

Revista **1ª** EVOLUÇÃO

ISSN 2675-2573

Ano I - nº 8 | Set/2020 | ISSN 2675-2573

SEM FORMAÇÃO NÃO É POSSÍVEL EVIDENCIAR RESULTADOS IMPACTANTES, PRINCIPALMENTE NA ÁREA DA EDUCAÇÃO.

CLÁUDIA REGINA MISTRELI

DESTAQUES

LANÇAMENTO



MÉTODO FÔNICO E A ESTRATÉGIA DO PLANO NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO

Pamela Gomes Moura de Carvalho

A IMPORTÂNCIA DA GEOGRAFIA NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Djanine Almeida de Amorim

COMUNICAR É PRECISO!

Profa. Esp. Ana Paula de Lima



A educação evolui quanto mais evoluem seus profissionais

www.primeiraevolucao.com.br

Revista **EVOLUÇÃO**

Ano I - nº 8 Setembro de 2020 - ISSN 2675-2573

Editor Responsável:

Antônio R. P. Medrado

Coordenação editorial:

Ana Paula de Lima
Isac Pereira dos Santos
Ivete Irene dos Santos
Manuel Francisco Neto (Angola)
Thais Thomaz Bovo
Veneranda Rocha de Carvalho
Vilma Maria da Silva

Organização:

Patrícia tanganelli Lara
Manuel Francisco Neto
Vilma Maria da Silva

AUTORES(AS)

Alecina Nascimento Santos
Ana Paula de Oliveira
André Luiz Dias Leite
Andréa Cristina de Souza Silva e
Maria Adriana de Souza Silva Santos
Andrea Silva de Souza
Angela Veiga Zanetti de Sylos
Célia Martins da Costa
Daiana Gomes Fonseca
Djanine Almeida de Amorim
Edilene Mendonça Alves
Elisangela Cardozo Babolin
Fernanda Kelly Vieira Dias
Igor Leite Sousa
Isac dos Santos Pereira.
Jaqueline Rebouças Cachatori Silveira
Jonatas Hericos Isidro de Lima

Kariele Perez da Silva
Katianne Cristina dos Santos Palitot
Leide Daiana Da Silva Santos.
Letícia Zuza De Lima Cabral
Luciana Lima dos Santos
Marianna Maria Donadeli
Maria Vanuzia de Lima Santos
Nádia Rúbia Oliveira Magalhães Pina
Normanildes Santos Rocha Ribeiro
Pamela Gomes Moura de Carvalho
Regiane Alves da Silva
Rubia Mara Requena dos Santos
Silene Olindina de Couto
Silvana Fátima Boni Morato
Sônia Simão da Silva
Varney Júnio da Silva Machado
Vilma Cavalcante Sabino da Silva

Editor Responsável:
Antônio R. P. Medrado

Coordenação editorial:
Ana Paula de Lima
Isac dos Santos Pereira
Ivete Irene dos Santos
Manuel Francisco Neto (Angola)
Thaís Thomas Bovo
Veneranda Rocha de Carvalho
Vilma Maria da Silva

Com. de Avaliação e Leitura:
Prof. Me. Adeílson Batista Lins
Profa. Esp. Ana Paula de Lima
Profa. Dra. Denise Mak
Prof. Me. Isac dos Santos Pereira
Profa. Me. Ivete Irene dos Santos
Profa. Me. Jaqueline Oliveira
Prof. Dr. Manuel Francisco Neto
Profa. Dra. Patrícia Tanganeli Lara
Profa. Dra. Thaís Thomaz Bovo
Profa. Me. Veneranda Rocha de Carvalho

Edição, Web-edição e projetos:
Antonio Raimundo Pereira Medrado
Lee Anthony Medrado

Bibliotecária:
Patrícia Martins da Silva Rede

Contatos
Tel. (11) 98031-7887
Whatsapp: (11) 99543-5703
primeiraevolucao@gmail.com
<https://primeiraevolucao.com.br>
Rua Areias, 131- Bl. G - Apt. 41
08151-602 - São Paulo-SP - Brasil

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

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

Publicada por:

Edições
Livro Alternativo

A revista **PRIMEIRA EVOLUÇÃO** é um projeto editorial criado pela Edições Livro Alternativo para auxiliar professores(as) a publicarem suas pesquisas, estudos, vivências ou relatos de experiências.

O corpo editorial da revista é formado por professores, especialistas, mestres e doutores que atuam na rede pública de ensino, e por profissionais do livro e da tecnologia da informação.

PROPÓSITOS:

Rediscutir, repensar e refletir sobre os mais diversos aspectos educacionais com base nas experiências, pesquisas, estudos e vivências dos profissionais da educação;

Proporcionar a publicação de livros, artigos e ensaios que contribuam para a evolução da educação e dos educadores(as);

Possibilitar a publicação de livros de autores(as) independentes;

Promover o acesso, informação, uso, estudo e compartilhamento de softwares livres;

Incentivar a produção de livros escritos por professores e autores independentes.

PRINCÍPIOS:

O trabalho voltado (principalmente) para a educação, cultura e produções independentes;

O uso exclusivo de softwares livres na produção dos livros, revistas, divulgação, palestras, apresentações etc desenvolvidas pelo grupo;

A ênfase na produção de obras coletivas de profissionais da educação;

Publicar e divulgar livros de professores(as) e autores(as) independentes e/ou produções marginais;

O respeito à liberdade e autonomia dos autores(as);

O combate ao despotismo, ao preconceito e à superstição;

O respeito à diversidade.

A educação evolui quanto mais evoluem seus profissionais.

Revista Primeira Evolução [recurso eletrônico] / [Editor] Antonio Raimundo Pereira Medrado. – n. 8 (set. 2020). – São Paulo : Edições Livro Alternativo, 2020.

256p. : il. color
Bibliografia
Mensal
Modo de acesso: <https://primeiraevolucao.com.br>
ISSN 2675-2573 (on-line)

1. Educação – Periódicos. 2. Pedagogia – Periódicos. I. Medrado, Antonio Raimundo Pereira, editor. II. Título.

CDD 370

Patrícia Martins da Silva Rede – Bibliotecária – CRB-8/5877

www.primeiraevolucao.com.br

05 APRESENTAÇÃO

Patrícia Tanganelli Lara

7 HOMENAGEM

Cláudia Regina Mistreli

15 REFLETINDO SOBRE AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

17 **Catalog'Art; Naveg'Ações de Estudantes**

21 **A CAMINHO DA ESCOLA**

253 **POIESIS**



ARTIGOS

1. CONTEXTUALIZANDO OS DISTÚRBIOS DE APRENDIZAGEM

Alecina Nascimento Santos 23

2. A APLICAÇÃO DE JOGOS MATEMÁTICOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: TRABALHANDO COM A LUDICIDADE

Ana Paula de Oliveira 31

3. A IMPORTÂNCIA DA LUDICIDADE NO ÂMBITO DAS BRINQUEDOTECAS EM AMBIENTES HOSPITALARES

Andréa Cristina de Souza Silva e Maria Adriana de Souza Silva Santos 37

4. A LUDICIDADE E PSICOMOTRICIDADE COMO FORMA DE APRENDIZADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Andrea Silva de Souza 47

5. A EDUCAÇÃO COM FOCO NA CIDADANIA E NO DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL

André Luiz Dias Leite 53

6. O CONTATO COM A ARTE NA PRIMEIRA INFÂNCIA

Angela Veiga Zanetti de Sylos 57

7. O TRABALHADOR À LUZ DOS POETAS: VINÍCIUS DE MORAES E CHICO BUARQUE DE HOLANDA

Célia Martins da Costa 63

8. O LÚDICO NA APRENDIZAGEM: REFLEXÕES A PARTIR DA NEUROCIÊNCIA

Daiana Gomes Fonseca 69

★ 9. A IMPORTÂNCIA DA GEOGRAFIA NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Djanine Almeida de Amorim 77

10. BRINCADEIRAS E JOGOS NA APRENDIZAGEM INFANTIL

Edilene Mendonça Alves 89

11. O DIÁLOGO ENTRE NEUROCIÊNCIA E EDUCAÇÃO

Elisângela Cardozo Babolin 99

12. DIREITO À EDUCAÇÃO INFANTIL - VAGAS EM CRECHE E PRÉ-ESCOLA

Fernanda Kelly Vieira Dias 107

13. O REFLEXO DAS CRENÇAS SOBRE ENSINO-APRENDIZAGEM DE INGLÊS NA PRÁTICA DOS PROFESSORES

Igor Leite Sousa 115

14. GRAFITE NA ESCOLA ESTADUAL JARDIM SABIÁ II: PENSAR O ESPAÇO ENQUANTO NARRATIVAS VISUAIS, PERFORMANCES DISCENTES E RESSONÂNCIAS

Isac dos Santos Pereira 119

15. A IMPORTÂNCIA DAS ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL DIANTE DE UMA VISÃO PEDAGÓGICA

Jaqueline Rebouças Cachatori Silveira 133

16. O PROTAGONISMO INFANTIL E A CONSTRUÇÃO DO "EU" PELO PRÓPRIO EDUCANDO

Jonatas Hericos Isidro de Lima 139

17. JOGOS, ESPORTES E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Kariele Perez da Silva 145

18. ETEMBRO AMARELO: UM ALERTA A SOCIEDADE E AOS EDUCADORES

Katianne Cristina Dos Santos Palitot 151

19. A AFETIVIDADE NAS RELAÇÕES ESCOLARES, E NO DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS

Leide Daiana Da Silva Santos 155

20. A DISLEXIA E A DIFICULDADE NA APRENDIZAGEM

Letícia Zuza De Lima Cabral 161

21. DIALOGISMO E INTERTEXTUALIDADE: UMA ANÁLISE ENTRE ARIANO SUASSUNA E LEANDRO GOMES DE BARROS

Luciana Lima dos Santos 169

22. OS DESAFIOS DO DOCENTE NO SÉCULO XXI

Marianna Maria Donadeli 177

23. A IMPORTÂNCIA DAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO

Maria Vanuzia de Lima Santos 183

24. POTENCIALIDADES DAS ARTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Nádia Rúbia Oliveira Magalhães Pina 191

25. DIÁLOGO ENTRE EDUCAÇÃO E AFETIVIDADE

Normanildes Santos Rocha Ribeiro 197

★ 26. MÉTODO FÔNICO E A ESTRATÉGIA DO PLANO NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO

Pamela Gomes Moura de Carvalho 201

27. O EDUCADOR LÚDICO E A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS

Regiane Alves da Silva 205

28. COMO AS NOVAS TECNOLOGIAS PODEM AUXILIAR A ESCOLA DO SÉCULO XXI

Rubia Mara Requena dos Santos 211

29. REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL

Silene Olindina de Couto 215

30. A EDUCAÇÃO FÍSICA E A HISTÓRIA

Silvana Fátima Boni Morato 225

31. ARTES VISUAIS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA AS CRIANÇAS

Sônia Simão da Silva 231

32. O BRINCAR E BRINCADEIRA NA EDUCAÇÃO

Varney Júnio da Silva Machado 241

33. A MÚSICA NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Vilma Cavalcante Sabino da Silva 245

REPENSAR O CURRÍCULO PARA CONTEMPLAR A DIVERSIDADE DOS ESTUDANTES E O ACESSO AO CONHECIMENTO

As últimas edições da Revista “Primeira Evolução” tem abordado as questões relativas ao que estamos vivenciando com o fechamento das escolas, o isolamento social e as considerações sobre o agravamento das desigualdades no Brasil.

Todas essas questões envolvem o repensar sobre o currículo escolar, para o acesso em equidade de direitos, dos conhecimentos disponíveis para o sucesso escolar.

É necessário refletir sobre a escola, o público que ela atende, a porcentagem de estudantes que permanecem excluídos e abordar, por múltiplos ângulos, o trabalho que deve ser sistematizado para que, mesmo diante de tantas adversidades, tenham acesso às atividades e aos professores.

As novas tecnologias, com seus aplicativos de celular e programas de computador, devem ser integradas ao currículo escolar em um esforço permanente de mostrar os principais conteúdos e, principalmente, fazer avançar e ampliar a capacidade intelectual dos nossos estudantes.

Além disso, as políticas públicas devem proporcionar o acesso à essas novas tecnologias para todos os estudantes, mas, esse é um tema amplo que deixaremos para a nossa próxima edição.

Assim, refletir sobre o currículo escolar é vislumbrar a escola e a “vida ativa” dos nossos estudantes, com o objetivo que tenham uma formação cidadã e que possam fazer reflexões críticas sobre a nossa sociedade.

Essa é um difícil tarefa, já que precisamos disponibilizar um conteúdo, rico em vivências pedagógicas, que oportunizem a relação da vida social com a vida escolar.

Fica claro que a escola precisa olhar para si, para a sua comunidade, para a sua diversidade de estudantes e, principalmente, para o seu projeto político pedagógica, para conseguir compreender e acolher as necessidades singulares de todos.

Isto significa avaliar e incluir, por meio da construção de recursos didáticos e estratégias pedagógicas, voltado à escolarização de todos os estudantes, principalmente aqueles que estão excluídos do processo. Somente após essa avaliação e inclusão dos excluídos haverá o verdadeiro repensar do currículo, para contemplar a diversidade dos nossos estudantes no acesso ao conhecimento!



Patrícia Tanganelli Lara

Doutora em Educação em Educação: Histórica, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Pós-doutorando pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. Docente do Centro Universitário Sumaré, da Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da USP e da Prefeitura Municipal de São Paulo.

LANÇAMENTO

O livro **NOVOS OLHARES PARA UMA EDUCAÇÃO PRÁTICA, EFICIENTE E HUMANÍSTICA**, traz no conjunto da sua obra, coletânea de artigos expressados por autores que vivenciam experiências no âmbito da educação e vislumbraram a oportunidade de dividir com os leitores parte de suas experiências, pesquisas ou estudos, de modo ter em seu íntimo o intuito da colaboração com a prática social.



**Versões:
digital e impressa**

www.atoinstitutoeducacional.com
Secretaria@atoinstitutoeducacional.com
FONE: (11) 98431-2589
WHATSAPP: (11) 93048-8411

Visite nossa livraria!

www.livroalternativo.com.br



HOMENAGEM

CLÁUDIA REGINA MISTRELI



SEM FORMAÇÃO NÃO É POSSÍVEL EVIDENCIAR RESULTADOS IMPACTANTES, PRINCIPALMENTE NA ÁREA DA EDUCAÇÃO.

Aqui estou para apresentar minhas vivências e experiências de vida e carreira profissional no intuito de que elas tragam contribuições para a educação, principalmente a Educação Inclusiva. Aproveito para dizer o quanto é importante a formação, já que a mesma reflete no aumento das oportunidades profissionais e no crescimento pessoal, garante uma diferença significativa na atuação além de mudar nossa história, foi o que aconteceu comigo.

Meu nome é Cláudia Regina Mistreli, tenho 50 anos. Casada; mãe de dois filhos, Tamires, 31; Talles, 25; e avó de Eloah, 13. Moro em Guarulhos - SP e sou uma pessoa feliz. Tenho como propósito afirmar o quanto a educação é importante para a formação pessoal e profissional, e como se pode alcançar trajetórias de sucessos, valorização e satisfação pessoal por meio dos estudos.

Para a Educação Inclusiva ter práticas de sucesso seriam necessários processos formativos não só para a professora da sala, mas também para os demais profissionais da educação.

Exponho aqui como se estabeleceu meu encadeamento formativo que advém de minha dedicação como docente, na relação que estabeleci com a profissão e com as interações travadas entre os autores do ambiente escolar, os quais me impulsionaram, e claro, o quanto minha história de vida foi crucial para chegar até aqui com êxito.

Lembro-me bem do sonho do meu pai, ele desejava que eu fosse professora, embora os princípios da minha família fossem deturpados em relação à ideia de estudar, pois, valorizava muito mais o trabalho, não potencializando a educação escolar, negligenciando assim esse desejo. Trabalhar era a prioridade, o ideal, já que era por meio do trabalho que se alcançaria o sustento, saúde e moradia.

Não havia o incentivo ao estudo de modo sistemático ou decidido, falava-se, mas não havia uma postura de que era o melhor caminho a ser trilhado, sem contar que nossa família era conflituosa, havendo momentos em que me encontrei com muito medo, temor e muita preocupação, e tudo isso enquanto ainda era uma criança.

Assim, não me lembro da minha família conversar conosco sobre estudos e escola, muito embora, desde muito pequena eu já tivesse uma adoração pelos livros, e eram os livros que me distanciavam dos conflitos familiares, das tensões de uma família sem condições e de um pai alcoólatra. Tais conflitos perturbavam minha mãe de tal modo que a sobrevivência era sua única meta, e por isso mesmo, não nos matriculou na escola.

Embora tenha sido uma infância conturbada, não deixei de ser feliz. Tenho ótimas recordações e trago muitas sensações do que vivi enquanto criança que podia brincar e correr na rua. Momentos maravilhosos de uma infância cheia de sabores, cheiros e sons, sons dos carrinhos de rolimãs, das risadas, das palavras e muitas outras brincadeiras que hoje tentamos resgatar na escola. Foi um tempo bom!

Vivi momentos maravilhosos ouvindo histórias e lendas contadas por meu avô, ele dizia ter visto lobisomem, curupira... eu acredito! Vivi outros momentos de invenções e criatividade com meu irmão e amigos, em que éramos cientistas, guerreiros, pilotos, Tarzan... com muitas brincadeiras numa rua de terra, com muitas árvores, plantas e uma lagoa. Foram inúmeras as aventuras. Época em que comíamos frutas no pé, construímos cabanas e fazíamos comidinhas no fogão a lenha, construído por nós, e que usávamos também para nossas experiências científicas.

Brincar com a natureza também era incrível, conversar e cantar com as árvores, que lembranças maravilhosas. Quem sabe um dia eu conto com detalhes para vocês!

Porém, a parte que me completa e torna esse relato importante, é que morávamos próximo a um local de descarte, na cidade de Poá/SP e era lá onde eu encontrava meus livros... passava horas olhando as letras e as imagens, não sabia ler, mas, naquele momento, isso não tinha importância.



Era uma viagem no mundo das letras e das imagens, sem sons, com palavras interpretadas apenas pela imaginação, instigadas pela vontade de saber o que estava escrito. É incrível como uma criança consegue enxergar um mundo em meio a algumas figuras estáticas ou pela capa de um livro. Eu inventava minhas histórias naquelas páginas sujas e amassadas.

Não me recordo bem, mas sei que em uma tarde em especial recriei cenários imaginários vindos de um livro que achei naquele dia. Era um livro velho, molhado, mas ainda vivo. Tentei reproduzir a história imaginária daquelas figuras, e para tanto utilizava galhos e gravetos que quando empilhados com cuidado se transformavam em belas torres de um castelo, com masmorra e uma linda menina que se encontrava atrás de um malvado cavalo amarelo desenhado em uma garrafa velha. Em meio a suntuosos muros de pedaços de papelão azul pairavam duas lindas borboletas confeccionadas com um pregador velho que se partiu ao meio. Tudo isso baseado na imaginária narrativa de um livro ainda úmido.

Este episódio chamou a atenção de uma vizinha, a Dona Isabel (In memoriam), que ao observar aquela criança imersa numa brincadeira criativa, com base num livro velho, com páginas molhadas e sujas, recolhido de um descarte, questionou: - Nair, você não vai colocar essas crianças na escola?

Não me recordo da reação e nem da fala da minha mãe, e nem mesmo quantos dias se passaram, o que sei é que prestes a completar 8 anos fui matriculada na 1ª série. Eu me encantei com a escola.

Este meu primeiro contato com a escola foi algo indescritível, uma sensação de descoberta que até hoje, ao adentrar a escola, sinto a mesma sensação de encanto e de maravilha. E quando depois

de algum tempo reencontrei aquele mesmo livro, aquele com as páginas amareladas depois de secas e que foi encontrado no lixão, que tinha borboletas desenhadas, descobri que era um livro didático e naquela página específica havia o poema de Vinicius de Moraes (Borboletas, Rio de Janeiro 1970).

Dos 8 anos até os 33 anos vivenciei experiências boas e más, em que lutei pelos meus sonhos e que foram de extrema importância para a pessoa e profissional que me tornei.

Para mostrar a importância da experiência, trago para nossa reflexão Freire (2001), ele cita que o conhecimento nasce a partir da experiência completa e do senso comum. Assim, valorizo as experiências, e como o autor, eu não concordo com o desprezo de alguns em relação às experiências de seus pares, de seus alunos ou de quem quer que seja, de jeito nenhum! A experiência, seja boa ou má, trará sempre resultados para nossa existência.

E então, com base nos conceitos freudiano do conhecimento pela experiência, estabeleço este relato com os pressupostos sociológicos impactados no cotidiano, o quanto o dia a dia de um estudante é importante, nos remete a uma discussão teórica que promove a superação das dificuldades fortalece o ensino, abre a visão relativa às situações vividas por eles, iguais, parecidas ou muito pior.

Como para minha família trabalhar era mais importante, quando eu estava prestes a completar 15 anos, minha mãe disse que já estava na hora de trabalhar e marcou um dia para procurarmos emprego. A dedicação dela em me acompanhar evidenciava a importância que tinha o trabalho. Consegui o primeiro emprego num escritório de contabilidade, e me dediquei a estudar a área contábil, porém, sem sucesso. Não demorou muito abandonei a ideia e decidi estudar o magistério.



CLÁUDIA REGINA MISTRELI

Entre no magistério em 1989, já havia casado e estava grávida da primogênita (Tamires Mistreli, 31 anos), tive muitos desafios, pois, para estudar tive que decidir não trabalhar. Lembro-me de que era uma das últimas turmas e apenas no período da manhã. Enfim, os desafios me proporcionaram ser: manicure, boleira, cabeleireira, animadora de festa, faxineira entre outras. Atividades que propiciaram a compra do enxoval da bebê e manutenção dos meus estudos.

Longos anos se passaram até eu conseguir realizar o sonho do meu pai, finalmente, surgiu a professora. Conclui o Magistério em 1991, me formei e não con-

ga quarta série, 60% da população era muito desqualificada. (Santos, 2010).

Enfim, com algumas tomadas de decisões para aumento da qualidade da educação, como a ampliação do horário, implementação do ciclo básico e progressão continuada, onde a proposta da reforma era de os estudantes terem suas habilidades e competências conquistadas nos ciclos.

A partir desta implementação da progressão continuada, de muita valia ao meu ponto de vista, infelizmente, mal compreendida e muito criticada, uma discussão à parte.

A experiência, seja boa ou má, trará sempre resultados para nossa existência.

seguir classe, havia ocorrido em meados de 1990 a reforma educacional brasileira com o foco na qualidade da educação.

Após a crise dos EUA, a reforma educacional brasileira ganhou impulso do bem-estar, houve a reorganização das políticas sociais em todo o mundo. Com base no histórico de descentralização estadual e padrões de eficiência, qualidade e "transferência" gradual de responsabilidade para a comunidade. A reforma brasileira, por exemplo, no tocante à educação, implementou ações de controle dos resultados dos estudantes e das instituições, tal como estabeleceu controle com parcerias entre Estado-Sociedade (Almeida Júnior, 2001).

Esta reforma, na década de 1990, contava com 22% dos cenários de educação efetiva do país, era uma população analfabeta e 38% que eram concluintes do ensino fundamental I, ou seja, da anti-

Em decorrência das mudanças houve uma certa diminuição de classes, o que, por exemplo, organizou o ensino referente à idade/série, pois havia muitas retenções e evasões, por consequência, ocorria além do aumento do número de classes, salas superlotadas.

Este foi um período difícil para professores ingressantes, a mesma dificuldade ocorria com os concursos, o que me obrigou a trabalhar em outras áreas da educação. Fui escriturária em escolas do estado e em escolas particulares e somente em 1998 retornei como professora eventual.

Em 2003 passei no concurso na educação fundamental I que eleva minha atuação atual para regente da sala de recursos multifuncionais, que proporcionou outras conquistas. Hoje sou professora universitária e coordenadora do núcleo de pós-graduação e segunda licenciatura.



Desde o início da minha docência em 1991, detinha interesse em resolver problemas da aprendizagem e da inclusão, campos nos quais realizei cursos nas diversas áreas, mas, meu interesse maior se deu em 2003 e que resultou no meu entendimento de que sem formação não é possível evidenciar resultados impactantes, principalmente na área da educação. O que vale muito destacar neste relato sobre os processos formativos.

Mas o que verdadeiramente quero evidenciar neste relato é o meu desejo em pesquisar e estudar os processos formativos dos docentes, fator que nasceu da



minha experiência como professora. No meu terceiro dia de trabalho, resultante de concurso público, recebi no início da aula a diretora, uma mãe e uma criança deficiente visual segurando sua máquina braile. A diretora anuncia a chegada do estudante à turma da então 3ª série do ano de 2003.

De imediato o estudante foi protegido e direcionado à primeira carteira com sua máquina braile. Ao entregar o filho, a mãe nos dirige a palavra dizendo: “Professora, você é a sexta professora dele este ano, você pode ajudar o meu filho”? Com olhar apaixonado, prontamente respondi: “Sim”. Na saída, a mãe ao buscá-lo refez a pergunta, “Professora, você ajudará meu filho”? Antes mesmo da resposta, que ela sabia ser afirmativa, tirou da bolsa um flyer e disse: “Então você estuda”?

Eu, emocionada, respondi após ler o Flyer: “Dona Maria, meu salário é R\$ 470,00 e o curso custa R\$ 400,00”... Um silêncio pairou sobre nós e instantes me pareceu ocorrer uma falha na matrix, quando tudo se paralisa e à sua volta continua e ao momento de seu retorno você tem certeza de que algo estaria mudando e realmente algo mudou!

Nos despedimos e seguimos, a partir dali continuei me dedicando e cuidando do estudante. Sua mãe me deu um alfabeto braile o qual eu seguia decorando e transcrevendo as atividades para a criança.

Não satisfeita, esta mãe foi até o secretário da educação e disse: “Estou aqui porque a professora do meu filho não sabe ensiná-lo”. “Ela ganha R\$ 470, 00 reais e o curso custa R\$ 400,00”. Vale salientar que ela não havia comentado nada sobre isso comigo. Não sei qual foi a resposta do secretário no momento, mas sei que ela gerou desequilíbrio na secretaria municipal da educação de Poá/SP.

CLÁUDIA REGINA MISTRELI

Não satisfeita, ela foi até a instituição mantenedora do curso e repetiu o apelo. “Estou aqui, porque a professora do meu filho não sabe ensiná-lo e o quanto ela ganha não dá para pagar o curso!”.

Em suma, dias depois o secretário de educação chega à nossa escola, justamente quando eu estava com o alfabeto em braile ao lado do estudante. E em seguida me chama para conversar. Questionou se eu tinha a intenção de sair da rede de ensino do município. Eu havia acabado de assumir o cargo, não passava pela minha cabeça tal hipótese, e foi isso que respondi. Então, fui informada de que a prefeitura pagaria pelo curso e que a mãe do aluno havia conseguido um abatimento de 50% em seu valor direto com a instituição mantenedora. E assim, o meu processo formativo se iniciou.

A partir da atitude de uma mãe, iniciou também a modalidade da Educação Especial do Município de Poá/SP, do qual fui a primeira professora. Por dois anos a prefeitura estruturou o atendimento e implementou o Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado (NAPES), com o qual pude contribuir.

Houve neste período a montagem da biblioteca exclusiva para deficientes visuais do Alto Tietê, inaugurada em 2010, com publicações 100% em braile. O acervo conta com livros para crianças, jovens e adultos, de conteúdo literário e também com livros didáticos de matemática, português e iniciação para informática.

Neste constructo iniciou a minha trajetória de pesquisa e dedicação à educação especial, com atenção direcionada para o meio social que a deficiência se faz presente, me remetendo aqui ao pensamento na família, em sua comunidade e tudo o que a deficiência envolve, do qual precisaríamos de muitas páginas para descrever e elencar cada variável, como compreendemos em (Bonetti,2010).

Assim, descrevo a força de uma mamãe que fez a política pública acontecer, sem saber, mas sabia que para a Educação Inclusiva ter práticas de sucesso seriam necessários processos formativos não só para a professora da sala, mas também para os demais profissionais da educação.

A mãe lutou pelo seu filho, teve iniciativa e realizou uma ação para melhoria do acesso de seu filho à escola, pediu meu apoio, e claro que participei. Esta mesma senhora viria a evidenciar meu trabalho e me impulsionaria na mágica aventura do conhecimento. Ela me inscreveu em 2004 para uma Gincana Inclusiva, que agora não me recordo do nome, em uma das instituições que atendia ao seu filho.

Aceitei o desafio, e foram muitas etapas exigidas a responder, e não apenas o que estava relacionado ao PPP (Plano Político Pedagógico). Como nossa participação foi boa, ganhamos materiais e mais cursos para a professora da sala.

Assim, entendemos que o caminho a ser seguido é a formação, a qual me causou impacto e neste tocante me incomodei e tomei a responsabilidade de me especializar.



A partir deste encontro iniciei o trabalho na educação especial como professora, no Município de Poá/SP em 2003 e em 2008 no Município de São Paulo. Atualmente chamada de sala de recursos multifuncionais (RME de São Paulo), na qual transitei em seus paradigmas e hoje vivenciamos a educação inclusiva com seus avanços e desafios, na qual estou há 17 anos.

Nestes anos conquistei muitas oportunidades, participei da Mobilidade Docente no Uruguai (2014), representando o Brasil no Programa instituído em 2014 por meio da Portaria Nº 5.770 e do Comunicado Nº 1.553 que configurou uma importante valorização do meu profissional, com isso, conheci as experiências educacionais inclusivas do Uruguai e dos países do Mercosul e Ibero-americano.

Com as experiências vividas no intercâmbio de mobilidade docente na perspectiva da educação inclusiva, meu trabalho ganhou visibilidade e culminou em uma entrevista para o MEC(2016) referente à definição das regras de atuação de instituições públicas e particulares na educação especial com foco no trabalho colaborativo, disponível em:

Particpei do Fala Aí Professor #5 Como fazer a inclusão de verdade? Uma ação da Nova Escola (2016). Tive a oportunidade de contribuir para a elaboração da Portaria SME nº 650/2017 do Município de Poá - SP.

Nos últimos 4 anos tenho atuado na formação de docentes em cursos de pós-graduação, como professora e coordenadora pedagógica do núcleo de pós-graduação, cursos de extensões e segunda licenciatura do Polo de EAD - Ato Instituto Educacional e professora convidada da UNINOVAFAPI em Teresina no estado do Piauí.

Deste modo, compreendo que o processo formativo é o fundamento para a ampliação e aprimoramento do docente para de fato contribuirmos socialmente.

No momento sou mestranda e doutoranda, e aconselho os docentes a alçarem novos níveis de aperfeiçoamento para ganharem um diferencial e potencializarem suas carreiras, ampliando assim a oportunidade de aprender com docentes experientes e aprender muito mais com a troca de experiências e informações com os outros participantes.

O propósito é contribuir com os conhecimentos adquiridos para uma sociedade mais justa, deste modo minha meta é disseminar o conhecimento com os princípios da educação e da educação inclusiva sempre!

Cláudia Regina Mistreli

Referências

- ALMEIDA JÚNIOR, Vicente de P. A avaliação da educação superior no contexto das políticas educacionais. In: RISTOFF, D.; DIAS SOBRINHO, J. (Orgs.) Avaliação democrática. Florianópolis, SC: Insular, 2001. pp. 27-33.
- BONETI, Lindomar Wessler. A igualdade na diferença - vicissitudes das políticas públicas de educação inclusiva. In: FIGUEIREDO, R. V. de; BONETI, L. W.; POULIN, J-R. Novas luzes sobre a inclusão escolar. Fortaleza: Edições UFC, 2010.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia dos sonhos possíveis. São Paulo: Editora da UNESP, 2001
- SANTOS, Sebastião Luiz Oliveira dos. As políticas educacionais e a reforma do estado no Brasil. 2010, 122p. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) - Universidade Federal Fluminense, Niterói/RJ.





Revista **EVOLUÇÃO**

Sua publicação financiando projetos editoriais voltados para a educação e a cultura.



Ana Paula de Lima

REFLETINDO SOBRE AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

COMUNICAR É PRECISO

Nesta edição chamo a atenção sobre a importância de manter a comunicação saudável em ambiente escolar. Refiro-me, a princípio, ao grupo de professores que, tendo escolhido como área de atuação profissional a educação, tem por objetivo garantir ensino de qualidade aos estudantes com os quais se relacionam diariamente, independente de qualquer situação ou característica que apresentem.

A prática de ensinar desperta muitos sentimentos no profissional de educação, que planeja aulas repletas de oportunidades e aprendizagens, visando resultados que contemplem informações significativas aos seus alunos. Porém, muitas vezes, a realidade torna-se difícil para que muitos desses objetivos sejam alcançados, quando consideramos diversos fatores e condições encontradas em ambientes escolares.

Professores geralmente são vistos como os detentores do conhecimento, aqueles que terão todas as respostas necessárias para as diversas situações que ocorrem dentro de uma escola, ou até mesmo fora dela. E mesmo quando isso não é dito, ainda é um sentimento que coexiste com as relações escolares.

O fato é que isso não é real! Professores, tendo estudado muito para organizar o pensamento, são profissionais facilitadores da construção do conhecimento, propõem estratégias e apresentam informações sobre o aprendizado referentes ao currículo escolar e para além dele. Porém, esse profissional, não é absoluto no conhecimento que possui, sendo, portanto, um eterno estudante que busca conhecimento. É importante que isso seja esclarecido para todos: Professores ensinam e aprendem todos os dias!

Por isso que é tão importante se comunicar com seus colegas de jornada! Dividir suas dúvidas, seus medos, suas facilidades e resistências, comprometidos, portanto, com o ato de ensinar, mas cientes de que ainda há muito a aprender.

Quando um professor recebe um estudante com alguma característica atípica, ele tem obrigação de cumprir aquele objetivo, já descrito no primeiro parágrafo, mas não a de estar abastecido de todos os conhecimentos para lidar com tal aluno. Dada, assim, a importância da comunicação; do coração aberto para expor o que já sabe e o que ainda precisa aprender.

A comunicação é essencial para unir o grupo de professores na busca da educação de qualidade, onde um se reconhece no outro e, ainda, se apoiam para aprender, estudar e articular práticas e teorias essenciais para as suas aulas.

Peça ajuda! Chame seus colegas! Pesquise junto! Não é vergonha para ninguém, faz parte da dinâmica de ensino-aprendizagem.

Um professor que não se comunica perde oportunidades de compartilhar sua sabedoria ao mesmo tempo em que deixa de receber informações que complementam seu trabalho, com o apoio do grupo que busca um mesmo ideal, de um ensino eficaz.

Não seja um professor solitário, compartilhe!

