação. A partir desse momento, o educador deve proceder de maneira a avançar com seus educandos, incentivando e despertando cada vez mais sua criatividade.

Nesta vertente, é preciso que haja um tempo real para o desenvolvimento e criação, pois assim a cada nova descoberta a expressão se tornará muito mais rica.

O educador não pode fazer as práticas artísticas acontecerem apenas em sobras de tempo, pois se isso acontece causará uma estagnação da expressividade em seus educandos.

A visão é o sentido privilegiado nessa construção da criança. Com ela pode-se ver, sentir e até mesmo tatear.

“... o olho é aquilo que foi comovido por certo

Impacto do mundo, e que o restitui ao visível pelos traços da mão. Seja qual foi à civilização, sejam quais forem às crenças, os motivos, as cerimônias de que se cerque, a pintura jamais celebra outro enigma a não ser o da visibilidade”. (Ponty, 1984: 91)

O trabalho da percepção, observação e imaginação infantil, devem estar vinculados às atividades lúdicas e jogos, pois são essenciais no processo de amadurecimento da criança.

A LUDICIDADE E AS ARTES VISUAIS

Muitos autores abordam em seus livros, a importância do jogo, do brinquedo e da brincadeira, relacionando-se com as artes.

Essas atividades fazem com que a crianças desenvolvam a percepção, a imaginação, a fantasia e o sentimento, além de aprenderem conhecimentos artísticos e estéticos.

Neste contexto, as crianças vivenciam situações onde imaginam, fantasiam e até elaboram a representação do pensamento de forma abstrata.

Vasconcelos apresenta idéias envolvendo o lúdico e o brincar na escola, que podemos relacionar às aulas de arte.

Segundo o autor, deu-se o espaço para que o brincar acontecesse, no entanto sem ser sistematizado. Tornando o brincar por brincar, apenas como uma ocupação do tempo, sem o acompanhamento do educador, ou seja, desenvolvendo uma atitude alheia a este processo.

“ Não pretendemos de forma alguma reduzir o brincar às especulações do ato cognitivo, tirando-lhes o ato espontâneo e prazeroso. Mas podemos aliar o lado prazeroso ao momento motivador do conhecimento, que pode ser expresso em objetos brinquedos e comportamentos no caso as brincadeiras”

(Vasconcelos, 1986:149)

Acreditando que a escola, antes de ser sistematizadora dos conteúdos da cultura juvenil. Constitui-se em desestimuladora da mesma, utilizando-a para recheiar o tempo e ocupar o aluno, dividir o brinquedo como estratégia para o ensino transformando a tarefa de sistematização por parte do educador, buscando maior conhecimento desse campo, trazendo-o para uma prática efetiva, sem reduzir o brincar ao mero momento de descanso para o professor, como muitas vezes acontece.

Percebemos que grande maioria dos professores acha que brincar por si já basta, abominam a intenção. Porém intervir não é “atrapalhar” e si discutir, propor, retribuir e reexaminar.

Corroborando com Vasconcelos, desde que se queira trabalhar com o brinquedo dentro de uma estratégia metodológica, será necessário observar, afim que se possa ter o domínio do objeto (brinquedo) ou do comportamento (brincadeira), apurando as possibilidades dos mesmos, resultando num melhor aproveitamento estratégico-metodológico. O educador não deve considerar o brincar pelo brincar, mas sim como estratégia para envolver as crianças e diversificar os processos de construção das aulas de artes.

As etapas a serem desenvolvidas pelo educador são muitas, cabe a ele elaborar um trabalho de evolução, composto por tudo o que cerca a infância.

O brincar e o brinquedo é uma das maneiras mais natural e próxima, para explorar na criança o sentir, o pensar e o fazer. O universo da brincadeira faz com que a criança desenvolva além dos movimentos do seu corpo, uma série de conceitos como: respeito por si e pelo outro, respeito pelos objetos, respeito pelo seu pensar, reflexão no seu fazer e agir.

Quanto mais intensa e variável for à brincadeira e o jogo, mais elementos oferecem para o desenvolvimento mental e emocional da criança.

Para crianças menores, destacamos atividades que as envolvam de maneira viva e criativa, devem ser simples e rápidas como: amassar papel, modelar massinha, argila ou barro, pintar com mãos e pincéis, rasgar e colar papéis, produzir e reproduzir sons como instrumentos musicais ou aqueles do cotidiano (palma, bater os pés, assobio), cantar, dramatizar histórias, dançar.

Com seu desenvolvimento a criança vai modificando suas de possibilidades de atuação. Passa dos brinquedos e jogos imaginativos para situações onde são apreciadas as regras.

Segundo Vygotsky (1989:108), ainda que numa situação imaginária, a criança já trabalha com situações imaginária, a criança já trabalha com situações de regra como exemplo, podemos citar a brincadeira de casinha. A criança que atua como mãe, obedece às regras de comportamento maternal.

O brinquedo é uma fonte de desenvolvimento, ele fornece ampla estrutura para mudanças de necessidades e da consciência da criança. Assim como o desenvolvimento da criança, o brincar também tem suas fases. Uma passagem muito importante é a do brinquedo individual para o coletivo. É nesse momento que as crianças tornam-se capazes de elaborar.

Quanto mais intensa e variável for á brincadeira e o jogo mais elementos oferecem para o desenvolvimento mental e emocional da criança.

Para crianças menores destacamos atividades que as envolvam de maneira viva e criativa, devem ser simples e rápidas como: amassar papel, modelar massinha, argila ou barro, pintar com as mãos e pincéis, rasgar e colar papéis, produzir e reproduzir sons com instrumentos ou aqueles do cotidiano (palma, pés, assobio), cantar, dramatizar histórias, dançar.

À medida que cresce a criança vai modificando suas possibilidades de atuação. Passa dos brinquedos e jogos imaginativos para situações onde são apreciadas as regras.

Segundo Vygotsky (1989:108) ainda que em situação imaginária, a criança já trabalha com situações de regras. Como exemplo podemos citar a brincadeira de casinha. A criança que atua como mãe, obedece a regra de comportamento maternal.

O brinquedo é uma grande fonte de desenvolvimento fornecendo ampla estrutura para mudanças de necessidades e de consciência da criança.

Assim como o desenvolvimento da criança, o brincar tem suas fases, uma passagem muito importante é a do brinquedo individual para o coletivo. É nesse momento que as crianças tornam-se capaz de elaborar possibilidades de cooperação e reciprocidade surgindo os jogos de regras.

A criança passa a prática às regras, através de seu conhecimento vai alternando a consciência da própria regra.

O faz de conta tende a desaparecer a criança desenvolve sua inteligência dominando a linguagem, sendo assim as representações já podem ser interiorizadas, não precisara mais viver corporalmente o movimento do signo para designá-lo, passara a dominar mentalmente o conceito dos objetos.

O mundo lúdico da criança é uma estratégia pedagógica para levá-la ao mundo da arte.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao atribuímos um olhar conceitual e crítico para a presente pesquisa percebo que a área de artes visuais é muito complexa e enriquecedora.

Inicialmente, elenco algumas metodologias que objetivam a releitura de obras de artes, contudo vimos à necessidade de contemplar as etapas que antecedem a elaboração de um bom trabalho.

Observamos a necessidade dos educadores atribuírem um olhar especial, aprofundando seus conhecimentos em relação ao trabalho artístico e estético com crianças.

A importância do olhar do educador deve ser investigativa acima de tudo, para que possa ultrapassar os limites tradicionais e avançar para um trabalho considerando o indivíduo um ser global.

Enfatizando a importância do papel das artes visuais, quanto às demais linguagens são imprescindíveis salientar a integração e nunca a fragmentação das mesmas.

Através desta pesquisa percebemos enquanto educadoras como é preciso caminhar no sentido de inovar nossas práticas e reflexões, valorizando muito mais os movimentos, as expressões de nossos pequenos, tão presentes em nosso cotidiano. Contemplando a riqueza da imaginação e criação direcionadas para a realização de um trabalho pleno, respeitando as fases da criança e propiciando a elas novos elementos significativos, dentro do tempo e do espaço da instituição escolar responsável este pelo processo ensino aprendizagem.

Conclui-se que a arte é uma manifestação expressada das mais diversas formas, desenvolvendo a fala, percepção, imaginação e criatividade. Através dela é possível compreender o mundo no qual se está inserida, podendo nele fazer, agir e transformar.

Enfim, levar a criança a fantasiar, imaginar e criar foram um dos objetivos citados aqui, pois verificamos que através da diversidade cultural, também se transforma a realidade da sala de aula, sair de uma simples pintura de um desenho estereotipado e partir para o ato de brincar, construir, visitar museus, teatros e exposições.

Instituir na cotidianidade do ambiente escolar a responsabilidade de todos os envolvidos no processo para que através desse trabalho seja possível contemplar a conscientização e transformação para uma sociedade mais humanizada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil Conhecimento de mundo. Brasília, MEC/SEF. 1998.

BUORO, Anamélia Bueno. O olhar em Construção: Uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola., 5ª edição, São Paulo, editora Cortez, 2001.

DE CAMILLIS, Lourdes Stamato. Criação e Docência em Arte, 1ª edição – Araraquara, editora JM 2002.

DEWEY, Jonh. O ensino da Arte no Brasil, 3ª edição, São Paulo, editora Cortez, 2001.

FUSARI, Maria Felisminda de Rezende e; Ferraz, Maria Heloisa Corrêa de Toledo. Arte na Educação Escolar, 2ª edição, São Paulo, editora Cortez, 1993.