Um abraço!

Aninha

Contato:

e-mail: professora.aninha.lima@gmail.com

WhatsApp (11) 994707514





ISAC DOS SANTOS PEREIRA

ESPELHO DAS MINHAS SOMBRAS, IMAGENS E MEDOS: CIZEK, STRANGER THINGS E NARUTO

Quando se conhece somente os desenhos produzidos pelas crianças da atualidade acredita-se que é um tanto mais difícil pensar nas relações entre obra de Arte coetânea e as produções que elas fazem juntamente a sua nutrição estética, visto que as imagens por vezes vistas em diversos lugares tornam-se como invisíveis, pois saturam de alguma maneira o olhar que não ver mais, ou talvez, “nunca tenha visto algo”. A presente coluna traça um breve paralelo entre uma obra de Arte que foi produzida por alguns estudantes de Cizek e duas outras que foram criadas pelos educandos do pesquisador, atualmente. Enquanto a ingenuidade era o carro-chefe da alimentação artística da época passada, percebe-se que muito mais do que agora, é a relação estabelecida entre a realidade palpável com os fatores intrínsecos aos infantes que sobressai.

Medo, ingenuidade (no sentido Poliana da vida) e superação permeiam as reflexões dessa coluna.

Cizek (1865-1946), um grande Arte/Educador do movimento modernista, ansiou por desenvolver um trabalho de Arte/Educação sólido junto aos seus estudantes, buscando uma perspectiva artística, que para ele seria a ideal naquele momento. Segundo Beuvier (2009), Cizek compartilhava seus pincéis e materiais artísticos com as crianças que o rodeavam, dando a partir daí o suporte necessário para suas reflexões dentro do campo da Arte da criança.

Participante do movimento de secessão, momento este em que se impunham contra o fazer Arte tradicional da época, o grande pesquisador e professor se funda no conceito de Arte da criança, acreditando e “sinalando dois princípios fundamentais”; o “compreender a arte como um processo criativo distinto de toda conquista técnica”, e a consideração da “natureza da criança como radicalmente diferente da adulta” (VIOLA, 1936 apud BEUVIER, 2009, p.117/tração do autor).

Suas duas exposições de 1908, que na época recebeu um grande reconhecimento por parte do público, sendo as obras dos jovens consideradas tais como as dos famosos artistas coetâneos, revela um pensamento totalmente afeito ao movimento de Arte/Educação modernista (laissez-faire: utilizado para a livre expressão, sem interferência adulta), mas ao mesmo tempo carrega em sua essência gráfica e pictórica, como que espelhos, as sombras e as imagens das manifestações artísticas do momento, ou quiçá, o espírito de liberdade expressiva tão preconizado pelos movimentos. Expressões internas e externas eram fundidas em suas produções, de alguma forma, mesmo que o ensino da época preconizasse contra.

A título de exemplo, as duas imagens abaixo demonstram essa relação da Arte pictórica que se produzia mais ou menos na época do Educador com as produzidas pelas crianças e os adolescentes. As cores conversam entre elas; a necessidade de mostrar por intermédio das pinceladas e/ou da maneira de se pintar com algum material artístico são profundamente evidentes. Não são cores tímidas, formas isoladas, calmas, todavia são configurações imagéticas que discursam entre elas, fazendo o contemplador não somente olhar a obra e pronto, contudo repousar e passear sobre as diferentes formas e cores dispostas, fazendo inconsciente ou conscientemente relações do processo criador do artista ou da criança com sua própria realidade.

Ambas as obras, tanto a dos estudantes de Cizek, datada de 1922 (Catalogue onze Novembre 2013, 2018), quanto o retrato de 1913 de Eugenia Primavesi feito por Gustav Klimt (1862-1918) costumam relações em suas expressões.



Figura Catalogue onze Novembre 2013. Librairie Michele Noret; Boulevard Exelmans, Paris, 2018.



Figura Catalogue onze Novembre 2013. Librairie Michele Noret; Boulevard Exelmans, Paris, 2018.

Segundo o catálogo da Librairie Michele Noret, em Paris, Cizek, muito próximo ao artista Klimt, era um Arte/Educador a frente de seu tempo, visto que suas intenções eram totalmente em prol de um pensamento artístico libertador face aos engessamentos do tradicionalismo.

Avançando um pouco nas reflexões, é interessante retomar algumas questões referentes ao ato imaginativo em si, acordado com o autor Gaston Bachelard (1985) e, sua necessidade dentro do processo criador, ao pensá-lo como processo, para além do produto.

Segundo o autor, existem dois tipos de imaginação; formal e material. A primeira refere-se à contemplação passiva do devaneador que imagina através de estruturas imagéticas prontas, que compelido pelo ócio mantém-se na mesmice, e a segunda imaginação, refere-se ao processo de imaginar, reestruturar e materializar essas imagens. Estas podem ser as ações dos artesãos, artistas, trabalhadores manuais, homem-demiurgo, criador, obreiro, tanto da arte quanto da ciência.

Logo, entende-se que diante do novo cenário social, onde as informações e as obras de Arte não são mais encontradas somente em museus, escolas e bibliotecas, mas na própria televisão, na rua, no tablet, celular e tantos outros meios comunicacionais possíveis, as possibilidades de reestruturação de imagens é muito maior, visto que sua difusão é expressiva. Afeitos a época e ao ensino de Arte de Cizek, as crianças criavam conforme o que lhes era possibilitados, sem ter contato com a Arte adulta, acreditando os teóricos que isso tiraria a virgindade infantil, mas ao mesmo tempo elas tentavam se lembrar das experiências que lhes propiciaram memórias, imagens.

Agora, na atualidade, como é visto nos desenhos abaixo, mais do que as Artes encontradas nos museus, as configurações fílmicas tomam conta do cenário criativo. Os monstros que me assustam, te assustam, nos assustam, entram pelas janelas do imaginário, constroem tensões entre o pensar, agir e criar... Os mesmos que assustam são os mesmos que alimentam o repertório imaginativo da criança ao criar.



Figura Desenho de criação a partir dos monstros vistos pelo estudante de 10 anos. 2018. Acervo fotográfico pessoal do autor



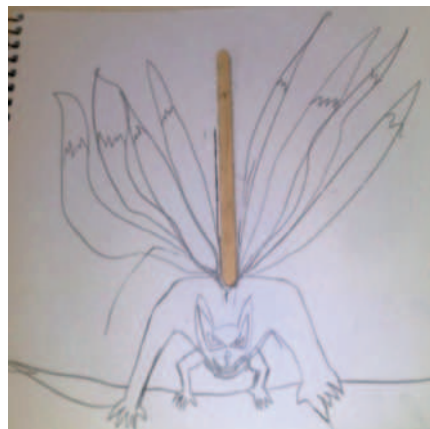
Figura Disponível em: <https://metagalaxia.com.br/series/stranger-things-2-resenha/>

O desenho acima, feito por um menino de 10 anos foi criado a partir da relação que ele teve e tem com os monstros vistos nas animações e nos filmes que consome, fazendo não uma cópia de suas formas mais horrendas e poderosas, mas uma reformulação dos traços e cores vistas por ele, que ora lembra os monstros encontrados na série *Stranger Things*, ora os da animação *Pokémon*, as quais ele disse que assiste. Evocar seus monstros, pode, ao mesmo tempo, ser uma maneira de exorcizar seus pensamentos negativos frente as dificuldades... Monstros aparecem diversas vezes em produções audiovisuais, contudo são constantemente vencidos, libertando pessoas, famílias e até cidades de acontecimentos ruins futuramente. Entende-se que nesse processo a partir da obra exposta, vinda também de uma grande coleção de desenhos de monstros produzidas pelo mesmo estudante, existe um paralelismo entre o medonho e o assustar-se com o alimentar-se para criar e expelir suas angustias e sensações deslocadas em seu interior infantil.

Já a imagem abaixo advém de uma produção de desenho feita a partir do palito de sorvete dado pelo professor; cada estudante deveria criar qualquer coisa, desde que o palito constituísse parte integrante e expressiva na produção gráfica. O desenho feito por ele faz parte de uma narrativa fundamental na animação *Naruto*, no qual seu protagonista que leva o nome da série, carrega o duro fardo de possuir a raposa de nove caudas dentro si, constituindo-o. Ao passo que a raposa toma conta do corpo do personagem, seus instintos dóceis e meigos desaparecem, levando-o a ferir mesmo quem ele o ama —à princípio da série, há uma luta entre suas próprias vontades com as que a raposa selada em si possui.

Figura 5: disponível em <https://jadehaut.blogspot.com/2017/01/imagens-da-raposa-de-9-caudas.html>

Figura 6 Desenho feito por aluno de 7 anos a partir da raposa de nove caudas encontrada na animação *Naruto*. 2016



As caudas desenhadas pelo jovem artista parecem que ao mesmo tempo em que causa certo temor para quem o vê, dão a sensação, acompanhando o enredo da animação, que elas podem em algum momento confortar e abraçar, criando uma espécie de proteção. Há essa nitidez em face da obra, pois ao passo que o palito é escolhido como centro do desenho, dando a sensação de estaca, algo muito bem firmado e alicerçado, como o centro de tudo, as demais caudas manifestam um dinamismo que convidam o leitor imagético à, por vezes, ser abraçado pelos seus próprios medos, suas sombras e imagens, e enfrentá-las ao mesmo tempo, transformando-as em suas aliadas.

Mais do que um virtuosismo gráfico, o presente estudante ansiou por propor uma obra que conversasse com seu contexto animado, e logicamente com as relações de superação e enfrentamento que constituem a vida que são apresentadas em Naruto.

Em um intento, quicá, um tanto ousado ao intitular essa coluna/artigo com o nome do professor Cizek, da série Stranger Things e do personagem Naruto, momentos totalmente diferentes entre si, ansiou por deixar a cargo do leitor/apreciador de obras de Arte as seguintes questões: os monstros que alimentam e assustam hoje, seriam os mesmos da época do Arte/Educador modernista? Ou os mesmos monstros do tempo que nós apelidamos de “antigamente?” Existiam ou podiam existir monstros na sala de aula naquela época, ou somente a expressão mais dócil e inocente poderia ser manifesta pela criança?

Obrigado por mais uma leitura, e aguardamos você na próxima edição.

REFERÊNCIAS:

BACHELARD, Gaston. O direito de sonhar. Tradução de José Pessanha et al. São Paulo:Difel, 1985.

Catalogue onze Novembre 2013. Librairie Michele Noret; Boulevard Exelmans, Paris, 2018.

BEUVIER, Franck. Le dessin d'enfant exposé, 1890-1915. Art de l'enfance et essence de l'art. Gradhiva, 9 | 2009, 102-125.

Isac dos Santos Pereira

Licenciado em Artes visuais pela Faculdade Paulista de Arte -FPA. Especialista em Arte/Educação: teoria e prática, pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo - ECA/USP. Especialista em Neurociências Aplicada à Educação e mestrando em Comunicação, na área de audiovisual pela Universidade Anhembi Morumbi - UAM. Arte/Educador no Ensino Fundamental I da rede municipal de São Paulo, na Emef Paulo Setúbal. E-mail: isacsantos02@hotmail.com



A caminho da ESCOLA

Ivete Irene dos Santos

A CAMINHO DA ESCOLA, PRECISO DIZER

Nos últimos anos, minhas idas ao local físico de trabalho, a universidade, tornaram-se também dias para resolução de “coisas de rua”, para aproveitar a saída, muitas vezes, desafiadora para mim: alguém que passara dois anos saindo somente acompanhada ou monitorada pelos afetos. Antes mesmo da pandemia, meu último quinquênio já se tornara uma quarentena em que o “fora de casa”, embora não chegasse a uma crise de agorafobia, envolvia estratégias para não despertar crises de ansiedade, além das crises hematopoiéticas, foco dos cuidados médicos.

Depois das complicações ocorridas devido a minha doença mieloproliferativa (câncer de medula/sangue), entre elas um coágulo em uma veia do cérebro e uma trombose na veia porta hepática, os exames laboratoriais e os cuidados ficaram formais e periódicos.

Após esse preâmbulo, retomo o que havia antecipado na edição anterior: nesta coluna tratarei de minha experiência como não proficiente em Libras, e como a necessidade, como podem inferir restritivamente alguns, não nasceu no contexto escolar. Pelo contrário, a urgência de um conhecimento que já deveria ocorrer, surgiu bem antes de eu ter alunos não ouvintes e proficientes em Libras: surgiu da minha vontade de me comunicar em várias formas e em várias línguas possíveis, o que me fez aprofundar meus estudos em linguística, já na graduação. Obviamente, após os lapsos linguísticos ocorridos pós avci, como apontado já acima, ocorreram-me muitas reflexões, aguçando outras percepções do mundo e das pessoas, sobretudo nesses momentos de espera para consultas ou para exames.

Na última semana de fevereiro, fui fazer meu hemograma periódico. Algumas vezes saí sem fazer a coleta, pois não havia fluxo de sangue nas veias, devido aos remédios que tomo. Nesse fevereiro, também saí sem realizar a retirada de sangue, mas nem cheguei a realizar punção. Uma criança estava com problema nas veias e todas as enfermeiras (duas, naquele momento) deveriam ajudar na coleta, pois existe um protocolo: o mesmo profissional não pode fazer mais de duas tentativas de coleta. Eu diria, sobretudo anos atrás, que ainda tinha um “problema” maior ocorrendo ali: e era relacionado aos pais. Ela tinha pais surdos, com deficiência auditiva, portadores de necessidades especiais (já ouvi essas três denominações). Fazendo comparação com as frases “graças a Deus meu filho nasceu perfeito” ou “meu filho nasceu normal” o equivalente seria, então, que filhos quisessem pais “normais”. O menino que chorava era ouvinte; seus pais não. Percebi a tristeza da enfermeira me explicando que estava com

dificuldade para se comunicar com os pais da criança, que por sua vez, não conseguiam entender o ocorrido e acalmá-la, com mais ações além de colo. Nós, e me incluo, como sociedade, temos muito a aprender ainda. Conheço muita gente com boa vontade para atender bem ao outro, mas somos todos parciais. E digo isso não como a Ivete, paciente que tem um problema de saúde e lida com o pouco conhecimento que há por essa doença considerada nova, até mesmo em relação ao CID, ao protocolo de tratamento e aos protocolos de conduta social (quanto ao INSS, direitos, pesquisas). Falo como a Ivete pessoa, cidadã e professora que, naquele laboratório, não poderia esperar a sua vez chegar, não podia interferir no atendimento da criança e interagir com os pais, para não ser invasiva. Mas sobretudo, o que me inquieta é a sensação de privilégio naquilo que deveria ser direito de todos. Eu tenho o apoio da instituição em que trabalho, não só como profissional na ativa, mas quando estive afastada no tempo em recuperação mais efetiva.

Na volta às atividades de trabalho, na oportunidade que tenho em desenvolver minhas pesquisas, reflexões e atuação como professora de comunicação e de língua, que inclui esse meu processo em, por assim dizer, letramento em LIBRAS, para conseguir me comunicar com alunos proficiente em LIBRAS e também torná-lo, senão proficiente em Língua Portuguesa como segunda língua, aumentar a possibilidade de comunicação nas especificidades comunicativas.

Essa minha atuação retoma e ressignifica meu fazer pedagógico, meu desenvolvimento como pesquisadora, mas, sobretudo como educadora. Pois como professora universitária já me dedicava a oficinas de português instrumental para fins específicos e português como língua estrangeira, não português como segunda língua a brasileiros.

Cada vez que, no ensino básico, na reunião de pais eu pedia que assinassem a lista de presença, e um deles dizia não saber escrever, eu me sentia incompetente como professora e como cidadã. Continuo tendo essa sensação cada vez que me deparo com dificuldades de comunicação em situações que não deveriam ocorrer, ou deveriam já ter sido minimizadas. Almejo ter e ver no Brasil o acesso a todas as línguas brasileiras, não só à nossa Língua Portuguesa.

Ações inclusivas e expansivas, como o domínio linguístico, como a adaptação urbana e social que promova a mobilidade, comunicação para todos e entre todos, não deve se restringe à escola: compete a todos, na escola, no entorno e no “além” do CAMINHO DA ESCOLA, haja vista as questões de comunicação impostas e destacadas na pandemia. É preciso pensar e falar sobre isso.

Dedico à professora Sylvia Lia Grespan, e ao meu aluno Pedro Henrique Santos que me proporcionam aprendizagem

***Ivete Irene dos Santos**, professora mestre e pesquisadora em Comunicação e Letras. Atualmente é professora na Universidade Presbiteriana Mackenzie, colaboradora-voluntária nesta revista e em outros projetos de Educação.
#universoivetando

CONTEXTUALIZANDO OS DISTÚRBIOS DE APRENDIZAGEM

ALECINA NASCIMENTO SANTOS

RESUMO: O trabalho docente tem como principal objetivo discorrer sobre os problemas que interferem no processo de ensino-aprendizagem. É um recurso dinâmico de interação entre professor e aluno. Essa comunicação é recíproca e constante. Desse convívio sucedem as aprendizagens, isto se não surgir nenhum obstáculo que se interponha à ação educativa, ou seja, que apareçam distúrbios. O distúrbio é uma disfunção que promove obstáculos para todas as expectativas favoráveis da aprendizagem, pois concebe uma dificuldade no momento da cognição do conteúdo. A metodologia escolhida é pesquisa bibliográfica, voltada para conceitos e causas, bem como a intervenção. A principal intencionalidade desta pesquisa é priorizar o diagnóstico mais cedo possível, para que se inicie o tratamento eficaz que promova uma aprendizagem significativa. Concluiu-se que nunca se deve centrar o problema, nos envolvidos professor e aluno, urge a necessidade de conhecer as múltiplas faces do mesmo, pelo seu caráter complexo e encontrar uma resolução de enfrentamento eficiente.

Palavras-chave: Aprendizagem. Criança. Deficiências. Intervenção.

INTRODUÇÃO

Todo professor precisa estar preparado para acolher e desenvolver um trabalho eficaz com os alunos que possuem distúrbios de aprendizagem; partindo do princípio que cada criança tem seu ritmo, cabe ao professor facilitar este processo, pois constantemente surgirão fatos incomuns e que saia da rotina. Ainda que se sinta desmotivado e incapaz de sanar estes problemas de aprendizagem que surgem, o professor precisa compreender e estar em constante pesquisa para seu aperfeiçoamento profissional.

A escolha do assunto desta pesquisa focou na questão central da causa destes distúrbios, já que eles concebem uma diminuição no estímulo da aprendizagem logo que se apresentam. E a identificação das dificuldades de aprender a ler, compreender e escrever é um fator determinante entre o fracasso e sucesso escolar desde os primeiros anos escolares até o ensino superior.

Entretanto é preciso diferenciar os distúrbios de aprendizagem das dificuldades de aprendizagem, sendo que o primeiro é visto como uma perturbação orgânica ou social, e uma dificuldade podem rela-

cionar diversos fatores de ordem externa e não que a criança tenha nascido com ela. De qualquer forma, todos estes problemas geram problemas com os professores, a escola e a cognição.

O QUE É APRENDIZAGEM?

A cognição fundamenta-se no indivíduo adquirir um conjunto de condições, capacidades, habilidades e aptidões consideradas pré-requisitos para iniciar a aprendizagem. Ela não pode ser fragmentada, ou seja, ter uma única forma, isto porque seu objetivo é atingir o indivíduo que por sua vez é um complexo misto.

O processo de aprendizado é progressivo, pois a cada ciclo de desenvolvimento do indivíduo inicia-se um novo período de conhecimento que terá continuidade durante toda a sua vida. Partindo desta afirmativa pode-se dizer que ela é constante ou contínua e cada um possui seu ritmo próprio de aprendizagem que juntamente com seu esquema próprio de ação, constitui sua individualidade. (MANTOVANINI, 2001)

Aprendizagem é intransferível, e uma nova depende da antiga para que se consolide. A partir deste princípio constata-se o lado cumulativo de aprender, ou seja, vemos que a aprendizagem é um processo cumulativo e que cada nova aprendizagem vai se juntar ao repertório de conhecimentos e experiências que o indivíduo já tem, contribuindo para sua posição cultural. Este processo cumulativo não é inerte e isto faz com que o indivíduo reorganize suas ideias estabelecendo relações entre as aprendizagens anteriores e novas, criando valores e colocando seus sentimentos neste julgamento. Trata-se, portanto, de um processo integrativo. (LA ROSA, 2002)

A aprendizagem deve trazer vantagens a quem está convivendo com ela, ou seja, de todo o processo de aprendizagem, a pessoa deve estar nitidamente envolvida no objetivo da instrução.

Segundo Cruz:

“A aprendizagem pode ser concebida pelo lado comportamental, que permuta a aprendizagem como um conjunto de mudanças evidentes no comportamento do sujeito, adquiridas através da experiência. Tal acepção presume atuação e interação do sujeito em seu ambiente que inclui outros e os objetos de aprendizagem. A permuta decorrente da interação sujeito-meio, sinaliza um movimento entre pessoas e objetos que resulta em transmissão de conhecimentos, entendido de uma forma abrangente, excluindo, portanto, aspectos cognitivos, emocionais e sociais.” (Cruz, 2009.p.24)

O ato de transmitir conhecimentos propõe algumas condições. É necessário que o ser possa recriar o conhecimento que está no outro através da utilização de símbolos significativos. Recriar é apropriar-se, valendo-se de estruturas próprias, capazes de captar o sinal e generalizá-lo para, daí, ampliá-lo, a fim de que se torne um novo conhecimento.

O QUE SÃO DISTÚRBIOS DE APRENDIZAGEM?

Inúmeras são as causas dos distúrbios da aprendizagem, o profissional que for realizar o diagnóstico deve tentar evidenciar a área mais comprometida e conseqüentemente recomendar a abordagem terapêutica mais indicada para a superação das dificuldades.

A acepção de Distúrbio de Aprendizagem, ao ser esmiuçado por COLLARES

e MOYSÉS (1992), na perspectiva etimológica, é a definição proposta pelo Comitê Nacional de Dificuldades de Aprendizagem dos Estados Unidos. Assim, segundo COLLARES E MOYSÉS (1992):

A Etimologia da palavra distúrbio é formada pelo radical turbare e do prefixo dis. O radical turbare expressa “alteração impetuosa na ordem natural” e são sinônimas das palavras conturbar, turvo, perturbar e turbilhão. O prefixo dis significa “alteração com sentido anormal, patológico” e possui semântica negativa. O prefixo dis é muito utilizado no jargão médico (por exemplo: distensão, distrofia). Resumindo, na perspectiva etimológica, a palavra distúrbio corresponde a “anormalidade patológica por alteração violenta na ordem natural” . (COLLARES E MOYSÉS, 1992:32)

Há muito tempo, a complexidade e a abrangência dos aspectos que envolvem as dificuldades de aprendizagem vêm despertando grande interesse dos especialistas das mais diferentes disciplinas. Isto acaba por se refletir, de acordo com a visão de cada estudioso, nas diferentes terminologias utilizadas para a descrição dos seus achados, tornando árdua a tarefa de classificação destas dificuldades.

Além dos distúrbios específicos de aprendizagem e daqueles deficitários de atenção, a conceituação das dificuldades de aprendizagem abrange, atualmente, a hiperatividade, os problemas emocionais, familiares e sociais. Desta conceituação, ficam excluídos os problemas de aprendizagem decorrentes do prejuízo intelectual e das perturbações severas do emocional.

De acordo com TOPCZEWSKI, (2000 p.18), “considera-se distúrbio do aprendizado escolar como sendo um processo que interfere ou impede a evolução adequada da criança nas diversas atividades escolares”. Por conta dessa dificuldade, o aluno mantém-se defasado, se compará-lo com os outros colegas do seu grupo. Deve-se salientar que o comprometimento do aprendizado pode estar relacionado à defasagem no desenvolvimento da escrita, da leitura ou do raciocínio matemático.

FONSECA (1995) se refere ao distúrbio quando menciona o grupo de dificuldades específicas e pontuais, caracterizado pela presença de uma disfunção neurológica. Segundo o autor, os fatores neurológicos estão relacionados às disfunções do sistema nervoso central, como dificuldades na leitura, escrita, raciocínio lógico-matemático, linguagem e audição.

Existem fatores, conceitos e terminologias que determinam o motivo pelo qual uma criança não consegue desenvolver pedagogicamente conforme se é esperado. Estes podem ser: dificuldades de aprendizagem, distúrbio de aprendizagem e transtorno. Cada qual em sua especificidade pode levar o aluno a ter problemas de aprendizagem.

OS PRINCIPAIS DISTÚRBIOS DE APRENDIZAGEM

Os Distúrbios de aprendizagem podem ser das mais diversas ordens. Muitas vezes, os problemas não estão no aluno, mas ligados a elementos externos que o influenciam. É importante que se primeiro conheça o problema, compreenda a definição do mesmo para que se possa fazer uma abordagem de maneira mais profunda, assim a resolução tornar-se-á mais fácil.

Dislexia: existem dois tipos de dislexia: a de evolução e a adquirida, a primeira é congênita e hereditária. A segunda advém como consequência de traumatismo craniano, acidente vascular, derrame etc. (CRUZ, 2009)

Vários estudos que conceituam a dislexia convergem em diversos aspectos, a mais plausível é a causa ser de origem genética e também que é composta por diversas características que implicam distúrbios audiovisuais; na lateralidade; na orientação espacial e na memória de curto prazo, conforme a excentricidade de cada pessoa, particularmente, com dislexia.

Na concepção de GIACHETI E CAPELLINI:

A Dislexia pode ser definida como um distúrbio neurológico de ordem congênita que prejudica crianças com potencial intelectual normal, sem problemas sensoriais, com instrução educacional apropriada, mas que não conseguem adquirir ou desempenhar satisfatoriamente a habilidade para leitura e/ou escrita. (GIACHETI E CAPELLINI, 2000, p.45).

Vários pesquisadores frisam que as pessoas com dislexia apresentam acuidade visual e auditiva dentro dos padrões considerados normais. Porém quando acontece um atraso nestas características é que ocasionam a dificuldade nas competências leitora e escritora. É importante a compreensão que as crianças com dislexia acabam retardando a escrita, a leitura, lateralidade e o estudo. Seu empenho deve ser maior que dos seus colegas. No entanto, será visível a dificuldade na hora de copiar lição da lousa, ou uma palavra no dicionário.

Disgrafia: é um distúrbio da psicomotricidade, pois influencia a associação da grafia e na expressão clara do uso da linguagem escrita para suas concepções e raciocínio. Assim, comprometendo a caligrafia e juntamente a coerência. Uma má caligrafia implica aprendizagem ortográfica

e soletração no processo de escrita. (CRUZ, 2009)

Contudo, ela possui diagnóstico e tratamento. É necessário uma avaliação integradora e um plano de ação eficaz para intencionar o aprendizado da competência leitora e escritora. Mesmo que este diagnóstico seja tardio, sempre há a possibilidade de ser tratado, desde que se ache as abordagens propícias.

Disortografia: A definição pode ser concebida como o conjunto de erros da escrita que atingem a palavra, mas não a sua grafia. A disortografia é a falta de capacidade de estruturação gramatical da linguagem, podendo revelar-se no desconhecimento das normas gramaticais. (LEÃO, 2004)

Os professores estão envolvidos, com frequência, a estes casos, uma vez que entre suas incumbências, está a de ensinar seus alunos a escrita padrão. Mas isto se torna um obstáculo quando se deparam com pesquisas que afirmam que o erro faz parte do processo de aprendizagem da notação e que antes de tudo, se constitui na busca pela compreensão da ortografia, diante das normas impostas.

A disortografia pode estar relacionada ao diagnóstico de dislexia, porém, muitos educandos apresentam alterações na escrita em detrimento da escola não ensinar a ortografia pela rúptil fundamentação teórica e prática de seus educadores. (LEÃO, 2004)

Afasia: Esta dificuldade também está associada à linguagem e tem como principais características a perda das capacidades e habilidades da comunicação tanto escrita, como falada. Ela está muito envolvida com a área da neurologia clínica, uma vez que se manifesta por meio de acontecimentos como acidentes vasculares cerebrais, infecções e outros, afetando, dessa forma, áreas específicas do cérebro responsáveis pela comunicação. De acordo com o local da lesão cerebral, são ocasionados tipos diferentes de alterações. (GRUNSPUN, 2003)

Segundo GRUNSPUN:

“a afasia é universalmente associada à perturbação da linguagem decorrente de distúrbios no funcionamento cerebral. Ela se caracteriza, mais especificamente por falhas na compreensão e na expressão verbal, relacionadas à insuficiência de vocabulário, má retenção verbal, gramática deficiente e anormal, escolha equivocada de palavras” (GRUNSPUN, 2003, p.56)

Assim, a principal característica da afasia é a perturbação da linguagem auditiva, ou seja, das habilidades cerebrais em que se defendem a percepção e memória de sons em seus aspectos isolados e sequenciais. Para estes, a falha pode ser congênita ou adquirida e provoca o aparecimento de sintomas semelhantes na criança e no adulto.

A perspectiva mais importante é que a afasia é uma dificuldade cujos sintomas interligam diferentes setores: emocional, sistema visomotor, linguagem. O distúrbio acontece como uma incapacidade para relacionar o que é percebido com seu significado. Ou de transformar o pensamento em forma de expressão.

Disartria: essa dificuldade da fala tem origem em lesões no sistema nervoso ou em perturbações nos músculos que influenciam ao produzir sons linguísticos. No primeiro caso, as lesões alteram o estímulo e o controle dos nervos, acarretando a má articulação. Esta, quando severa, pode dificultar o reconhecimento da palavra. (Murdoch, 2005)

Frequentemente os erros disártricos tendem a progredir na medida em que o aluno apresenta maior dificuldade com aspecto simbólico da fala e ao mesmo tempo em que a palavra ou a sentença

crecem em extensão. No sentido mais moderado desse distúrbio, os problemas só aparecem quando o portador tenta falar rapidamente, sem situações de tensão ou fadiga. A disartria é comum em casos de paralisia geral, onde ela se revela associada a outros distúrbios de linguagem. (Murdoch, 2005)

É observado em crianças que sofrem de paralisia periférica do nervo hipoglosso, pneumogástrico e facial, e naquelas que apresentam escliose em placas. Pode ser encontrada também, em pessoas com tumores no cérebro, cerebelo ou tronco encefálico, ou ainda, nos que tem lesões vasculares encefálicas. O exame clínico dos casos da disartria de origem cerebral mostra que a alteração não se manifesta isoladamente. (COLLARES e MOYSÉS, 1992)

Discalculia: refere-se à incapacidade de solucionar operações matemáticas. É considerado um distúrbio neuropsicológico fundamentado na dificuldade no procedimento de aprendizagem de cálculo e tal fato, em geral, é observado em indivíduos de inteligência normal, que apresentam inabilidades para a realização das operações matemáticas e falhas no raciocínio lógico-matemático. (BASTOS, 2008)

Esta dificuldade em aprender pode ser concebida a um tipo de transtorno, convém ressaltar que, possui a significação de desorganizar, atrapalhar, ou ainda, desarranjo e desordem. Este transtorno não é causado por deficiência mental, nem por déficits visuais ou auditivos, nem por má escolarização. Ainda, na percepção dos autores, o portador de discalculia efetua diversos erros na resolução de problemas verbais, nas habilidades de contagem, de informática e na compreensão dos números. (BASTOS, 2008)

WAJNSZTEJN e WAJNSZTEJN (2009) reiteram que este problema pode ser diagnosticado muito antes de entrar na escola, pois já apresentam estas dificuldades ao brincar e manusear os brinquedos em casa, porém na escola é mais fácil diag-

noticiar, por conta da realização de tarefas que envolvam números e operações matemáticas, se não ocorrer uma boa intervenção nesse distúrbio, facilmente a criança cria uma espécie de resistência ou bloqueio emocional, na qual interferirá em todo o desenvolvimento da aprendizagem e se estenderá na vida adulta.

É preciso que se faça uma consideração importante, quando se refere às dificuldades encontradas por alguns alunos no processo de aprendizagem da matemática, pois nem todas podem ser confundidas como discalculia. Muitas vezes acontece apenas um certo entendimento entre a relação aluno/professor na maneira de ensinar e aprender. O professor consciente chegará a uma conclusão de que o aluno não sofre desse transtorno da discalculia e procurará uma nova metodologia de ensino junto com o aluno que apresenta a dificuldade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para que se tenha uma aprendizagem satisfatória, é importante considerar abordagens adequadas, bem como uma boa preparação do professor, pois se trata de uma tarefa cronológica, pois possui início, desenvolvimento e um final. Ela acontece mediante a experiência ou a prática. É um procedimento dinâmico, vivo, global, progressivo e único. Requer como circunstância basilar o amadurecimento do ser para a referida modificação. É um processo pessoal: depende do envolvimento de cada um, de seu esforço e de sua capacidade.

Cada criança possui seu próprio ritmo de aprendizagem, que se dá de maneira gradativa, muitas vezes sua causa se pauta em óbices psíquicos, físicos e emocionais. Mas também aspectos de ordem familiar, falta de motivação ou ausência de adaptação do aluno à escola influenciam no desempenho das crianças, podendo provocar desinteresse passageiro pelos estudos, trazendo prejuízos no rendimento escolar.

A adequação ao espaço em que a criança convive é muito importante, os cuidados com a limpeza, espaço físico bem arejado, organizado e iluminado, mas também harmonia e serenidade dentro da escola e do lar. O ambiente escolar também exerce muita influência na aprendizagem, a organização da sala de aula, a disposição das carteiras e a posição dos alunos são pontos relevantes. O material de trabalho colocado à disposição dos alunos também deve ser considerado.

O diagnóstico é um grande passo, e deve envolver todos os gestores escolares, não somente os professores, a priori, o conhecimento do ser humano em seu aspecto único, nas relações entre o colegiado e o mundo, é que se pode conseguir uma aproximação com a criança.

Quando se trata de dificuldade de aprendizagem, há de se considerar todo um contexto orgânico, social, cultural, psicológico e pedagógico que influencia de forma recorrente estes problemas, por isto a importância de um diagnóstico global para verificar todos os fatores que comprometem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BASTOS, J. A. O cérebro e a Matemática. São José do Rio Preto. Edição do Autor, 2008.
- COLLARES, C. A. L. e MOYSÉS, M. A. A. História não Contada dos Distúrbios de Aprendizagem. Cadernos CEDES no 28, Campinas: Papyrus, 1992.
- CRUZ, V. Dificuldades de Aprendizagem Específicas. Lisboa: LIDEL - Edições Técnicas, Lda. . 2009.
- FONSECA, Vitor da. Introdução às dificuldades de aprendizagem. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- GIACHETI, Célia Maria; CAPELLINI, Simone Aparecida. Distúrbio de Aprendizagem: avaliação e programas de remediação. In: Dislexia: cérebro, cognição e aprendizagem. São Paulo: Frôntis Editorial, 2000.

GRUNSPUN, H. Distúrbios Psiquiátricos da Criança. Campinas. Ed. Atheneu, 2003.

LA ROSA, Jorge (org.). Psicologia e educação: o significado do aprender. 5. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

LEÃO F.C. Avaliação dos distúrbios de aprendizagem. In: Jakubovicz R. Avaliação em voz, fala e linguagem. Rio de Janeiro: Revinter; 2004.

MANTOVANINI, Maria Cristina. Professores e alunos problema: um círculo vicioso. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001.

MURDOCH BE. Disartria: uma abordagem fisiológica para avaliação e tratamento. São Paulo: Lovise; 2005.

TOPCZEWSKI, Abram. Aprendizado e suas desabilidades: como lidar? São Paulo, Casa do Psicólogo, 2000.

WAJNSZTEJN, Alesssandra Caturani; WAJNSZTEJN, Rubens. Dificuldades escolares: um desafio superável. 2. ed. São Paulo: Ártemis, 2009.



Alecina Nascimento Santos

Graduada em Pedagogia pela UNINOVE – Faculdade Nove de Julho; Especialista em Educação Infantil pela FCE – Faculdade Campos Elísios e Profissão e Formação Docente pela FAEP – Faculdade de Educação Paulistana. Professora de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de São Paulo.





A APLICAÇÃO DE JOGOS MATEMÁTICOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: TRABALHANDO COM A LUDICIDADE

ANA PAULA DE OLIVEIRA

RESUMO: O presente artigo teve por objetivo discutir as contribuições da utilização de jogos matemáticos durante a Educação Infantil. No caso dos jogos matemáticos, a aplicação destes pode contribuir para o desenvolvimento do raciocínio lógico e de outras competências e habilidades já durante esta fase tão importante para o desenvolvimento das crianças. Assim, a pesquisa apresenta caráter qualitativo baseada em autores e pesquisadores da Educação Infantil, discutindo a concepção dos jogos matemáticos como ferramenta pedagógica e a sua importância no desenvolvimento de crianças da Educação Infantil. Os resultados demonstraram que a utilização de jogos pode desenvolver diferentes aspectos importantes na vida da criança.

Palavras-chave: Educação Infantil. Lúdico. Raciocínio. Lógica.

INTRODUÇÃO

O trabalho na Educação Infantil, traz a importância de um ensino voltado para o desenvolvimento de atividades, da aplicação de conceitos do dia a dia e no desenvolvimento da autonomia, através de atividades individuais e em grupo que remetam a criança à realidade, auxiliando o educando na construção do seu próprio conhecimento.

De acordo com Groenwald et al. (2004), o docente pode combinar diferentes estratégias que contemplem as competências e habilidades necessárias, como a elaboração de situações-problema; o desenvolvimento de projetos; e a modelagem matemática e os jogos lúdicos.

Assim, pode-se destacar como uma das principais metodologias a utilização

de jogos matemáticos. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, os jogos auxiliam na fixação e no amadurecimento de conteúdos que foram ministrados em sala de aula.

Desta forma, justifica-se seu uso pelo fato de que o uso de jogos no ensino de matemática contempla três aspectos: o caráter lúdico, onde a criança se desenvolve através das brincadeiras; o desenvolvimento do intelecto; e a formação das relações sociais. Para que isso ocorra de fato, a utilização de jogos matemáticos, por exemplo, deve ser feita de forma ordenada e objetiva (GROENWALD e TIMM, 2001).

Por isso, a importância da sua aplicação desde a Educação Infantil, desenvolvendo as crianças de forma lúdica.

ENSINO E DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

A Educação do século XIX trouxe a necessidade de se relacionar psicologia e educação. Enquanto estudioso, Herbart, desenvolveu sua teoria psicológica a partir de suas experiências como professor, por isso, sua teoria não é meramente um estudo dos processos mentais, mas sim, prioritariamente educacionais. Para se compreender a Pedagogia de Herbart, é necessário compreender primeiro a sua Psicologia.

Herbart influenciado por Kant, compreendia a atividade mental privilegiando a ação intelectual do ser humano em contato com a realidade, observando assim, a maneira como o pensamento do indivíduo se organiza através das percepções sensíveis (ARANHA, 1996).

Ainda de acordo com o autor, Herbart procurou compreender a atividade mental dos indivíduos perante as suas concepções de realidade, ultrapassando o modelo clássico das faculdades mentais, entendendo o conhecimento humano como resultado de um processo mental dinâmico, baseado em um fluxo de ideias constante, juntamente com a vontade própria do indivíduo. Conhecimento e vontade devem caminhar lado a lado, preocupando-se com a formação do caráter dessas crianças. O estudioso considerava ainda a mente como um sistema dinâmico de ideias, dividido entre consciência e inconsciência influenciado pela vontade. Vontade e consciência bem instruídas seriam fatores importantes em sua teoria pedagógica.

A didática de ensino de Herbart idealizava uma espécie de compreensão de como se dá a aprendizagem, através de uma via psicológica importante: o significado do objeto percebido. Para isso, o docente deveria instruir a mente de seu aluno sequencialmente de forma comparativa e científica. A aprendizagem tem uma compreensão de conotação associacionista, partindo de uma visão de sistematização mental da experiência, em que

a experiência anterior alia-se à experiência nova através do ensino (NASCIMENTO, 2003).

Libâneo discute que:

A educação deve servir ao cultivo dos valores que a Nação, como espírito universal, detém; a educação deve, antes, subordinar-se à Razão do Estado; a educação é a alma da cultura, cujo fim é a formação humana dentro dos mais altos padrões éticos da Nação, de modo que os indivíduos a ela se submetam e por ela se sacrifiquem, E o processo da formação humana se dá pela via intelectual, isto é, pela instrução educativa (LIBÂNEO, 1990, p.62).

Nos dias atuais, de acordo com Kinney e Wharton (2009), é necessário reconhecer que as crianças são participantes ativos durante o processo de aprendizagem, ou seja, são eles que produzem o seu próprio conhecimento.

Portanto, é necessário que o professor desenvolva atividades voltadas para o cotidiano dos alunos, como por exemplo, a utilização de jogos, para que estes percebam o sentido das coisas e conseqüentemente ampliem e apliquem seus conhecimentos sobre um determinado tema: “as vivências englobam tanto a tomada de consciência quanto a relação afetiva com o meio e da pessoa consigo mesma, pela qual se dispõem, na atividade consciente, a compreensão dos acontecimentos e a relação afetiva com eles” (Toassa, 2011, p. 231).

Ou seja, segundo o autor, o professor deve atribuir significado àquilo que se vivencia a fim de que a criança passe a se desenvolver melhor, compreendendo e in-

teragindo com o mundo que a cerca. Isso acontece porque quando a criança se apropria da linguagem materna, ou seja, do conteúdo semântico, ela se torna capaz de generalizar as situações a sua volta. Essas generalizações ajudam a criança a diferenciar o mundo interior do exterior, passando a ter consciência de seus estados afetivos, interpretando e dando significado aos seus sentimentos.

A UTILIZAÇÃO DE JOGOS: TRABALHANDO DE FORMA LÚDICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A aplicação da Ludicidade efetivamente na Educação Infantil, foi introduzida no Brasil a partir da Escola Nova, na tentativa de substituir o ensino tradicional. Até aquele momento, os jogos e brincadeiras não eram vistos como atividades escolares que poderiam desenvolver aspectos cognitivos e motores nas crianças, não lhes dando até então a devida importância.

A Educação Infantil recebe destaque nesse tema uma vez que é nesta fase em especial que as crianças estão descobrindo e explorando o mundo. Isso ocorre desde o nascimento até os cinco anos de idade. Nessa fase ela começa a se socializar não só através da família, mas também de outras formas, já que na escola as relações sociais se modificam ainda mais, no convívio e através das novas descobertas e experiências vivenciadas ao lado de outros adultos e crianças.

O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI), é direcionado para nortear o trabalho docente indicando as competências e habilidades que devem ser desenvolvidas na Educação Infantil, delimitando esse aspecto já que não existe currículo para esta fase escolar: “Nesta modalidade de educação as crianças devem ser estimuladas através de atividades lúdicas e jogos, a exercitar as capacidades motoras, a fazer descobertas e a iniciar o processo de alfabetização” (BRASIL, 1998, p.32).

Utilizar a Ludicidade enquanto prática pedagógica facilita o processo de ensino e aprendizagem das crianças. Jogos e brincadeiras podem ser trabalhados a fim de propiciar o encontro com o eu, no sentido de pertencimento e da existência do outro, durante as relações de troca durante as brincadeiras e na participação de jogos em grupos:

Em 1998, escrevi um texto intitulado “Desenvolvimento dos estados de consciência e ludicidade”, no qual explicitava a seguinte compreensão da ludicidade: “Tomando por base os escritos, as falas e os debates, que tem se desenvolvido em torno do que é lúdico, tenho tido a tendência em definir a atividade lúdica como aquela que propicia a ‘plenitude da experiência’”. Comumente se pensa que uma atividade lúdica é uma atividade divertida. Poderá sê-la ou não. O que mais caracteriza a ludicidade é a experiência de plenitude que ela possibilita a quem a vivencia em seus atos (LUCKESI, 1998, p.9-25).

Assim, devemos lembrar que as brincadeiras e jogos são atividades lúdicas em sua maioria agradáveis e que podem contribuir para o desenvolvimento de diferentes aspectos cognitivos. Os professores desta fase devem garantir momentos para incluir as brincadeiras em todas as fases de desenvolvimento das crianças, possibilitando perspectivas criadoras, imaginárias, reais e construtivas, pensando no desenvolvimento pleno dessas crianças. No lúdico, a criança constrói novos conceitos e supera diferentes dificuldades durante a aprendizagem, princi-

palmente desenvolvendo prazer em aprender (ASSIS, 2018).

Por isso, trabalhar com a ludicidade a partir de jogos, auxilia na compreensão, interação e na forma de agir em suas vidas:

Brincar, jogar, agir ludicamente, exige uma entrega total do ser humano, corpo e mente, ao mesmo tempo. A atividade lúdica não admite divisão; e, as próprias atividades lúdicas, por si mesmas, nos conduzem para esse estado de consciência. Se estivermos num salão de dança e estivermos verdadeiramente dançando, não haverá lugar para outra coisa a não ser para o prazer e a alegria do movimento ritmado, harmônico e gracioso do corpo. Contudo, se estivermos num salão de dança, fazendo de conta que estamos dançando, mas de fato, estamos observando, com o olhar crítico e julgativo, como os outros dançam, com certeza, não estaremos vivenciando ludicamente esse momento (LUCKESI, 2000, p.21).

Santos também destaca o uso da Ludicidade dentro do processo de ensino e aprendizagem como forma de motivar e facilitar, fazendo com que as crianças com deficiências possam aprender conteúdos, e vivenciar valores e atitudes:

As atividades lúdicas possibilitam fomentar a resiliência, pois permite a formação do autoconceito positivo. As atividades lúdicas possibilitam o

desenvolvimento integral da criança, já que através destas atividades a criança se desenvolver efetivamente, convive socialmente e opera mentalmente; O brinquedo e o jogo são produtos de cultura e seus usos permitem a inserção da criança na sociedade; Brincar é uma necessidade básica assim como é a nutrição, a saúde, a habitação e a educação; Brincar ajuda a criança no seu desenvolvimento físico, afetivo, intelectual e social, pois, através das atividades lúdicas, a criança forma conceitos, relaciona ideias, estabelece relações lógicas, desenvolve a expressão oral e corporal, reforça habilidades sociais, reduz a agressividade, integra-se na sociedade e constrói o seu próprio conhecimento; O jogo é essencial para a saúde física e mental; O jogo simbólico permite à criança vivências do mundo adulto e isto possibilita a mediação entre o real e imaginário (SANTOS, 2000 p. 20).

Ainda, o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI), traz: “Nesta modalidade de educação as crianças devem ser estimuladas através de atividades lúdicas e jogos, a exercitar as capacidades motoras, a fazer descobertas e a iniciar o processo de alfabetização” (BRASIL, 1998, p.32).

Devemos destacar ainda, como uma das principais metodologias a utilização de jogos matemáticos. De acordo com

os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2000), os jogos auxiliam na fixação e no amadurecimento de conteúdos que foram ministrados na escola: Além disso, discutem em seu artigo que: “A aprendizagem através de jogos, como dominó, palavras-cruzadas, memória e outros permite que o aluno faça da aprendizagem um processo interessante e até divertido” (GROENWALD e TIMM, 2001, s/p.)

Por fim, o uso de jogos matemáticos na Educação Infantil se justifica pelo fato de que seu uso traz três aspectos importantes: o primeiro deles é o caráter lúdico, onde a criança se desenvolve através das brincadeiras, o segundo é o desenvolvimento do intelecto e o terceiro é a formação de relações sociais. Para que isso ocorra de fato, a introdução dos jogos em sala de aula deve ser feita de forma ordenada e objetiva, levando-se em consideração os níveis de dificuldade e os conceitos matemáticos envolvidos (GROENWALD e TIMM, 2001).

Ou seja, a Educação Infantil precisa contemplar todos os aspectos do desenvolvimento infantil a fim de que elas possam avançar para outras etapas com segurança e autonomia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A infância é uma das principais fases, senão a principal, em que a criança começa a desenvolver diferentes aspectos, em especial, o cognitivo, o raciocínio lógico, o emocional, a autoconfiança, entre outros aspectos.

A utilização de jogos matemáticos, além de desenvolver o raciocínio lógico ainda ajuda as crianças a se desenvolver melhor, já que estimula também sua imaginação e memória, melhorando assim, o seu desenvolvimento e aprendizagem.

Os jogos matemáticos, nesse caso, funcionam como uma forma de aprendizagem significativa, pois, possibilita a apropriação dos conteúdos de forma des-

contraída, facilitando o trabalho em sala de aula e contribuindo de forma apropriada para o ensino da Matemática.

Ou seja, mais que desenvolver conceitos matemáticos, os jogos na sala de aula, proporcionam o desenvolvimento de competências e habilidades que as crianças carregarão consigo para toda a vida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARANHA, M. L. A. História da Educação. 2. ed. rev. e atual. São Paulo: Moderna, 1996.
- ASSIS, O.Z.M.A. Anais do I Seminário Internacional Educação para o século XXI. FE/Unicamp, 2018. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/eventos/educacao-olpg2017/arquivos/anais.pdf>. Acesso em: 05 set. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998. v. 1 - 3.
- GROENWALD, C.L.O.; TIMM, U. Utilizando curiosidades e jogos matemáticos em sala de aula. Educação matemática em Revista/RS, v.2, n.2, p 21-26, Nov. 2000. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 7, 2001, Rio de Janeiro. Anais. Rio de Janeiro: SBEM/UFRJ, 2001.
- GROENWALD, C.L.O.; SILVA, C.K.; MORA, C.D. Perspectivas em Educação Matemática. Actasciential. Canoas/RS. V.6, n.1, p 37-55, jun. 2004. Disponível em: http://educimat.vi.ufes.edu.br/wpcontent/uploads/2013/04/ARTIGO_8_PERSPECTIVA_DA_EDUCAC%CC%A7A%CC%83_O_MATEMA%CC%81TICA.pdf> Acesso em 04 set. 2020.
- KINNEY, L.; WHARTON, P. Tornando visível a aprendizagem das crianças: educação infantil em Reggio Emilia. Tradução Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- LIBÂNEO, José Carlos. Didática. São Paulo: Cortez, 1990.
- LUCKESI, C.C. Desenvolvimento dos estados de consciência e ludicidade, in Interfaces da Educação, Cadernos de Pesquisa - Núcleo de Filosofia e História da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, UFBA, vol.

2, no. 1, 1998, pág. 9-25.

LUCKESI, C.C. Educação, ludicidade e prevenção das neuroses futuras: uma proposta pedagógica a partir da Biossíntese, in Educação e Ludicidade, Coletânea Ludopedagogia Ensaio 01, organizada por Cipriano Carlos Luckesi, publicada pelo GEPEL, Programa de Pós-Graduação em Educação, FACCED/UFBA, 2000, p. 21.

NASCIMENTO, R.O. Comentários sobre as teorias da mente e a psicologia da educação. APRENDER - Cad. de Filosofia e Psic. da Edu-

cação Vitória da Conquista Ano I n. 1 p. 41-48, 2003.

SANTOS, H. S. A importância da utilização da história da matemática na metodologia de ensino: estudo de caso em uma Escola Municipal da Bahia. 2010. 64 f. Monografia apresentada ao Curso de Matemática da Universidade Estadual da Bahia para obtenção do Grau em Licenciatura em Matemática.

TOASSA, G. Emoções e vivências em Vigotski. Campinas: Papirus, 2011.



Ana Paula de Oliveira

Formada no curso de Magistério; Licenciada em Pedagogia pela Faculdade Santa Izildinha, Sp; Pós graduação em Arte, Educação e Terapia pela FTMP - Faculdade de Tecnologia Módulo Paulista, SP. Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Prefeitura Municipal de São Paulo.



A IMPORTÂNCIA DA LUDICIDADE NO ÂMBITO DAS BRINQUEDOTECAS EM AMBIENTES HOSPITALARES

ANDRÉA CRISTINA DE SOUZA SILVA

MARIA ADRIANA DE SOUZA SILVA SANTOS

RESUMO: O presente artigo trata do ambiente das brinquedotecas, e como as atividades lúdicas no interior destes locais pode trazer importantes resultados no que tange a aprendizagem de crianças que estão alocadas em ambientes hospitalares para tratamento de determinadas doenças. Nesse sentido, a presente pesquisa busca discutir a importância dos jogos e determinadas brincadeiras nos processos pedagógicos em atividades dentro do ambiente das brinquedotecas. As brincadeiras são ações praticamente inerentes as primeiras fases da infância, justamente por isso, esse fator pode ser utilizado como ferramenta para contribuir aos processos de ensino e aprendizagem. Os estudos foram embasados em autores que abordam o ensino através de práticas pedagógicas diferenciadas, incluindo abordagens lúdicas. Através desses direcionamentos de pesquisa, houve o debate entre os autores para alcançar os objetivos do estudo que foram caracterizar e demonstrar a relevância das atividades lúdicas dentro das brinquedotecas e nos processos de ensino e aprendizagem na infância.

Palavras-chave: Aprender brincando. Lúdico. Brincadeiras. Infância.

INTRODUÇÃO

Um indivíduo a partir do seu nascimento, começa a adquirir características advindas do ambiente que o cerca, seja a linguagem, as formas de expressão, assim como o modo de agir perante os demais. Esses processos de aquisição de valores e demais características que vão se formando de acordo com as interações sociais podem ser qualificadas como aprendizagens.

Vale destacar que as aprendizagens podem ser caracterizadas de diferentes maneiras, sendo que os processos

que se desenvolvem dentro das escolas são considerados um processo formal. Embora seja um processo formal, os processos de ensino e aprendizagem não precisam seguir critérios pragmáticos e engessados, pelo contrário, devem sempre buscar ser flexíveis e se adaptar de acordo com as necessidades dos educandos, sendo atrativa e construtiva. A partir dessa premissa, justifica-se a relevância da ludicidade, sendo que estas podem servir diretamente como recurso pedagógico para a construção de uma aprendizagem mais significativa, inclusive no ambiente das brinquedotecas dentro de hospitais.

O objetivo da presente pesquisa é analisar como as práticas lúdicas podem ser agregadas dentro de brinquedotecas em ambientes hospitalares com o intuito de enriquecer os processos de ensino e aprendizagem dentro destes ambientes.

Além disso, a pesquisa busca como objetivo específico analisar os elementos basilares que caracterizam a ludicidade, e como esta deve ser direcionada para servir não apenas como elemento de diversão, mas junto a isso, ter um significado pedagógico, com a união do aprendizado e da recreação em prol de uma educação mais prazerosa, de acordo com os anseios de crianças inseridas nesse contexto educacional das brinquedotecas.

Em seguida, outro objetivo específico do artigo é analisar como os jogos e as brincadeiras precisam ser direcionados dentro das brinquedotecas para se caracterizarem como atividades pedagógicas lúdicas, assim como discutir a importância do professor nesse contexto.

A educação em todos os seus níveis ocorre de acordo com as transformações que são presentes dentro da sociedade, ou seja, refletem as características e os hábitos de uma sociedade. Sendo assim, os processos pedagógicos, precisam se adaptar de acordo com os anseios dos alunos e as peculiaridades de cada ambiente, pois em locais onde as particularidades são deixadas de lado em prol de uma educação pragmática e pouco significativa, os resultados na questão do desempenho pedagógico tendem a ser mais baixos do que em locais que sejam direcionados levando em conta a realidade dos sujeitos que a compõe, e que se molde de acordo com as necessidades, sendo marcada por uma educação construtivista. A partir dessa ótica, que se justifica o presente estudo, que busca elencar a ludicidade como recurso pedagógico, o que denota a ideia de que discutir a questão em âmbito acadêmico, pode contribuir diretamente para a formação de uma educação mais completa, e que vá de encontro com o contexto educacional atual que

se mostra cada vez mais dinâmico e aberto a novas formas de ensinar e aprender, principalmente em ambientes atípicos, como as brinquedotecas inseridas dentro de hospitais.

Expostos os embasamentos que fundamentam a pesquisa, além dos objetivos que a norteiam, cabe citar de que forma serão divididos os eixos temáticos para o alcance das metas propostas dentro do artigo. Inicialmente, a pesquisa estará voltada a discussão e análise dos elementos e conceitos básicos a respeito da ludicidade, e do modo que este vem sendo empregado atualmente dentro dos mais variados ambientes de aprendizagem. Em seguida, discutir como os jogos e as brincadeiras, podem ser direcionados em prol de um processo de aprendizagem lúdico.

A fundamentação metodológica da pesquisa se deu através de análises bibliográficas, em pesquisas que tiveram como pauta de estudo o desenvolvimento da criança, e a importância das atividades lúdicas no decorrer deste processo

LUDICIDADE NA PRIMEIRA INFÂNCIA

O lúdico precisa ser visto como um elemento pedagógico, e não somente como algo voltado a recreação. As brincadeiras são praticamente inatas a criança, sendo assim, podem ser utilizadas como forma de ensinar, mas para isso existe a necessidade de um direcionamento adequado para que isso se concretize.

Atualmente já existe uma ideia bastante difundida de que o lúdico não serve apenas para recreação, e sim pode servir como recurso pedagógico, entretanto, a tarefa de transformar essa teoria em questões prática precisa envolver uma gama de fatores, que serão discutidas ao longo da pesquisa. A princípio, cabe expor os conceitos basilares acerca do que se caracteriza como lúdico.

A origem do termo relacionado a ludicidade vem de “lu-

“lúdico” que significa algo diretamente atrelado a jogos. Sendo assim, existe uma clara junção do termo de divertimento, de não haver seriedade. A partir destas premissas, a brincadeira vem de encontro com as características inatas ao ser humano, porém, com o passar do tempo, os jogos deixaram de ser apenas algo voltado a diversão e também passou a ter teor pedagógico, contribuindo nos processos (BASTOS, 2015, p. 32)

Ou seja, a partir da supracitada colocação, fica evidenciado que embora a origem etimológica da palavra “lúdico” esteja atrelada ao jogo, esta não se resume a uma interpretação tão superficial, visto que outros estudiosos em várias linhas de pesquisa já fundamentam a visão que enfatiza o lúdico como algo não somente voltado ao lazer, mas também como recurso para a aprendizagem em diversos âmbitos.

Farias (2013) relata que jogos e o ato de brincar são diretamente ligadas as características e as primeiras manifestações da infância, sendo assim, fomentar essas atividades e fazê-las sob uma orientação pedagógica, torna-se uma alternativa interessante nos processos de aprendizagem, que no caso desta pesquisa, estão mais focadas nos processos de alfabetização.

É possível citar que os jogos e a brincadeiras estão atreladas diretamente a aprendizagem, mesmo que aquelas que não ocorrem em espaços escolares, isso devido ao fato de que há nesses casos, o fomento de aprendizagens caracterizadas como não formais, ou seja, aquela que não seguem determinados padrões de aquisição de conhecimento, ou um roteiro pré-determinado, o que normalmente ocorre no interior dos espaços escolares.

Ainda na visão do autor supramencionado, no decorrer das brincadeiras, a criança tende a reproduzir situações do cotidiano, mesclando estas com elementos da sua imaginação, ou seja, acaba fazendo a mistura de diversão com a construção de novos elementos, dentre este, a socialização, a formulação de conceitos e a descoberta de novas informações que o cercam dentro do ambiente em que se encontra inserido.

A brincadeira pode ser útil no sentido pedagógico. Além de todas as contribuições recreativas das brincadeiras, existe uma relevância na aprendizagem e também nas interações sociais da criança (MARCONDES, 2010, p. 30)

Qualquer pessoa tem relações sociais, trata-se da sua natureza, sendo que todos os processos de aprendizagem são adquiridos a partir de relações com fatores externos, ou seja, uma aprendizagem oriunda de outros sujeitos, para posteriormente se modificar para uma questão intrapsicológica, que trata-se das peculiaridades de cada sujeito, que vai se desenvolvendo com o passar da infância mesclando fatores externos e também com a particularidade de cada sujeito em suas diversas esferas.

O desenvolvimento do infante acontece de modo primário, com a relação entre a criança e os sujeitos que o cercam, nesse sentido, a respeito do desenvolvimento proximal, é relevante citar:

A distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução

de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VYGOTSKY, 1998, p.112)

Na visão de Vygotsky (1998), como supracitado, o teor de desenvolvimento que é conceituado como real simula tudo o que o infante já é capaz de conseguir sozinho, atos que já estão consolidados através do seu desenvolvimento.

Nos momentos que ocorrem das brincadeiras as crianças criam situações imaginárias relacionadas diretamente a situações que acontecem em seu cotidiano, sendo que estas são trazidas para as atividades de forma inconsciente, denotando diretamente as aprendizagens e o meio social em que a criança está inserida.

Sendo assim, qualquer situação que a criança viveu serve como subsídio para o fomento de sua imaginação, sendo que a criança percebe, assimila e posteriormente cria e transforma as conjunturas de suas brincadeiras, o que a direciona a um processo de aprendizado de acordo com o ambiente. Dessa forma, na ótica da autora, a criança tem a capacidade de recriar situações do cotidiano com a mescla de elementos da sua imaginação, e até mesmo com o auxílio de objetos, que durante as brincadeiras podem assumir nova função de acordo com o interesse da criança.

BRINQUEDOTECAS: OS JOGOS E AS BRINCADEIRAS COMO RECURSO DE LUCIDIDADE

Determinar os dados que formam o cenário das atividades lúdicas é algo difícil, estas definições se enleiam de acordo com a visão de diferentes autores em distintos cenários. Segundo Kishimoto (2009) o jogo tem a possibilidade de ser fracionado em três jeitos diferentes: primeiramente como resultado de um sistema de línguas que se entrelaça com o

convívio social; como uma conjuntura de elementos ou ainda a partir de determinados objetos. A partir desse modo de entender o jogo, o seu sentido está relacionado de forma direta ao contexto social onde este acontece, sendo que o jogo não está submetido a metodologias concretas, e sim a uma mescla de fatores do cotidiano.

No primeiro sentido atribuído pelo autor, o jogo não acontece a partir do seguimento de uma lógica cientificista, e sim, uma ideia atrelada diretamente ao meio social, de um contexto envolto a rotina do sujeito, tendo a possibilidade ou não de sofrer alterações de acordo com as características de quem está participando da atividade.

O jogo não tem uma fórmula pré-determinada, cada contexto, cada grupo de sujeitos [...] o jogo pode se formar de diferentes formas de acordo com as características dos sujeitos que a compõe, a faixa etária, entre outros fatores (BASTOS, 2015, p. 31)

Cabe expor nesse mesmo seguimento:

Cada ambiente reproduz uma relação com determinados tipos de jogos, as vezes o mesmo jogo é praticado de forma diferente variando o contexto em que está inserido. Porém, na grande maioria das vezes, existe uma definição clara das regras para se poder jogar [...] dessa forma, o jogo é bastante amplo, tem peculiaridades, mas em todas essas variações tem elementos positivos ao desenvolvimento de um sujeito (CABRAL, 2014, p. 9)

No segundo sentido atribuído para o jogo na visão do autor citado anteriormente, a regra é o fator que distingue e rege a armação das ações, assim como o modo de atuar diante de uma determinada situação no decorrer de um jogo, quando a criança joga desta maneira, está colocando em ação certas regras, mas não somente isso está também fomentando uma atividade atrelada a ludicidade, no contexto da alfabetização isto também pode ser empregado, sendo que na sala de aula o professor pode direcionar a atividade relacionando ainda outros fatores, elementos e objetos, como alfabetos ilustrados, narração de histórias, visualização de desenhos entre outros inúmeros recursos. Sendo que todas essas atividades são plausíveis de serem implantadas e praticadas em ambientes como as brinquedotecas inseridas dentro de hospitais.

O terceiro ponto enfatizado diz respeito a materialização de um objeto dentro da brincadeira, ou seja, a criança acaba por utilizar um objeto qualquer para fazer parte da sua brincadeira, onde este elemento assume uma nova função a partir da imaginação da criança, esse processo ocorre normalmente de modo espontâneo, entretanto, aplicado a realidade e ao contexto da alfabetização, pode existir um direcionamento por parte do docente, que pode utilizar essa habilidade do aluno de modo pedagógico, utilizando objetos presentes dentro das brinquedotecas como recurso auxiliador

Os vários tipos de jogo, se caracterizam como elementos de recreação e desenvolvimento, e estão diretamente ligados a diversos tipos de comunicação. Por meio dos jogos e das brincadeiras, a criança consegue explorar novos contextos, desenvolver novos mecanismo para se comunicar, além de criar novos

elementos fazendo uso da imaginação, objetos e até mesmo do contato com outros envolvidos na brincadeira (BASTOS, 2015, p.23)

Dessa forma, é possível perceber que as atividades voltadas aos jogos e as brincadeiras ocorrem desde os primeiros momentos da infância, e vão ganhando novas características de acordo com o meio em que a criança está inserido, a partir dessa premissa, é relevante buscar estratégias para utilizar este fator a favor dos processos de ensino e aprendizagem.

Um exemplo bastante concreto destes elementos exteriores voltados as brincadeiras, é a brincadeira de teor lúdico do “faz-de-conta” em que a criança acaba por usar em alguns instantes fatores recorrentes em suas rotinas, empregando a sua imaginação, assim como explorando fatores que já foram presenciados por este sujeito. Dentro das brinquedotecas, isso pode servir também como modo de socialização com outras crianças presentes no local

O ato de brincar não implica o uso somente de elementos do imaginário, pode-se da mesma forma mesclar situações legítimas vivenciadas com outras do campo da fantasia. Esse tipo de aderência do real com a imaginação proporciona a recombinação criadora dos ensaios vividos, isso também vale para a utilização de objetos variados, que ganham novos significados de acordo com a imaginação da criança, onde passa a assumir uma função direta de brinquedo.

Existe ainda a importância do brinquedo dentro das atividades lúdicas, por vezes, é através desse objeto que a criança abre a sua imaginação para novos alcances, mesclando o imaginário com o real, e criando elementos que podem ser além de divertidos, também pedagógicos, principalmente se direcionado de uma forma adequada por um adulto.

O brinquedo dá a possibilidade do ingresso em um campo da imaginação, já que possibilita várias maneiras de utilização. Se torna também plausível visualizar no brinquedo e nas atividades determinadas representações do real no instante em que a criança o escolhe como um suplente do objeto usado nas atuações reais da sua rotina, fazendo dessa forma, uma certa representação da realidade

Por meio da utilização dos brinquedos nos momentos de diversão, as crianças se tornam capazes de fazer criações e reproduções. Um objeto dentro das brincadeiras pode assumir nova função, de acordo com a imaginação da criança (FARIAS, 2013, p.11)

O jogo pode ocorrer a partir de diferentes elementos, tendo ou não a participação de brinquedos, ou puramente a partir da imaginação da criança. Os jogos normalmente dispõem de certas regras que precisam ser seguidas, trazendo esta questão para as práticas lúdicas voltadas a alfabetização, elementos palpáveis tornam-se bastante relevantes, visto que por meio de objetos, a criança pode ir se familiarizando, por exemplo, com os números e o alfabeto e no decorrer da infância, ir adquirindo conhecimento que o torne capaz de ler e escrever. Ou seja, todos os recursos presentes dentro das brinquedotecas devem ser utilizados como recurso para tornar os processos pedagógicos mais atrativos, principalmente se tratando de crianças que estão atravessando uma etapa de tratamento de doença.

O jogo pressupõe uma regra, o brinquedo é o objeto manipulável e a brincadeira nada mais é que o ato de brincar como brinquedo ou mesmo com o jogo. Jogar também é

brincar com o jogo. O jogo pode existir por meio do brinquedo, se os “brincantes” lhe impuserem regras. Percebe-se, pois, que jogo brinquedo e brincadeira têm conceitos distintos, todavia estão imbricados; ao passo que o lúdico abarca todos eles (MIRANDA, 2001, p.30).

Os conceitos atrelados ao jogo, ao brinquedo e conseqüentemente à brincadeira estão fortemente ligados e são componentes do campo da ludicidade, no decorrer da relação que se forma entre estes dados e a criança, na ação de manejá-los, pode-se explicar como a ludicidade em ação. Os jogos e as brincadeiras provocam nas crianças inúmeras impressões como representação, a reprodução de seus hábitos ou de casos vividos anteriormente, logo, personifica por meio de sua imaginação o cenário que está envolvido.

Fica evidenciado que quando a criança está inserida em um contexto escolar mais próximo da sua realidade, terá melhores condições e prazer pela aprendizagem, justamente por isso, os jogos, brincadeiras e atividades lúdicas de uma forma geral podem contribuir diretamente com um ambiente favorável ao aprendizado, que estimule a criança a adquirir conhecimentos não somente por obrigação, e sim pelo próprio interesse.

Nesse sentido, Meneses (2009) coloca que a ludicidade vem ganhando cada vez mais espaços dentro das discussões em âmbito acadêmico, devido a elevada quantidade de aportes para a sua avaliação e reflexão, entretanto, poucos têm conseguido constatar sua função e também os modos de sistematizar como um recurso pedagógico concreto. A pesquisadora ainda coloca que através da exploração de elementos da imaginação a criança através das atividades lúdicas, possibilita criar noções de justiça, respon-

sabilidade, lidar com eventuais adversidades, personificação de objetos, resolução de eventuais percalços que possam atrapalhar sua brincadeira, ou seja, contribuindo não somente para a diversão da criança, mas também com o seu desenvolvimento.