FUSARI, Maria Felisminda de Rezende e ; **FERRAZ**, Maria Heloisa Corrêa de Toledo. Metodologia do Ensino da Arte, 2ª edição, São Paulo, editora

A PSICOMOTRICIDADE E A MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL



LILIAN CARLA CAMPANHOLI

Graduação em Pedagogia pela UNICID – Universidade Cidade de São Paulo (2014); professora de educação infantil no Cei Jardim São Luís 1 - Prefeitura de São Paulo

RESUMO

Este trabalho tem como foco norteador, mostrar aos professores de educação infantil, a preocupação em relação ao ensino de música e como este ensino musical auxilia à criança em seu desenvolvimento psicomotor. Neste ensaio bibliográfico, portanto, dissertarei sobre a relação entre a música e a psicomotricidade e como estas duas ciências em conjunto podem trazer benéficos aos alunos da Educação infantil. Também trazemos uma discussão analítica das legislações de base teórica para a reflexão dos professores sobre a importância do tema proposto e sua aplicação em sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil, Psicomotricidade, Música.

INTRODUÇÃO

Apresento como pergunta geradora de questionamentos para este trabalho uma questão que me preocupa em meu cotidiano em sala de aula: Como a música pode contribuir no desenvolvimento psicomotor da criança na educação infantil?

Para responder esta questão, me utilizo como método, uma pesquisa bibliográfica sobre como estas crianças podem se desenvolver sua psicomotricidade através do ensino de música e como este trabalho em sala de aula, pode ser desenvolvido de maneira lúdica e interdisciplinar podendo contribuir no desenvolvimento psicomotor das crianças.

Aquelas pequenas canções cantadas por professores na hora do lanche, de escovar os dentes, em datas comemorativas, momentos de grande valor educacional na formação, são acompanhadas de movimentos, gestos, formações artísticas, como

bandinhas, etc. Muitas escolas utilizam este meio para transformar desenvolvimento motor, auditivo, visão de mundo, situações de vida, linguagem, entre outros, nos processos de ensino e aprendizagem em suas metodologias para o ensino de crianças.

Pensando nesta gama de conhecimentos que os alunos da Educação Infantil adquirem através da música, e também percebendo esta importância para a formação da criança, foi que surgiu a ideia de escrever sobre música e como esta auxilia no desenvolvimento psicomotor na educação infantil.

Edgar Morin (2008) fala que para chegar à compreensão é preciso conhecer e entender paradigmas e esse é o caminho para atingirmos a inteligibilidade nas relações humanas.

Com base neste conceito é que professores devem proporcionar aos educandos as vivências do dia a dia facilitando assim a transformação e o desenvolvimento das crianças. Para que isso aconteça de forma integral, devemos aproximar os conhecimentos técnicos aos conhecimentos prévios dos alunos, é este conhecimento que propomos através da música.

A criança é um ser brincante e brincando, faz música, pois assim se relaciona com o mundo que descobre a cada dia. Fazendo música, ela, metaforicamente, transforma-se em sons, num permanente exercício: receptiva e curiosa, a criança pesquisa materiais sonoros, descobre instrumentos, inventa e imita motivos melódicos e rítmicos e ouve com prazer a música de todos os povos. (BRITO, 2003, pag. 68)

Como afirma Brito (2003), é através da música que as crianças aprenderão a conhecer sobre sua origem, fazer seus próprios ritmos (integrar-se à sociedade), viver sua história e ser conhecedor de seu saber adquirido.

SOBRE O DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR NAS CRIANÇAS

A história da psicomotricidade começa entre os séculos XVIII e XIX em meio a grandes outros estudos que aconteciam paralelamente. Dentre grandes pensadores, cientistas e intelectuais da época, Charles Darwin aparece com sua capacidade inquestionável de observação.

Quando nasce seu primeiro filho, Darwin em 1837 começa um estudo descritivo e detalhado sobre o desenvolvimento da criança. Quarenta anos após suas anotações, relendo tudo que havia anotado, resolve publicar suas observações como um artigo pela revista científica Mind, 1877.

Uma de suas observações e fatos que são de interesse para estudos até hoje, é o fato de ter observado que os bebês têm um movimento preciso de seus membros como o movimento de lavar a mão, a boca.

Também observou que alguns movimentos eram desajeitados e rápidos nos segmentos corporais e ainda descreveu que seu filho Willian, aos 2 anos e quatro meses, era desajeitado ao segurar um lápis e sua irmã de 14 meses demonstrava uma razoável competência nesta mesma tarefa.

Estas observações trouxeram à época um novo olhar sobre o desenvolvimento psicológico e motor do ser humano. A partir destas observações feitas por Darwin outros pesquisadores da vida humana voltaram-se para o estudo da psicomotricidade.

Outro autor e pesquisador que também publicou livros sobre as observações feitas em seu filho no mesmo segmento de Darwin, foi o pesquisador Preyer. Ele descreve em seus estudos de 1880 sobre o 4 desenvolvimento motor infantil comparando suas observações paternas com mais outras duas crianças que também utilizou em seus estudos neste mesmo período. (CONNOLLY, 1994).

A partir de estudos como os de Darwin e Preyer, outros importantes estudos vieram e serão descritos adiante.

Para entendermos o estudo do desenvolvimento psicomotor em crianças de 4 a 6 anos devemos, portanto, entender o conceito chave da psicomotricidade, esta é definida por Fonseca (2008), como o campo transdisciplinar que estuda e investiga as relações e as influências recíprocas entre o psiquismo e a motricidade, explica o autor que:

O psiquismo nesta perspectiva, é entendido como sendo constituído pelo conjunto do funcionamento mental, integra as sensações, as percepções, as imagens, as emoções, os afetos, os fantasmas, os medos, as projeções, as aspirações, as representações, as simbolizações, as ideias, as construções mentais, etc... (FONSECA, 2008, pag. 9)

Seguindo neste pensamento, Fonseca ainda afirma que a psicomotricidade trabalha com vários segmentos de estudos científicos como contextos ecológicos e socioculturais. O contexto ecológico a criança interage com o meio onde vive, e este meio favorece no desenvolvimento de sua psicomotricidade. Também o contexto sociocultural que está ligado às vivências com a cultura local onde a criança cresce e as pessoas ao seu redor, todas essas questões estão interligadas e auxiliam no desenvolvimento da criança.

Segundo Wallon (1937, 1950, 1969), em seus vastos estudos, a relação entre o indivíduo e o meio onde vive é tão intenso que existe entre si uma unidade indivisível, não havendo uma separação de qualquer modo entre os dois, sociedade e ecossistema, estas duas vertentes proporcionam a criança um desenvolvimento psicológico que justifica e motiva o ser. Diz ainda que a sociedade é para o homem uma necessidade orgânica que determina o seu desenvolvimento e inteligência.

A motricidade, neste sentido torna-se então simultânea e sequencial na correlação do indivíduo com o meio, com o outro e com os objetos, a partir das 5 quais se identificará o psiquismo e suas primeiras formas de expressão emocional e de comportamento. (FONSECA, 2008).

Pela motricidade, a criança exprime as suas necessidades neurovegetativas de bem-estar ou mal-estar, que contém em si uma dimensão afetiva e interativa que se traduz em uma comunicação somática não-verbal muito complexa. (FONSECA, 2008 pag. 15)

Na educação infantil, crianças entre 4 e 6 anos tendem a ampliar suas capacidades psicomotoras em seus gestos instrumentais, os quais contam com movimentos precisos. Uma criança que está no ato de seu segmento motor como recortar, colar ou encaixar pequenas peças, já tem em seus movimentos uma capacidade motriz sofisticada, junto a este fator, permanece a tendência psíquica da motricidade, onde a criança no ato da realização de uma atividade desvie a direção de seu gesto quando utiliza a tesoura para recortar e passa, então, a brincar com a tesoura, transformando-a num avião por exemplo. (RCNEI vol. III pag. 24).

Seguindo neste pensamento Wallon (1928), afirma que a organização motora da criança nesta faixa etária vai se caracterizar por reações expressivas e mímicas, mesmo protolinguísticas¹, que podem envolver competências de imitação e de sequencializada gestual.

A criança vai evoluindo pouco a pouco e seu movimento começa a ter um controle voluntário, onde a capacidade de planejar antecipa a ação, é a possibilidade de se pensar antes de agir e ele próprio planejar seu movimento, neste sentido acrescenta Piaget (1956):

A inteligência tem origem na ação e é ação e movimento, ou igualmente ausência consciente de ação, por efeito da sua inibição ou da sua auto-regulação a ação é inteligência em movimento, ou, pelo contrário, ausência inconsciente da inteligência, por insuficiência inibitória. É possível, pois, concluir que a função sensorio-motora, bem como as suas conseqüentes estruturas perceptivas e cognitivas, constitui a

propedêutica indispensável à organização e à construção intelectual propriamente dita. (PIAGET, 1956, 1960).

Pensando nestas afirmações acima citadas, concluímos os pensamentos e afirmações com base nas múltiplas relações da motricidade com a inteligência, descritas por Cratty em 1968 e reafirmada por ele mesmo em 1973, onde equaciona dentre outros princípios, a precisão da motricidade sendo essencial a expressão da inteligência.

A participação lúdica como facilitadora na aquisição das noções simbólicas de fundamental importância e reconhecida como experiência de aprendizagem e por fim promover o pensamento criativo. (CRATTY apud JEANDOT, 1997)

Tais princípios podem ser estimulados através de contribuições pelos próprios educadores em sala de aula utilizando-se de atividades musicais, onde a criança possa ampliar as possibilidades expressivas do movimento, brincando, dançando, jogando, entre outras atividades.

SOBRE MÚSICA E EDUCAÇÃO INFANTIL

A música não tem em sua origem uma história exata quando nos perguntamos sobre o seu surgimento, porém, desde a Grécia Antiga foi considerada fundamental para a formação do ser humano ao lado de outras ciências, como a matemática e a filosofia.