Destaca que “ao tratar do lúdico foca a abordagem que se busca, o lúdico não como algo isolado ou associado a uma determinada atividade”, mas como um componente cultural historicamente situado que pode transcender aos momentos de lazer, como seu uso na Educação: “porque não atuar com os componentes lúdicos da cultura, em outras esferas de obrigação, notadamente na escola (MARCELLINO, 1997, p.44)

Ainda segundo Marcelino (1997) muitas escolas e outros ambientes de aprendizagem ainda estão prezas em uma educação tradicional, com a prática de exercícios repetitivos que pouco estimulam a criatividade das crianças e dessa forma acabam bloqueando a organização mais individualizada destes alunos, sendo assim, acabam privilegiando a repetição e a decora de códigos, onde o professor se torna o agente transmissor e detentor do conhecimento, e as crianças meros receptores, tudo isso em detrimento de um ensino significativo e que estimule os alunos a terem mais autonomia.

Gomes (2004) coloca ainda que fomentar a ludicidade dentro dos processos educacionais é buscar práticas e experiências, que possibilitem o indivíduo a modificar seu norte de atenção e possa enxergar novas possibilidades

A ludicidade é uma dimensão da linguagem humana, que

possibilita a expressão do sujeito criador que se torna capaz de dar significado à sua existência, ressignificar e transformar o mundo. E mais na frente conclui: Dessa forma, a ludicidade é uma possibilidade e uma capacidade de se brincar com a realidade, ressignificando o mundo (GOMES, 2004, p. 145).

Sendo assim, de modo algum a ludicidade deve ser descartada dos processos de aprendizagem da criança, visto que por meio de jogos, brincadeiras, e demais atividades que fomentem o uso da imaginação, a criança terá a possibilidade de aprender brincando, e além disso, também terá outros fatores estimulados, como a socialização, formulação de características próprias, e se bem direcionado, adquirir novos conhecimentos, além de servir como uma forma de estimular a autonomia e a socialização da criança inserida dentro do ambiente hospitalar

Este processo cíclico, retratado em cada ação e em cada jogo, permite conhecer um pouco da evolução. Portanto, entender o brincar das crianças no cenário das civilizações é conhecer um pouco da cultura, além de servir como importante mecanismo de aprendizagem para a criança em vários aspectos (SANTOS, 2008, p.5)

Sendo assim, utilizar a ludicidade como recurso pedagógico significa ir de encontro com uma metodologia de ensino construtivista, que busque intermediar de modo eficaz a criança até o

conhecimento, além disso, rompe com paradigmas atrelados a uma educação tradicional, que se pauta em ensinamentos pragmáticos

O jogo, nas suas diversas formas, auxilia no processo ensino-aprendizagem, tanto no desenvolvimento psicomotor, isto é, no desenvolvimento da motricidade fina e ampla, bem como no desenvolvimento de habilidades do pensamento, como a imaginação, a interpretação, a tomada de decisão, a criatividade, o levantamento de hipóteses, a obtenção e organização de dados e a aplicação dos fatos e dos princípios a novas situações que, por sua vez, acontecem quando jogamos, quando obedecemos a regras, quando vivenciamos conflitos numa competição (CAMPOS, 2011, p. 10)

Campos (2011) ainda enfatiza que as atividades lúdicas dentro da infância devem fazer parte do planejamento pedagógico, deve ser um recurso bastante utilizado, visto que sua eficácia dentro dos processos de aprendizagem, inclusive da alfabetização, é elevada, além de servir também como estratégia para tornar os momentos de aprendizagem mais prazeroso e atrativo para a criança.

É imprescindível enxergar com novos olhos o verdadeiro universo mágico e encantador do lúdico em sala de aula e conseqüentemente, entendendo-se aí toda a prática cotidiana do aluno, visto que, é

na educação infantil que os infantes são capazes de construir a aprendizagem através do brincar, criando e imaginando situações de representações simbólicas entre o mundo real e o mundo a ser construído com base nas suas expectativas e anseios. (BAS-TOS, 2015, p.30)

Nessa perspectiva, Meneses (2009) ainda enfatiza que é por meio da atividade lúdica que a criança se adéqua para a vida em sociedade, entendendo a cultura do meio em que está inserida, se adaptando as características e também as condições que o mundo lhe oportuniza.

Sendo assim, os professores, que não devem ser meros transmissores de informações e conhecimentos sistemáticos, mas sim mediadores desses conhecimentos, devem oportunizar condições para que por meio do desenvolvimento dessas atividades, a criança possa construir de forma independente o seu próprio conhecimento, o que não se modifica dentro de ambientes atípicos, como as brinquedotecas em ambientes hospitalares

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da presente revisão de literatura foi possível evidenciar que o lúdico é algo praticamente inato ao ser humano. Desde os primeiros momentos da infância a criança já começa a brincar, imaginar, e formar cenários com seu pensamento que o permitem se divertir além de aprender de acordo com aquilo que o cerca, sendo que estas aquisições se tratam de um aprendizado não formal.

Cabe destacar nesse sentido a importância dos jogos e das brincadeiras, entretanto, é necessário a desconstrução da ideia de que este tipo de elemento dentro da escola e também das brinquedotecas, serve apenas para recreação,

visto que a aprendizagem ocorre de diversas formas, sendo assim, brincando e participando de jogos, as crianças estão adquirindo bagagens de interação social, de mescla do imaginário com situações cotidianas e da aquisição de novos elementos, como da linguagem. Também foi possível perceber que as brincadeiras lúdicas podem ocorrer de diversas formas, seja apenas com recursos da imaginação da criança com vivências do seu cotidiano, ou até mesmo com auxílio de brinquedos ou de objetos variados, que dentro da brincadeira podem ser ressignificados de acordo com a imaginação da criança, e dentro da atividade, se tornar um outro elemento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BASTOS, Rodrigo de Andrade. As brincadeiras nos processos pedagógicos. Linear, São Paulo, 2015

CABRAL, Luiz Fernando. O ambiente lúdico no desenvolvimento infantil. Global, Rio de Janeiro, 2014

CAMPOS, M. C. R. M. A importância do jogo

no processo de aprendizagem. São Paulo, 2011

FARIAS, P. Como desenvolver brincando. Ex-plana, Ribeirão Preto, 2013

GOMES, C. L. (org.). Dicionário Crítico do Lazer. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SANTOS, S. M. P. dos. Brinquedoteca: sucata vira brinquedo. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

MARCONDES, O. Os processos de ensino-aprendizagem pautados em atividades lúdicas. Papirus, São Paulo, 2010

MARCELLINO, N. C. Pedagogia da animação. 2. edição, Campinas, São Paulo, Editora Papirus, 1997.

MENESES, Michele Santos. O lúdico no cotidiano escolar da educação infantil: Uma experiência nas turmas do grupo 5 do CEI Juracy Magalhães. Disponível em: <<http://www.uneb.br/salvador/dedc/files/2011/05/Monografia-MICHELE-SANTOS-DEMENESES.pdf>>.. Acesso em 20/02/2019.

MIRANDA, J. R. Só Brincar? O papel do Brincar na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2001



Andréa Cristina de Souza Silva

Doutoranda em Psicologia Social pela Universidade John F.Kennedy; licenciada em Pedagogia pela Universidade Osman da Costa Lins; especialista em: Pedagogia Empresarial e Educação Corporativa com ênfase em Administração; Neuropsicopedagogia com ênfase em Educação Especial e Inclusiva; Pedagogia Hospitalar e Gestão Escolar.



Maria Adriana de Souza Silva Santos

Especializada em Pedagogia planejamento e gestão educacional, pela Universidade Escritor Osman Lins (FACOL). Licenciada em Pedagogia, Professora de Educação no Campo na Escola Maria Tereza Ipojuca- PE.





A LUDICIDADE E PSICOMOTRICIDADE COMO FORMA DE APRENDIZADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ANDREA SILVA DE SOUZA

RESUMO: O presente artigo teve por objetivo discutir as consequências e os resultados gerados pela utilização da ludicidade e da psicomotricidade no desenvolvimento de crianças durante a etapa da Educação Infantil. Quando as brincadeiras e jogos são utilizados no processo de ensino e aprendizagem, é possível observar que as crianças começam a se desenvolver melhor, compreendendo diferentes aspectos cognitivos e sociais. Assim, o presente artigo traz uma reflexão a respeito do tema a partir de pesquisa qualitativa, trazendo a concepção de ludicidade e psicomotricidade como ferramentas pedagógicas a serem utilizadas para o desenvolvimento infantil, discutindo as consequências, implicações e resultados nesta fase tão especial. Os resultados demonstraram que a ludicidade e a psicomotricidade são fundamentais para desenvolver determinadas competências e habilidades desde a infância. Conclui-se portanto que a ludicidade é essencial no desenvolvimento da criança como um todo, pois ela desenvolve habilidades como cooperação, cuidado, regras, entre outras que a criança levará para a vida toda.

Palavras-chave: Aprendizagens. Educação Infantil. Competências. Desenvolvimento.

INTRODUÇÃO

A ludicidade e a psicomotricidade são consideradas duas ferramentas facilitadoras durante o processo de ensino e aprendizagem, pois, estão fundamentadas no desenvolvimento das crianças como um todo, principalmente nessa fase tão especial, na qual elas processam o pensamento participativo e começam a perceber o corpo em movimento.

Primeiramente é preciso lembrar que brincar é um dos momentos mais prazerosos que podem acontecer na infância. Os jogos e brincadeiras fazem com que a criança se desenvolva melhor, estimulando a sua imaginação e a sua criatividade, melhorando o convívio social.

A ludicidade e a psicomotricidade, neste caso, permitem a construção de um trabalho pedagógico mais voltado para o que realmente se espera do desenvolvimento infantil. A ludicidade envolve o desenvolvimento do aspecto psicomotor, que ocorre pelo simples ato de brincar.

Já a psicomotricidade tem haver com o desenvolvimento da motricidade. Nesse caso, são utilizadas técnicas que facilitam a expressão corporal, contribuindo assim para que a criança adquira a noção de espacialidade.

Devemos lembrar que a Educação é um processo contínuo e evolutivo, e deve ser pautado principalmente na criança, tornando-se necessário evidenciar este

processo durante a Educação Infantil. Nesse caso, deve-se conceber a criança como um ser social e histórico, onde a aprendizagem ocorre através das interações entre a criança e o mundo a sua volta. Observa-se, portanto que quando o docente prioriza a utilização de jogos e brincadeiras, além de atividades que envolvam o reconhecimento do próprio corpo, a criança se desenvolve melhor.

Assim, justifica-se a presente pesquisa no sentido de discutir os processos que contribuem para a expressão corporal e o desenvolvimento das crianças na Educação Infantil a partir do uso da ludicidade e da psicomotricidade.

LUDICIDADE E PSICOMOTRICIDADE

Ao discutirmos sobre ludicidade, estamos falando de algo que sempre fez parte da vida do ser humano independentemente da época. Pensando na Educação, a ludicidade envolve não só o processo de ensino e aprendizagem, mas também está relacionada ao produto final. Os jogos e brincadeiras propiciam o encontro do “eu” com o outro, estabelecendo assim relações de troca e conhecimento.

Ainda, a ludicidade exige uma predisposição da criança que está envolvida nesse processo. Luckesi (2005) discute que a ludicidade deve necessariamente implicar em atividades divertidas. Porém, o que mais caracteriza a ludicidade são a plenitude e o desenvolvimento que ela propicia para a criança. Sabe-se que a ludicidade está presente na vida da criança desde os primeiros dias de vida. Brincadeiras com os familiares ajudam a desenvolver determinados aspectos, que serão contemplados de forma mais aprofundada na escola, contribuindo para o desenvolvimento das características psicológicas, psicomotoras e sociais.

Assim, o docente deve escolher atividades que mais que brincadeiras, sirvam para o desenvolvimento dessas crianças, utilizando as mais diversas linguagens, compreendendo a capacidade

de desenvolver ideias e descobrir respostas para as suas inquietações.

Já a ludicidade atrelada a psicomotricidade, devem-se destacar as brincadeiras que contemplam o desenvolvimento global do indivíduo, explorando a sua individualidade através de símbolos, contato físico, movimento e relações sociais.

Assim, a psicomotricidade compreende o movimento e o desenvolvimento do corpo, a partir da participação em atividades lúdicas. O conhecimento vai sendo construído através das brincadeiras e da integração que ocorre entre os pares. Fonseca (1998) observou a psicomotricidade do ponto de vista afetivo, onde os movimentos em geral, como a disponibilidade tônica, a segurança gravitacional, o controle postural, a noção do próprio corpo, da lateralização e direcionalidade se tornam essenciais para o desenvolvimento global da aprendizagem. Através dela que o corpo e a motricidade são abordados como unidade e totalidade da criança. Desta forma, a psicomotricidade trabalha diversos aspectos cognitivos, psicossomáticos, psicológicos, psiconeurológicos e psicoterapêuticos.

Pensando no Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI), documento norteador da Educação Infantil, temos que: “Nesta modalidade de educação as crianças devem ser estimuladas através de atividades lúdicas e jogos, a exercitar as capacidades motoras, a fazer descobertas e a iniciar o processo de alfabetização” (BRASIL, 1998, p.32).

Trazendo a discussão de Vygotsky (2011), os jogos e brincadeiras influenciam diretamente no desenvolvimento da criança, se fazendo necessária a intervenção do docente a fim de mediar às regras e limites de cada uma dessas atividades. Para o autor, as brincadeiras propostas na Educação Infantil garantem grandes avanços, desenvolvendo a criança como um todo. Os jogos estão intimamente ligados à imaginação, desenvolvendo aspectos cognitivos, denominado por ele de Zona Proximal de Desenvolvimento (ZPD).

Ainda, a criança que se desenvolve baseada na realidade a sua volta, apresentando assim uma maturação lógica, cabendo a família e ao docente proporcionar uma infância rica de estímulos, voltados para a criatividade e a imaginação.

LUDICIDADE E SUA APLICAÇÃO

Devemos primeiramente lembrar que o docente é o mediador de todo esse conhecimento. Em sua prática, o mesmo deve elaborar atividades que possam incluir a ludicidade e a psicomotricidade, envolvendo as brincadeiras, jogos, o prazer, os movimentos corporais e a alegria dentro desse ambiente.

Ao trabalhar essas questões o docente deve desenvolver a sua própria autoconfiança, acreditando que a ludicidade se faz necessária a fim de desenvolver o educando como um todo e não servindo como um momento para “matar o tempo”, baseando-se nas diferentes competências e habilidades que a criança precisa desenvolver naquele momento.

Infelizmente é isso que muitas escolas ainda acreditam, desvalorizando assim o potencial que a criança pode alcançar através da expressão corporal e do movimento. Por conta disso, o Referencial para a Educação Infantil traz considerações a respeito desse tema:

[...] um grupo disciplinado não é aquele em que todos se mantêm quietos e calados, mas sim um grupo em que os vários elementos se encontram envolvidos e mobilizados pelas atividades propostas. Os deslocamentos, as conversas e as brincadeiras resultantes desse envolvimento não podem ser entendidos como dispersão ou desordem, e sim como

uma manifestação natural das crianças. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998, p. 19).

O docente que trabalha com jogos e brincadeiras deve deixar claro, os objetivos de aprendizagem em seu planejamento, visando atender às necessidades das crianças como um todo, bem como as especificidades de cada um, escolhendo atividades direcionadas para a faixa etária da criança. Também deve se atentar ao que e como solicitar as atividades corporais, contemplando as expressões da motricidade infantil, além de compreender seu caráter lúdico e expressivo. Aprofundar esses conhecimentos é essencial para contemplar aspectos mais específicos do desenvolvimento corporal e motor (BRASIL, 1998, p. 39).

Desta forma, a psicomotricidade e a ludicidade, caminham juntas a fim de desenvolver a criança já nos primeiros estágios de vida. Infelizmente, sabemos que ainda existem situações inerentes nas escolas que impendem à aplicação das mesmas dentro do contexto pedagógico escolar. Muitas vezes, a ludicidade é deixada de lado pelo docente, pois, muitos consideram que esse é um momento de bagunça que foge ao seu controle em sala de aula e isso se torna inadmissível.

Nesse caso, apesar da Educação Infantil não possuir um Currículo voltado para as competências que devem ser desenvolvidas nessa fase em especial, como os outros ciclos, ela possui o documento chamado RCNEI (1998) que discute entre outros aspectos o papel do movimento do ponto de vista do desenvolvimento integral da criança, compreendendo diferentes aspectos: físicos, psicológicos, intelectuais e sociais.

O Referencial discute ainda que as crianças assumem um papel importante, pois, mais que movimentar partes do corpo, elas conseguem se comunicar e se ex-

pressar através de gestos e mímicas faciais através do mesmo. Ainda, traz a importância do desenvolvimento da motricidade desde a infância:

... o movimento para a criança pequena significa muito mais do que mexer partes do corpo ou deslocar-se no espaço. A criança se expressa e se comunica por meio dos gestos e das mímicas faciais e interage utilizando fortemente o apoio do corpo. A dimensão corporal integra-se ao conjunto da atividade da criança. Pode-se dizer que no início do desenvolvimento predomina a dimensão subjetiva da motricidade, que encontra sua eficácia e sentido principalmente na interação com o meio social, junto às pessoas com quem a criança interage diretamente. A externalização de sentimentos, emoções e estados íntimos poderão encontrar na expressividade do corpo um recurso privilegiado (RCNEI, 1998, p.18).

Oliveira (2011) traz significado aos movimentos infantis, explicitando que, inicialmente a criança apresenta uma “agitação orgânica” e uma “hipertonicidade global”, o que aparentemente parece bagunça. Mas, aos poucos, ela vai se apropriando dos movimentos e passa a se expressar através de gestos ligados à afetividade, relacionados também às emoções vivenciadas.

Wallon (apud, OLIVEIRA, 2011) discute que é através da dimensão corporal que se integra um conjunto de atividades onde a criança desenvolve, e que esses

movimentos estão relacionados com funções expressivas, instrumentais, posturais e gestos.

Assim:

O corpo é uma forma de expressão da individualidade. A criança percebe-se e percebe as coisas que a cercam em função de seu próprio corpo. Isto significa que, conhecendo-o, terá maior habilidade para se diferenciar, para sentir diferenças. Ela passa a distingui-lo em relação aos objetos circundantes, observando-os, manejando-os (OLIVEIRA, 2011, s/p.)

O documento discute ainda que durante a faixa etária entre 4 a 6 anos de idade, essa fase trás uma ampliação do repertório de gestos instrumentais. Os movimentos passam a exigir certa coordenação motora e devem se ajustar a objetos específicos, como recortar, colar, encaixar peças, blocos, entre outros.

Os movimentos corporais são extremamente importantes para o desenvolvimento físico-motor infantil, constituindo uma linguagem que desenvolve o aspecto histórico-cultural no qual a criança apresenta progressos no desenvolvimento da linguagem oral e na representação dos diferentes tipos de linguagem, aperfeiçoando os movimentos corporais favoráveis para a expressividade infantil (GALVÃO e WALLON, 1995).

Fortuna (2011), discute que ao se utilizar a ludicidade e a psicomotricidade como ferramentas pedagógicas, elas se tornam um desafio a mais para o docente, uma vez que além de preparar seu plano de aula, ele deve ainda, participar das brincadeiras junto as crianças a fim de observar as interações e as trocas de conhecimento que ocorrem entre elas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se pode concluir que de acordo com o referencial teórico, quando utilizamos a ludicidade e a psicomotricidade juntas, elas contribuem para o desenvolvimento da criança como um todo não só enquanto educando, mas como indivíduo. No caso das crianças que possuem algum tipo de deficiência, elas se mostram duas ferramentas essenciais para a integração o desenvolvimento e a inclusão desses educandos no ambiente escolar.

As brincadeiras e jogos possibilitam a interação social, amplia o conhecimento de mundo e faz com que a criança interaja com as demais, estimulando a memória, o raciocínio, a linguagem, a percepção, a criatividade e tantas outras competências e habilidades que desenvolverão as estruturas psicológicas e cognitivas, a fim de termos crianças mais seguras de si.

Se acredita na importância da aplicação de jogos e brincadeiras a partir do viés educativo, onde além das habilidades, a criança pode se desenvolver e compreender o mundo a sua volta através de estímulos.

Outra questão seria a dinâmica e o planejamento das aulas. O docente, depois da família, é o adulto que apresenta maior contato com a criança, pois passa boa parte do dia junto a ela e é através de suas ações e responsabilidade que a criança poderá se desenvolver de forma plena, a partir do seu planejamento.

Desta forma, entre outros aspectos, devemos considerar que o desenvolvimento infantil é cercado de diferentes situações, mas que todas elas envolvem o respeito à diversidade, o desenvolvimento da afetividade, das emoções e dos processos cognitivos e sensório-motores.

Assim, a ludicidade e a psicomotricidade só tem a contribuir para o desenvolvimento integral da criança em todos os seus aspectos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a educação infantil. Volume 3, Brasília: MEC/SEC, 1998.
- FONSECA, Vitor Da. Psicomotricidade. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- FORTUNA, Tânia Ramos. Formando professores na Universidade para brincar. Petrópolis, Vozes: 2011.
- GALVÃO, I.; Wallon, H. Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. Petrópolis (RJ): Vozes, 1995.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. Ludicidade e atividades lúdicas: uma aprendizagem a partir da experiência interna. 2005. Disponível em: www.luckesi.com.br. Acesso em: 10 set. 2020.
- OLIVEIRA, G.C. Psicomotricidade: educação e reeducação num enfoque psicopedagógico. 16. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- VYGOTSKY, Lev. S. O desenvolvimento dos conceitos científicos na infância. Cap. 6. Pensamento e linguagem. 2011, p. 93-95. Versão para eBook eBooksBrasil.com. Disponível em: www.jahr.org. Acesso em: 08 set. 2020.



Andrea Silva de Souza

Pós-graduada Lato Sensu em Práticas Educativas: Criatividade, Ludicidade e Jogos pela Faculdade de Educação Paulista (FAEP), SP. Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário Ítalo Brasileiro (UNIÍTALO), SP. Professora Educação Básica I no Estado de São Paulo desde 2009. Desde 2017 também atua como Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Prefeitura Municipal de São Paulo.





A EDUCAÇÃO COM FOCO NA CIDADANIA E NO DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL

ANDRÉ LUIZ DIAS LEITE

Resumo: O presente artigo tem como objetivo demonstrar através de um estudo com referências bibliográficas a importância da cidadania e do desenvolvimento sustentável no processo de ensino e na educação básica. Traçando um paralelo da cidadania como alicerce de um desenvolvimento coeso de qualquer comunidade e de que maneira a mesma é intrínseca na educação em todas as suas variantes, culminando assim em uma sustentabilidade social.

Palavras-chave: Educar. Ensino. Sustentabilidade. Responsabilidade social.

CONCEITOS DE CIDADANIA

Partindo do pressuposto que a cidadania é um fator culminado no processo de desenvolvimento e sendo assim um agravante quando se deseja fazer mudança e uma maturação por parte de uma comunidade e seus gestores, são importantes estudar alguns conceitos básicos sobre a mesma. Para uma pessoa se tornar cidadã e fazer parte do processo de cidadania a mesma necessita primeiramente ter o conhecimento básico de seus direitos e deveres, e se fazer presente no conjunto do seu bairro, município e outros, sendo assim automaticamente fazendo parte do enlace chamado cidadania.

Podemos afirmar que ser cidadão significa ter direito e deveres, ser súdito e ser soberano. Tal situação está descrita na Carta de Direitos da Organização das Nações Unidas (ONU), de 1948, que tem

suas primeiras matrizes marcantes nas cartas de Direito dos Estados Unidos (1776) e da revolução Francesa (1798). Sua proposta mais funda de cidadania é a de que todos os homens são iguais ainda que perante a lei, sem discriminação de raça, credo ou cor. E ainda: a todos cabem o domínio sobre seu corpo e sua vida, o acesso a um salário condizente para promover a própria vida, o direito à educação, à saúde, à habitação, ao lazer. E mais: é direito de todos poder expressar-se livremente, militar em partidos políticos e sindicatos, fomentar movimentos sociais, lutar por seus valores. Enfim, o direito de ter uma vi-

da digna de ser homem. (COVRE, 2007, p. 9)

Fazendo uma análise na citação anterior é possível afirmar com clareza que o cidadão não tem apenas só direitos, mas deveres para com a nação, além de lutar pelos direitos iguais para todos, de defender a pátria, de preservar a natureza, de fazer cumprir as leis entre outras. Ser cidadão é fazer valer seus direitos e deveres civis e políticos, é exercer a sua cidadania. Para realmente querer ser cidadão pleno e consciente dos deveres da cidadania, o indivíduo primeiramente deve ter suprido suas necessidades básicas, fatores estes como: habitação, alimentação, vestimenta, saneamento básico e outros, além de sempre estar engajado com o que está acontecendo seja na esfera mundial, nacional, estadual ou municipal, para assim sabendo dos direitos e deveres salientados acima, poder cobrar e fazer parte do processo transformador, individual e coletivo.

Outra vertente muito importante na cidadania é o fato da inclusão dos membros das mesmas em vários segmentos da sociedade, estes que vão desde aos mais básicos possíveis como, por exemplo, tirar os mendigos das ruas, onde enfrentam uma realidade diária, como frio, fome e até mesmo violência gerada por psicopatas que ateiem fogo e os agridem com pauladas, desde até situações aparentemente mais simples, como, a inclusão digital de uma comunidade mais pobre de um determinado município, estas ações devem ser colocadas em prática, para que o conjunto seja formatado e que exista um elo, entre a sociedade e a cidadania, sempre visando uma mudança significativa e positiva .

Isso se manifesta nas situações mais prosaicas. Posso lembrar situações-limite, em que comunidades reivindicam o direito de não ter que conviver com a miséria humana,

com a sordidez dos mendigos que estão nas ruas. (DULCE, et all, 1997, p. 16)

A citação apresentada, é relevante na ótica de que, como iremos exigir de uma pessoa que ela seja participativa, ativa, cidadã e ainda mais, tenha conceitos de cidadania se a mesma não tem os seus direitos básicos supridos, sabemos que não se deve entrar no mérito de patologias, que neste caso necessitam ser tratadas e amparadas com profissionais médicos e clínicas de reabilitação (o que não deixa também de ser uma inclusão), mas sim no olhar de pessoas comuns, que apenas não podem fazer parte de um contexto, por imposição e não por opção.

EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA

A presente pesquisa apresenta por considerar esta atividade um fator desencadeador de vertentes tais como: economia, cultura, social e outros. O despertar pela cidadania, parte primeiramente pelo ponto culminante que uma sociedade não se desenvolve e nem consegue se aprimorar em outras variáveis, sem ter ao menos os conceitos básicos, do que vem a ser cidadania.

As crianças desde a sua formação intelectual, mental e escolar, necessitam de um trabalho efetivo no que tange a educação cidadã, visando sempre um futuro como cidadãos e mais multiplicadores dos seus direitos e deveres.

Essa revolução interna é traço essencial para a existência da cidadania. Todavia, sua construção depende também de outras dimensões. É preciso haver uma educação para a cidadania. A violência perpassa o cotidiano das pessoas de inúmeros segmentos, em especial a população mais ca-

rente: mulheres, presos, negros, crianças e idosos. Há um sofrimento que tem lugar no âmbito privado e não vem a público, a não ser que essas pessoas tomem consciência de seus direitos como cidadãos e se organizem para lutar por eles. É preciso criar espaços para reivindicar os direitos, mas é preciso também estender o conhecimento a todos, para que saibam da possibilidade de reivindicar. (COVRE, 2007, p. 66)

Referente à citação analisada, é importante salientar a visão de que as pessoas necessitam ter uma educação no que se refere à cidadania, esta que deve estar atrelada aos conceitos básicos, assim como aprender a ler e escrever. Esta educação certamente será o suporte para essas pessoas automaticamente se tornarem adultos participativos e ativos de uma comunidade, seja ela indígena, rural, do campo, metrópole entre outras. O que não se pode exigir é que essas pessoas nasçam e tenham estes conceitos intrínsecos em si, afinal, ninguém nasce com conceitos nenhum, estes são passados através da convivência em comunidade, e a cidadania em questão apresentada não foge essa regra.

Outro fator de relevância por parte de gestores, no âmbito até mesmo mundial é o fato de muitas vezes, governantes, sejam eles presidentes, deputados, prefeitos, e outros, preferiram ignorar estes conceitos, mediante a alienação das pessoas que os mesmos governam, pois automaticamente uma sociedade ou uma comunidade que não tem argumentos e nem bagagem suficiente e se acomodam com o estado e situação de vida que tem, não irão certamente fazer valer seus deveres, e reivindicação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim como vários campos de atuação, a hospitalidade está certamente atrelada ao desenvolvimento sustentável e a educação. O que tem que estar claro é que quaisquer ações de sustentabilidade devem estar engajadas todos os setores da esfera governamental, além de respeitar a capacidade de carga da localidade e os recursos naturais.

Certamente, para engajar todos os setores da sociedade na perseguição de um tipo de desenvolvimento sustentável, equitativo, econômico eficiente e politicamente viável, pelo menos três parâmetros deveriam ser considerados para fins de reforma institucional: 1. Educação; 2. Gestão participativa; e 3. Dialogo de stakeholders ou partes envolvidas. (GRINOVER, 2007, p. 67)

Cabe salientar que todo o processo de cidadania tem uma ligação direta com o segmento educacional de uma sociedade e que as estruturas consolidadas no âmbito da educação certamente trarão resultados positivos em todos os campos sociais. Assim a participação efetiva social estará presente nas tomadas de decisões e com a consciência no consumo equilibrado, respeito as ofertas naturais e recursos finitos e todos possuindo um papel essencial na sustentabilidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BALZAN, Newton César. Estudo do meio. Didática para a escola de 1o e 2o graus. 9 ed. São Paulo: Piolneira, 1987.
- BOCK, Ana Maria Mercês Bahia; FUR-TADO, Odair; TEIXEIRA, Márcia de Lourdes Trassi. Psicologias. São Paulo: Saraiva, 2007.

BRITO, Márcia Regina F. de; GARCIA, Vicente Joachim Neumann. A Psicologia Cognitiva e suas aplicações à educação. São Paulo: Unesp, 2003.

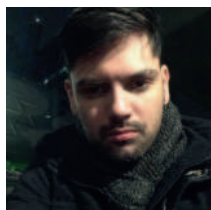
CARRARA, K. Introdução a Psicologia da Educação: Seis abordagens. São Paulo: Avercamp, 2003.

COVRE, Maria de Lourdes Manzine.

O QUE É CIDADANIA. São Paulo: Brasiliense, 2004.

PIAGET, Jean Inheldes; BÄRBEL, Inhelder. A psicologia da criança. São Paulo: Difel, 1978.

RIZZI, Claudia Brandelero; Costa, Antonio Carlos da Rocha. O período de desenvolvimento das operações formais na perspectiva piagetiana: Aspectos Mentais, Sociais e Estruturais. Educare. Umuaruma São Paulo, v.4 no 1, 2004. Disponível em: <<http://www.revistas.unipar.br/educere/article/vi-ew/178/152>>.



ANDRÉ LUIZ DIAS LEITE

Bacharel em Turismo – Faculdade do Litoral Sul Paulista (FALS); Licenciatura Plena em Artes Visuais Faculdade Monzarteum de São Paulo (FAMOSP); Tecnólogo em Gestão Empresarial (FATEC). Professor de Ensino Médio e Técnico – Centro Tecnológico Paula Souza (CEETEPS – ETEC). Professor de Ensino Fundamental II e Médio, especialista em Arte na Prefeitura Municipal de São Paulo.



O CONTATO COM A ARTE NA PRIMEIRA INFÂNCIA

ANGELA VEIGA ZANETTI DE SYLOS

RESUMO: Este artigo procura abordar reflexões a respeito do contato com a Arte na primeira infância. A metodologia utilizada no decorrer do presente artigo se baseia em autores que decorrem sobre o tema em questão. As crianças são naturalmente curiosas. A partir do momento em que obtêm o controle de seus membros, trabalham para se colocar no mundo para ver como tudo funciona. Eles exploram, observam e imitam, tentando descobrir como as coisas funcionam e como se controlar e seus ambientes. Essa exploração irrestrita ajuda as crianças a formar conexões no cérebro, ajuda-as a aprender - e também é divertido.

Palavras-chave: Aprender. Curiosidades. Exploração. Vivências.

INTRODUÇÃO

A arte é uma atividade natural para apoiar esse jogo livre em crianças. A liberdade de manipular diferentes materiais de maneira orgânica e não estruturada permite a exploração e a experimentação. Esses empreendimentos artísticos e explorações autodirigidas não são apenas divertidos, mas também educacionais. A arte permite que os jovens pratiquem uma ampla gama de habilidades úteis não apenas para a vida, mas também para o aprendizado.

Durante a primeira infância, as capacidades socioemocionais e cognitivas são aumentadas por meio de programas e atividades apropriados para o desenvolvimento, projetados para um desenvolvimento completo e "de todos os lados". Alguns educadores acreditam que isso ocorre através da educação artística. Desenhar, pintar e trabalhar com argila são aspectos da educação artística para crianças pequenas. Não se limitando ao ar-

tesanato e ao visual, a música também é um elemento significativo.

As artes desempenham um papel crítico em ajudar as crianças a não apenas compreender seu mundo, mas expressar esse conhecimento, à medida que dão sentido às suas experiências. As artes permitem que eles comuniquem seus pensamentos e sentimentos de várias maneiras (Wright, 2012). As práticas artísticas na primeira infância encorajam as crianças a serem participantes ativos em seguir seus próprios rumos. A arte que estimula a tomada de riscos e a exploração é estimulada à medida que as crianças passam a compreender vários meios de arte e desenvolver habilidades ao lado de adultos facilitadores. A prática artística, como aprendizagem na primeira infância, nem sempre pode ser planejada, ela se desenvolve em ambientes ricos e espaços flexíveis que atendem a diferentes interesses e estilos de aprendizagem.

HABILIDADES DESENVOLVIDAS NAS ATIVIDADES ARTÍSTICAS

As habilidades que os jovens praticam ao participar de atividades artísticas incluem:

Habilidades motoras finas: Agarrar lápis, giz de cera, giz e pincéis ajuda as crianças a desenvolver seus finos músculos motores. Esse desenvolvimento ajudará seu filho a escrever, abotoar um casaco e outras tarefas que exijam movimentos controlados.

Desenvolvimento cognitivo: A arte pode ajudar as crianças a aprender e praticar habilidades como modelagem, causa e efeito (ou seja, “se eu forçar muito com um giz de cera, a cor é mais escura”). Eles também podem praticar habilidades de pensamento crítico, fazendo um plano mental ou uma imagem do que pretendem criar e seguir adiante em seu plano.

Habilidades matemáticas: As crianças podem aprender, criar e começar a entender conceitos como tamanho, forma, fazer comparações, contagem e raciocínio espacial.

Habilidades de linguagem: À medida que as crianças descrevem e compartilham suas obras de arte, bem como seus processos, elas desenvolvem habilidades de linguagem. Você pode incentivar esse desenvolvimento ouvindo ativamente e fazendo perguntas abertas em troca. Também é uma ótima oportunidade para aprender novas palavras de vocabulário em relação ao seu projeto (ou seja, textura).

Além de ajudar os jovens a desenvolver habilidades importantes, a livre expressão também é boa para a saúde e o bem-estar em geral. Dar à criança uma saída criativa pode ajudar a aliviar o estresse e trabalhar com as coisas que acontecem em suas vidas. Ao incentivar a expressão artística, pode-se ajudar a facilitar o aprendizado.

Ao contrário de crianças e adultos mais velhos, a maioria das e pré-escolares não tem consciência do que está fa-

zendo ou se concentra na criação de um produto acabado.

Os benefícios da educação artística são universais e os pesquisadores identificaram alguns de seus principais retornos quando incluídos como recurso educacional nos primeiros anos.

(...) a arte não é somente executar, produzir, realizar e o simples ‘fazer’ não basta para definir sua essência. A arte é também uma invenção. Ela não é execução de qualquer coisa já ideada, realização de um projeto, produção segundo regras dadas ou predispostas. Ela é um tal fazer, que enquanto faz, inventa o por fazer e o modo de fazer. A arte é uma atividade na qual execução e invenção procedem pari passu, simultâneas e inseparáveis, na qual o incremento de realidade é constituição de um valor original. Nela concebe-se executando, projeta-se fazendo, encontra-se a regra operando, já que a obra existe só quando é acabada, nem é pensável projetá-la antes de fazê-la e, só escrevendo ou pintando, ou contando é que ela é encontrada e é concebida e é inventada (PAREYSON apud FERRAZ; FUSARI, 2009, p. 105).

A incorporação das Artes na primeira infância tem muitos benefícios, e o envolvimento das crianças em programas e atividades infundidas nas Artes desenvolverá suas habilidades cognitivas, criati-

vas, sociais e emocionais, desempenhando um papel importante em seu desenvolvimento ideal.

Criar arte é uma ótima maneira de as crianças fazerem escolhas e resolverem problemas. Cada passo envolve tomar uma decisão: que cor usar, como fazer uma linha, qual o tamanho para fazer alguma coisa. A cada escolha, o objeto se torna cada vez mais seu. Todo mundo tem uma imaginação. A arte dá um passo adiante. Por meio da arte, as crianças criam algo que, até aquele momento, era apenas imaginado. Assim, eles criam manifestações visuais de ideias abstratas. As crianças que podem ter dificuldades em outras partes do currículo escolar podem encontrar uma saída expressiva através da arte. É uma maneira de descobrir talentos que podem não ser vistos de outra maneira. A arte é um meio de comunicar ideias, sentimentos e soluções de uma maneira que não seja verbal ou escrita.

AS CRIANÇAS E O CONTATO COM A ARTE

As crianças são artistas naturais. Desde a infância, eles se deliciam com a interação de luz e sombra, forma e cor. Objetos pendurados em um móvel e as formas elementares de bolas e blocos os fascinam. À medida que as crianças se desenvolvem, elas conectam o visual e o tátil: brincar de cereal derramado, esculpir areia em uma praia, pintar com os dedos e rabiscar com giz de cera. Eles criam sombras em manchas de luz solar e distribuem bastões para formar padrões.

No momento em que a maioria das crianças ingressam no ensino formal, passam de anotações e empilhamento para uma representação mais deliberada de duas e três dimensões. Para crianças menores, as primeiras representações geralmente são de realidades internas. Quando solicitados a descrever suas obras, eles contam histórias detalhadas e imaginativas. Com o passar do tempo, os desenhos e esculturas das crianças começam a refletir suas observações do mundo.

Quando a arte é valorizada como assunto central, as obras de arte infantis proliferam nas salas de aula e nos corredores. As obras incorporam temas de outras disciplinas e são criativas e individualistas.

O aprendizado de arte depende de um sistema complexo de funções perceptivas, cognitivas superiores e motoras, sugerindo assim um substrato neural compartilhado e um forte potencial para transferência cognitiva cruzada na aprendizagem e na criatividade. Dentro de poucas semanas, por exemplo, bebês humanos podem imitar e agir como se estender a língua em resposta a alguém mostrando a língua para eles - como a criança sabe exatamente o que a ação motora planeja implementar com base apenas em uma contribuição visual? Os neurônios-espelho podem ser responsáveis por essa capacidade, traduzindo a entrada visual para a saída do motor, subjacente a uma conexão entre as artes visuais e o movimento, e as artes e a música auditivas. Desde os tempos pré-históricos, a arte tem sido uma forma de comunicação profundamente impressa na natureza humana; o ato de experimentar a arte e a apreciação estética no “receptor” também tem o poder do efeito intercognitivo a qualquer momento durante o desenvolvimento individual.

A capacidade de tolerar a ambiguidade e a incerteza durante o processo criativo é um importante traço mental. A tolerância à ambiguidade também é um atributo importante no aprendizado da ciência para lidar com as complexidades e ambiguidades do conhecimento científico. Ao contrário de seu estereótipo popular, a ciência está repleta de ambiguidades e contradições que precisam ser resolvidas para que o aprendizado continue.

O aprimoramento da aprendizagem continua sendo um desafio, particularmente no ambiente escolar. Embora a explicação direta pareça a melhor abordagem para o ensino de qualquer assunto específico no currículo, é bem conhecido que

a capacidade de absorver fatos e conceitos é grandemente aumentada colocando-os em um contexto mais amplo de relevância para as questões da qualidade cotidiana.

Definir a arte como um sistema comunicativo que transmite ideias e conceitos explicando por que é possível que as mesmas estruturas cerebrais apoiem outras funções cognitivas, como a linguagem humana, envolvidas em artes como a música ou o desenho. Essa caracterização pressupõe milhões de anos de evolução cerebral e estratégias adaptativas biológicas. Como um sistema comunicativo multidisciplinar, as artes fornecem uma plataforma ideal para aprender sobre o prazer de conhecer, que por sua vez fornece a inspiração motivacional para explorar mais, fazer perguntas, analisar e sintetizar, e se envolver em pensamento convergente e divergente.

Segundo Oliveira (2007):

As habilidades de descrever, analisar e interpretar sejam trabalhadas com vigor em sala de aula, pois serão elas o deveríamos ter subsídios para atender a qualquer metodologia de leitura de imagem que o professor venha a escolher para trabalhar... esse exercício passo a passo com as habilidades de descrever, depois analisar e só depois interpretar permite uma construção mais aprofundada das e progredir. habilidades necessárias para a leitura. Trabalhar a habilidade de descrição significa estimular a própria natureza da criança da educação infantil que, ao olhar uma imagem, é capaz de prazerosamente descrevê-

las com detalhes, pois antes da leitura das letras, as crianças desenvolvem naturalmente e significativamente uma leitura da imagem... Quanto a habilidade de analisar, queremos chamar a atenção de analisar, queremos chamar a atenção para a importância do desenvolvimento da capacidade de analisar o discurso visual (um discurso sintético por natureza), pois ela que permite ao leitor perceber como a imagem diz aquilo que diz. Já a interpretação é produto das relações entre o que foi analisado, somando-se a isso informações históricas sincrônicas e diacrônicas ligadas à imagem lida e a produção do artista estudado. (OLIVEIRA, 2007, p.256- 257.)

Percebe-se que por meio das Artes as crianças descobrem o mundo e organizam-se nele, estando livres para construir e reconstruir, num diálogo entre pensamento e sentimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As artes são uma forma de aprender, de explorar, de responder, de revelar e demonstrar, de imaginar, retratar e fazer sentido. Eles pertencem ao currículo escolar, assim como às mentes e corações de todos os alunos ao longo da vida.

As artes devem ser absolutamente integradas na educação dos alunos para libertá-los da natureza abertamente opressora de uma escola, apesar das crenças dos professores. Infelizmente, as artes não podem ser quantificadas para

aqueles que desejam dados e números para cada classe; isso não é possível, mas as artes continuam tão importantes como sempre.

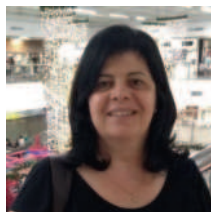
Conclui-se que desde o desenvolvimento de habilidades iniciais de coordenação que levam à precisão necessária para escrever, até a promoção de empatia, relacionamentos e interações sociais, fazer música e dança e drama e artes visuais apoia a realização educacional mais ampla.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FERRAZ, Maria Heloísa C. de T. & FUSARI, Maria F. de Rezende e. Arte na educação escolar. São Paulo: Cortez, 2009.

OLIVEIRA, Marilda Oliveira de. Arte, educação e cultura. Santa Maria: UFSM, 2007.

WRIGHT, S. Crianças, Criação de Sentidos e Artes (2ª ed.). Sydney: Pearson Prentice Hall.2012



Angela Veiga Zanetti de Sylos

Formada no Magistério, toda carreira como professora atua com Educação Infantil em EMEI. Graduação em Direito, pela USF - Universidade de São Francisco, SP, 1990. Licenciatura em Pedagogia, pela USP - Universidade de São Paulo, SP, 2004. Pós Graduação em Educação Infantil, Pela FICS - Faculdades Integradas Campos Salles, SP, 2020. Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Prefeitura Municipal de São Paulo.





O TRABALHADOR À LUZ DOS POETAS: VINÍCIUS DE MORAES E CHICO BUARQUE DE HOLANDA

CÉLIA MARTINS DA COSTA

Resumo: A ação laborativa do homem é extremamente louvada e defendida no mundo. As culturas valorizam trabalhos lucrativos, de prestígio e intelectuais em detrimento de trabalhos manuais. O presente texto se propõe analisar o trabalho e o trabalhador frente a sua fragmentação e desvalorização perante sua ação transformadora que é o trabalho no fazer humano. Desse modo, verifica-se a perda da identidade do trabalhador entre o objeto e a finalidade. Para elucidar o sujeito sujeitado ao trabalho apresentamos o trabalhador a partir do Poema de Vinícius de Moraes - “O Operário em Construção” e a música de Chico Buarque de Holanda - “Construção” a fim de problematizar a condição do trabalhador.

Palavras-chave: Identidade. Trabalho. Música. Operário. Construção.

INTRODUÇÃO

Ao longo da história, observa-se que o desenvolvimento econômico de um determinado grupo, povo ou nação se dá por intermédio do trabalho realizado pelas pessoas. Desta forma, as ações laborativas realizadas pelo homem, interferem diretamente na economia local, regional e mundial. Além disso, estas atividades permeiam a maioria das relações sociais que o ser humano possui consigo, com o outro e com o mundo, ao qual está inserido.

O assunto a ser abordado neste artigo, trata-se do trabalho e do trabalhador, em que é deveras instigante e seu papel muito abrangente, nos permitindo seguir caminhos diversos, afinal inúmeros são os discursos que tratam deste tema, no entanto, nos propomos a fazer um recorte subjetivo do tema a partir da análise subliminar das poesias. Assim, será utilizado como forma de análise a poesia de Vinícius de Moraes - “O Operário em

Construção” e a música de Chico Buarque de Holanda - “Construção”. Ambos poetas tratam sobre o trabalhador e a relação com sua atividade laborativa, porém com diferentes acontecimentos e soluções.

O TRABALHO E O TRABALHADOR NO CONTEXTO SOCIAL

A ação laborativa do homem é extremamente louvada e defendida no mundo. As culturas valorizam trabalhos lucrativos, de prestígio e intelectuais em detrimento dos trabalhos e trabalhadores que desenvolvem atividades manuais. Na Idade Média, a religião católica defendia as atividades de rezar e trabalhar, por esta razão há inúmeras catedrais que trazem os escritos em latim “ora e labora”, para que o homem se voltasse somente a estas duas ações. Hoje, no entanto, variavelmente, a religião faz parte da vida do ser humano. Contudo, atualmente, o trabalho sempre faz parte e está envolto das ações do homem, sejam elas custea-

das, pagas, trocadas, dadas ou doadas a outrem.

A educação brasileira, a partir da LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – lei 9493/96) tem a função de formar o discente para o mundo do trabalho. Assim, os governos precisam viabilizar políticas públicas que permitem esta formação. Ela ocorre, principalmente, na escola, através das disciplinas de ciências humanas, quando estas pontuam fatos históricos ou quando levantam o tema para que os alunos pensem e reflitam sobre as condições de trabalho, os direitos do trabalhador, as relações na ação laborativa e o trabalhador consigo em suas ações de transformações no processo de se autoconstruir a partir de sua inteligência e sua força vital. Externo à escola, há para os estudantes os cursos profissionalizantes, que oferecem e desenvolvem uma formação específica ao trabalhador, voltada a indústria ou ao comércio em um curto espaço de tempo. Existem ainda, para os discentes cursos de graduação que oferecem ao trabalhador uma maior abrangência em sua formação, abrindo um imenso “leque” de possibilidades.

O homem ao trabalhar incorre na ação de transformar o mundo a sua volta, seja modificando objetos, pessoas ou o próprio meio. A modificação do meio ou de objetos realizada pelo homem, resulta por modificar o próprio homem. Esta ação transformadora será denominada neste texto como construção.

A palavra construção nos remete a elaboração e constituição de prédios, edificações, objetos, pessoas e a partes que juntas ou conectadas transformam-se em um todo, por exemplo, tijolos que formam uma parede ou as letras que formam este texto. Todavia, o movimento entre o homem e o trabalho é dialético, ou seja, ocorre de forma contraditória. A contradição está na relação entre a força dispendida e a riqueza. Uma vez que, a riqueza está na mão de quem ostenta poder eco-

nômico e não na mão de quem produz e fornece sua força vital, o trabalhador.

Com o advento histórico da Revolução Industrial o trabalho realizado pelas fábricas fragmenta-se. O homem que antes realizava todo o processo de produção, a partir de agora, limita-se a apertar um parafuso ou um botão desconhecendo o restante do processo. Desta forma, aliena-se¹ de seu trabalho, do produto produzido e das suas transformações. Entendendo a alienação como o ato do homem não se reconhecer no produto final por ele produzido, pois da produção realiza apenas uma parte e desconhece as outras etapas do processo, não é permitido ao trabalhador transitar e conhecer as diversas fases do processo do produto na produção.

A partida, o trabalho transforma-se na ação da venda do tempo de trabalho do trabalhador ao patrão, sob a condição de um determinado ganho, de acordo com a quantidade de horas desenvolvidas. Havendo aí, total desvinculação entre a coisa produzida e sua finalidade. Esta fragmentação do trabalho projeta no homem um imenso vazio, dado que este, na pós modernidade, tem sua ação de produzir como algo inautêntico, ou seja, o produto, neste modo inautêntico, passa a não obter mais nenhuma referência com o humano, pois este se apresenta fragmentado ao homem. Na medida em que o homem deixa de se reconhecer no produto e no processo deste, e deixa de fazer parte do processo, o produzir deixa de construir o próprio homem, desta forma não há a transformação dele perante seu feito, assim sendo a realização do produto final transforma-se em mero produto a ser consumido, sem identidade ou semelhança com o sujeito que o produziu.

Daí, nas fábricas e posteriormente na pós-modernidade se observa a utilização da fragmentação da produção de forma objetiva e focada a fim de encobrir o processo e obter maior produtividade e lu-

1 Quando o trabalhador se apresenta alheio ao seu papel na produção industrial, não se organizando para mudar a sua realidade, se acomodando. Quando o trabalhador não tem consciência do processo total de produção ao qual está inserido e somente parte dele.

cro em menor tempo. Deste fato ocorre o distanciamento entre o operário e o objeto, que gera a desvalorização do trabalhador e de seu trabalho, podendo o mesmo ser facilmente substituído ou descartado.

O TRABALHADOR NA VISÃO DE VINICIUS DE MORAES

Vinicius de Moraes (1913-1980), tem em seu escopo poemas de amor e poemas de engajamento social. Tendo em vista a abordagem do tema deste artigo, será analisado um poema que apresenta seu engajamento social, nele o poeta denuncia a vida miserável envolta de sofrimento, precarização e humilhação social do trabalhador em sua jornada de trabalho.

O poema, ao qual nos referimos é “O Operário em Construção” datado de 1956, nele é retratado um trabalhador humilde que desconhece seus grandes feitos na sociedade com a construção das casas que lhes brotam das mãos. Mas, eis que em um feixe de luz o operário/trabalhador é iluminado acerca de suas benfeitorias a humanidade e deste reconhecimento passa a maravilhar-se dado que é produtor e fruto de sua construção e desta passa a valorizar-se. Desta iluminação se torna forte e determinado a criticar sua condição precária frente a do patrão. O nome do poema demonstra uma continuidade infinita, em que o operário está numa eterna construção externa, construindo objetos, e internamente, construindo e transformando o seu ser a cada momento. Afirma ainda que nos tornamos prisioneiros daquilo que nos liberta, a profissão, um perigo ao especialista e as relações existentes.

O poeta compara os diferentes olhares. Enquanto, o patrão só vê o lucro nas coisas e nas construções, o trabalhador tem sensibilidade para ver as pessoas, a vida e as vivências no interior das casas. Pela iluminação de sua condição, o trabalhador torna-se porta-voz de seus pares e o patrão incomodado com tal ação torna-se agressivo e violento com o ope-

rário que continua firme em sua posição. Numa tentativa de evitar a oposição o patrão oferece ao operário tudo que deseja, mas como dar ao operário o que a ele já pertence? Neste momento, o silêncio paira na ação, trazendo ao operário a reflexão de todos os trabalhadores que vieram antes dele e também dos que virão, para realizar as mesmas ações e sofrer as mesmas humilhações, assim tomado de compaixão e lembrança de seus irmãos que sofreram e sofrerão, dos que morreram e morrerão nas realizações das construções e de perceber que ao construir, ao mesmo tempo, o homem constrói o edifício e é por este construído por meio das artes de sua profissão, mas que ao entendimento da sociedade, ele, o operário será sempre “um homem pobre e esquecido”. O autor nos deixa a missão de refletir e mudar esta situação.

Vinicius de Moraes vê que o trabalho é ao mesmo tempo a liberdade e a prisão do homem. Novamente, a ideia da dialética presente na ação do trabalhador, pois o instrumento que deveria desenvolver e transformá-lo em cidadão, na prática o faz prisioneiro como massa controlada e manipulada pelo trabalho e por sua miserável condição.

O poema permite pensar a condição e formação do trabalhador. Nenhum trabalho merece ser inferiorizado em sua origem. Daí, a iluminação acompanhada de violência pela sociedade que não vê humanidade no humilde trabalhador da construção civil, não dando a ele a devida dignidade.

O TRABALHADOR NA VISÃO DE CHICO BUARQUE DE HOLANDA

Chico Buarque em sua música “Construção” gravada em 1971, apresenta a história de um operário da construção civil. A partir dos recursos de metalinguagem, da rima, da melodia e do ritmo instrumental e uso de instrumentos musicais demonstra a degradação do personagem perante o coletivo. Criando na composi-

ção musical e linguística um clima dramático e angustiante que nos leva a rotina trágica do cotidiano do trabalhador. A música é dividida em quatro atos dramáticos: despedida, trabalho, descanso e desenlace. Estes atos apresentam a evolução do protagonista à morte.

A música de Chico Buarque apresenta o trabalhador como uma pessoa que deve se tornar máquina, sem demonstrar suas emoções e sensações, precisa seguir como uma ferramenta, escondendo seus sentimentos no cimento da construção. Sem os devidos cuidados e preocupações com sua saúde e com sua vida para só ser um trabalhador. Desenvolvendo assim sua única função na sociedade que é realizar como máquina suas atividades laborativas.

Tal ação demonstra a despreocupação com as pessoas que compõem estes espaços, os trabalhadores, temos nesta ação a total desumanização do trabalhador, em que este é transformado em objeto de uso e função do patrão. Não atuando sobre o trabalhador nenhum cuidado.

Sua relação social também está comprometida com sua profissão, pois desempregado tornar-se um fardo aos outros. Por esta razão submete-se a ganhos irrisórios. O trabalho dá ao homem valor social, com o suor de seu rosto e sua energia vital apresenta-se como tijolo e massa na sociedade, novamente sua humanidade é instrumentalizada. Como nos apresenta a letra de Chico Buarque o trabalhador é “apenas um pacote flácido atrapalhando o passeio público” quando morto, desta forma o trabalhador é facilmente substituído por outro trabalhador ou por uma máquina.

Deste modo, suas angustias e pensamentos não importam, nem sua morte, haja visto que neste momento se torna apenas um estorvo ao cotidiano das outras pessoas. Ao fim da música, Chico Buarque dá voz ao trabalhador e este apesar de um despossuído, agradece a vida envolta em pobreza e sua condição apesar de degradante que precisa ser paga; não

tendo os lamentos de morte provindos de uma estranha, a carpeideira; apenas o que lhe resta serão os bichos que comerão sua carne podre após a morte.

O personagem possui uma vida precária e é por ela desumanizada, uma vez que somente possui importância social, enquanto desempenha sua atividade laborativa, que é fundamental à manutenção da sociedade que o massifica, desta forma como sujeito sujeitado ao trabalho, ele se torna uma máquina.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dois autores são fundamentais para pensar as relações de poder propostas por Marx, ou seja, os conceitos cunhados pelo filósofo, a saber, a estrutura e a superestrutura. A estrutura refere-se as relações de trabalho, onde estão presentes as relações entre patrões (proprietários) e trabalhadores (proletariados), em que os trabalhadores vendem a sua força de trabalho. Na superestrutura, o ambiente é mais amplo, refere-se a sociedade, como a cultura, a economia, o tempo e a educação, percebe-se que toda esta superestrutura impõe ao trabalhador a necessidade de ser útil a sociedade. Deste modo, torna o trabalhador massa, subjulgando-o e inferiorizando-o perante os valores sociais. Assim, o trabalhador tornar-se objeto de desejos e vontades de um outro e não de si.

Há grande proximidade em ambos os textos. Os dois autores realizam um discurso crítico que denunciam a falta de dignidade da sociedade para com o trabalhador. Os dois textos misturam sentimentos humanos com objetos da construção, assim o suor e as lágrimas do operário compõem o cimento da construção, insinuando que o trabalhador no entendimento social deve ser máquina.

A Educação tem grande importância neste contexto, pois ela é responsável pela formação consciente e crítica dos educandos, fazendo destes cidadãos ativos, bem como utilizando o espaço esco-

lar para a formação e construção de valores.

Este texto pretende ser uma homenagem a todos os trabalhadores que morreram ou que morrem todos os dias nas construções, bem como aos trabalhadores que dão todos os dias sua energia vital e que são nas palavras de Chico Buarque: “seus olhos embotados de cimento e lágrimas”. (...) “Deus lhe pague!”

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Legislação:

BRASIL. LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n. 9493/96. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm

Livro:

MARX, Karl. Manuscritos Econômico-Filosóficos. São Paulo: Boitempo, 2004, p. 81

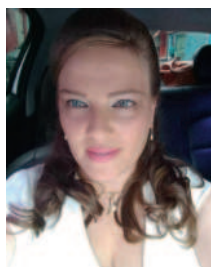
MORAES, Vinicius de. O Operário em Construção e Outros Poemas. Moderna: São Paulo, 1979.

MORAES, Vinicius de. O Operário em Construção. Link: <http://www.viniciusdemoraes.com.br/pt-br/poesia/poesias-avulsas/o-operario-em-construcao> consultado em 15/09/2020.

Música/Poema:

CONSTRUÇÃO. Intérprete: Chico Buarque. Compositor: HOLANDA, Chico Buarque. In: Construção. São Paulo: Phonogram/Philips, 1971. (6,23 min).

O OPERÁRIO EM CONSTRUÇÃO. Intérprete: Odete Lara. Compositor: MORAES, Vinicius. (8,32 min). In youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=9rECEdEgMYU> consultado em 15/09/2020.



Célia Martins da Costa

Mestre em Filosofia pela Faculdade de São Bento em São Paulo, onde apresentou sua dissertação acerca da aproximação entre os conceitos de Armação e Dispositivo dos filósofos: Heidegger e Foucault respectivamente; em 2015. Intercâmbio na FLUC-PT (Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra - Portugal); em 2010. Realizou Iniciação Científica pela Universidade Presbiteriana Mackenzie; em 2007. Graduada no curso de Bacharelado e Licenciatura em Filosofia, Pedagogia e Artes. Professora na Prefeitura Municipal de São Paulo e na Secretaria do Estado de São Paulo. Link do Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4275933781044850>





O LÚDICO NA APRENDIZAGEM: REFLEXÕES A PARTIR DA NEUROCIÊNCIA

DAIANA GOMES FONSECA

RESUMO: As atividades lúdicas no contexto escolar são consideradas de relevância para o desenvolvimento humano. Com isso, o objetivo do artigo é compreender e aprofundar saberes sobre o ato de brincar e suas contribuições no desenvolvimento infantil. Pesquisou-se teorias que explicam a colaboração da Neurociência nas práticas do brincar na infância e como esses estudos podem contribuir nas ações pedagógicas. As brincadeiras são imprescindíveis para o ser humano, com elas o imaginar, fantasiar, interagir, expressar-se, aprender a conviver com regras são vivenciados naturalmente. As salas de aulas são ambientes que podem ser propícios para essa realidade, na qual o professor pode possibilitar espaços agradáveis e com condições para a criança vivenciar, desenvolver-se e construir o mundo. Por meio do lúdico, o aprendizado acontece de forma intrigante, possibilitando a curiosidade, socialização, motivação e o prazer diante das temáticas oferecidas nas escolas. Com os conhecimentos vindos da Neurociência é possível desenvolver e aperfeiçoar as ações pedagógicas para oportunizar o desenvolvimento e a aprendizagem significativa através do ato de brincar.

Palavras-chave: Ações pedagógicas. Brincar. Desenvolvimento Infantil. Neurociência.

INTRODUÇÃO

É na infância, através do ato de brincar, que se iniciam as trocas de interações, conhecimentos, descobertas e compartilhamentos. Por meio dessas ações as crianças se expressam, imaginam, raciocinam, organizam e constroem o seu mundo.

Lamentavelmente, com o crescimento das cidades e o avanço tecnológico, a infância acabou sendo afetada. O tempo que antes era livre e familiar agora é de correria, muitas famílias não possuem hábitos de dialogar com seus filhos e para suprir esta ausência os presenteiam

com brinquedos industrializados ou eletrônicos, as brincadeiras que antes eram saudáveis e favoreciam as trocas de experiências através da interação com o meio, foram substituídas pelas que não exigem esforços, dessa forma essas práticas estão cada vez mais difíceis de serem encontradas.

Em razão do pressuposto o tema apresentado neste artigo tem como objetivo compreender a importância do brincar na infância e do lúdico no processo ensino aprendizagem, sendo de suma relevância a inclusão dos jogos e brincadeiras em atividades pedagógicas, tendo

propósito e clara consciência que essas realizações contribuem com o aprendizado de maneira eficaz.

As descobertas sobre o ato de brincar e a inclusão do lúdico na aprendizagem vêm crescendo, sabe-se que estas são atividades que estimulam positivamente a aquisição do conhecimento, nesse sentido os estudos da Neurociência que investigam como o cérebro aprende, podem contribuir para a ação do docente, pois, tende a acrescentar conhecimentos científicos para aperfeiçoar sua prática. Por isso, é preciso abandonar os métodos tradicionais nas escolas que enfatizam a individualidade do educando e incluir atividades que proporcionam momentos prazerosos e sociáveis.

Portanto, é de suma importância conhecer, analisar e aplicar as atividades lúdicas no processo ensino aprendizagem, visto que elas permitem que as crianças descubram, se expressem, interajam com o meio, contribuindo com seus aspectos físico, cognitivo, afetivo e social.

O BRINCAR E SUAS CONTRIBUIÇÕES NA INFÂNCIA

As brincadeiras surgiram há muitos séculos, porém, sem levar em consideração suas fases de desenvolvimento infantil, as crianças por muitas vezes eram e ainda são tratadas como miniadultos, nascendo para o trabalho.

Em grande parte das sociedades contemporâneas, a infância é marcada pelo brincar, que faz parte de práticas culturais típicas, mesmo que esteja muito reduzida face à demanda do trabalho infantil que ainda se insere no cotidiano dos segmentos sociais de baixa renda. (QUEIROZ, MACIEL e BRANCO, 2006, p. 169).

Outros fatores que contribuem com a defasagem da brincadeira são o avanço tecnológico e a insegurança.

Alguns fatores contribuem para um estilo de vida menos ativo: disponibilidade de tecnologia, aumento da insegurança e a progressiva redução dos espaços livres nos centros urbanos, que diminuem as oportunidades de lazer e de uma vida fisicamente ativa, o que pode provocar atraso neuropsicomotor das crianças (MÉLO; FINK, 2017 apud FINK, MÉLO e ISRAEL, 2019, p. 270).

Muitas famílias também tratam as brincadeiras de suas crianças como mero passatempo. Em sua maioria, desconhecem que a brincadeira é uma ação normal na vida inicial de um ser humano, desconsiderando que com atos simples podem ser proporcionados momentos de aprendizagem significativa, desde os primeiros meses.

Ao observar as mães interagindo com os filhos, Froebel percebe que, instintivamente, elas contribuem para o desenvolvimento da linguagem quando nomeiam, brincando as partes do corpo: “Dê-me seu braço. Onde está sua mão?” Em tais situações a mãe procura ensinar a criança a perceber as partes do corpo. Não menos importantes são as maneiras prazerosas que a mãe tem de fazer a criança conhecer membros que não consegue

ver como o nariz, os olhos, a língua e os dentes. A mãe gentilmente puxa o nariz ou orelha, como se fosse separá-los da cabeça ou face, e mostra à criança... “Aqui eu tenho a orelha, o nariz” e a criança rapidamente põe sua mão na orelha ou nariz, e sorri com intensa alegria por encontrá-los em seus lugares. (FROEBEL, 1912c apud KISHIMOTO, 2010, p.69-70).

Lamentavelmente vivemos em uma era onde a infância está dispondo de fortes transformações, como a diminuição do seu tempo. O processo acelerado de mudanças faz as crianças se desenvolverem precocemente e chegarem à adolescência cada vez mais cedo.

[...] a cultura “adultocêntrica” leva-nos a uma espécie de esquecimento do tempo de infância. Esquecemos gradativamente como, enquanto crianças, construímos um sistema de comunicação com o meio social que, necessariamente, integra o movimento como expressão. Com este esquecimento, passamos, então, a cobrar das crianças uma postura de seriedade, imobilidade e linearidade, matando pouco a pouco aquilo que elas possuem de mais autêntico - sua espontaneidade, criatividade, ousadia, sensibilidade e capacidade de multiplicar

linguagens que são expressas em seus gestos e movimentos. Os adultos tendem a exercer uma espécie de dominação constante sobre as crianças, desconhecendo-as como sujeito de direitos, até mesmo não reconhecendo o direito de movimentarem-se. (SAYÃO, 2002 apud NAVARRO; PRODÓCIMO, 2012, p. 634).

O ritmo agitado da vida nas grandes cidades e a entrada das mulheres no mercado de trabalho, desencadearam algumas alterações nas concepções de família. Hoje em dia é comum encontrar crianças sozinhas brincando com brinquedos industrializados e eletrônicos. Quando elas querem brincar de correr, pular, esconder, logo aparece um adulto pedindo que parem e fiquem quietas.

Vivemos imersos em uma cultura de imobilização, devemos andar devagar, falar baixo e, se possível, permanecer sentados na maioria dos ambientes em que frequentamos. São poucos os lugares em que adultos toleram e estimulam o brincar infantil, sem encará-lo como “bagunça”. (NAVARRO e PRODÓCIMO, 2012, p. 634).

Faz-se necessário escutar, compreender e dar importância as brincadeiras na vida da criança, pois para ela esse ato é tão valoroso como trabalhar é para o adulto. Brincando ela descobre o mundo, experimenta sensações, imita ações do cotidiano e vivência regras. O ato de brincar não é apenas uma atividade que se opera livremente, ele possui um obje-

tivo que se completa em si mesmo, é uma busca contínua pelo prazer, uma atividade que acontece naturalmente, fornecendo à criança momentos saudáveis para seu desenvolvimento biológico, psicológico e social, oferecendo a ela autonomia, ideias, desafios, criatividade, para viver e se tornar um adulto crítico, participativo, consciente dos deveres e responsabilidades na sociedade.

O LÚDICO NO CONTEXTO ESCOLAR SOB O OLHAR DA NEUROCIÊNCIA

Antigamente nas escolas as disciplinas e as aulas eram as mais tradicionais possíveis. Os alunos precisavam apenas decorar os conteúdos e dar as respostas, os mesmos não precisavam refletir, criar ou imaginar situações para chegarem ao resultado, muitas vezes bastava o decorar.

[...]Memorizar foi considerado por muito tempo sinônimo de decorar datas, textos, nomes e fórmulas. “Afinal, eram esses os conhecimentos exigidos nas provas, nas chamadas e nos testes escolares. Com base em estudos sobre o processo de aprendizagem da criança, concluiu-se que a decoreba era inimiga da educação” (GENTILE, 2003 apud MEDEIROS e BEZERRA, 2015, p. 26).

A aprendizagem é um processo que não deve ser apontado como elemento isolado, é preciso levar em conta que a construção de conhecimentos é um processo que abrange o social, psíquico e o cognitivo. Portanto ter o entendimento das diferentes experiências que a criança vivência contribui na prática docente e facilita o processo ensino aprendizagem.

Oferecer situações de aprendizagem fundamentadas em experiências ricas em estímulos e fomentar atividades intelectuais pode promover a ativação de novas sinapses. As informações do meio, uma vez selecionadas, não são apenas armazenadas na memória, mas geram e integram um novo sistema funcional, caracterizando com isso a complexificação da aprendizagem. Uma informação pode, pela desordem que gera, levar à evolução do conhecimento do indivíduo, pois ele precisará desenvolver estratégias cognitivas a fim de reorganizar e retomar o equilíbrio na construção do conhecimento. E isso é obtido por meio de um processo dinâmico e recursivo presente na reconstrução do próprio ato de conhecer. (CARVALHO, 2011, p. 541).

Com os descobrimentos sobre o desenvolvimento humano em conjunto com a neurociência, reforçam a relevância dos anos iniciais da criança. Segundo LOPES (2002, p. 17), “as diferentes áreas do cérebro humano se desenvolvem por meio de estímulos que a criança recebe ao longo dos sete primeiros anos de vida, portanto, como os estímulos são diferentes, consequentemente as reações também.” Ou seja, desde o nascimento elas fazem associações, recebem informações e resultam no domínio do conhecimento recebido.