Para explicar o surgimento da música, Pitágoras (540 a.C.), em suas divagações partiu de uma ideia dos antigos egípcios e desenvolveu uma teoria sobre o movimento dos planetas, que ao moverem-se pelo espaço emitiam determinado som, para ele, estes sons determinavam um tipo de nota. (JEANDOT, 1997)

Tempos depois, Darwin (1877, apud SCHAEFFNER, 1966), com suas teorias científicas e biológicas construía suas explicações dizendo que o surgimento da música teria origem no som dos animais.

Schneider (1957) descreve o surgimento da música com base nos pensamentos de André Schaeffner, ele compara o acontecimento ao interesse dos homens primitivos pelos seus movimentos, gestos e sons por eles produzidos e também pelos sons produzidos pela natureza.

A satisfação de exercitar seus músculos, o prazer de gritar, de bater sobre os objetos sem dissociar o gesto de seus efeitos, pode ser a origem simultânea da dança, do canto, da música. (SCHNEIDER, 1957 pag. 42).

Completando a citação acima podemos perceber que ao longo da história o homem aprendeu a distinguir os sons, e separar o que era agradável distinguindo-os de outros

sons. Aprendeu sobre ressonância, como preparar a madeira e esticar a pele animal para produção de um som mais harmônico ir os primeiros timbres. (JEANDOT, 1997).

Passamos então a entender a importância da música para a vida e como esta influenciava o processo criativo e manual, afirmando assim a questão importante trabalho no desenvolvimento da criança em relação aos processos psicomotores.

A MÚSICA E SUAS DEFINIÇÕES

Buscando uma referência no novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa, encontramos as seguintes definições para a palavra música: “Arte e ciência de combinar os sons de modo agradável ao ouvido”, no mesmo dicionário ainda encontramos uma segunda definição: “Qualquer conjunto de sons”.

Para Pannain (1975, apud JEANDOT, 1997) a definição seria “A arte de combinar sons e formar com eles melodias e harmonias.” Mas é Cage (1985) que define de maneira primorosa o conceito de música num sentido abrangente e claro:

Aqueles sons que, outrora, configuravam-se enquanto ‘pano de fundo’ – os ruídos ambientais – tornam-se, agora, musicais. [...] a música não é só uma técnica de compor sons (e silêncios), mas um meio de refletir e de abrir a cabeça do ouvinte para o mundo. Pois tudo o que fazemos é música. (CAGE, 1985, 2002, p. 5 e 53).

A partir das definições apresentadas as autoras concordam que tudo a nossa volta é música, e música é som, não precisamos de shows ou de uma orquestra para ouvir música. Quem escuta dá sentido e significado ao que ouve, ou seja, ouve o som da música.

A MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O trabalho com a música na Educação infantil é de total importância para a criança em sua fase de desenvolvimento e interação com o mundo. Neste sentido, devemos considerar que ela é um meio de expressão, integração, de equilíbrio e autoconhecimento e autoestima para que a partir destas vivências possam perceber e expressar sensações, ampliando seu conhecimento de mundo. (RCNEI vol. III, 1998, p. 49).

Segundo Barreto (2000), as atividades musicais ajudam as crianças no seu desenvolvimento e habilidades motoras e contribuindo para que a criança controle seus músculos e mova-se com mais desenvoltura, assim como o ritmo tem um papel importantíssimo na formação e equilíbrio do sistema nervoso.

Nesta mesma linha, Chiarelli (2001) diz que toda expressão musical age sobre a mente, ativando as emoções e reações motoras, por isso, atividades como cantar gesticulando, dançar, bater palmas, pés, são experiências importantes para a criança, permitindo que desenvolva seu senso rítmico, a coordenação motora, importantes para o processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

Snyders (1992) completa este pensamento dizendo que a música na escola torna o ambiente escolar mais alegre favorecendo assim a aprendizagem das crianças, completa dizendo ser também essencial para estimular os alunos para este processo de aprendizagem.

Portanto concordamos que a música pode ser um facilitador na recepção dos alunos no ambiente escolar, por exemplo. Um ambiente aconchegante, preparado para o fazer musical traz as crianças uma percepção maior para o processo de aprendizagem e transforma o conhecimento absorvido em significados em seu dia a dia, tanto da escola como da vida em sociedade. Vimos mais uma vez a importância da música no processo cognitivo e motor dos educandos.

Bréscia (2003) aprofunda esta questão dissertando sobre a questão da afetividade, em seus escritos diz que o aprendizado de música favorece o desenvolvimento afetivo da criança, amplia a atividade cerebral, melhora o desempenho escolar dos alunos integrando-os socialmente.

A necessidade social do homem de ser aceito por uma organização e de pertencer a um determinado grupo para o qual contribua com seu tempo e talento, é amplamente satisfeita pela participação num grupo coral. Além disso, este grupo lhe dará grande satisfação e prazer em suas realizações artísticas, beneficentes, religiosas, e desenvolverá nele orgulho sadio, por estar sua pessoa relacionada a um excelente grupo. (FAUSTINI apud BRÉSCIA, 2003, p. 45).

Segundo Fonseca (2008) a instrumentalização do corpo é indispensável, pois abre caminho para um aumento das conexões nervosas entre o cérebro e o corpo garantindo um melhor ajuste psicomotor, valorizando assim a autonomia da criança em relação aos ritmos impostos pelo cotidiano.

Concordamos com Guerrero (2001) quando afirma que:

As atividades rítmicas contribuem para o desenvolvimento dos sentidos, em especial o da audição, ao fazer do corpo um dócil instrumento de interpretação do ritmo, contrariando as tendências à mecanização e à imitação passiva de si mesmo e dos outros indivíduos. (GUERRERO, 2001, 73).

Entretanto, o ensino justificando as teorias acima, deve ser atrativo, estando de acordo com os interesses da criança, conforme esclarecido por Piaget (1982).

Explica ainda que o espaço físico, os ambientes tudo deve ser estimulante para despertar na criança a curiosidade, o desejo de aprender, e este aprendizado não deve ser demasiadamente fácil, mas também não deve ser demasiado difícil para não causar o sentimento de frustração. Entretanto, as tarefas apresentadas aos alunos devem produzir benefícios para levá-los ao equilíbrio e a vontade constante de aprender.

O ESTUDO DA PSICOMOTRICIDADE PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1998) nos traz uma grande quantidade de conteúdos programáticos que ajudam no desenvolvimento psicomotor da criança: utilização expressiva intencional do movimento nas situações cotidianas e em suas brincadeiras, 10 percepção de estruturas rítmicas para expressar-se corporalmente por meio da dança, brincadeiras e de outros movimentos, valorização e ampliação das possibilidades estéticas do movimento pelo conhecimento e utilização de diferentes modalidades de dança, percepção das sensações, limites, potencialidades, sinais vitais e integridade do próprio corpo, participação em brincadeiras e jogos que envolvam correr, subir, descer, escorregar, pendurar-se, movimentar-se, dançar etc., para ampliar gradualmente o conhecimento e controle sobre o corpo e o movimento, utilização dos recursos de deslocamento e das habilidades de força, velocidade, resistência e flexibilidade nos jogos e brincadeiras dos quais participa, valorização de suas conquistas corporais e manipulação de materiais, objetos e brinquedos diversos para aperfeiçoamento de suas habilidades manuais. (RCNEI, 1998).

O estímulo é proporcionado pelo corpo em movimento, isto é chamado por COSTA e CAVALARI (2010) de resposta emocional. Os autores dizem ainda que o ritmo também é estudado em psicomotricidade, pois permite que a criança pelo mínimo esforço consiga a ordenação em seus movimentos.

Nesta perspectiva música e ritmo são um meio de aprendizagem e fundamental no desenvolvimento da psicomotricidade onde as atividades básicas podem ser fundamentadas em brinquedos cantados, danças folclóricas, ginásticas historiadas, movimentos corporais, como batida de pés, mãos, sopros, vozes entre outros. (COSTA e CAVALARI, 2010)

O tema música quando trabalhado na escola traz para a vivência das crianças, melhor percepção espacial e ajuda na memorização psicomotora, o aluno então passa a

entender seu corpo, passa a ter criatividade nas ações, tudo isso utilizando a emoção, é importante a criança sempre ser estimulada a essas ações. (COSTA e CAVALARI, 2010).

Os educadores e professores devem fazer uma avaliação do movimento continuamente, observando todos os processos pelos quais as crianças passam. Ainda falando dos educadores, estes deverão planejar e repensar seu dia a dia, seus instrumentos, objetivos, conteúdos, procedimentos, atividades para acompanhar e conhecer cada criança e grupo. (RCNEI, 1998).

A observação cuidadosa sobre cada criança e sobre o grupo fornece elementos que podem auxiliar na construção de uma prática que considere o corpo e o movimento das crianças. Devem ser documentados os aspectos referentes a expressividade do movimento e sua dimensão instrumental. É recomendável que o professor atualize, sistematicamente, suas observações, documentando mudanças e conquistas. (RCNEI, vol.III, 1998).

Dando sequência a citação acima, é importante complementar que em crianças de idade entre quatro e seis anos, que tiveram grandes oportunidades de vivência na escola de Educação Infantil e passaram pela experiência do movimento, como em jogos e brincadeiras, musicais ou não, desenvolvem com excelências suas habilidades motoras, porém estas devem ser atividades diversas e diferenciadas, acima criança perceberá suas habilidades tem em mente seu desenvolvimento.

É importante informar sempre as crianças acerca de suas competências. Desde pequenas, a valorização de seu esforço e comentários a respeito de como estão construindo e se apropriando desse conhecimento são atitudes que as encorajam e situam com relação à própria aprendizagem. (RCNEI, vol.III, 1998).

Como afirma a citação acima, é de extrema importância lembrar as crianças de seu desempenho exaltar suas conquistas e sempre valorizar seu progresso e esforço, nunca devemos colocar as crianças em situação de desconforto ou grau de comparação com seus colegas, mas sim tratar de maneira individual cada um, mostrando sempre a criança seu bom desempenho a ajudante na realização das atividades.

O Ministério da Educação reconhece o benefício que a música, os jogos e os instrumentos sonoros proporcionam na educação da criança e tem como objetivo o desempenho estudantil global, para a formação e construção de um cidadão atuante e crítico na sociedade, que venha contribuir para o crescimento do país e seu crescimento próprio.

Em todas as culturas as crianças brincam com música. Jogos e brinquedos musicais são transmitidos por tradição oral, persistindo nas sociedades urbanas, nas quais a força

da cultura de massas é muito intensa, pois são fonte de vivências e desenvolvimento expressivo musical. Envolvendo o gesto, o movimento, o canto, a dança e o faz de conta, esses jogos e brincadeiras são legítimas expressões da infância. Brincar de roda, ciranda, pular corda, 12 amarelinha etc. são maneiras de estabelecer contato consigo próprio e com o outro, de se sentir único e, ao mesmo tempo, parte de um grupo, e de trabalhar com as estruturas e formas musicais que se apresentam em cada canção e em cada brinquedo. (RCNEI, vol.3, p.71,1998).

A música, neste sentido torna-se de maneira favorável, o princípio para o desenvolvimento infantil nas atividades musicais. Se utilizada em brincadeiras, por exemplo, transformam-se em prática adequada para proporcionar a criança, exercícios de movimento.

Segundo Brito (1998), a brincadeira faz do momento uma experiência que será essencial para os pequenos, e, essa é a fonte que maior possibilita o desenvolvimento infantil e a aprendizagem de forma geral.

A brincadeira “Estátua” é um exemplo de atividade que trabalha e ativa o movimento corporal e a percepção da criança ao mesmo tempo, no movimento terá que controlar seu corpo, quando for pedido que pare e não se mexa e na percepção ficará atenta ao que o silêncio lhe proporciona. Dessa forma, a criança percebe a velocidade, a intensidade e o timbre, que envolvem os contextos musicais, movendo de acordo com o som.

A atenção nos movimentos deve partir sempre do educador, para sempre estarem proporcionando as crianças ambientes, vivências e atividades que estimulem o desenvolvimento psicomotor e a música neste sentido é uma aliada para o sucesso das práticas propostas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fazer música é muito mais do que simplesmente tocar ou cantar uma canção, estes dois itens combinados em uma harmonia perfeita traz um significado aos instrumentos, trazendo sentido à criança em relação ao ouvir, tocar e memorizar tais atividades.

Segundo BRITO (2003, p. 72) a produção musical permeia por três possibilidades de ação: interpretação que está fortemente ligada à imitação, ou seja, reproduzir uma obra e executar ações expressivas e isso acontece quando a criança canta ou toca, a improvisação que nada mais é do que criar 13 sem critérios, porém deve-se saber o

mínimo sobre o assunto. Podem ser recriadas posteriormente e amadurecidas. Nas crianças isso se dá através da descoberta em novos assuntos e atividades trazidas pelos educadores e a composição é a condição de permanência, gravar o que se faz em cd ou vídeo ou escrevendo uma letra. Esse registro é importante para que a criança possa se ver e possivelmente ser utilizados em atividades onde os pais possam participar desta fase de aprendizado da criança.

Portanto, no cotidiano da sala de aula é importante que o professor trabalhe atividades relacionadas ao trabalho vocal, interpretação e criação de canções, utilize brinquedos, jogos que tenham o som como base da brincadeira, construção de instrumentos musicais com os alunos em aula, registro e anotações das atividades desenvolvidas e a escuta sonora atenta para desenvolver também a apreciação musical. Desenvolver a criatividade e transformá-las em criação e de total importância para o desenvolvimento das crianças que poderão ouvir suas próprias composições, tocar os instrumentos feitos por eles mesmos, desenvolvendo assim, sua psicomotricidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Ensino Fundamental. Referencial curricular nacional para educação infantil. Brasília: MEC, 1998, v.1.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Ensino Fundamental. Referencial curricular nacional para educação infantil. Brasília: MEC, 1998, v.2.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Ensino Fundamental. Referencial curricular nacional para educação infantil. Brasília: MEC, 1998, v.3.

BARRETO, S. J. Psicomotricidade, educação e reeducação. 2ª ed. Blumenau: Livraria Acadêmica, 2000. 14 **BRÉSCIA, V. L. P.** Educação Musical: bases psicológicas e ação preventiva. São Paulo: Átomo, 2003.

BRITO, Teca Alencar de. Música na Educação Infantil. São Paulo: Peirópolis, 2003.

CAGE, J. De segunda a um ano. Trad. Rogério Duprat. São Paulo: Hucitec, 1985 – 2002.

CHIARELLI, Ligia. Karina M. A importância da musicalização na educação infantil e no ensino fundamental – A música como meio de desenvolver a inteligência e a integração do ser. Blumenau: Acadêmica, 2004.

CONNOLLY, K. J., ROSSUM V., J. A., J. LASZLO, J. Desenvolvimento motor: aspectos normais e retardados desenvolvimento. Amsterdam, Vrije University Press, 1994. p.1-9.

CONNOLLY, K.J., ed. Mecanismos de habilidade motora desenvolvimento. Londres, Academic Press, 1970.

COSTA, Josiane de Oliveira; **CAVALARI**, Nilson A música infantil aliada a psicomotricidade. Caderno multidisciplinar de P's graduação da UCP, Pitanga, v 1, n1, p. 195-205, janeiro, 2010.

DARWIN, C. Esboço biográfico de uma criança. mente, v.2, p.285-94, 1877.

FONSECA, V. Desenvolvimento Psicomotor e Aprendizagem, São Paulo: Artmed, 2008.

GUERRERO, C. Tratamento cibernético na avaliação dos elementos rítmicos musicais, utilizados na aprendizagem por modelagem em atividades de Educação Física. 2001. Tese de Doutorado - Escola de Comunicações e Artes da USP. 15 **ILARI**, Beatriz, A música e o cérebro: algumas implicações do neurodesenvolvimento para a educação musical. Revista ABEM, Porto Alegre, 2003.

JEANDOT, N. Explorando o universo da música, São Paulo: Scipione, 1997.

MADALOZZO, T., **ILARI**, B., **ROMANELLI**, G. Fazendo música com crianças. Curitiba: UFPR, 2001.

MORIN, E. Ética, cultura e educação. 3ª edição. São Paulo: Cortez, 2008.

PREYER, W. A mente da criança - Parte I: o sentidos e da vontade. New York, Appleton, 1909. [Original publicado em Alemão, 1881-1882].

PIAGET, J. Seis estudos de psicologia. Rio de Janeiro: Forense, 1956, 1960, 1982.

SCHAEFFER, P. Discutindo objetos musicais. Paris, Mouton. 2ª ed. 1966.

SCHNEIDER, M. Sobre a essência da música. Barcelona: Labor, 1957.

SNYDERS, G. A escola pode ensinar as alegrias da música? 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

WALLON, H. A importância do movimento no desenvolvimento psicológico da criança – antologia. Lisboa: Estampa, 1975 [Origina

A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA 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 trabalho de pesquisa ora foi engendrado devido as significâncias que a música tem para o desenvolvimento da criança, e como se processa o seu uso por meio das propostas pedagógicas no âmbito escolar e como caucionar essa musicalidade do qual as crianças já nascem.

Essa pesquisa intencionasse perscrutar como a música subsidia para o desenvolvimento do infante, haja a vista que, desde a mais tenra idade as crianças são mais suscetíveis para a aprendizagem com música. Ora pois a linguagem musical avulta e desenvolve múltiplas habilidades além de trabalhar com o emocional.

O propósito dessa pesquisa é partilhar e avivar e desenvolver a sensibilidade dos pais e professores para fomentarem isso, e realmente amplificar a musicalidade das crianças porque é parte do que elas são seres musicais a fim de oportunizar múltiplas aprendizagens.

PALAVRAS-CHAVE: Música; Criança; Escola; Cognitivo; Musicalidade

INTRODUÇÃO

O artigo apresentado objetiva denotar a crucial importância da música na educação infantil e como seu uso é uma ferramenta facilitadora no processo de aquisição de aprendizagens. A partir de minhas vivencias profissionais comecei a refletir sobre diversas possibilidades do uso da música na educação infantil; porém, essa prática de pensar e repensar me levaram a algumas dubiedades. Dentre as inquiuições a saber: Qual o lugar ocupado pela música na Educação Infantil? Qual a importância da música

na Educação Infantil? Desse modo, estes e outras inquiuições converteram-se em direcionamento para a presente pesquisa.

A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Segundo Teca Brito (2003, p.17):

A música é uma linguagem universal. Tudo o que o ouvido percebe sob a forma de movimentos vibratórios. Os sons que nos cercam são expressões da vida, da energia, do universo em movimento e indicam situações, ambientes, paisagens sonoras: a natureza, os animais, os seres humanos traduzem sua presença, integrando-se ao todo orgânico e vivo deste planeta.

Quem já não se emocionou ao ouvir uma música, ou já teve alguma música que marcou um determinado momento de sua vida? A música tem esse poder de encantamento e magia, ela envolve quem a ouve, dependendo da música, ou do estado anímico de quem a ouve pode-se sentir sentimentos profundos como melancolia, extrema alegria etc. .E assim não é diferente para a criança , a música no âmbito escolar, é uma grande ferramenta para o processo educativo, posto que , para as crianças muito pequeninas ela tem a função de acalantar e acolher .