Deste modo incluir o lúdico na escola desde a educação infantil, proporciona um conhecimento prazeroso, pois fazem com que a criança se sinta incluída em um ambiente que a motive a fazer novas descobertas, sendo muito relevante para seu desenvolvimento.

[...] quando estamos intrinsecamente motivados, neurotransmissores como a dopamina são liberados em nosso cérebro [...] isso nos proporciona o estímulo necessário para a realização do objetivo. Esses mesmos neurotransmissores são liberados quando nosso objetivo é atingido. A dopamina, o prazer químico, faz-nos desejar conseguir de novo para repetir a boa sensação. (SPRENGER, 2008 apud MEDEIROS e BEZERRA, 2015, p. 36).

Segundo Bomtempo (1986), citado por MOREIRA e SCHWARTZ (2009, p. 209) “a atividade lúdica envolve um elemento emocional de prazer, sem nenhum compromisso com a realidade, sendo aquela uma atividade agradável.” O docente por meio de sua ação transmite estímulos que podem contribuir com a aprendizagem positivamente ou negativamente. Para que os efeitos sejam em grande parte positivos a neurociência disponibiliza conhecimentos que os docentes devem aproveitar e ter consciência que a aprendizagem é ligada com a plasticidade cerebral e sofre constantemente influência com o meio, sabendo disso as ações do profissional da educação podem contribuir com o desenvolvimento cognitivo da criança, oferecendo estímulos que provocam entusiasmo e desejo de aprender. Quando se ignora essas informações CARVALHO (2011, p. 545) discorre que:

[...] na ausência de informa-

ções de como nosso cérebro faz o que faz, muitas vezes os professores atribuem o insucesso no aprender à incapacidade de os alunos realizarem determinados tipos de aprendizagem. Com isso, os professores se esquivam de sua responsabilidade como mediadores da construção do conhecimento.

O estímulo na infância e no decorrer dos anos é de grande importância e são essenciais, mas devem ser executados com qualidade, proporcionando ambientes enriquecedores e a ludicidade em todas as áreas do conhecimento, sendo planejados e voltados para desenvolver habilidades na criança.

Sabe-se que a criança sempre brincou independente da época. Brincar é de natureza mundial. Na brincadeira a criança aprende, por que então não ensinar de um jeito que ela aprenda melhor? De uma maneira encantadora para ela e, portanto, eficiente?

Nesta perspectiva, o lúdico contribui com o aprendizado, pois permite troca afetiva, estimulam vários aspectos positivos, a criança aprende a lidar com suas emoções, além de proporcionar motivação, prazer e experimentação. Ações que viabilizam as transmissões de conhecimentos, contribuindo com o desenvolvimento global da criança.

A partir da brincadeira, a criança constrói sua experiência de se relacionar com o mundo de maneira ativa, vivencia experiências de tomadas de decisões. Em um jogo qualquer, ela pode optar por brincar ou não, o que é característica importante da brincadeira,

pois oportuniza o desenvolvimento da autonomia, criatividade e responsabilidade quanto a suas próprias ações. (QUEIROZ; MACIEL e BRANCO, 2006, p. 170).

Para que a ausência do brincar seja suprida, e que a aprendizagem seja alcançada, as escolas e professores precisam acrescentar o lúdico em seu currículo, o mesmo pode ser encontrado em jogos, brincadeiras, brinquedos e atividades criativas, dessa forma a criança aprende o conteúdo que muitos consideram dificultoso sem medo de errar. KAMII (1992, p.63) nos mostram que: “Corrigir e ser corrigido pelos colegas nos jogos é muito melhor que aquilo que porventura possa ser aprendido através das páginas de cadernos de exercício”.

É fundamental o professor, proporcionar a criança um processo de ensino aprendizagem com atividades lúdicas e atrativas, pois, contribuirão para seu desenvolvimento, formação de valores e a construção de novos conhecimentos. Segundo KISHIMOTO (2007, p.95): “o jogo não pode ser visto, apenas, como divertimento ou brincadeiras para desgastar energia, pois ele favorece o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo, social e moral”. No entanto, as brincadeiras e jogos devem ser usados nas escolas para socializar as crianças, criar diferentes estímulos positivos, enriquecer as aulas dos educadores, transmitir os conteúdos de forma prazerosa para uma aprendizagem significativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O brincar é um ato sério e continua tendo papel relevante na sociedade, brincando a criança consolida sua identidade, autonomia, compreende regras e explora o mundo. Atualmente, os brinquedos industrializados e eletrônicos crescem no cotidiano infantil, tornando-os mais atra-

tivos nas brincadeiras e modificando as vivências, a maioria desses brinquedos enfatiza o brincar individual, com isso as brincadeiras que oportunizam as trocas de saberes estão sendo esquecidas.

É desejável que a prática docente seja elaborada com atividades lúdicas, assim a criança tem a oportunidade de conhecer as brincadeiras que estão em defasagens, podendo expressar-se e descobrir suas habilidades com naturalidade. A ludicidade proporciona o conhecimento de maneira prazerosa, dando a oportunidade para a criança experimentar, explorar, descobrir, criar e recriar os conhecimentos. O professor, fundamentado nos saberes da neurociência, pode compreender o processo de aprendizagem e como o lúdico contribui para essa aquisição.

Desse modo, o que se pretendeu com este artigo foi mostrar que a criança não brinca só para passar o tempo, ela brinca por vontade, desejo, prazer, sendo uma ação que acontece naturalmente, possibilitando momentos agradáveis e sociais, contribuindo com o seu desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo e social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CARVALHO, F.A.H.D. Neurociências e Educação: Uma articulação necessária na formação docente. *Trab. Educ. Saúde*, Rio de Janeiro, v. 8 n. 3, p. 537-550, nov.2010/ fev.2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1981-77462010000300012&script=sci_abstract&lng=pt> Acesso em: 03/07/2020.
- FINK, K; MÉLO, T. R. e ISRAEL, V. L. Tecnologias no desenvolvimento neuropsicomotor em escolares de quatro a seis anos. *Cad. Bras. Ter. Ocup.*, São Carlos, v. 27, n. 2, p. 270-278, 2019. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/cadbto/v27n2/2526-8910-cadbto-2526-8910ctoAO1186.pdf>> Acesso em: 17/09/2020.
- KAMII, C. A criança e o número: implicações educacionais da teoria de Piaget para a atuação junto a escolares de 4 a 6 anos. 16.ed.- Campinas, SP: Papyrus, 1992.

-
- KISHIMOTO, T. M. O brincar e suas teorias. São Paulo: Cengage Learning, 2010.
- _____, Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo: Cortez, 2007.
- LOPES, M.D.G. Jogos na educação - Criar, Fazer, Jogar 5.ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- MEDEIROS, M. e BEZERRA E. D. L. Contribuições das neurociências ao processo de alfabetização e letramento em uma prática do Projeto Alfabetizar com Sucesso. Rev. bras. Estud. pedag. (online), Brasília, v. 96, n. 242, p. 26-41, jan./abr. 2015. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812015000100026> Acesso em: 24/07/2020.
- MOREIRA, J. C. C e SCHWARTZ G. M. Conteúdos lúdicos, expressivos e artísticos na educação formal. Educar, Curitiba, n. 33, p. 205-220, 2009. Editora UFPR. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602009000100014> Acesso em: 06/08/2020.
- NAVARRO, M. S e PRODÓCIMO E. Brincar e mediação na escola. Rev. Bras. Ciênc. Esporte, Florianópolis, v. 34, n. 3, p. 633-648, jul./set. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32892012000300008> Acesso em: 27/08/2020.
- QUEIROZ, N. L. N; MACIEL D. A. e BRANCO A. U. Brincadeira e desenvolvimento infantil: um olhar sociocultural construtivista. Paidéia, 2006, 16(34), 169-179. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2006000200005> Acesso em: 05/09/2020.



Daiana Gomes Fonseca

Graduada em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho - UNINOVE em 2012. Pós Graduada em Neurociência Aplicada à Educação pela Universidade Anhembi Morumbi em 2017. Licenciada em Artes Visuais pela Faculdade de Educação - FAEP em 2019. Professora de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de São Paulo.





A IMPORTÂNCIA DA GEOGRAFIA NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

DJANINE ALMEIDA DE AMORIM

RESUMO: Este artigo discute a importância do ensino da geografia nas séries iniciais da educação básica, buscando elucidar as especificidades da educação geográfica na fase de alfabetização e sua contribuição na formação de um cidadão crítico e participativo no contexto a que está inserido. Mostrando a relevância da promoção do conhecimento geográfico em consonância com a leitura de mundo realizada pelo educando em sua realidade social, política, cultural e econômica. Para tanto, tal estudo vem mostrar um pouco das teorias, metodologias e práticas desenvolvidas por educadores nas escolas do século XXI, que diferentemente da geografia tradicional, a qual priorizava a memorização de informações sobrepostas, traz uma escola que prioriza o desenvolvimento pleno das competências e inteligência múltiplas, que se preocupa com a cidadania ativa de sujeitos pensantes e extremamente importantes para a formação de uma sociedade democrática e plural. O ensino de geografia desde a alfabetização favorece essa construção do conhecimento e do raciocínio geográfico, importantes para a formação humana num espaço globalizado e repleto de novas tecnologias. Aprender a ler o mundo a sua volta, traz ao estudante possibilidades significativas de interação e conectividade com o meio, permitindo a organização de sua própria vida, assim como da sua formação enquanto cidadão de direitos, deveres e oportunidades.

Palavras-chave: Alfabetização. Educação. Raciocínio geográfico. Mundo.

INTRODUÇÃO

O ensino da geografia nas séries iniciais do ensino fundamental tem sido considerado de suma importância para a formação básica, que vem sofrendo modificações consideráveis ao longo dos anos na busca para promover uma educação significativa e de qualidade. O foco do presente artigo é analisar a relevância dos

estudos geográficos durante o processo de alfabetização e discorrer sobre as metodologias e práticas utilizadas para desenvolver no educando a correlação entre a leitura de mundo, o lugar social que ele ocupa e sua interação com o meio em que vive. Considerando as possibilidades de ensino aprendizagem presentes nas teorias, metodologias e práticas educativas das escolas contemporâneas, as quais em

meio às constantes transformações advindas da globalização e evoluções tecnológicas, se vêem comprometidas com o desenvolvimento integral dos sujeitos, das inteligências múltiplas a serem trabalhadas durante todo o processo educativo, preocupada com a formação da cidadania ativa, sustentável e equitativa como prioridades de ensino para o século XXI.

Promover a compreensão de que a leitura de mundo promovida pela educação geográfica é importante para a formação dos indivíduos e deve estar intrínseca em todo o processo de alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental, contribuindo para a formação da cidadania ativa e consciente.

Compreender a importância da geografia durante a alfabetização básica, para a formação da cidadania e a participação sócio crítica desses cidadãos. No intuito de promover democracia, justiça e igualdade, considerando os aspectos sociais, econômicos, políticos e culturais de nossa sociedade.

Analisar as teorias, metodologias e práticas utilizadas na promoção do conhecimento geográfico durante a formação dos educandos do ensino básico, observando como se dá tal processo durante a alfabetização dos mesmos. Em meio aos avanços tecnológicos e a globalização, qual a importância de alfabetizar nos anos iniciais por meio da leitura de mundo dos espaços geográficos, já que contribui para o desenvolvimento de habilidades específicas como observação, descrição, síntese e comparação entre o espaço organizado e o seu papel nas relações cotidianas.

Que lugar ocupa a geografia nas séries iniciais já que a educação tradicional a trata como sendo um estudo enumerado e fragmentado de dados geográficos, que trabalham o espaço por partes e isoladamente, quando deveria considerá-lo tão amplo e complexo como viver em sociedade? Qual a importância de inseri-la na alfabetização? Para responder a essas questões, será preciso discursar

sobre o ensino da Geografia na fase de alfabetização, reforçando a importância da disciplina na formação dos educandos, refletir sobre as teorias, metodologias e práticas que envolvem o ensino geográfico e as especificidades do mesmo para a vida em sociedade e dialogar sobre o papel da geografia durante o processo de alfabetização na promoção da cidadania ativa e participativa no mundo globalizado e tecnológico da atualidade.

O ENSINO DA GEOGRAFIA NAS SÉRIES INICIAIS

Atualmente, a capacidade de ler e escrever são um dos fatores mais importantes para a vida em sociedade, o domínio da língua assume o enfoque da inclusão social no mundo globalizado. Dessa forma, a escola é vista como o ponto de partida para o processo de ensino aprendizagem da língua materna, que necessariamente inicia-se no convívio familiar e na interação com o outro. Com vista nos conceitos de alfabetização e letramento, a presente pesquisa busca discutir os históricos, as práticas e metodologias aplicadas nos processos educativos da linguagem oral e escrita pelo Brasil, primordiais para a formação de indivíduos capazes de interagir e socializar suas vivências e aprendizados. Tal estudo destaca também a importância do trabalho docente no processo alfabetizador, ressaltando o quanto o método utilizado, associado à prática e a teoria, são de fundamental relevância para o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa e satisfatória.

No entanto, no decorrer da história surge uma diversidade teórica e metodológica, sobre as práticas alfabetizadoras, como o construtivismo, que acabou por acobertar as falhas existentes na educação brasileira, levando ao fracasso do ensino público e motivando a evasão escolar.

O ensino da geografia nas escolas de educação básica hoje, ainda se mostra tradicional e conservadora, baseada nos estudos do espaço geográfico e paisagem do entorno escolar para o mundo. Pensar

no ensino geográfico nas séries iniciais do ensino fundamental requer do professor um olhar pedagógico aprimorado, que possa perceber a importante relação entre aprender a ler o mundo, com o ler e escrever graficamente, ambos de importância significativa para a vida e o exercício da cidadania, e para a inserção dos educandos no universo social e cultural contemporâneo.

Para que isso aconteça, a escola deve ser a geradora de motivações para estabelecer inter-relações e produzir aprendizagens, e o professor é mediador desse processo. Estudar o lugar para compreender o mundo significa aprender a olhar as formas materializadas no espaço que estão expressando as relações existentes entre os homens. (CALLAI, 2010, p.34)

No entanto, é preciso considerar que ler o mundo vai muito além de uma leitura cartográfica, de saber utilizar um mapa e localizar-se nele, é compreender que a ação humana resulta na modificação do espaço e, que a leitura desse espaço, acontece a partir da interlocução dos sujeitos e sua interação com o meio em que vivem. Todo esse contexto requer dos educadores uma formação continuada, voltada para o bom exercício de sua profissão, sempre atentos às diversidades, as desigualdades, a evolução tecnológica, aos novos paradigmas e aos problemas socioambientais, pois a geografia é uma das áreas do conhecimento que faz com que o indivíduo compreenda o mundo em que vive e, conseqüentemente, se perceba nele como parte integrante fundamental e ativa.

Mas que lugar ocupa a geografia nas séries iniciais já que a educação tradicional a trata como sendo um estudo

enumerado e fragmentado de dados geográficos, que trabalham o espaço por partes e isoladamente, quando deveria considerá-lo tão amplo e complexo como viver em sociedade? Responder a tal questão, parte do princípio que desde o início da escolarização, as aulas de estudos sociais trazem o estudo do meio partindo do próprio sujeito, em particular na família, escola, rua, bairro, cidade e assim sucessivamente. Mas a compreensão da realidade de maneira generalizada e abstrata contribui para a produção de conceitos da prática social e sua construção por meio de processos e significados diversos e inter-relacionados nessa práxis. Callai (2005) traz uma resposta coerente e lúcida à questão, quando afirma que:

A superação dessa lógica de que a criança aprende por níveis hierarquizados - no caso do espaço, por níveis espaciais que vão se ampliando sucessivamente - requer o estabelecimento, pelo menos, de uma clareza de termos. Não estamos considerando que o estudo do meio é inócuo e desligado da realidade. Pelo contrário, ele pode constituir uma interessante possibilidade de ensino e aprendizagem. O que se está questionando é uma postura teórica que dá a referência, a forma de encaminhamento, postura que considera um espaço fragmentado e circular, o qual se amplia sucessivamente. Partindo do "eu", da família, cria-se uma proposição antropocêntrica - ou melhor, egocêntrica - ao redor do "eu". O problema não é partir do "eu", mas sim frag-

mentar os espaços que se sucedem e que passam a ser considerados isoladamente, como se tudo se explicasse naquele e por aquele lugar mesmo. A dinâmica do mundo é dada por outros fatores. E o desafio é compreender o “eu” no mundo, considerando a sua complexidade atual (p. 230).

Considerar que os limites econômicos, políticos e culturais impostos no contexto social por nós vivido podem e devem romper com essa forma restrita de ensinar o mundo no singular, é o ponto de partida para a implantação de teorias, metodologias e práticas em sala de aula que tornam o educando capaz de se reconhecer no saber do outro, de ler o mundo como um leque de possibilidades e informações, na construção de um conhecimento tanto geográfico como pedagógico, significativos para a criança em formação. Em que a escola assume o papel principal no desenvolvimento das inteligências, habilidades e competências desse sujeito, levando-o a pensar e entender o mundo por conta própria, sem deixar-se levar pelo senso comum, construindo sua criticidade e opinião.

A nova BNCC¹ traz tais conceitos, afirmando o estudo da Geografia como uma oportunidade de compreender e abordar a existência e as ações humanas na Terra. Enfatiza a necessidade do educando realizar a leitura de mundo baseada no raciocínio geográfico, que o estimule a pensar espacialmente, para assimilar aspectos fundamentais da realidade que integra conhecimentos não só da geografia, mas também da matemática, ciência,

arte e literatura, o permitindo interpretar um planeta em permanente transformação. Com isso, fica assegurada a apropriação de conceitos para o exercício da cidadania, estimulando nesse estudante, a capacidade de pensar e resolver situações problemas cotidianas, como condição fundamental para o desenvolvimento das competências gerais previstas na BNCC².

Equidade na educação, planejamento e respeito à diversidade, valorização dos saberes locais, dentre outras competências que norteiam o currículo nas escolas, hoje presentes na BNCC, auxiliam tanto na formação do educador, como no trabalho mediador dentro de sala de aula. A concepção das aprendizagens essenciais à nível nacional, facilitam o acesso e a permanência dos estudantes em todas as esferas educativas de forma igualitária e justa, unificando os saberes independentemente da escola que frequentam e da região que se encontram.

No contexto do mundo moderno, a alfabetização está fortemente associada à cultura, à economia, e à política de um país, onde o domínio da língua falada e escrita assume um papel ideológico imprescindível para a vida em sociedade. Diante da difícil tarefa de promover a aquisição e a aprendizagem da linguagem oral e escrita, tem-se no professor a figura mediadora e fundamental na aplicação e na condução de todo o processo educativo, visando como objetivo central a formação plena de cidadãos críticos, atuantes e capazes de transformar o meio em que vivem de modo a promover a qualidade de vida, num planeta sustentável, com equidade e responsabilidade social.

1. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE).

2. Na BNCC, o Ensino Fundamental está organizado em cinco áreas do conhecimento. Essas áreas, como bem aponta o Parecer CNE/CEB nº 11/201024, “favorecem a comunicação entre os conhecimentos e saberes dos diferentes componentes curriculares” (BRASIL, 2010). Elas se intersectam na formação dos alunos, embora se preservem as especificidades e os saberes próprios construídos e sistematizados nos diversos componentes.

TEORIAS, METODOLOGIAS E PRÁTICAS DA GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Desde muito pequenas, as crianças convivem com transformações sociais relevantes na sua formação enquanto cidadãos. Fazer dessa convivência um aprendizado eloquente, implica contextualizar saberes e mediá-los de maneira interdisciplinar, sendo esse o principal desafio do professor de geografia atualmente.

Na fase de alfabetização, a criança começa a perceber o mundo de forma mais ampla, passando a enxergar possibilidades por vezes encobertas, passa a ver a leitura e escrita como sua inserção no mundo letrado antes restrito a símbolos e imagens somente. No ensino da geografia, a leitura de mundo também possibilita esse avanço, já que a faz perceber-se como sujeito representativo e modificador do espaço em que vive. A comunicação exerce um papel fundamental na inserção do indivíduo na sociedade. É por meio dela que se faz possível a transmissão e a troca de ideias, de maneira a conduzir e dar sentido às culturas e costumes de um povo. Interagindo com o meio, o homem é capaz de desenvolver e ampliar sua capacidade de expressão, construindo significados e acumulando conhecimento em relação à linguagem oral e escrita.

Na escola, tais capacidades são exploradas desde a educação infantil, onde a criança começa aprimorar seu conhecimento de mundo, unindo-o com os novos saberes transmitidos e por ela experienciá-los, num ambiente estimulador e favorável à alfabetização e ao letramento, ou seja, a um processo educativo de fundamental importância para a prática e convívio sociais no mundo de hoje.

De acordo com Callai (2005), a figura do professor enquanto mediador e facilitador das trocas e experiências vivenciadas na escola precisa ter clara a ideia das teorias metodológicas que serão utilizadas em sua prática, interligando os componentes curriculares, que somados

a busca de atingir os objetivos e metas planejados, possam possibilitar ao aluno a construção efetiva de seu conhecimento, ampliando sua visão de mundo e reconhecendo toda sua complexidade. Visto que:

O espaço não é neutro, e a noção de espaço que a criança desenvolve não é um processo natural e aleatório. A noção de espaço é construída socialmente e a criança vai ampliando e complexificando o seu espaço vivido concretamente. A capacidade de percepção e a possibilidade de sua representação é um desafio que motiva a criança a desencadear a procura, a aprender a ser curiosa, para entender o que acontece ao seu redor, e não ser simplesmente espectadora da vida (CALLAI, 2005, p. 233).

O mais importante é saber conciliar a alfabetização à leitura do espaço, ressignificando as possibilidades de aprendizagem presentes nele, organizando as relações que se estabelecem entre ele, as pessoas e a natureza e só então, trabalhar conteúdos específicos da geografia reconhecendo-a como disciplina e componente curricular presente nas séries iniciais do ensino fundamental.

Nessa direção, a BNCC está organizada com base nos principais conceitos da Geografia contemporânea, diferenciados por níveis de complexidade. Embora o espaço seja o conceito mais amplo e complexo da Geografia, é necessário que os alunos

dominem outros conceitos mais operacionais e que expressam aspectos diferentes do espaço geográfico: território, lugar, região, natureza e paisagem (BNCC, 2017, p. 361).

E é a partir das diretrizes presentes na BNCC, que Estados e Municípios estão organizando seus próprios currículos de ensino, de modo a atenderem às atuais demandas sociais, políticas, econômicas e culturais de nossa sociedade, tendo a escola como uma importantíssima ferramenta de disseminação do conhecimento. Utilizando-se de diálogos, fóruns, consultas públicas e grupos de trabalho envolvendo os profissionais e toda a comunidade escolar, esses currículos são homologados pelo Conselho de Educação e passam a nortear a formação de professores, as práticas pedagógicas e a implantação de políticas públicas, que pautadas numa concepção de educação firmada no papel social, político e cultural de cada instituição, busque a construção de uma sociedade plural, equitativa e uma educação democrática, de qualidade, humanizadora e emancipatória, a qual possa promover o desenvolvimento integral e a aprendizagem significativa dos educandos. Tais documentos partem de uma perspectiva autônoma, onde todos os atores (professores e educandos) são protagonistas do processo educativo, pois consideram o território e suas peculiaridades para a construção de uma proposta curricular viva e flexível, inerente à função social da escola atualmente que é justamente superar as desigualdades sociais por meio das intencionalidades do fazer educativo, fazendo deste, um espaço acolhedor e de esperança por um mundo melhor e mais humano.

Como explícito na BNCC, por se tratar de um direito social fundamental, a educação, tem como principal desafio a transformação da sociedade, servindo de instrumento facilitador na superação do

preconceito e das barreiras sociais que favorecem as desigualdades socioeconômicas, culturais, de gênero, raça, cor, etnia, etc. Por esse motivo, se faz necessária a construção de uma escola que favoreça as relações construtivas de afeto, respeito e solidariedade e promova o aprendizado, a reflexão e a criticidade dos valores éticos, assumindo a responsabilidade com o desenvolvimento humano dos educandos e garantindo o direito à aprendizagem formal, pautados pelos princípios éticos, estéticos e políticos presentes na Base Nacional Curricular Comum, compreendendo o estudante na sua integralidade.

Nesse sentido, o ensino da Geografia nas séries iniciais do Ensino Fundamental, torna-se imprescindível, pois propõe ao indivíduo uma gama de conceitos e procedimentos que revelam o espaço geográfico em todas as suas dimensões, como uma totalidade articulada, que permite a leitura e compreensão do mesmo por uma perspectiva crítica do mundo contemporâneo, priorizando esse espaço como uma manifestação territorial em todas as esferas da vida em sociedade. O que se propõe na verdade, é um estudo que responda às indagações advindas da relação do homem com a natureza, compreendendo-a como eventos sociais, econômicos, políticos e culturais em diferentes escalas e com propósitos pedagógicos envoltos por reflexões humanas que corroborem com a ideia de desenvolvimento sustentável e coletivo. Como afirma a citação a seguir:

No decorrer de seu aprendizado, espera-se que o educando construa uma teia de conhecimentos geográficos integrados a outros saberes que lhe permita compreender, inicialmente por meio de noções e, posteriormente, por intermédio da construção e aplicação de conceitos, a sociedade em que vive, suas transformações e os múltiplos

fatores que nela intervêm, como produtos da ação humana; a si mesmo como agente social; e os processos sociais como orientadores da dinâmica dos diferentes grupos sociais (QSN, 2020, p. 143).

Dessa forma, espera-se que o ensino da Geografia possa instrumentalizar os educandos para que conheçam e compreendam a importância da alfabetização cartográfica e dos vários fenômenos geográficos traduzidos pela ocupação dos espaços físicos e das relações humanas na sociedade. Há algumas décadas atrás, as aulas relacionadas à natureza e sociedade ministradas na educação básica, divididas nas disciplinas de ciências, geografia, história, já tinham como foco os saberes em defesa da formação de valores e cidadania, ressaltando a diversidade cultural, étnica e social. Assim como a política, a economia, as relações de trabalho, os direitos e deveres de cada indivíduo enquanto cidadão. Nas aulas de ciências, enfatizavam a importância dos seres vivos, da preservação do meio ambiente e dos cuidados com a saúde. Tempo aquele, em que valores como respeito e solidariedade eram ensinados desde o berço, quando crianças iam para escola, cientes da figura do professor como alguém importante em suas vidas, digno de atenção, respeito e admiração. Valores hoje quase que totalmente perdidos, mas previstos nas matrizes curriculares da nova BNCC.

Formar cidadãos comprometidos com a preservação da paisagem natural e com os desdobramentos das políticas públicas que a favoreçam, requer, antes, a conscientização educativa desses para o intermédio de novas e consideráveis descobertas. Cabe então agora, discutirmos o papel da geografia dentro do processo de alfabetização daqueles que estão iniciando a vida escolar e que poderão promover mudanças significativas na qualidade de vida futuramente.

O PAPEL DA GEOGRAFIA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Em meio às constantes mudanças no paradigma educacional dos últimos anos, o ensino de geografia nas séries iniciais tornou-se essencial no processo de alfabetização, já que o mesmo permeia por todo o conhecimento da realidade cotidiana. Somos frequentemente atingidos por um volume exorbitante de informações advindas de avanços tecnológicos que influenciam diretamente na nossa percepção de espaço e tempo e modificam nossas relações entre o real e o possível, o imaginário e o desejável, modificando nosso modo de pensar e agir socialmente. Por tratar da nossa relação com o meio, a geografia assume um importante papel durante a alfabetização escolar, pois ao refletir sobre a leitura de mundo que a criança faz do espaço em que vive, ela amplia sua capacidade de fazer abstrações e repensar o espaço.

Nos anos iniciais, a geografia deve estar presente no desenvolvimento das habilidades que permitem “[...] aprender a observar, descrever, comparar, estabelecer relações e correlações, tirar conclusões, fazer sínteses [...]” (CALLAI, 2005, p. 245), sempre para além do espaço vivido.

A criança constrói permanentemente relações entre o espaço organizado e o seu papel nas relações cotidianas, a escola deve trabalhar desde a pré-escola esse saber, partindo de representações concretas presentes na realidade do aluno e da sua capacidade em transformá-la. Pensando na geografia como meio de perceber a realidade e enriquecer o processo de alfabetização, é importante desenvolver atividades que possibilitem a exploração do espaço e a percepção da sua relação com os aspectos sociais, já que a primeira referência espacial da criança é o seu próprio corpo. Cabe ao professor ampliar essa alusão e torná-la posicional e crítica em relação ao espaço geográfico o qual esse aluno ocupa.

Compreender as dimensões que possui o espaço fora da sala de aula é despertar na criança o desejo de ampliar seus horizontes e estabelecer vínculos com o novo, de forma a ampliar seu conhecimento e desenvolver sua capacidade de explorar o espaço geográfico com responsabilidade e respeito. Callai (2010) exemplifica bem esse conceito quando afirma que:

O desafio de cada sujeito é ser protagonista da construção de seu espaço, de sua história e de sua sociedade. E esta condição de protagonista da própria vida coloca-se como a alternativa para fazer frente ao processo de globalização que se impõe sobre todos os lugares do mundo. A capacidade de perceber como é o lugar, qual a sua conexão com o mundo, quais as possibilidades de fazer frente às injunções externas passa a ser fundamental para as escolhas e a definição de formas de organização e planejamento das interferências no desenvolvimento (p.36).

A escola deve oportunizar vivências significativas com o entorno familiar e social, ampliando os conceitos de alfabetização que permitam ao educando organizar sua própria vida, integrando e conectando-se ao mundo. As crianças apresentam curiosidades infinitas sobre o mundo que as cerca, e desde muito pequenas manifestam questionamentos a respeito desse nosso amplo universo de fenômenos e culturas. A educação integral prevista na BNCC visa à formação do indivíduo como um todo pois propõe o currículo integrado como um item importante a ser trabalhado, já que nele os

conteúdos e disciplinas se relacionam, permitindo a interdisciplinaridade dos saberes. Facilitando uma educação mais igualitária e menos seletiva, promovendo a socialização no processo de ensino aprendizagem, de maneira a atender as necessidades e especificidades do aluno, valorizando suas vivências e inserção no seu meio sociocultural, já que o currículo tradicional seleciona o conhecimento e o divide em disciplinas específicas e fragmentadas.

Dessa maneira, os educandos mediados pela prática pedagógica bem planejada, constroem o conhecimento, experimentam, investigam, levantam hipóteses e realizam novas descobertas sobre a mútua relação entre natureza e seres humanos. Observando e interagindo com o mundo físico e social, eles ampliam sua compreensão e desenvolvem as múltiplas aprendizagens.

Elaborar um currículo num campo de conhecimento tão amplo e complexo como a Geografia requer desafios, no sentido de transformar significativamente os conteúdos, teorias e metodologias sobre o pensamento geográfico clássico. Já que, as mudanças no âmbito científico, repercutem diretamente nas práticas educativas, rompendo com a visão conteudista de memorização factual, hoje substituída por abordagens problematizadoras, que estimulam discussões produtivas e interpretações sistêmicas sobre as transformações produzidas pela sociedade urbana e industrial contemporânea, bem como a valorização e crítica sobre as diversidades e o impacto das novas tecnologias sobre as mesmas, desde a cartografia participativa à digital, expandindo as geotecnologias do planejamento territorial em seu amplo sentido no mundo real. Mas então, como trabalhar a Geografia em movimento e criar possibilidades desafiadoras para os educandos? Uma boa saída seria investir num estudo que faça sentido para a vida desses estudantes, organizando e indicando caminhos que favoreça a leitura da realidade e a compreensão de mundo na sua integralidade, para a for-

mação de cidadãos de possibilidades, plenos e atuantes, conscientes de seus direitos e deveres sociais.

Essa afirmação remete à discussão sobre o significado do conhecimento geográfico como um conteúdo escolar. Articulando com o que foi exposto acima sobre a escola, cabe dizer que a geografia tem elementos que contribuem para a formação do cidadão para além do conhecimento que o estudante consegue absorver. O aspecto cognitivo atribuído à função escolar torna-se mais completo e complexo na medida em que são considerados os conhecimentos significativos para a vida dos sujeitos. O importante é saber as coisas e saber o que fazer com elas ou, melhor, transformá-las em ferramentas para compreender o mundo e conduzir a própria vida. (CALLAI, 2010, p. 28).

De fato, a crescente monetarização da vida cotidiana, que somada às percepções fragmentadas do território e a exclusão social, transformam o mundo inteiro num enorme lote, vazio de equidade e amplo em complexidades antagônicas, levando os professores a refletirem sobre o ensinar no seu sentido concreto, simultâneo as promessas de universalização dos direitos e respeito à pluralidade social pós-moderna. O ato de investigar leva os estudantes à análise e construção de diferentes linguagens geográficas, permitindo a compreensão do meio em que vivem e a possibilidade de intervir nele, ressignificando o espaço vivido. O professor ao planejar, deve levar em conta a dinâmica da aula e a linguagem utilizada, considerando as potencialidades e espe-

cificidades de cada um, encontrando alternativas e estratégias metodológicas para que o conhecimento seja construído num processo de alfabetização geográfica prioritariamente significativo e ímpar.

Estudar paisagens, territórios, regiões e lugares presume articular a Geografia com outras disciplinas, a fim de permitir conexões e o desenvolvimento das noções de espacialidades, considerando a escala e a integração dos fenômenos geográficos cotidianos. No início da sua alfabetização, a criança conecta progressivamente a linguagem aos conhecimentos espaciais, realizando a leitura do espaço geográfico, o transformando. Essa leitura de mundo não se restringe aos objetos em torno de si, ela abstrai essa tendência, explorando o meio imagético, criando hipóteses e construindo conhecimento por meio das interações com esses objetos. Seu olhar interpretativo e explorador cria a compreensão socioespacial dessa criança, promovendo as múltiplas interações com a natureza, representada na cartografia dos mapas, por exemplo.

Na alfabetização, é importante considerar os conceitos de Geografia mais adequados para a faixa etária dos anos iniciais, planejando o processo educativo de acordo com as habilidades que se espera desenvolver nos discentes. O espaço geográfico deve sim, ser o objeto central de estudo, no entanto, os conceitos de território, paisagem, natureza, lugar e região devem estruturar o trabalho pedagógico e permitir uma melhor compreensão e apropriação dos saberes abordados, tendo em vista, a fácil acessibilidade deles no entorno e na realidade escolar.

Tais perspectivas de ensino favorecem a formação crítica e analítica das crianças e estimulam o raciocínio lógico por diferentes referenciais, tanto na Geografia como em outras áreas do conhecimento, já que todas as áreas alfabetizam e devem estar articuladas. Situar a criança no ambiente em que vive por meio de situações cotidianas concretas, as faz per-

ceberem as relações humanas numa multiplicidade espacial e temporal. Cabe ao professor dessa fase, organizar seu plano de aula para que consiga abordar os conteúdos de modo interdisciplinar e condizente com a realidade do público envolvido pela heterogeneidade do universo cotidiano e contraditório.