Se fomos pensar em nossos antepassados, dos tempos mais remotos, somos seres de extrema sociabilidade , desde as pinturas feitas em cavernas, a arte rupestre da pré-história , o homem com essa necessidade de comunicar-se criou várias formas de comunicação tais como :cartas, revistas, jornais, e-mails, telegramas e etc., mas o meio de comunicação mais importante é a música que marca uma época, uma geração, a música é usada em cunho religioso, na cultura de uma família, em festas , casamentos , para comunicar-se por ela como por exemplo por uma serenata, a música apesar de todo o avanço tecnológico mudase, reinventa-se os ritmos, mas a música continua viva e se atualizando .

Debelado o valor que a música tem e sua importância social o que fica explicitado que música está inserida na cultura humana, sendo imprescindível na formação integral da criança para que ela, socialize, e possa se expressar por meio dela, aguace seu imaginário, expresse seus sentimentos e desejos. Mas certas perquisições precisam ser vislumbradas.

Pois afinal o que a criança pode aprender com a Música?

A criança logo no início da vida ainda bebê é avida por assim se descobrir e descortinar o mundo a sua volta , ela anseia ardorosamente e cobiçosamente aprender

e assimila por meio de estímulos que a mesma recebe , por pares mais avançados nesse primeiro momento os progenitores , que nesse primeiro momento vão introduzi-la e inseri-la no universo musical. Alguns estudos dão conta de que a criança ainda no útero da mãe é capaz de ouvir alguns sons .

O envolvimento das crianças com o universo sonoro começa ainda antes do nascimento, pois na fase intrauterina os bebês já convivem com um ambiente de sons provocados pelo corpo da mãe, como sangue que flui nas veias, a respiração e a movimentação dos intestinos. A voz materna também constitui material sonoro especial e referência afetiva para eles.

(BRITO, 2003, p.35)

Quando o bebê nasce é acalentado com cantigas de ninar. E esse processo gera confiabilidade e afetividade do bebê para com a mãe. É sabido que quanto menor assim for a criança, ela será mais receptiva para a música, posto que por meio dela, a criança vai se inserindo na sociedade, e trabalhando seu gnosticismo.

Por isso é tão vultoso trabalhar com a música pois é uma linguagem pela qual ela compreende e reverbera em todo seu processo de desenvolvimento .Além do qual, por conseguinte a música é o meio de comunicação que alcança todas as classes sociais sem distinção , ela abarca todas as etnias, classes sociais, gênero e condições socioeconômicas .Mas como trabalhar música com as crianças? Qual é o papel do professor nesse processo musical?

Crianças são seres brincantes, musicais, artistas por natureza receptivos à energia que emana das forças sonoras. Conectando a escuta (do entorno, de sonoridades e obras musicais diversas) e os gestos produtores de sons – vocais, corporais ou com materiais diversos –, o fazer musical infantil integra uma gama de possibilidades: cantar, tocar, movimentar-se, desenhar e registrar sons, improvisar e com isso aprende a cerca de si mesma e do meio à qual está inserida .Na primeira infância Se características que marcam cada etapa do desenvolvimento tendem a padronizar as condutas musicais, é necessário considerar a presença dos “ruídos”, ou seja, das interferências que singularizam cada percurso. No decorrer da primeira infância, as crianças sonorizam “sensações, percepções, pensamentos... regidos (ainda) pela unidade, pelo todo, pelo sonoro. A experimentação se sobrepõe à técnica dirigida e fazer música é uma questão de vontade, de desejo, de conquista” (Brito, 2007, p. 83).

Tudo o que a criança sente e vivência é de suma relevância para ela no começo da vida, nessa primeira infância a música dentre outras coisas viabiliza para a criança sentimentos como alegria, prazer e um sentimento de bem-estar, a criança se sente

acolhida ao ouvir cantigas, parlendas. Para os bebês que chegam ao centro de educação infantil (CEI) elas se sentem seguras e acalentadas ao ouvir músicas, pois a música é a linguagem que fala ao coração, daí vemos o quão é importante o papel do professor nesse primeiro momento, oportunizando momentos de bem-estar com o uso da música.

Somos seres musicais, é parte do que somos, quem já não ouviu uma música e sem se perceber já começou a bater o pezinho ao compasso da melodia, ou cantarolou uma música preferida no banho, a música definitivamente está na nossa vida, ao nosso redor, no nosso cotidiano, a música para criança é um meio de elas se fazerem entender no mundo e de se socializar com ele.

Através da música que a criança escuta, ela revela os contextos sociais dos quais elas fazem parte, ou seja por meio das expressões musicais que a criança por assim dizer se manifesta, nós podemos entender de onde elas vem e quais são seus interesses, onde ela mora e quais são as coisas que as motivam podemos conhecê-la melhor e a sua realidade da qual ela está inserida e seu anímico se elas estão; felizes, tristes, alegres ou preocupados, afinal a música tem essa importante função de trabalhar com o emocional.

A música conglomerava toda essa totalidade da comunicação e é muito relevante quando usada no âmbito escolar, pois coadjuva esses processos de aprendizagens, e aproxima professor e aluno, criando um vínculo afetivo. A música tem um grande poder de sociabilização desperta diversos sentimentos e emoções tornando-se uma das formas de linguagem benquista pelos educadores por descomplexificar a aprendizagem.

Através das músicas e cantigas entoadas com as crianças ocorre a promoção ao acolhimento, a demonstração de afeto e cria-se para a criança um ambiente de bem-estar, favorável para estabelecer os vínculos essenciais para o desenvolvimento psicológico, cognitivo, social e afetivo da criança.

O ambiente sonoro, assim como a presença da música em diferentes e variadas situações do cotidiano fazem com que os bebês e crianças iniciem seu processo de musicalização de forma intuitiva. Adultos cantam melodias curtas, cantigas de ninar, fazem brincadeiras cantadas, com rimas, parlendas etc., reconhecendo o fascínio que tais jogos exercem. Encantados com o que ouvem, os bebês tentam imitar e responder, criando momentos significativos no desenvolvimento afetivo e cognitivo, responsáveis pela criação de vínculos tanto com os adultos quanto com a música. Nas interações que

se estabelecem, eles constroem um repertório que lhes permite iniciar uma forma de comunicação por meio dos sons. (RCNEI 1998 p.49)

O despertar musical na fase da Educação Infantil, desde o berçário é uma riqueza imensurável para a formação do infante

Quando a criança ouve uma música, ela tão logo aprende uma canção, brinca de roda, participa de brincadeiras rítmicas tais como as cirandas e cantigas de roda, ela aprende brincando, pois entende seus papéis sociais além de aumentar o repertório de palavras e assim desenvolvendo a oralidade.

Na sua formação a criança recebe muitos estímulos mais os mais significativos são feitos pelo uso da música e é a sua forma de comunicar-se com o mundo, além do conhecimento de si e do outro.

Conforme Brito (2010, p.91), o ensino de música,

[...] é importante na educação porque a música é importante no viver, como uma das formas de relação que estabelecemos conosco, com o outro, com o ambiente. Somos seres musicais, dentre outras características que nos constituem, e o jogo expressivo que estabelecemos com sons e silêncios, no tempo/espço, agência dimensões que por si só são muito significativas. Fazendo música trabalhamos nossa inteireza, o que é essencial.

A música trabalha com o gnose e afetivo do infante assim propiciando o desenvolvimento das crianças, nos bebês por imitação, aprender a gesticular e imitar os educadores por meio das cantigas, nas crianças maiores aprendem mais sobre si através das músicas sua própria identidade, partes do corpo, elementos da natureza, alimentação saudável, conhecimento das cores e etc.

A música pode viabilizar contato com outras culturas, sendo muito rico esse processo, dessa forma agregando mais aprendizagens.

Quantas crianças não aprendem os números com cantigas? Quantas crianças não aprendem as cores com o auxílio de uma música?

É natural, antes mesmo de a criança começar a falar suas primeiras palavras, que ela emita alguns sons; muitas vezes parecem até estar cantarolando ou como falamos, balbuciando fazendo sons com a boca ainda não entendíveis. Podemos arriscar a falar que ainda bebês as crianças movimentam o corpo ao som da melodia escutada. Aos poucos, conforme seu desenvolvimento físico ela consegue manusear objetos, e assim a criança descobre novos sons, tornandoos em instrumentos, batucando e formando ruídos, assim ela descobre a música através de seu próprio corpo, trabalhando assim a psicomotricidade.

A música na educação infantil está relacionada intrinsicamente ao conhecimento de si e do outro, como a criança aprende pelo brincar, a música entra na brincadeira e oportunizada aprendizagens tais como conhecimento matemático além de caucionar a valorização a autoestima, e o processo de conhecimento de da natureza. Quando a música é bem trabalhada e a mesma faz parte do currículo e está inserida na rotina escolar as crianças aos poucos vão se apropriando de sua identidade através das músicas, que entoadas identificam a si e seus amigos ela se apercebe diferente dos demais e busca socializar-se com os outros e deixa um pouco seu egocentrismo, que é pertinente da fase da criança e podemos elencar os inúmeros benefícios ao se trabalhar com as músicas, a criança aprende a dividir, ser solidaria, e tudo isso ela aprende brincando. No átimo em que a criança entra em contato com a música, seus saberes se tornam mais vastos e este contato vai circundar e sim descortinar e descobrir o mundo a sua volta de uma forma prazerosa através do lúdico.

Para Nogueira (2003, p.01) a música é entendida como experiência que: “[...] acompanha os seres humanos em praticamente todos os momentos de sua trajetória neste planeta. E, particularmente nos tempos atuais, deve ser vista como umas das mais importantes formas 18 de comunicação [...]. A experiência musical não pode ser ignorada, mas sim compreendida, analisada e transformadas criticamente”.

Ao trabalhar a música na escola, agora falando precisamente de educação infantil que conforme a LDB 9394/96 Art. 29 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.

Não se pode deixar de reflexionar os saberes e culturas prévias das crianças no que tange a herança musical do infante e sua cultura e esse deve e pode ser sobretudo o ponto de partida, incentivando a criança a mostrar o que ela já compreende ou conhece sobre esse assunto, o educador deve ter uma postura de corroboração em relação à cultura que a criança traz, assim respeitando sua cultura e identidade, um exemplo prático no CEI é solicitar aos progenitores ou o familiar responsável a participar e revelar qual é a música que as crianças ouvem, assim trabalhando com o tema da música, aumentando o repertorio das palavras e assim o desenvolvimento da oralidade. Conforme no orienta os DCNEIs:

A participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização de suas formas de organização; literatura. (DCNEIs 2010 p.19)

Também de acordo com as DCNEIs , a música objetiva a interação entre as crianças e cabe ao professor trabalhar com musicas diversificadas .

Promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura. (DCNEIs 2010 p.26)

A música na Educação Infantil também pode sinalizar os momentos de rotina, da roda de história, roda de conversa e hora das refeições etc.

Na Educação Infantil a música tem o papel de oportunizar descobertas e possibilitar vivencias na aprendizagem, proporcionando facilidade na aquisição de aprendizagens.

Perceber gestos e movimentos sob a forma de vibrações sonoras é parte de nossa integração com o mundo em que vivemos: ouvimos o barulho do mar, o vento soprando, as folhas balançando do coqueiro [...]. [...] Entendemos por silêncio a ausência de som, mas, na verdade, a ele correspondem os sons que já não podemos ouvir, ou seja, as vibrações que o nosso ouvido não percebe como uma onda, seja porque têm um movimento muito lento, seja porque são muito rápidas. (BRITO, 2003, p.17).

Ensinar música, a partir dessa óptica, significa ensinar a reproduzir e a interpretar músicas, desconsiderando as possibilidades de experimentar, improvisar, inventar como ferramenta pedagógica de fundamental importância no processo de construção do conhecimento musical (BRITO 2003, p. 52).

Outro elemento que pode e deve ser usado na música pode ser usado os ritmos do dia a dia , do cotidiano exemplos: o som da natureza ,o som de uma gota de agua, o som da respiração e sim porque não o silencio , outra forma de trabalhar a música é por meio de sonorização de histórias, parlendas , brincadeiras musicais e o som do nosso próprio corpo como instrumento musical . Na educação infantil as crianças têm um mundo a ser revelado, o intuito de se trabalhar com a música é oportunizar sensações e emoções e trabalhar a afetividade e como levar as crianças ainda com pouca idade a lidar com seus mais diversos sentimentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a pesquisa foi evidenciado o quão importante é a musicalização para as crianças desde a mais tenra idade e que grandes benefícios trazem para o infante ter esse contato com a música, também ficou claro como a escola é de suma importância nesse processo de formação do indivíduo, já que muitas crianças ao ingressarem para

a escola se sentem acalentadas e bem recebidas ao ouvir uma canção, e por meio das pesquisas pudemos vislumbrar o quanto a música é um agente facilitador para os processos de aprendizagens do infante, e imprescindível na Educação Infantil.

BIBLIOGRAFIA

ANTUNES, Celso. Inteligências múltiplas e seus jogos :inteligência sonora, vol.8- Petropolis :Vozes ,2006,70, p

BASTIAN, HANS Gunter. Música na escola :a contribuição do ensino da música e no convívio social da criança – 1 edição. São Paulo Paulinas,2009 ,136 p.

BRASIL, Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil /vol.3, Ministério da Educação, 1998

BRITO, Teca Alencar de. Música na educação infantil /propostas para a formação integral da criança -3 edição, São Paulo, Peirópolis ,2003, 204 P.

MÁRSICO, Leda Osório. A criança e a música. Porto Alegre :Globo, 1982, 153 p.
A Voz Infantil e o desenvolvimento músico-vocal. Porto Alegre :Escola Superior de Teologia São Lourenço de Brindes, 1979 .124 p.

MARZULLO, Eliane. Musicalização nas escolas 2 edições. Petrópolis. Vozes 2009, 112 p.

BEBER, M. C. A música como fator de sensibilização na educação infantil.

CONSONI, I. A.G.A contribuição da música na educação. Psicopedagoiaonline. São Paulo.1998-2013. Disponível em: Acesso em:11 de set.2013.

JEANDONT, N. Explorando o universo da música. 2ª ed. São Paulo: Scipione, 1997.174p

WEIGEL, A.M.G. Brincando de música: experiência com sons, ritmos músicas e movimento na pré-escola. Coleção pré-escolar. 1ª ed. Porto Alegre: Kuarup, 1988. 202p.

ARALDI, Juciane; **FIALHO**, Vania Malagutti; **DEMORI**, Polyana. Ensinado música na escola: conceitos, funções e práticas educativas. In: **RODRIGUES**, Elaine; **ROSIN**, Sheila Maria (org.) Infância e práticas educativas. Maringá, Eduem, 2007, p. 91-100. <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/33311.pdf>

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). Definir-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 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.marcosbagno.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. _____. A vertente 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 EDUCANDOS FRENTE AS MUDANÇAS SOCIAIS E SUAS NECESSIDADES DE FORMAÇÃO ESCOLAR



WELHENTON FREIRE DA SILVA ¹

¹Graduação em Licenciatura e Bacharelado em História e Geografia pela PUC-SP (2007). Especialização em Alfabetização e Letramento pela Fatec (2016, Especialização em Letramento para o Estudante com Deficiência pela Ufscar (2018). Professor de Ensino Fundamental II e Médio na rede Municipal de Ensino de São Paulo nas disciplinas de História e Geografia.

RESUMO

Este artigo discorre a respeito do educando atual, pontuando que as configurações da sociedade inferem em suas necessidades que são o alvo das práticas pedagógicas no contexto educacional. Para isso, primeiramente, houve o inter-relacionamento das características sociais com as especificidades dos educandos. Em continuidade, foi analisado como a escola deve visualizar estes educandos e atender aos seus interesses para propiciar momentos em que haja a possibilidade da construção do conhecimento. Em sequência, reflete sobre a importância das relações educador- educando para uma compreensão real e efetiva das necessidades dos educandos. Traz por objetivo promover reflexões sobre a temática, com o intuito de melhorias nas práticas pedagógicas e na construção de um conhecimento correlato as necessidades dos educandos. Conclui, evidenciando a importância de conhecer os educandos para que o processo de ensino-aprendizagem se finde com a aquisição de aprendizagens mais significativas para os educandos. Trata-se de uma pesquisa de revisão de literatura.

PALAVRAS-CHAVE: Educador. Educando. Escola.

INTRODUÇÃO

O presente artigo discorre a respeito do educando contemporâneo, trazendo os impactos sociais na constituição de suas necessidades e interesses, analisando o seu papel enquanto protagonista do processo de ensino-aprendizado. O interesse desta pesquisa provém da análise de que grande parte das práticas pedagógicas que os educandos tem contato na atualidade não tem apresentado grandes significações para os eles, se tornando aprendizagens descontextualizadas. A importância do estudo está na compreensão de quem são os educandos que tem adentrado aos espaços

educacionais como prerrogativa essencial para estruturação de práticas pedagógicas que gerem a construção de conhecimentos mais significativos.

Dessa forma, o artigo traz como objetivo central do estudo conhecer quais são os aspectos intervenientes nas suas necessidades, nos seus anseios e nos seus interesses, para que o educador seja capaz de propiciar momentos viáveis para a situação de aprendizagem significativas. Os objetivos específicos da pesquisa se configuram por mostrar como os moldes sociais atuais interferem nas necessidades dos educandos; analisar qual a função da escola diante dessa perspectiva e; refletir em como os educadores, ao estabelecerem relações mais próximas aos educandos podem contribuir para o atendimento das necessidades destes.

Para compor o teor do desenvolvimento do artigo, foi realizada uma pesquisa de revisão de literatura que traz análises sobre o educando no contexto social atual. Nestas análises foram levantadas as relações íntimas existentes entre educando e sociedade contemporânea, mostrando que a constituição dos mesmos é reflexo das especificidades do meio em que se encontram inseridos. Reflete, também, sobre como a escola tem visualizado este educando e respeitado suas especificidades e qual o lugar do educador nessa esfera de compreensão de quem são os educandos contemporâneos.

IMPACTO SOCIAL NA VIDA DOS EDUCANDOS CONTEMPORÂNEOS

A constituição de humanidade, se dá, segundo Fávero (2010), pelas interações dos indivíduos com seus iguais. Desde tempo primórdios, é possível observar que os indivíduos menores aprendem com os indivíduos mais experientes, sejam por uma explicação formal ou pela observação e reprodução de ações. Mediante estas interações, os indivíduos vão se apropriando da cultura que o cerca e, conseqüentemente, se inserida na sociedade que desempenha um papel fundamental na constituição dos mesmos.

Ainda na ótica de Fávero (2010), diante desta assertiva é observável que os indivíduos são impactados pela sociedade e transformam a mesma. Neste interim levanta-se o papel da sociedade na constituição e formação dos indivíduos, uma vez que cada sociedade tem suas características próprias arraigadas de culturas particulares que conferem aos indivíduos sua identidade como sujeitos históricos e sociais. As relações estabelecidas com as instituições sociais e as práticas de culturas geram compreensões sobre o papel deste indivíduo no meio e sua função nas dinâmicas e demandas sociais.