Ao longo do tempo, as modificações feitas pelo homem em prol de seu conforto e evolução nos trouxeram sérios problemas de degradação e até mesmo a destruição do meio ambiente e o esgotamento de recursos naturais tão essenciais como a água. Vivemos numa sociedade cada dia menos sustentável, em meio a uma qualidade de vida inadequada guiada pelo consumismo exagerado e desenfreado de pessoas cada dia mais egocêntricas e distanciadas de sua própria essência. A ecocidadania começa em nossas próprias atitudes cotidianas, no comportamento humano consciente e saudável. Se relacionarmos todo esse contexto, perceberemos que a escola possui um papel importante nessa conscientização e possível mudança de paradigmas sociais, econômicos e culturais. Que propostas e projetos voltados à mediação de saberes sobre o uso adequado de nossos recursos, do olhar humanizado ao próximo e principalmente a apropriação dos seus deveres como cidadão atuante e transformador, são subsídios de suma importância em sala de aula.

Ensinar Geografia constrói posicionamentos socioambientais defronte a uma cultura consumista e desenfreada de um mundo globalizado e doente, carente de cidadãos conscientes de seu lugar e importância para que sua transformação ocorra e torne possível a vida num planeta mais sustentável e igualitário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Aprender a ler o mundo permite à criança ressignificar seus espaços cotidianos, dando a eles a representatividade devida na promoção do seu desenvolvi-

mento enquanto sujeito reflexivo e capaz de perceber e modificar o tudo à sua volta de maneira significativa, com responsabilidade e cidadania.

O ensino da geografia na fase da alfabetização pode estimular o pensar geográfico de forma concreta, partindo das observações, análises e inquietudes provocadas no educando pela prática mediadora do professor. Experimentar a representação do espaço, perceber-se e perceber o outro como ser integrante e pertencente da sociedade desde muito cedo, é critério fundamental para a aquisição do conhecimento geográfico como componente curricular e objetivo a ser alcançado na educação básica. A possibilidade de aprender Geografia partindo do estudo do lugar e considerando o cotidiano como fundamentos metodológicos é uma oportunidade de promover a formação da cidadania e construir novos e importantes conceitos acerca das especificidades do contexto escolar contemporâneo junto às transformações da realidade social, econômica, cultural e educacional brasileiras.

A implantação de políticas pública diferenciada junto à práticas educativas transformadoras favorecem o diálogo da ciência geográfica com o mundo globalizado e tecnológico, trazendo para a sala de aula o estudo da vida em sociedade, produzindo um conhecimento legítimo de como compreender o espaço e ver-se nele, pois considerar a leitura de mundo como fundamental no exercício da cidadania é como aprender a demarcar a vida humana, pois vai muito além de uma leitura cartográfica, é compreender que as paisagens vistas são resultados das ações do homem pela sobrevivência e satisfação de suas necessidades.

De maneira geral, o papel da geografia nas escolas de ensino básico, principalmente na alfabetização, é refletir sobre o que ela representa nessa fase da escolarização e de sua importância como componente curricular que favorece pensar e ler o espaço como um universo com-

plexo e dinâmico. Para tanto, é fundamental que o professor possa contextualizar os saberes locais com o mundo a sua volta, superando a fragmentação das disciplinas e levando o indivíduo a se identificar com o conteúdo estudado, reconhecendo a sua história e a do outro complexificando concretamente o espaço vivido.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 10 de jul. 2019.

CALLAI, Helena Copetti. Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v25n66/>

[a06v2566.pdf](#)>. Acesso em: 12 de jul. 2019. _____, Helena Copetti : Escola, cotidiano e lugar. In: Geografia: ensino fundamental / Coordenação, Marísia Margarida Santiago Buitoni . - Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. 252 p. : il. (Coleção Explorando o Ensino ; v. 22) Disponível em: <http://educacaointegral.mec.gov.br/images/pdf/biblioteca/2011_geografia_capa.pdf>. Acesso em: 02 de abril de 2020.

PREFEITURA DE GUARULHOS. Secretaria de Educação. Proposta Curricular: Ensino Fundamental: Ciências Humanas: O ensino da Geografia. Guarulhos (SP), 2020.

REVISTA BRASILEIRA EDUCAÇÃO EM GEOGRAFIA. Disponível em: <<http://www.revista-edugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo>>. Acesso em: 28 de jul. 2019.



Djanine Almeida de Amorim

Graduada em Pedagogia pelas Faculdades Integradas de Guarulhos (FIG) SP. Pós graduada em Educação Empreendedora pela Universidade Federal São João Del Rei – MG, em Educação Infantil pela Faculdade São Luiz, em Alfabetização e Letramento pela Universidade Cidade de São Paulo (UNICID) e em Gestão Ambiental pela Faculdade Campos Elísios (FCE). Atua na área da Educação Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I nas redes municipais das cidades de Guarulhos e São Paulo.





BRINCADEIRAS E JOGOS NA APRENDIZAGEM INFANTIL

EDILENE MENDONÇA ALVES

RESUMO: O presente artigo tem o objetivo de discutir a importância que a brincadeira e os jogos têm no desenvolvimento e na aprendizagem infantil, sabendo que o brincar é a atividade principal na infância alguns autores pesquisaram as contribuições que a brincadeira se faz na vida da criança e no contexto escolar, destacar a sua relevância. É refletindo sobre essas pesquisas que este artigo tem o objetivo de mostrar com fundamentação teórica científica que agregar a brincadeira e jogos no ambiente escolar é uma forma de aproveitar a experiência da criança em sua vivência, respeitar a bagagem que ela traz ao ingressar na escola. WAJSKOP considera que na brincadeira, as crianças podem pensar e experimentar situações novas ou mesmo do seu cotidiano, isentas das pressões situacionais, VIGOTSKY em seus estudos reforça que é enorme a influência do brinquedo no desenvolvimento de uma criança. Em conformidade com outros autores estudaremos essa metodologia.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Experimentação. Brinquedos. Lúdico.

INTRODUÇÃO:

Brincar é a atividade principal para o desenvolvimento infantil desde a mais tenra idade, é um ato natural exercitado pela criança no seu convívio social, ela faz relação com o mundo soltando a sua imaginação formando assim sua personalidade e comportamento.

A cada fase que a criança avança a brincadeira está presente, seja no desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e da comunicação.

O comportamento da criança enquanto brinca expressa muito a maneira dela se relacionar socialmente, desse modo é possível que o professor identifique o estágio de desenvolvimento em que se

encontra seu aluno para fazer possíveis intervenções atendendo melhor suas necessidades o que auxilia no ensino-aprendizagem.

A brincadeira faz com que a criança reflita sobre suas ações e os resultados das mesmas, fazendo com que a aprendizagem ocorra de forma prazerosa e significativa, considerando que a interação social é de suma importância para o desenvolvimento infantil.

O educador ao incluir a brincadeira no ambiente escolar deve ter objetivos bem claros do resultado que quer alcançar, do espaço que a brincadeira vai ocupar no cotidiano, gostar de brincar e refletir sobre o conhecimento que ele têm

da brincadeira proposta considerando as contribuições que essa ferramenta metodológica agrega em sua prática pedagógica.

Resgatar os jogos tradicionais (ou jogos de rua) seria uma forma de manter viva tradições que para a criança contemporânea são relegadas de suas vidas nessa sociedade dominada pela era digital. Os jogos e as brincadeiras favorecem o desenvolvimento de habilidades como correr, pular e saltar o que contribui para o desenvolvimento físico-psico-motor. A linguagem pode ser estimulada pelas brincadeiras de adivinhar, cantigas de roda, trava-língua. O aspecto social pode ser estimulado através dos jogos em grupo e cooperação. O desenvolvimento cognitivo pode ser estimulado com jogos de raciocínio e estratégia.

Inserir a brinquedoteca e biblioteca juntas no mesmo espaço desenvolve no aluno o gosto pela leitura de uma forma lúdica, prazerosa tornando a aprendizagem significativa para a criança.

DEFINIÇÃO DE BRINCADEIRA E JOGOS

Brincar é a atividade principal na vida da criança, a brincadeira é um meio onde a criança aprende através das interações, a partir das diferenças ela desenvolve a capacidade de convivência e respeito, soltam a imaginação se organizam e resolvem conflitos.

Segundo WAJSKOP(1999,p.36,37):

A brincadeira é efetivamente, uma necessidade de organização infantil ao mesmo tempo em que é o espaço da interação das crianças quando estas podem estar pensando/imaginando/vivendo suas relações familiares, as relações de trabalho, a língua, a fala, o corpo, a escrita, para citar alguns dos termos mais

importantes, então esta brincadeira se transforma em fator educativo se, no processo pedagógico, for utilizado pela criança para sua organização e trabalho.

A brincadeira faz parte da natureza humana desde a mais tenra idade, através da brincadeira a criança exprime suas emoções, suas ideias, desenvolve a socialização e imaginação, formando assim sua personalidade. Segundo Cordazzo e Vieira (,2007,p.94): “[...] Além do prazer, as crianças também podem, pela brincadeira, exprimir agressividade, dominar a angústia, aumentar as experiências e estabelecer contatos sociais [...]”.

A criança ao brincar manifesta muito mais que a imaginação ela representa situações vivenciadas no seu dia a dia, a menina ao brincar com uma boneca fala como uma mãe cuidando de seu bebê, o menino ao brincar com seu carrinho se comporta como se ele tivesse ao volante, portanto a brincadeira têm grande influência sob a criança. VIGOTSKI (1998,p.135) afirma: “[...] A criança desenvolve-se, essencialmente, através da atividade de brincar. Somente neste sentido o brincar pode ser considerado uma atividade condutora que determina o desenvolvimento da criança [...]”.

A utilização da brincadeira e jogos na aprendizagem infantil serve como ferramenta positiva, se levarmos em conta o prazer que a brincadeira proporciona às crianças, a interação entre os indivíduos favorece a construção do conhecimento. Assim sendo FRIEDMANN (1996,p.56) cita que: “[...] a possibilidade de trazer o jogo para dentro da escola é uma possibilidade de pensar a educação numa perspectiva criadora, autônoma, consciente [...]”.

Podemos constatar na citação VIGOTSKI, (1998,p30):

O primeiro paradoxo contido no brinquedo é que a criança opera com um significado alienado numa situação real. O segundo é que, no brinquedo, a criança segue o caminho do menor esforço - ela faz o que mais gosta de fazer, porque está unido ao prazer - e, ao mesmo tempo, aprende a seguir os caminhos mais difíceis, subordinando-se às regras e, por conseguinte, renunciando ao que ela quer, uma vez que a sujeição a regras e a renúncia à ação impulsiva constitui o caminho para o prazer no brinquedo.

Trazer para dentro da escola jogos tradicionais por exemplo (os jogos de rua) é uma forma de trabalhar e preservar nossa cultura, resgatar esses jogos significa não deixar cair no esquecimento. A presença de jogos tradicionais na educação pode ser muito interessante para a criança contemporânea tão acostumada com jogos eletrônicos está cada vez mais distante de desenvolver a criatividade, característica natural das crianças.

Verificamos na citação de (FRIEDMANN,1996,p.56):

Através do jogo, não somente abre-se uma porta para o mundo social e para a cultura infantil como se encontra uma rica possibilidade de incentivar o seu desenvolvimento. A idéia de aproveitar o jogo como alternativa metodológica não prioriza sua utilização enquanto mero instrumento didático.

Por se tratar de uma atividade lúdica muito prazerosa para o educando os benefícios que a brincadeira proporciona contribui para o desenvolvimento da criatividade, inteligência socialização, trazendo a tona habilidades individuais ou em grupo.

Assim segundo QUEIROZ,MACIEL,BRANCO, (2006,p.177) afirmam:

A criança é um ser em desenvolvimento e a brincadeira possibilita o desenvolvimento do trabalho em equipe formando ideias e valores importantes para o seu futuro, nesse processo o professor será o mediador do conhecimento podendo participar da brincadeira principalmente se for requisitado porque é uma forma de respeitar o aluno. Em conformidade com QUEIROZ, MACIEL, BRANCO, (2006,p.177): “[...] O professor também pode brincar com as crianças, principalmente se elas o convidarem, solicitando sua participação ou intervenção mas deve procurar ter o Máximo de cuidado respeitando sua brincadeira e ritmo [...].”

O lúdico na aprendizagem serve como alternativa metodológica positiva por se tratar de uma atividade de grande significado para a criança que mesmo antes do ambiente escolar traz em sua bagagem brincadeiras e jogos que fazem parte da sua comunidade.

QUEIROZ, MACIEL, BRANCO, (2006,p.177) afirmam que: “[...] Outro aspecto importante é estimular as crianças a proporem brincadeiras que realizam em sua comunidade. Isso possibilitará que entre em sala de aula todo o universo cultural próprio dela [...].”

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL,1998) define a brincadeira como um direito da criança para desenvolver o pensamento, capacidade de expressão e situá-la em sua cultura. Por isso é inadmissível excluí-la do currículo.

Podemos constatar na citação de CORDAZZO(2007,p.98) que: “[...] No que

se refere à aprendizagem, utilizar a brincadeira como um recurso é aproveitar a motivação interna que as crianças têm para tal comportamento e tornar a aprendizagem de conteúdos escolares mais atraente [...].”

É necessário valorizar o conhecimento e a cultura que a criança traz consigo para que a escola seja uma extensão de aprendizagem, porque sendo a escola a instituição que exerce maior poder sobre a criança, justamente no momento em que ela é mais vulnerável (infância) a responsabilidade da formação é ainda mais delicada porque através dos conteúdos apresentados nas aulas a direcionam para ocupar um lugar passivo ou crítico na sociedade.

Em conformidade com FRIEDMANN (1996,p.54) “[...] A escola é um elemento de transformação da sociedade; sua função é contribuir, junto com outras instâncias da vida social, para que essas transformações se efetivem[...].”

É preciso mudar a idéia de que brincadeira e jogos só servem para diversão porque esse pensamento é muito tradicionalista, a sociedade está em constante transformação e a escola precisa estar atenta a essas transformações e a brincadeira pode ser utilizada como ferramenta metodológica muito importante para atender o processo pedagógico,ela não pode mais ser vista como diversão separada da educação e sim como um recurso enriquecedor na perspectiva construtivista de ver a criança como um ser social produtora de cultura, sendo assim, CORDAZZO, VIEIRA (2007,p.94) afirmam que: “[...] A brincadeira, seja simbólica ou de regras, não tem apenas um caráter de diversão ou passatempo. Pela brincadeira a criança, sem a intencionalidade, estimula uma série de aspectos que contribuem tanto para o desenvolvimento individual do ser quanto para o social [...]”.

A atividade lúdica na vida da criança passa por alguns aspectos importantes em sua formação, preparação para a

vida ao controlar suas emoções, o prazer obtido e função do brinquedo, realização simbólica de seus desejos.VIGOTSKI, (1998,p.132) “[...] Uma criança não se comporta de forma puramente simbólica no brinquedo;ao invés disso, ela quer e realiza seus desejos, permitindo que as categorias básicas da realidade passem através de sua experiência [...]”.

O educador ao inserir a brincadeira em seu plano de aula deve atender às necessidades do aluno para que ele possa estabelecer relações com as experiências do seu cotidiano, despertando seus interesses direcionando-o na construção do conhecimento. Desta forma FRIEDMANN,(1996,p.55) cita que: “[...] é importante fazer corresponder conteúdos ao conhecimento geral das crianças, seus interesses e suas necessidades e desafiar sua inteligência”. Atender as necessidades e interesses da criança ao propor uma atividade é fundamental para que ela se envolva à proposta [...]”.

VISÃO DO BRINCAR AO LONGO DA HISTÓRIA

No passado, o brincar foi visto apenas como um momento que distanciava a criança do mundo adulto, um momento só para recreação. É com esse pensamento que o Romantismo via a criança como um ser puro que precisava ser cuidado para sua sobrevivência, a brincadeira tinha a função apenas de resguardar sua inocência. Nesse contexto a espontaneidade natural infantil era ignorada, comprometendo o desenvolvimento da criança, pois não respeitavam os aspectos dessa fase onde a educação é a base fundamental para sua formação.

Segundo WAJSKOP (1999, p.19),

é apenas com a ruptura do pensamento romântico que a valorização da brincadeira ganha espaço na educação das crianças pequenas. Ante-

riormente, a brincadeira era geralmente considerada como fuga ou recreação, e a imagem social da infância não permitia a aceitação de um comportamento infantil, espontâneo, que pudesse significar algum valor em si.

Com o rompimento do pensamento romântico a valorização da brincadeira no aspecto social passa a ser visto não somente como recreação, mas reconhecido como aliada à educação. WAJSKOP (1999) cita que: “[...] a partir dos trabalhos de Comenius (1953), Rousseau (1712) e Pestalozzi (1746), as brincadeiras, de uma maneira geral, passam a ser incluídas na educação das crianças, e a diversão e os brinquedos surgem como forma de protegê-las dos conflitos sociais. [...]”

Esse foi um passo muito importante para o desenvolvimento das crianças ao aliar a brincadeira à educação, porque respeitava a necessidade que a criança tem de brincar ao mesmo tempo que o educador se apropriava desse recurso a fim de educá-la. No entanto, a sociedade passou a manipular as crianças para atender suas necessidades, isso nos leva a compreender que a educação não as deixava livres para suas escolhas porque temiam que elas se rebelassem contra esse jogo de poder que é a educação.

Em conformidade WAJSKOP (1999,p.21) afirma que:

A criança passou a ser, a partir dessa época, cidadã com imagem social contraditória, uma vez que ela era, ao mesmo tempo, o reflexo do que o adulto e a sociedade queriam que ela fosse e do que temiam que ela se tornasse. As crianças eram vistas ao mesmo tempo, livres para se de-

envolver e educadas para não exercerem sua liberdade.

Hoje, quando pensamos na criança e na contribuição que a brincadeira traz para o seu desenvolvimento é inadmissível descartar esse recurso que enriquece a imaginação principalmente se considerarmos que a criança é um ser lúdico por natureza, portanto desprezar o brincar é o mesmo que não respeitar a bagagem social e cultural da criança. Entretanto, ao longo da história a brincadeira foi vista pela sociedade apenas para passar o tempo ou utilizada nos momentos de lazer (recreio, parque), mesmo as crianças demonstrando interesse pelo brincar. WAJSKOP (1999) afirma que: “[...] durante muito tempo, a infância não tinha seu próprio espaço social e, dessa forma, as crianças não eram vistas como seres que necessitavam de cuidados próprios e de uma educação voltada inteiramente para elas. [...]”

Em contrapartida sabemos que as crianças merecem atenção especial porque são seres sociais produtoras de cultura e é justamente nessa fase (infância) que elas são mais vulneráveis cabendo aos educadores conduzirem a aprendizagem de uma forma lúdica espontânea favorecendo o desenvolvimento das habilidades da criatividade e da imaginação das crianças com relação à brincadeira.

O BRINCAR E A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO CONTEXTO ESCOLAR

A escola deve refletir sobre suas práticas pedagógicas trazendo para dentro do currículo conteúdos significativos para o educando para que ele faça parte do processo ensino-aprendizagem, cabendo ao professor propor atividades que atendam as diversidades socioculturais propiciando à criança desenvolvimento, crítico, criativo, autônomo e valores morais formando assim um ser integral.

WASKOP (1999,p.26) afirma que:

Nesta perspectiva, a brincadeira encontraria um papel educativo importante na escolaridade das crianças que vão se desenvolvendo e conhecendo o mundo nesta instituição que se constrói a partir exatamente dos intercâmbios sociais que nela vão surgindo: a partir das diferentes histórias de vida das crianças, dos pais e dos professores que compõem o corpo de usuários da instituição e que nela interagem cotidianamente.

Não é necessário para as atividades lúdicas grandes espaços, a criatividade e autonomia do professor é que fará a diferença, a sala de aula pode ser um ambiente acolhedor favorável basta que ao inserir brincadeiras e jogos em seu plano de aula ele fique atento ao espaço físico que a atividade requer, os materiais necessários a otimização do tempo e o que vai ser avaliado. Para que isso ocorra, como cita FRIEDMANN (1996,p.70) “[...] O educador deve definir, previamente, em função das necessidades e dos interesses do grupo e segundo seus objetivos, qual é o espaço de tempo que o jogo irá ocupar em suas atividades no dia-a-dia [...]”

A observação que o professor deve ter diante da brincadeira serve para verificar o estágio de desenvolvimento em que cada aluno está para então fazer intervenções propondo atividades de acordo com o contexto sociocultural que a criança traz consigo, propondo atividades que favoreçam a interação das crianças. QUEIROZ, MACIEL, BRANCO (2006,p.177) garantem que: “[...] A chave desta intervenção é a observação das brincadeiras das crianças, pois é necessário respeitá-las: conhecê-las, sua cultura, como e com o quê brincam, e quando seria interessan-

te o adulto participar [...]”.

O educador pode utilizar esse momento para compreender o comportamento de seus alunos diagnosticando suas habilidades e dificuldades, estar atento à sua capacidade lúdica para então desenvolver a ludicidade em seu aluno, ter objetivos bem claros de sua proposta para que a brincadeira não seja só para passar o tempo e matar aula. FRIEDMANN (1996,p.70) observa que: “[...] se, porém o que pretende é estimular o desenvolvimento de determinadas áreas ou igualmente promover aprendizagens específicas, o jogo pode ser utilizado como um instrumento de desafio cognitivo [...]”.

Bomtemp e COLS (1996,p.96) afirmam que: “[...] apesar de estudos já falarem a muito tempo sobre a importância da brincadeira, a educação ainda substitui o jogo por atividades consideradas mais sérias [...]”.

É preciso o professor refletir sobre o conceito da brincadeira entender sua importância no processo pedagógico, buscar informações e estar aberto a essa prática no âmbito escolar para então propor atividades lúdicas. Assim sendo, LEIFE, BRUNELLE (1978,p.96) “[...] ressaltam a importância do olhar do professor sobre a brincadeira, enfatizando que este necessita ter, além de uma formação adequada, um certo gosto e interesse pelo brincar [...]”.

Na atividade de brincar o professor deve ser o mediador, desafiando seus alunos a obedecer e criar novas regras. Como cita FRIEDMANN (1996,p.74) que: “[...] O educador pode, considerando seus objetivos lúdicos: propor regras, em vez de impô-las; assim, a criança terá possibilidade de elaborá-las, o que envolve tomar decisões [...]”.

Inserir a brincadeira no ambiente escolar requer do professor disposição, envolvimento e clareza nos objetivos a serem alcançados, observar o comportamento coletivo e individual dos alunos, para

melhor atender suas necessidades e interesses.

Em conformidade com FRIEDMANN (1996,p.70):

Se pretende ter um diagnóstico do comportamento do grupo em geral e dos alunos de forma individual, ou saber qual o estágio de desenvolvimento em que se encontram essas crianças, ou, ainda, conhecer os valores, e idéias, interesses e necessidades desse grupo ou os conflitos e problemas, é possível, a partir do jogo, ter esse amplo panorama de informações.

O educador deve propor atividades de acordo com o contexto sociocultural do educando, entretanto, isso não significa ficar atrelado a esse contexto, trabalhar a diversidade cultural é enriquecedor e propicia uma aprendizagem integral na criança.

Podemos constatar na citação de QUEIROZ, MACIELE e BRANCO (2006,p.170) que:

É no contexto da cultura que se dá a construção social, de significados, com base nas tradições, idéias e valores do grupo cultural que cria e recria padrões de participação, dando origem ao desenvolvimento de típicas categorias de pensamento e de recursos de expressão.

A intervenção do professor no momento certo contribui para o andamento da brincadeira ele tem que avaliar se a sua intervenção não vai atrapalhar o desenvolvimento do grupo. CORDAZZO e VI-

EIRA (2007,p.96) afirmam que: “[...] A forma como o professor fará intervenção durante a brincadeira irá definir o curso desta [...]”. No brincar a atenção da criança está centrada na atividade em si e não nos resultados, há predominância do prazer e da alegria e não da competição, mesmo sem a intenção é estimulado aspectos importantes como por exemplo o desenvolvimento da linguagem principal forma de expressão. Sendo assim, Queiroz, MACIEL e BRANCO (2006,p.177): “[...] o professor pode usar para enriquecer a brincadeira é propondo atividades que incentivem a curiosidade das crianças, por exemplo, a troca de cartas e bilhetes com os parceiros, leva à escrita e comunicação [...]”.

Irão se desenvolver: dentro da sala de aula, no pátio ou em outros locais [...]”. Nos jogos de competição o professor deve conhecer bem o grupo, para evitar situações desagradáveis fazendo com que ao invés de promover a socialização e a cooperação, cause a desordem e desmotivação do aluno. Em conformidade com FRIEDMANN (1996,p.75): “[...] o educador não deve intervir durante os eventos do jogo, a não ser como mediador de Conflitos, pois as atitudes e a forma de participação dos jogadores ilustrará o comportamento individual de cada criança e do grupo como um todo [...]”.

A escola deve contribuir para que a criança atue de forma construtiva na sociedade, que ela participe de forma consciente e integral. Desta forma como cita QUEIROZ,MACIELE e BRANCO (2006,p.173): “[...] para compreender a importância da atividade do brincar para o desenvolvimento infantil, numa perspectiva co-construtivista, pode-se considerar que a criança, desde seu nascimento, se integra em um mundo de significados construídos historicamente [...]”.

O currículo escolar deve ser pensado e elaborado de acordo com o contexto social da comunidade em que ele vai ser aplicado, incluir a brincadeira no currículo é uma forma de pensar na educação

numa perspectiva que envolve a formação da criança em todos os aspectos. SPODEK e SARACHO (1998,p.96) confirmam isso ao enfatizarem que: “[...] a introdução do brincar no currículo escolar estimula o desenvolvimento físico, cognitivo, criativo, social e a linguagem da criança [...]”.

Os jogos são uma boa oportunidade para a criança avaliar o resultado de suas ações, que em situações cotidianas muitas vezes é podado para evitar acidentes causando prejuízo intelectual ao aluno. Para que isso ocorra como cita CORDAZO e VIEIRA (2007,p.95): “[...] A cognição e o desenvolvimento intelectual são exercitados em jogos onde a criança possa testar principalmente a relação causa-efeito. Na vida real isto geralmente é impedido pelos adultos para evitar alguns desastres e acidentes [...]”.

Cabe ao professor planejar o espaço necessário onde os jogos irão acontecer como podemos constatar na citação de FRIEDMANN (1996,p.70) “[...] os espaços físicos onde esses jogos

A brinquedoteca seria um ótimo espaço para o desenvolvimento dessas atividades, um espaço único com baixo recurso financeiro porque a escola poderia mobilizar a comunidade para a construção desta, através de doações de brinquedos e objetos na organização possibilitando a ampliação das atividades.

BRINQUEDOTECA/BIBLIOTECA: ESPAÇO LÚDICO DE APRENDIZAGEM

A Brinquedoteca no contexto escolar é uma alternativa positiva para auxiliar o processo pedagógico. Por se tratar de um ambiente lúdico convidativo à brincadeira, a participação da criança nas atividades dirigidas ou não tornam-se significativa por ser o brincar uma atividade natural na vida infantil. Como podemos constatar na citação de SANNYS (2002,p.34) que a “[...] A brinquedoteca é um espaço privilegiado que reúne a possibilidade e o potencial para desenvolver

as características lúdicas [...]”Nesse sentido compreendemos que quanto mais a criança é estimulada mais suas habilidades vão se afluando o que contribui para o desenvolvimento de competências cognitivas, físicas, motoras e visuais.

Um espaço construído por diversos tipos de objetos: Dentre eles: os brinquedos, as fantasias, os jogos e os livros. Dispostos de maneira que a criança tenha livre acesso de acordo com seu gosto e interesse para que ela possa estabelecer relações em seu cotidiano tornando a aprendizagem prazerosa e natural.

Partindo do interesse do aluno o professor pode instigar o aluno, propor desafios que um livro é perfeitamente capaz de atender essa proposta.

Em conformidade com BUENO E STEINDEL (2006,p.12).

O ato de ouvir histórias é o primeiro passo para ser um leitor, para descobrir que, através do livro, é possível encontrar idéias, satisfazer a curiosidade, encontrar soluções para um problema, descobrir a realidade cercada por conflitos, impasses, identificar-se com um personagem, superar dificuldades, descobrir lugares novos.

A presença de livros na brinquedoteca contribui para que a criança crie gosto pela leitura pela maneira lúdica e sem pressão que o livro é apresentado perde a seriedade da biblioteca convencional dando lugar à leitura com prazer.

Desse modo como cita CUNHA (1994,p. 17)

Com tapetes e almofadas para acolher a criança que quer ler um livro deitada no chão

ou, simplesmente, aninhar-se em busca de aconchego. Aqui os livros são usados como brinquedos e não com a seriedade com que seriam usados em uma biblioteca infantil. Esta é uma maneira de fazer com que as crianças tomem contato com os livros, de figuras ou de histórias, de forma bem prazerosa e descontraída. Afinal, a primeira forma de leitura é a leitura de figuras; é desde cedo que se cultiva o hábito de leitura.

Nessa perspectiva a parceria entre biblioteca e brinquedoteca num mesmo espaço enriquece o aprendizado propiciando o desenvolvimento integral da criança, porque a leitura faz com que a criança passe por algumas fases importantes para o seu desenvolvimento: ver ilustrações, ouvir histórias, fazer associações e com a ajuda do professor reconhecer os signos que cada livro traz.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde o século XVIII o tema da brincadeira vem sendo bastante pesquisado por educadores, psicólogos, e médicos em diferentes aspectos, um deles é a contribuição que a brincadeira traz para a educação. O presente trabalho foi elaborado através de uma pesquisa com diversos autores que são favoráveis à introdução da brincadeira no ambiente escolar inclusive no Referencial Curricular Nacional a brincadeira deve fazer parte do currículo.

Esse artigo tem como proposta a contribuição para a prática docente, tendo como base o brincar com suas diferentes linguagens levando o educador à reflexão a respeito da naturalidade lúdica e sua relevância inclusive aos adultos.

Compromissar o professor a adequar seu trabalho para o desenvolvimento das expressões e percepções infantis, aprimorando as potencialidades das crianças, enriquecendo suas experiências cotidianas em sala de aula ou em outros espaços.

A brincadeira no âmbito escolar é de suma importância para o desenvolvimento integral da criança, porque trabalha o convívio social através das interações; o aspecto físico ao realizar atividades que exigem um domínio do corpo; o cognitivo porque enquanto brincam podem fazer relações compreendendo melhor o mundo a sua volta, aprender a dividir, tolerar para melhor convívio na sociedade.

Há muito a ser conhecido, reconhecido e resgatado pela equipe docente sobre os jogos, brincadeiras tradicionais, lúdicas, ao incluírem a brincadeira em sua prática pedagógica. Compreender melhor o princípio da atenção, motivação, e concentração infantil, bem como buscar novas metodologias e recursos pedagógicos que potencializam o espaço escolar.

As brincadeiras devem fazer parte da rotina escolar tendo em vista que o lúdico facilita a aprendizagem por se tratar de uma atividade prazerosa, faz com que a aprendizagem ocorra de forma significativa fazendo com que a criança internalize novos conhecimentos espontaneamente sem pressão.

O sentir, perceber, fantasiar, imaginar, representar, fazem parte do universo infantil e acompanham o ser humano por toda vida, sendo assim, devemos dar importância aos aspectos lúdicos da literatura infantil porque permite explorar o mundo imaginário, da fantasia do irreal e as brincadeiras de faz-de-conta permitem à criança reformular experiências vivenciadas no mundo real o que é muito positivo para a sua formação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

SANNYS, da Rosa. Brincar, conhecer, ensinar. São Paulo, SP. Cortez. 2002

BUENO, Silvana Beatriz e STEINDEL, Eggert Gisela. A biblioteca e a brinquedoteca: Mediadores do livro, objeto prazeroso de saber e lazer no ambiente escolar. Florianópolis, SC .2006.p.10-21. Disponível em:

<<http://WWW.cienciasecognição.org> >. Acesso em : 27 de outubro de 2010

QUEIROZ, Norma Lucia Neris de ; MACIEL, Diva Albuquerque; BRANCO, Angela Uchôa. Brincadeira e desenvolvimento infantil: um olhar sociocultural construtivista. Paidéia. Ribeirão Preto. 2006.p.169-179. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103_863x2006000200005&ing=iso>. Acesso em: 30 de outubro 2010

CORDAZZO, Sheila Tatiana Duarte; VIEIRA, Mauro Luíz. A brincadeira e suas implicações nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento. Estud.pesqui.pesqui.psicol. Rio de Janeiro,RJ. 2007.p.89-101. Dispo-

nível em: <http://www.pepsic.bvsa/ud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s1808_42812007000100009&ing=pt&nrm=iso>. Acesso em : 29 de outubro 2010

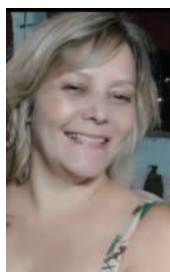
CUNHA, Nylse Helena Silva. Brinquedoteca: um mergulho no brincar. São Paulo, SP. Aquariana. 2007.

FRIEDMANN, Adriana. Brincar: crescer e aprender- o resgate do jogo infantil. São Paulo, SP. Moderna. 1996

WAJSKOP, Gisela. Brincar na pré- escola. São Paulo, SP. Cortez. 1999

VIGOTSKI, Lev Semenovich. A formação social da mente . São Paulo, SP. Martins Fontes. 1998

MACARINI, Samira, M; VIEIRA, Mauro, L. O brincar de crianças escolares na brinquedoteca.- Rev. Bras, Crescimento Desenvolvimento Huma. Santa Catarina, SC. 2006 Disponível em: <<http://www.revistasusp.sibi.usp.br/scielo.php?pid=so104>>. Acesso em 25 de outubro 2010



Edilene Mendonça Alves

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho (Uninove), ministra aulas na rede estadual e municipal em São Paulo, nas séries iniciais. Especialização em Língua Brasileira de Sinais (LB) e Braille pela Universidade Nove de Julho São Paulo, SP (Uninove). Pós graduação em Psicologia Educacional pela Faculdade Campos Salles, SP (FICS). Contato: edimendonca72@gmail.com



O DIÁLOGO ENTRE NEUROCIÊNCIA E EDUCAÇÃO

ELISANGELA CARDOZO BABOLIN

Resumo: O desenvolvimento do indivíduo está relacionado às experiências culturais, ao meio em que vive, e à historicidade escolar, onde o professor estabelece função social e política de introduzir novos elementos, e expandir os possíveis campos de conhecimento dos educandos. A didática do professor neste caso é essencial, e o processo de construção do conhecimento se torna um desafio, uma vez que, dentro da abordagem sociocultural, a interação com o outro é fundamental para o aprendizado assim como a troca de informações, que resulta da articulação entre socialização, desenvolvimento, aprendizagem e da formação da personalidade. Esse artigo, por meio de uma pesquisa bibliográfica, tem como objetivo principal apresentar a importância dos estudos da neurociência para a educação e suas contribuições significativas para o processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Aprendizagem. Ensino. Cérebro.