Dessa forma, Fávero (2010) pontuam que:

Felix Guattari (1992) considera que estamos em meio a uma mutação existencial coletiva na qual coexistem e se articulam um apego arcaizante às tradições culturais e uma aspiração à modernidade tecnológica e científica, constituindo, assim, o coquetel subjetivo contemporâneo. Nessa mutação existencial coletiva, manifesta-se uma verdadeira polifonia de modos de subjetivação, na medida em que cada indivíduo e cada grupo social desenvolvem suas respectivas cartografias feitas de demarcações e delimitações cognitivas, míticas, rituais e simbólicas, por meio das quais buscam se posicionar em relação a si próprios e ao mundo. (FÁVERO, 2010, p. 7)

Em complemento, Freitas (2003) evidencia que o indivíduo só se percebe como ser ativo com as relações que estabelece com outros indivíduos e com os resultados destas interações, tendo como contexto o cotidiano que o cerca dentro da perspectiva de local e tempo histórico específico.

A constituição cidadã, conforme Fávero (2010), na atualidade, sofre impacto da valorização tecnológica. No contexto contemporâneo as relações com outros indivíduos não se dão com prioridade pessoalmente, mas ocorrem por intermédio dos aparelhos digitais. Com isso, as relações públicas destinadas aos espaços públicos tem atingindo uma nova função e o mesmo ocorre com o ambiente educacional, que, ainda, consegue manter as relações pessoais de maneira forte, mas que tem perdido espaço para os meios midiáticos.

Nesta mesma vertente, Mattos e Oliveira (2016) enfatizam que:

A sociedade se encontra em uma grande rede virtual, um ambiente interativo e que possibilita a apropriação de acordo com o interesse pessoal de cada sujeito, principalmente circulando os interesses daqueles que detém o conhecimento sobre como usar essa rede e o acesso a esta. Isso mostra que por mais que seja um espaço que é possível se expressar livremente, pode ser também um ambiente de manipulação. No entanto, a preocupação que se tem é a respeito da garantia do acesso, por se um meio que viabiliza um novo modelo de educação e de formação como pessoa e cidadão, apesar disso nem todos estão integrados. Isso leva a pensar que seus direitos de certa forma têm sido violados. (MATTOS; OLIVEIRA, 2016, p. 9)

Chega-se a hora, de acordo com Mattos e Oliveira (2016), da escola dar mais espaço para esta realidade tecnológica que os educandos vivenciam nas suas relações sociais e conscientizarem que tais formas relacionais tem impacto na relação educador-educando, podendo modificar a relação vertical, em que o educador está acima do educando, para uma relação horizontal em que se verifica a igualdade para manter uma relação harmônica.

Em continuidade, Mattos e Oliveira (2016) afirmam que a escola deve trazer a tecnologia para o espaço escolar pois elas são parte das necessidades sociais que os educandos apresentam na atualidade. Se isso não ocorrer, haverá cada vez mais, um distanciamento entre os conhecimentos difundidos na escola e a realidade social, o que gera a perda da função da educação de formar sujeitos cidadãos socialmente ativos.

Com isso, é perceptível a urgência na mudança de como a educação está sendo conduzida em referência as exposições de conhecimentos dentro da sala de aula. Se forem mantidas práticas pedagógicas de transmissão de conhecimento sem o suporte tecnológico, os educandos não conseguirão visualizar a significação das suas aprendizagens. Não construindo um conhecimento correlato a suas necessidades.

Para Mattos e Oliveira (2016), a era digital em que a sociedade atual se encontra, modifica e se transforma com velocidade e, quando a educação não contempla tais modificações, os educandos vem se perante um ensino que não lhe traz interesse, um ensino apenas por ensinas, momentos em que vivenciarão a escola a tornarão como tempos de irritação e desmotivação, sem que as principais aprendizagens sejam adquiridas. Se tornarão, provavelmente, indivíduos sem constituição de valores fundamentais para seu exercício cidadão. Dessa forma, é importante repensar os espaços escolares e a abertura da instituição para esta era tecnológica.

Neste contexto, Quartieri et al (2017) afirmam que:

Sabe-se que os avanços tecnológicos já repercutem na maneira como os alunos se comunicam, relacionam-se com os outros e acessam as informações disponíveis na internet e nas redes sociais, por exemplo. Diante disso, verificase a necessidade de se repensar os processos de ensinar e de aprender. Para Moran (2012, p. 29), “ensinar e aprender exigem hoje muito mais flexibilidade espaço-temporal, pessoal e de grupo, menos conteúdos fixos e processos mais abertos de pesquisa e de comunicação”. Para ele, “uma das dificuldades atuais é conciliar a extensão da informação, a variedade das fontes de acesso, com o aprofundamento da sua compreensão, em espaços menos rígidos, menos engessados”. (QUARTIERI et al, 2017, p. 308)

Sendo assim, Fávero (2010) expõe que os educandos que chegam à escola na atualidade, se realizam em contato com os meios tecnológicos e sentem falta dos mesmos no cotiando educacional. Cabe a escola equilibrar os conhecimentos sociais em relação a tecnologia e a vida real, mostrando aos educandos a articulação destes e a valia dos mesmos na sua rotina diária dentro e fora da escola.

O PAPEL DA ESCOLA NA VIDA DO EDUCANDO CONTEMPORÂNEO

As instituições educacionais não podem esquecer do seu caráter socializador, afirmam Mattos e Oliveira (2016). Nesta ocorrem interações com o outro constantemente e as mudanças que ocorrem na sociedade impactam na constituição da função deste espaço socializador. A sociedade da atualidade se concebe como velozes transformações, tecnológica e acesso a informação com maior facilidade do que há tempos não muito longínquos. Estas modificações com rapidez, tem influenciado diretamente nas reflexões sobre o papel da escola e a função dos educadores. Não há mais como pensar na escola sem atrelada aos fatores sociais que geram as necessidades dos educandos, se tornando fundamental trazer o conhecimento do cotidiano destes para dentro do espaço educacional e trabalhar em cima do mesmo para que ocorra o atendimento a tais necessidades e interesses deste público-alvo.

Dessa forma, Mattos e Oliveira (2016) evidenciam que:

A escola é delineada através dos valores e ideologias presentes no meio social, e a partir disso é possível observar nesse espaço as relações de poder e crises. Para Althusser (1998) a escola tem um duplo caráter de atuação na manutenção da estrutura social, compactuando diretamente no modelo de produção por meio da formação de mão de obra e indiretamente com a disseminação da ideologia predominante. O que favorece a manutenção do poder mediante a cooptação das diferentes classes. A escola então é vista como um aparato de controle social, que emite uma falsa crença de um espaço que garante oportunidade a todos, com isso passa a ser questionada. (MATTOS; OLIVEIRA, 2016, p. 6)

A escola ainda se mantém atrelada a metodologias arcaicas que não atendem as necessidades dos educandos, em que os educadores detêm todo e qualquer conhecimento e as formas expositivas remetem a transmissão de conhecimento. O livro didático, ainda, é o material mais solicitada dentro das unidades educacionais. O educando atual, por suas especificidades, não compreende a significação destas metodologias e do livro, pois está envolto em um mundo tecnológico que traz informações com mais detalhamento que o próprio educador e não possuem espaço para questionar e colocar suas dúvidas sobre suas pesquisas particulares sobre as temáticas desenvolvidas em sala de aula.

Para Quartieri et al (2017), o conceito de disciplinaridade também deve ser repensado e perpassar a ótica de divisões de disciplinas científicas. Os educandos atuais necessitam aprender muito mais do que conhecimentos justos e postos, pois os seus interesses estão na ampliação informativa a qual tem contato na sua rotina diária.

Sobre isso, Fávero (2010) pontua que:

Com essa dinamicidade do cotidiano contemporâneo, os jovens, dentro e fora da escola, vivem simultaneamente em uma dimensão espaço-temporal materializada pela territorialidade, pelas relações sociais mais comunitárias e, em outra dimensão, desmaterializada pelos processos “mediáticos da videoesfera” constituída pelo rádio, cinema, internet; eles circulam tanto pelas ruas de seu bairro, que é o espaço-tempo típico da modernidade, como pelos bairros audiovisuais e virtuais que são os não-lugares, o espaço-tempo pós-moderno. (FÁVERO, 2010, p. 10)

Ainda na perspectiva de Quartieri et al (2017), a correlação entre escola e sociedade deve propiciar reflexões sobre o papel da educação no mundo atual e quais suas responsabilidades na formação destes educandos. Compreender que uma se encontra atrelada a outra, é possibilitar aos educandos experiências e vivências que promovam aprendizagens significativas, as quais possa utilizar nas relações sociais tanto com o outro quanto com o meio em que está inserido.

Porém, critica Fávero (2010), a escola não tem buscado esta parceria com a sociedade e a formação dos educandos tem se desqualificado a cada dia que passa. Com isso os educadores sentem-se desmotivados pois suas práticas pedagógicas não têm alcançado os objetivos almejados e os educandos estão desinteressados pois os conteúdos não parecem ter valia real para eles.

Conforme Fávero (2010), o cotidiano é de suma importância para o processo de ensino-aprendizado. Este cotidiano é o contexto que permite que os educandos estabeleçam relações entre os conteúdos e a importância deles na suas vivências. A constituição de identidade dos indivíduos se dá pelas experiências no cotidiano. A escola sendo uma das promissoras na constituição desta identidade deve incorporar este cotidiano aos espaços educacionais, como forma de respeitar as características dos educandos contemporâneos.

Com esta mesma visão, Freitas (2003) complementa afirmando que:

Haveria um caminho – presente nos chamados processos de naturalização da vida cotidiana – em que incorporamos as explicações dos sucessos, fracassos ou dificuldades, localizando os determinantes em aspectos, seja de empenho, desempenho ou alguma deficiência ou déficit na formação e/ou capacitação recebida. Isto significa estar incorporando e aceitando definições apriorísticas e externas, reforçando assim as dúvidas e incertezas sobre a própria capacidade e formação. Encontra-se o caso da incorporação, sem nenhum tipo de questionamento, dos critérios institucionais estabelecidos para caracterizar, por exemplo, o que seja um bom

professor, baseados tão somente em dados objetivos e imparciais, como índices de aprovação/reprovação, permanência/ evasão, frequência e vagas ocupadas. (FREITAS, 2003, p. 147)

Segundo Mattos e Oliveira (2016), a escola ocupa um papel particular nos avanços sociais. Na antiguidade a forma de se ensinar para os indivíduos era diferenciada não existindo espaços com tanta especificidade para o ensino como se vê hoje. Mas, com a falta de adequação da escola e a sua não interligação com a sociedade tem gerado o questionamento se existe uma nova forma, sem ser escolar, de ensinar os indivíduos, fazendo que com a escola comece a perder seu espaço.

Sobre o assunto, Mattos e Oliveira (2016) colocam que:

Dessa forma a versão do discurso que se perpetua na escola é proferida pelos mais poderosos culturalmente e politicamente. A escola tem sofrido intervenção do mercado nos últimos anos, na qual empresários têm traçado o percurso da política educacional com base no discurso de qualidade da educação, que seria obtido com a qualificação dos professores e do trabalho pedagógico. Dentro dessa perspectiva se destaca a preocupação da educação vir a ser um produto, gerada para promover a competitividade, a medida que está relacionada a capacidade de inovação. (MATTOS; OLIVEIRA, 2016, p. 7)

Dessa forma, Quartieri et al (2017) descrevem que o distanciamento da escola com a sociedade tem prejudicado a formação dos educandos. O currículo e as metodologias dos educadores não têm atendido as necessidades destes educandos. Com isso, é visível a importância de se repensar a escolar e reestruturá-la para que não se perca sua função.

OS EDUCANDOS E O EDUCADOR NA CONTEMPORANEIDADE

A escola tem é constituída por espaços de convivência, afirma Fávero (2010). As regras autoritárias de disciplina, as quais destinavam aos educandos a postura de seres inertes, perdeu o lugar para um ambiente comunicativo e interativo entre indivíduos nos moldes da sociedade atual. A escola mantém as relações interpessoais que tem se perdido com a era digital em que os meios tecnológicos tomam os espaços de encontros pessoais. Ao manter estas interações entre indivíduos a escola propicia a atribuição de significados, valores, sentido, a constituição de histórias e construção de identidades.

Dentro do espaço educacional é possível observar, de acordo com Fávero (2010), a diversidade e pluralidade de experiências que se entrelaçam diante das apropriações individuais dos educandos e a troca de ideias propiciada pelas interações entre pares. A

observação destes momentos interativos é fundamental para conhecer os educandos e levantar quais são seus interesses e necessidades para a elaboração de práticas pedagógicas que concluam a construção de conhecimentos.

Diante disso, ao refletir sobre as interações sociais na escola, Fávero (2010) verifica que:

O convívio com os amigos é um dos aspectos mais significativos do cotidiano dos jovens, e um dos mais valorizados, mesmo como forma de prazer. É com os amigos que os jovens partilham as suas opiniões, demonstram maior vontade de interação, o que se constitui em um importante papel de integração social. De acordo com Pais (1993), para os jovens, o “grupo” é fundamental, pois ele produz solidariedade e identidade grupal. O convívio com os amigos faz parte significativa do tempo despendido pelos jovens no seu cotidiano. É nesse tempo/ espaço que o jovem desenvolve a maior parte das suas atividades de tempos livres, como ouvir música ou partilhar certos gostos, nem que seja através do empréstimo de bens culturais, como discos, CD’s, livros, filmes em vídeo etc. Há um reforço da coesão grupal, uma decisão de grupo. (FÁVERO, 2010, p. 9)

Os educandos na atualidade, possivelmente por esta interação desregrada com a tecnologia, se tornaram muito egoístas e individualistas, reflete Fávero (2010). Tal caracterização tem afeto na forma com que os educandos concebem a sociedade em que se encontram inseridos, aceitando como ela está e não realizando esforços para transformá-la para melhoria da qualidade de vida dos indivíduos. O imediatismo tem levado os educandos a não projetarem seus futuros e se preocuparem somente com o que acontece no momento.

Diante disso, Fávero (2010) expõe que:

O sistema social contemporâneo está cedendo lugar a uma lógica mais mole, da identificação, que ele chama de matriarcado, e que se caracteriza pela valorização de um estado civilizacional mais frouxo, diverso, estilhaçado, mais próximo da vida em suas diversas potencialidades. Está surgindo uma nova ordem: a fusão das emoções comuns está sucedendo à distinção das representações separadas. (FÁVERO, 2010, p. 11)

A formação do educador, de acordo com Freitas (2003), trouxe valores fundamentais, mas que estão se perdendo na visualização de uma sociedade nos moldes atuais. O desenvolvimento da profissão do educador, gera a necessidade da criação de vínculos com os educandos, o que fica cada vez mais difícil com esta falta de interação humana que estão se acostumando. Sem o estabelecimento deste vínculo, o educador tem dificuldade de compreender seus educandos e pontuar suas necessidades e interesses, atrapalhando a constituição de uma prática pedagógica mais efetiva e qualificada. Os

resultados sem ser o almejado levam os educadores a refletir sobre sua função e fazer com se frustrem por não conseguirem dar conta de uma relação que, muitas vezes, ambas as partes não querem estabelecer.

Nesta vertente, Mattos e Oliveira (2016) correlacionam o papel do educador com as relações que devem ser estabelecidas no contexto educacional:

Diante das transformações constantes do saber, o professor, que é responsável pelo ensino, já não consegue dar conta de tantas informações de responder com exatidão os questionamentos de seus alunos. Dessa forma sua função dentro do contexto tecnológico é alterada, ele passa a ser o mediador do conhecimento, responsável por estruturar e proporcionar situações e experiências significativas aos discentes, e o aluno torna-se sujeito de sua própria formação. Um dos maiores desafios da escola hoje é pensar a sua função social nessa sociedade globalizada, que está imersa a diversas informações. Apesar dos entraves a escola ainda tem um grande valor e é vista como importante no meio social. (MATTOS; OLIVEIRA, 2016, p. 10)

Sendo assim, Fávero (2010) afirma que o educador deve buscar as interações com os educandos, consolidando uma relação educador e educando que favoreça a estruturação de práticas pedagógicas que, mediante uma relação dialógica, possam propiciar aprendizagens significativas, construção do conhecimento e visualização da ação dos educandos na sociedade. Os educadores devem conhecer estes educandos em sua intimidade como forma de proporcionar aos mesmos atividades que atendam aos seus interesses e aprendizagens que sanem suas necessidades.

Dessa forma, Freitas (2003) coloca que a avaliação dos educadores está ligada a todas as interações, práticas pedagógicas e respostas que os educandos dão aos estímulos motivacionais que recebe diante das mais variadas situações-problemas. Compreender como o educando pensa e permitir que atue com a sua própria sistematização de conhecimento é mostrar aos educandos como agir nas situações a que se deparar em sociedade, tanto na atualidade quanto no futuro, atingindo os objetivos do educador e da escola de formação cidadão dos educandos permeados por ações que transformem, este meio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme os pontos abordados no teor deste artigo, foi possível compreender que os educandos se encontram inseridos em uma sociedade que infere nas suas necessidades e interesses. Tais necessidades e interesses são os pontos essenciais que os educadores devem ter conhecimento para que estruture suas práticas pedagógicas,

a fim de propiciar aulas que possibilitem a aquisição de aprendizagens significativas e construção do conhecimento.

Os educadores, neste contexto, devem buscar formas de estabelecer relações mais próximas com seus educandos para compreender como eles se concebem enquanto pertencentes da sociedade, levantando as necessidades proferidas das suas interações pessoais como base para a estruturação de práticas pedagógicas que fundamentem as aprendizagens dos educandos mediante a associação dos interesses com as contextualizações sociais.

Sendo assim, é fundamental que a escola, enquanto espaço de educação formal, favoreça momentos de interações dos educadores e educandos, abdicando formas de autoritarismo e de relações descompassadas que denigrem os verdadeiros papéis desses agentes do processo de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

FÁVERO, Antonio, Sobrinho. O ALUNO NÃO É MAIS AQUELE! E AGORA, PROFESSOR? A TRANSFIGURAÇÃO HISTÓRICA DOS SUJEITOS DA EDUCAÇÃO. ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais, Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7176-4-1-aluno-naoe-mais-aquele-antonio-favero/file>>. Acesso em: 31 mar. 2019.

FREITAS, Maria de Fátima Quintal de. DOCÊNCIA, VIDA COTIDIANA E MUNDO CONTEMPORÂNEO: QUE IDENTIDADES E QUE ESTRATÉGIAS DE SOBREVIVÊNCIA PSICOSSOCIAL ESTÃO SENDO CONSTRUÍDAS? Educar, Curitiba, Especial, p. 137-150, 2003.

MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães de e OLIVEIRA, Juliana Linhares de. A ESCOLA NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA: REFLEXÕES ACERCA DA INFLUÊNCIA DAS NOVAS TECNOLOGIAS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS. III CONEDU – Congresso Nacional de Educação, 2016. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV045_MD1_SA6_ID7068_09092015134720.pdf>. Acesso em: 31 mar. 2019.

QUARTIERI, Marli Roos Marchesan et al. OS DESAFIOS DA ESCOLA CONTEMPORÂNEA: ENUNCIACÕES DE UMA PROFESSORA DA REDE PÚBLICA DE EDUCAÇÃO. Thema, v. 14, n. 1, p. 304-319, 2017.