INTRODUÇÃO

A neurociência vem ao longo das últimas décadas contribuindo de forma significativa para estudos que buscam solucionar diversas doenças e transtornos, sobretudo os educacionais, tornando-a uma ciência amplamente pesquisada e conhecida.

Os neurocientistas são responsáveis por investigar a integração do indivíduo com o meio ambiente e ainda interpretar as mudanças que possam contribuir para modificar esse comportamento.

As descobertas da Neurociência têm contribuído para a teoria e práticas educacionais, por revelarem dados surpreendentes sobre o funcionamento do cérebro, que afirmam que a inteligência não é única, nem fixa, e não reside num local determinado do cérebro. Os indiví-

duos aprendem de formas diferentes, não existindo assim um único método para todos os alunos, daí a necessidade de diferentes estratégias de ensinar, permitindo ao aluno adaptar-se. Para tanto, é preciso que os professores estejam preparados e comprometidos com a educação, com maneiras de educar que respeitem os indivíduos em suas diversidades e diferenciações, buscando sempre uma aprendizagem que privilegie o alcance de cada aluno.

O processo de construção da aprendizagem não se dá apenas pelo fato de transmitir informação, é preciso fornecer-lhes novos conhecimentos e habilidades para que os alunos se tornem mais eficientes. É primordial que os professores possibilitem ações e intervenções que propiciem um ambiente seguro e convidativo para a aprendizagem.

A ação do professor em sala sofre várias influências que por vezes dificultam o processo ensino/aprendizagem, o uso de metodologia inadequada, falta de recursos didáticos, falta de condições de trabalho, aliando-se ainda os fatores familiares dos alunos, como desestrutura familiar e violência. A pedagogia e a neurociência promovem o desenvolvimento cognitivo, pois através da aprendizagem o aluno será inserido no mundo cultural e simbólico de forma organizada.

A TRAJETÓRIA DA NEUROCIÊNCIA

Nota-se ao longo da história, perguntas que impulsionaram descobertas acerca da funcionalidade do cérebro, qual sua relação com a mente, e como esta interage com o corpo. Por meio de abordagens filosóficas e científicas surgiram grandes contribuições para a compreensão do ser humano em diferentes momentos da sociedade que remontam desde a filosofia grega até as técnicas de modernos exames de imagens atuais, tais como ressonância magnética e das tomografias P.E.T - Positron Emission Tomography (Tomografia de Emissão Positrônica).

Atualmente, variados ramos do saber estudam cientificamente o cérebro e suas funções por uma perspectiva biológica, dentre as quais, a neurociência, que agrega conhecimentos de diversas áreas como neuropsicologia, neurofisiologia, neuroanatomia e a neuroquímica. Na busca por elementos que proporcionassem um diálogo entre a neurociência que estão mais relacionadas à área da saúde e o processo de ensino-aprendizagem relacionado à área da Educação, foi necessário conhecer o desenvolvimento dos pensamentos filosóficos e científicos permeados pela complexa gama de saberes como, tecnologia, química, artes, história, biologia, medicina e literatura, traçados aqui por uma breve trajetória, com foco na psicologia e biologia do desenvolvimento do ser - humano, em seu contexto histórico, desde 1600 a.C. até a Era do novo cérebro no século XX.

Desde os primórdios da humanidade e em diferentes civilizações, o Homem se questionava sobre a natureza e a localização da mente, e assim fazia possíveis ligações entre a alma, a mente, e o corpo. Foi em 1600 A.C., marcado por trepanações cerebrais (forma mais antiga de cirurgia no cérebro), com o intuito de expulsar os demônios do corpo, que tais ligações foram feitas pelos homens, por perceberem que traumas cranianos induziam a perda da memória e da consciência, causando muitas vezes até convulsões que resultavam em significativas alterações do comportamento e percepção dos indivíduos afetados.

Escritos dos primeiros cientistas do Egito Antigo por volta de 1.600 A.C. no Papiro Cirúrgico, caracterizam a mais importante prova documental dessas descobertas, pois continham as primeiras descrições das observações, suturas e superfície do cérebro humano.

De acordo com Consenza (2002-2003) no século V A.C., Demócrito, Diógenes, Platão e Teófrasto associavam os comandos das atividades corporais ao cérebro, porém Hipócrates (460 - 379 A.C.) que acreditava que o cérebro era sede da mente, em um relato surpreendente para a época declarava que:

“Deveria ser sabido que ele é a fonte do nosso prazer, alegria, riso e diversão, assim como nosso pesar, dor, ansiedade e lágrimas, e nenhum outro que não o cérebro. É especificamente o órgão que nos habilita a pensar, ver e ouvir, a distinguir o feio do belo, o mau do bom, o prazer do desprazer. É o cérebro também que é a sede da loucura e do delírio, dos medos e sustos que nos tomam, muitas vezes à noite, mas às ve-

zes também de dia; é onde jaz a causa da insônia e do nambulismo, dos pensamentos que não ocorrerão, deveres esquecidos e excentricidades”. (Hipócrates, 460 - 379 a.C. apud COSENZA, 2002)

Em divergência das convenções anteriores, o filósofo Aristóteles (384 - 322 a.C.), regrido ao afirmar que no coração estava o centro da inteligência e ocorriam os sentimentos, memória, percepções e pensamentos, ao associar o efeito à causa, já que este órgão expressava as sensações vividas, como dores, batimentos acelerados, e contrações em resposta as emoções, ainda em sua visão, o cérebro tinha o papel de refrigerador do sangue aquecido pelo coração.

Já no Império Romano, Galeno (130-200 D.C.), que tinha a mesma visão de Hipócrates, refutou os conceitos de Aristóteles, através de dissecações de animais, com maior atenção para as cavidades encefálicas e às meninges. Dessas observações sugeriu que o cérebro fosse o recipiente das sensações e o cerebelo deveria comandar os músculos. Ele acreditava que o corpo funcionava de acordo com um balanço dos fluídos vitais, e que haviam três células de ventrículos no cérebro, cujo a primeira célula seria responsável pela percepção e sensação, a segunda célula formada pelos ventrículos laterais formariam a sede do pensamento, do juízo e da razão, onde as faculdades nobres do intelecto humano se manifestavam, e a terceira célula era responsável pelo armazenamento da memória, esta utilizada também pelos outros ventrículos para o funcionamento cerebral, através dos nervos que eram considerados iguais as veias sanguíneas. Conforme Zimer:

A medicina de Galeno se apoiava na transformação da comida e da respiração em

carne e espírito. Nesse sistema, cada órgão dispunha de uma faculdade especial, um poder semelhante ao da alma, que ajudava no desempenho de uma série de purificações. Por exemplo, função do estômago era a de atrair para o esôfago o alimento que entra pela boca prosseguia para os intestinos e para o fígado, que, por sua vez, a transformava em sangue. Do fígado, o sangue fluía para o coração, passando pelo seu lado esquerdo, sendo quaisquer impurezas atraídas pelos pulmões, enquanto o sangue purificado voltava para as veias, para ser consumido pelos músculos e órgãos. Galeno afirmava que o sangue do lado direito do coração se misturava com o ar dos pulmões, sendo cozido no calor inato do coração, tornando-se vermelho e impregnado de espíritos vitais. (2004, p. 29-31).

Nemésio (320 D.C.), baseado nas ideias de Galeno, confirma que a alma não teria uma sede, e os ventrículos cerebrais é que desenvolveriam as funções da mente desde as sensações até a memorização.

O matemático e filósofo francês René Descartes (1596 - 1650) defendia a visão funcional do cérebro baseado nos fluídos, porém ele acreditava que somente esta teoria não explicaria o comportamento humano em toda sua amplitude, ainda afirmava que, diferentemente dos animais, os humanos possuíam inteligência e a alma dada por Deus.

Desconhecendo na época os circuitos elétricos, Descartes de forma intuitiva propôs um mecanismo para a ação reflexa, onde o estímulo é transmitido pelos nervos e levados pelas artérias do coração até o cérebro, e na glândula pineal (situada no centro do cérebro e comparada a uma válvula), ocorria a captura das impressões corporais e a regulação dos fluxos dos espíritos animais, e assim, no nervo motor de volta ocorriam as inflações que promovem os movimentos como resposta reflexa.

Os estudos do cientista italiano Luigi Galvani (1737 - 1798) acabaram com a ideia que os nervos se comunicavam com o cérebro por meio dos movimentos de fluídos, ao mostrar que os músculos se contraem quando os nervos são estimulados por impulsos elétricos gerados pelo cérebro na condução nervosa.

As estruturas das células neurais foram descritas em detalhes apenas no final do século XIX com os trabalhos de Santiago Ramón y Cajal (1852 -1934).

Wilhelm Von Waldeyer (1836 - 1921) designou a unidade anatômica e funcional do sistema nervoso, e a nomeou com o termo “neurônio”, e enfim se deu a descoberta por Charles Scott Sherrington (1857 - 1952) dos espaços encontrados na junção entre as células nervosas e as células musculares chamando-as de “sinapses”.

No final dos anos de 1970, surgia uma grande fundação privada sediada em Nova York e interessada em ciências chamada Fundação Alfred P. Sloan, esta fundação financiava por um período de alguns anos os denominados “Programas Particulares”, com o objetivo de estimular avanços significativos nas áreas de ciências que atuavam isoladamente, assim surgiu o termo Neurociência, que era a junção de diversas áreas como, a neuropsicologia, neurofisiologia, neuroanatomia e a neuroquímica para a compreensão do funcionamento do sistema nervoso (LENT, 2001).

HISTÓRICO DA NEUROCIÊNCIA COGNITIVA E SUA RELAÇÃO COM A APRENDIZAGEM

O termo neurociência cognitiva foi definido no final da década de 70 pelos fisiologistas cognitivos George A. Miller e Michael S. Gazzaniga. A escolha deste tema nos remete a vários períodos da história da humanidade, desde a antiguidade até os dias atuais.

No Brasil, o Imperador Pedro II, manteve contato com o fisiologista alemão Du Bois Reymond, para a criação de um instituto de “physiologia” no Rio de Janeiro, o que na prática não chegou a acontecer.

A história da neurociência no Brasil se confunde com a própria história da fisiologia brasileira, que começou com os irmãos Álvaro e Miguel Ozório de Almeida, no Rio de Janeiro, os quais também iniciaram as pesquisas em neurofisiologia. Com vários pesquisadores que lutam para postular o conhecimento científico, o que permitiu à sociedade atual o contato com descobertas que norteiam o sonho de desvendar a máquina humana. Tais descobertas possibilitaram a ciência de fornecer melhoria da qualidade de vida da sociedade atual, avanços na medicina, desenvolvimento de tecnologias que auxiliaram para a visualização do funcionamento cerebral e mapeamento direto da atividade neural em suas especificidades.

A neurociência cognitiva é uma das subdivisões do estudo da neurociência, que estuda o pensamento, aprendizado e memória. É uma área acadêmica que se ocupa do estudo científico dos mecanismos biológicos subjacentes à cognição, com foco específico nos substratos neurais dos processos mentais e suas manifestações comportamentais.

A ciência da cognição, ou o seu conjunto, formado pelas ciências cognitivas, é normalmente definida como o estudo científico da mente e da inteligência. Dentro desta linha de pesquisa são alvos primários de investigação temas como to-

mada de decisão, sistemas cognitivos artificiais e naturais, linguagem e raciocínio. (NEUROCIENCIA COGNITIVA, 2013)

As ciências cognitivas são normalmente definidas como o estudo científico da mente e da inteligência. Nos últimos anos, diversas linhas de investigação que partiram da filosofia, da psicologia, da neurociência, da lingüística e da ciência da computação convergiram simultaneamente, dando origem a esta nova área do conhecimento. O estudo aprofundado das ciências cognitivas fornece subsídios teóricos para novas disciplinas como a neuroeducação: estudos sobre a memória, linguagem e outros temas da neurociência cognitiva para elaborar melhores estratégias de ensino e aprendizagem.

Faz-se necessário construir um elo entre a neurociência e a prática educacional, a neurociência cognitiva tem forte indicação para fazer esta ligação de saberes.

O funcionamento do cérebro ainda é um assunto muito complexo e misterioso que precisa ser investigado em sua totalidade. Dessa forma, cabe à neurociência o desafio de explicar no século XXI, que é marcado por grandes avanços decorrentes das grandes descobertas dos séculos passados e avanços tecnológicos na área científica, o comportamento humano, seja ele no campo da medicina, psicologia, psiquiatria, ou na Educação, tendo em vista a idéia de que a nossa sociedade é caracterizada pela evidente diversidade cultural.

UM NOVO OLHAR PARA A APRENDIZAGEM

A neurociência vem ao longo das últimas décadas contribuindo de forma significativa para estudos que buscam solucionar diversas doenças e transtornos, sobretudo os educacionais, tornando-a uma ciência amplamente pesquisada e reconhecida.

Os neurocientistas são responsáveis por investigar a integração do indivíduo com o meio ambiente e ainda

interpretar as mudanças que possam contribuir para modificar esse comportamento. A mudança denomina-se aprendizado, que ocorre no sistema nervoso e é também chamada de plasticidade cerebral.

As descobertas da neurociência têm contribuído para a teoria e práticas educacionais, por revelarem dados surpreendentes sobre o funcionamento do cérebro, que afirmam que a inteligência não é única, nem fixa, e não reside num local determinado do cérebro. Os indivíduos aprendem de formas diferentes, não existindo assim um único método para todos os alunos, daí a necessidade de diferentes estratégias de ensinar, permitindo ao aluno adaptar-se. Para tanto, é preciso que os professores estejam preparados e comprometidos com a educação, com maneiras de educar que respeitem os indivíduos em suas diversidades e diferenciações, buscando sempre uma aprendizagem que privilegie o alcance de cada aluno. (RELVAS, 2015)

O processo de construção da aprendizagem não se dá apenas pelo fato de transmitir informação, é preciso fornecer-lhes novos conhecimentos e habilidades para que os alunos se tornem mais eficientes. É primordial que os professores possibilitem ações e intervenções que propiciem um ambiente seguro e convidativo para a aprendizagem.

Para que a aprendizagem ocorra de forma plena e eficaz é necessário que o professor respeite o conhecimento prévio do aluno, incentivando a adquirir novos conhecimentos, motivando-o a produzir e criar cada vez mais.

Saber por onde passam todos os processos de conhecimento e como ocorre na mente das crianças é primordial para que o docente conduza o indivíduo à eficácia da aprendizagem. Educar implica o diálogo crítico e livre entre educadores e educandos, permitindo assim que sejam construídas as múltiplas expectativas, formando a autonomia do indivíduo, liberdade de pensar e agir, desenvolvendo seus próprios talentos.

As questões pedagógicas estão relacionadas à transformação e modificação do indivíduo por meio da teoria e da prática educacional, neste sentido o educador conduz o aluno ao aprendizado atuando como mediador entre o conhecimento já aprendido para a construção de um novo conhecimento. As ciências são instrumentos imprescindíveis na caracterização da diversidade de situações e nas tecnologias de informações, ampliam a capacidade humana na comunicação, no tempo e no espaço, tornando-se uma valiosa contribuição no processo ensino\aprendizagem.

A neurociência pedagógica é um ramo da ciência que compatibiliza o cognitivo e o cérebro humano, utilizando-se do funcionamento do cérebro para melhor entender a forma como este recebe, seleciona, transforma, memoriza, arquiva, processa e elabora todas as sensações captadas pelos diversos elementos sensoriais.

Este entendimento pode contribuir para criar ou adaptar as metodologias e técnicas educacionais para todas as crianças que possuem características cognitivas e emocionais diferenciadas.

O elo criado entre a neurociência e a pedagogia propicia estratégias educacionais inovadoras, a plasticidade cerebral, a aquisição da linguagem e a formação da mente simbólica, que são analisadas com amplitude em todas as potencialidades do nosso cérebro. O cérebro se modifica aos poucos como resultado da experiência, a aprendizagem, a memória e emoções ficam interligadas quando ativadas pelo processo de aprendizagem. Tais modificações são denominadas de plasticidade cerebral.

A plasticidade cerebral oferece uma nova visão de como ocorre o processo de aprendizagem e de aquisição de novas habilidades cerebrais, podendo ser aplicada à educação, pois o sistema nervoso tem facilidade de se ajustar diante das diferenças e influências do ambiente.

Segundo Relvas (2015), a plasticidade em um organismo normal é o pro-

cesso de aprendizado que se desdobra em duplo aspecto: o motor, que se dá num nível inconsciente e se faz de forma automática e o segundo nível, o consciente que depende da memória, seja emocional, seja cultural.

A aprendizagem não está restrita às ações que ocorrem no ambiente de educação formal. Para a neurociência, é entender que cada um de nós é único em seu conjunto e ao mesmo tempo característico de suas capacidades e de suas múltiplas inteligências.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os avanços e descobertas na área da neurociência ligada ao processo de aprendizagem é sem dúvida uma revolução para o meio educacional, o estudo de como o cérebro aprende, de como as redes neurais são estabelecidas no momento da aprendizagem, bem como de que maneira os estímulos chegam ao cérebro e da forma como as memórias se consolidam contribui na compreensão do processo cerebral do aprender.

Conhecer o papel complexo e importante de cada área do cérebro e das redes neurais que se formam tem contribuído com os educadores contemporâneos na compreensão de como o cérebro lê, escreve, mantém a atenção e a memória e de como ocorre a aprendizagem.

Os significativos avanços da neurociência favorecem a compreensão de como o cérebro funciona, como a neuroplasticidade, sinapses e estímulos de ambiente estão interligados ao processo de ensino-aprendizagem.

A neurociência tem demonstrado ser uma grande aliada do professor ajudando-o a compreender como o cérebro processa a linguagem, a memória, o esquecimento, o humor, o sono, a atenção e o medo; como é incorporado o conhecimento e os processos de desenvolvimento que estão envolvidos na aprendizagem.

O grande desafio dos educadores é oportunizar situações de aprendizagens que ative os sistemas neurais, respeitando as modalidades de aprendizagem dos educandos, tornando suas intervenções pedagógicas em estratégias prazerosas e desafiadoras, ou seja, facilitadoras no processo ensino – aprendizagem. Além disso é preciso considerar que os educandos sejam protagonistas deste processo de construção do seu próprio saber um processo dinâmico e flexível, onde educadores e educandos interagem construindo juntos a aprendizagem, uma oportunidade de transformação do processo de ensino e aprendizagem.

O conhecimento das funcionalidades básicas do cérebro e a utilização dos seus vastos recursos são necessários na formação científica do docente, neste sentido destaca-se a necessidade de aproximar as descobertas das neurociências às teorias da pedagogia. Quanto mais profundo for o conhecimento do processo neurológico, fisiológico e psicológico, mais abrangente será a abordagem didática-pedagógica.

O educador que conhecer a complexidade que envolve a aprendizagem, maior êxito terá na escolha das estratégias, conteúdos e intervenções que favoreçam o processo de ensino e aprendizagem significativa para os educandos, buscando sempre ampliar a com-

preensão da relação entre cognição, emoção e aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

COSENZA, Ramon Moreira. Espíritos, Cérebros e Mentes. A Evolução Histórica dos Conceitos Sobre a Mente. Disponível em: < <https://cerebromente.org.br/n16/history/mind-history.html>.>. Acessado em 14 set. 2020.

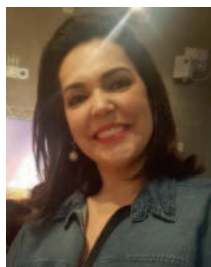
NEUROCIÊNCIA COGNITIVA. In: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2019. Disponível em: <>. Acesso 13 set. 2020.

LIMA, Dayane M. dos S. BABOLIN, Elisangela C. Neurociência e educação: contribuições para a compreensão do ensino-aprendizagem na educação infantil. 2011. 61f. Trabalho de Conclusão de Curso - Licenciatura em Pedagogia, Universidade Paulista (UNIP), São Paulo, Capital, 2011.

LENT, Robert. Cem bilhões de neurônios: conceitos fundamentais da neurociência. São Paulo: Atheneu, 2001

RELVAS, Marta Pires. Neurociências e trans-tornos de aprendizagem: as múltiplas eficiências para uma educação inclusiva. 6ª ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015.

ZIMMER, Carl. A fantástica história do cérebro: o funcionamento do cérebro humano. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.



Elisangela Cardozo Babolin

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Paulista (UNIP) e em Artes Visuais pela Faculdade Mozarteum de São Paulo (FAMOSP). Pós-graduada em Psicopedagogia pela Universidade Cidade de São Paulo (UNICID) e em Docência Universitária pela Universidade Paulista (UNIP). Atua como Professora de Educação Básica na Prefeitura de Guarulhos/SP e Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Prefeitura de São Paulo.





DIREITO À EDUCAÇÃO INFANTIL - VAGAS EM CRECHE E PRÉ-ESCOLA

FERNANDA KELLY VIEIRA DIAS

Resumo: Esse artigo pretende abordar uma análise do direito da criança à educação em creche e pré-escola, partindo do pressuposto que este é um direito fundamental da criança e direito subjetivo público. A educação infantil é uma fase de desenvolvimento de aprendizagem muito importante para o indivíduo, porém nem sempre a efetivação desta vaga para as crianças em idade entre zero a cinco anos, onze meses e vinte e nove dias é garantida pelos municípios, muitas vezes se faz necessário acionar o conselho tutelar e solicitar um mandato de segurança solicitando a vaga emergencial. Segundo a legislação vigente o direito a educação deverá ser assegurado e sua oferta ser gratuita a partir dos quatro anos de idade, deste modo os pais e/ou responsáveis deverão matricular as crianças a partir desta idade nestas instituições de ensino. Porém, as vagas para as crianças em idade de creche ainda é um desafio a ser superado pelos municípios, pais e justiça.

Palavra-chave: Direitos. Educação. Vagas na escola. Direito educacional. Legislação.

INTRODUÇÃO

Direito educacional é um conjunto de leis, normas, princípios e regulamentações sobre as relações de alunos, professores, administradores, enquanto envolvidos no processo de ensino - aprendizagem. Este conjunto de normas abrange as esferas dos poderes das leis Federais, Estaduais e Municipais. Partindo da premissa que Direito é um conjunto de normas escritas positivas que regem o comportamento da sociedade garantindo um direito natural ao indivíduo, as leis educacionais foram criadas a partir de uma demanda ou necessidade social, pois onde existe direitos, há deveres a serem cumpridos.

Segundo a Constituição Federal de 1988, a educação é um direito de todos e é dever do Estado e da família, visando o pleno desenvolvimento do indivíduo, a qualificação para o mercado de trabalho e o preparo para o exercício da cidadania. Embora o direito à educação esteja garantido por leis, dependendo da ocasião, a efetivação deste direito à criança necessita de uma intervenção social e do poder público para buscar medidas que assegurem uma educação plena e até mesmo a vaga na educação infantil.

Atualmente, as vagas em creches estão sendo solicitadas cada vez mais cedo, muitas mães precisam de tais vagas para voltarem ao mercado de trabalho e proverem o sustento da família, porém a

espera pela vaga muitas vezes é longa e algumas famílias entram com recursos no ministério público para assegurarem esse direito a seu filho.

DIREITO À EDUCAÇÃO

A educação no Brasil começou a partir do seu "descobrimento". Os jesuítas começaram a colonização dos indígenas e mesmo para a classe dominante a educação era restrita. Nesta época as mulheres recebiam uma educação doméstica e aqueles pertencentes a essa classe dominadora que pretendiam continuar seus estudos, eram direcionados a concluí-los na Europa.

Com a vinda da família real para o Brasil, a educação sofreu algumas mudanças para se adequar as necessidades de ensino em que a colônia se encontrava. Criaram o ensino superior e o ensino técnico, porém a base da educação que era o ensino primário, ficou abandonado. A partir da volta da família real para Portugal, a burguesia compreendeu que a educação era a maneira deles conseguirem uma ascensão social. (CURY, 2002, p.254)

De acordo com Ranieri¹ (2018), no final do século XIX, com a Proclamação da República em 1891, o ensino público se tornou laico, gratuito e obrigatório, porém não foi possível concretizar este ensino por falta de escolas e recursos suficientes. A educação rural estava esquecida e evidenciaram o ensino urbano.

Durante a república, houve várias tentativas de reforma na educação. Em 1932 houve o movimento chamado de "Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova", elaborando um plano nacional de educação, definindo a Escola como uma instituição social. O movimento "Escola Nova", citado acima, questionou os métodos tradicionais de ensino, mas não ser-

viu para renovar a educação.

Segundo Ranieri (2018), com a Constituição Federal de 1934, insere-se a democracia social, asseguram um plano nacional da educação, reivindicado entre as décadas de 20 e 30. Em 1937, o ensino primário expandiu, porém não havia instituições de ensino suficiente para todas as crianças e muitas delas não concluíam seus estudos.

Os problemas educacionais vivenciados atualmente são decorrentes de um processo histórico. Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, a educação passa a ser direito fundamental do indivíduo.

Contudo, nota-se que o direito a educação foi sendo conquistado ao longo do tempo, passando por transformações, visando a disponibilidade a todos os seres humanos.

A educação como direito constitucional é um direito fundamental a toda a pessoa, sendo um instrumento capaz de promover o pleno desenvolvimento do cidadão. Vejamos no art. 205 da Constituição Federal² de 1988:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

A educação é essencial à vida e refere-se a dignidade humana, bem como um direito fundamental e individual. A educação é essencial e primordial para a plenitude humana.

1 RANIERI, Nina Beatriz Stocco. Direito à educação na perspectiva histórica. In: Direito à educação e direitos na educação em perspectiva interdisciplinar. São Paulo: Cátedra UNESCO de Direito à Educação/Universidade de São Paulo (USP), 2018. Disponível em < <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000262765>>. Acesso em 15 de julho de 2020.

2 BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>.

Em 1948 a Declaração Universal dos Direitos Humanos³, instituiu a educação como um direito humano, sendo que todo ser humano tem direito à instrução gratuita. Vejamos:

Artigo 26.

1. Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, está baseada no mérito.

2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.

3. Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos.

É notório que a educação é um direito de todos os seres humanos e o Estado tem o dever de ofertar e garantir o acesso desta criança de maneira gratuita

na Educação Básica, desde a educação infantil.

DIREITO À EDUCAÇÃO INFANTIL

A educação infantil é uma fase primordial no desenvolvimento da criança, é a base para a aprendizagem e para a formação deste indivíduo.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, (LDB)⁴ lei 9.394/96 aborda a educação infantil como a primeira fase da Educação Básica, que é constituída também pelo ensino fundamental e médio. Em seu artigo 29 a LDB aborda a educação infantil, vejamos:

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.

A Constituição Federal assegura:

Art. 207.

- assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até 5 (cinco) anos de idade em creches e pré-escolas;

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de

3 UNESCO - Declaração Universal dos Direitos Humanos. Brasília, 1998. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>>

4 BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>.

idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;

IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade;

A educação infantil perante a lei 9.394/96 em seu art.30 é dividida nos seguintes termos: " A educação infantil será oferecida em: I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II - pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade."

Constata-se que perante a lei as crianças até 5 anos e 11 meses de idade tem direito a educação infantil, nas modalidades ofertadas em creche e pré-escola, porém as demandas de vagas para as creches vêm aumentando a cada dia e a efetivação do direito a educação nesta faixa etária está cada vez mais insuficiente.

Diante da imensa fila de espera em que muitas crianças se encontram, muitas famílias que precisam matricular seus filhos nas creches estão procurando as vagas que estão incumbidas de zelar pelos direitos da criança.

O Estatuto da Criança e do Adolescente veio para garantir a proteção integral da criança e em seu art. 4º menciona:

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

Deste modo, o poder público deve assegurar a efetivação do direito à educação para crianças com prioridade. Na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases é garantido que a oferta de educação infantil nas modalidades creche e pré-escola são de responsabilidade dos municípios.

Vejamos a seguir o art. 11 da LDB que estabelece a incumbência dos Municípios com relação a educação; "Os Municípios incumbir-se-ão de: V - oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental". Deste modo, nota-se a responsabilidade dos municípios em garantir o direito à educação na educação infantil.

As classes menos favorecidas na sociedade são as que mais sofrem com a escassez de vagas em creches públicas. Muitas famílias realizam a inscrição do seu filho em alguma escola próxima de sua residência pelo sistema informatizado e são informadas que a partir daquele momento estão cadastradas na fila de espera, sendo que a mesma é realizada por ordem cronológica, ou seja, a partir da efetivação do cadastro. (MIRANDA, 2013)

No que se refere a este direito à educação infantil, a vaga em creche deve ser destinada a todos sem distinção, porém nas periferias das cidades, local onde as famílias dessas crianças residem e mais necessitam desta vaga, a maioria não consegue e deixam seus filhos sob os cuidados de algum familiar, ou até mesmo com filhos mais velhos, acarretando o cuidado de uma criança sobre a outra. O cumprimento parcial deste direito à educação, faz com que cada vez mais as famílias entrem com ações judiciais que assegurem a matrícula desta criança nas modalidades creche e pré-escola na Educação Infantil, sendo uma "solução" para este problema tão agravante na sociedade. Tais famílias se tivessem condições de custear a educação de seus filhos em instituições privadas, assim o fariam, mas trata-se de pessoas desprovidas de recur-

tos financeiros nos termos da lei e da Constituição Federal. (VIEIRA, 2008, p. 46)

Embora não seja obrigatório matricular as crianças de até 3 anos nas instituições de ensino, a vaga nas creches é um direito previsto na lei que regula a Educação nacional brasileira, a LDB. Segundo essa legislação, é dever dos municípios, com auxílio dos Estados, garantir creches e pré-escolas públicas para TODAS as crianças.

Com o passar do tempo a demanda pela antecipação de tutela na vaga em educação infantil está crescendo cada vez mais, muitas famílias estão entrando com ações nas varas da infância e juventude.

A ação coletiva para a defesa de interesses individuais homogêneos com pedido de antecipação da tutela está se tornando cada vez mais comum. Tratando-se da tutela de direitos individuais homogêneos - como são os direitos violados das crianças, é facultado, em nossa lei, o uso da ação coletiva, inclusive para evitar a multiplicação desmesurada de ações individuais. (VIEIRA, 2008, p.58)

A Educação Infantil trata-se de dever imprescindível, obrigatório, de oferta gratuita e universal de garantir o acesso. Em relação à creche, ainda que do ponto de vista da criança e seus responsáveis não se cogite de obrigatoriedade de matrícula, persiste a obrigação do Estado em oferecê-lo a todos que desejarem nele ingressar.

As famílias dessas crianças que pleiteiam o direito à creche só podem desfrutar desse direito até completar 3 anos de idade. Portanto, ao adiar o processo por longos períodos, as crianças podem diminuir seu período de permanência na creche, ou mesmo não ter mais o direito, em virtude de atingir a idade de ingresso para a pré-escola. Se a criança atingir a tal idade, não poderá mais se utilizar de um direito garantido pela Constituição Federal Brasileira.

Vale ressaltar que o direito a creche não é obrigatório à efetivação da ma-

trícula, como ocorre na pré-escola e no ensino fundamental a partir da lei 12.796/2013, onde efetiva a obrigatoriedade dos pais e/ou responsáveis matriculem as crianças desde os quatro anos de idade na educação infantil. Mesmo, não sendo obrigatório matricular as crianças até três anos de idade, os municípios devem oferecer tais vagas, principalmente para os que solicitarem, a justiça atende quem não dorme, ou seja, quem busca por seus direitos, quase sempre os terão atendidos. Por este motivo há essas ações coletivas citadas acima e cada vez mais pessoas, que precisam destas vagas procuram seus direitos.

Vejamos o artigo 5º da Lei de Diretrizes e Bases:

O acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigi-lo.

Nota - se que tal artigo evidencia o direito ao acesso à educação e que devemos acionar as entidades competentes para termos os nossos direitos garantidos. A oferta de vagas em pré-escolas deve atender a toda a demanda do município e caso isso não se efetive o responsável deve procurar zelar pelos direitos da criança.

Os direitos garantidos a todas as crianças e adolescentes estão previstos nas leis, sem qualquer restrição ou diferenciação.

Partindo do pressuposto que a educação é um direito fundamental para todo ser humano, a ausência dela prejudicará outros fatores na vida desta pessoa. Segundo Maciel (2010, p. 49-50):

O processo educacional visa a integral formação da criança e do adolescente, buscando seu desenvolvimento, seu preparo para o pleno exercício da cidadania e para ingresso no mercado de trabalho (art. 205 da CF). É direito fundamental que permite a instrumentalização dos demais, pois sem conhecimento não há o implemento universal dos direitos fundamentais. A ignorância leva a uma passividade generalizada que impede questionamentos, assegura a manutenção de velhos sistemas violadores das normas que valorizam o ser humano e impede o crescimento do ser humano e consequente amadurecimento da nação. [...] Educação é direito de todos, sem distinção. Assegurá-lo é dever dos pais, através da matrícula dos filhos na rede de ensino; dever da sociedade, fiscalizando os casos de evasão ou de não ingresso na escola através do Conselho Tutelar, dos profissionais de educação ou qualquer outro meio e, principalmente, dever do poder público, mantendo uma oferta de vagas que permita o livre e irrestrito acesso à educação. Caso a rede pública não seja suficiente para absorver toda a demanda, caberá ao poder público custear o ensino na rede privada atra-

vés de um sistema de bolsas de estudos, como autorizado pelo artigo 213, §1 da Constituição Federal. O que não se pode admitir é a violação do direito à educação sob a justificativa da insuficiência de vagas. É negar a eficácia à norma constitucional.

Fica explícito que tal direito é de suma importância para todos os indivíduos e que o não cumprimento da lei tende a violar um direito intransferível de cada pessoa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O direito à educação é algo assegurado por lei, mas que na educação infantil, especificamente na creche não está sendo efetivado integralmente.

A educação Infantil é a primeira fase da educação e é primordial no desenvolvimento do ser humano. A educação é essencial para o indivíduo, pois é pela capacidade de aprender e transmitir seus conhecimentos que o ser humano é capaz de se desenvolver, refletir e mudar o meio no qual está inserido.

Sendo algo tão essencial a todas as pessoas, educação é considerada como um direito natural e fundamental, sendo, portanto, destinada a todos, sem distinção de idade, cor, sexo ou classe social.

O direito a educação está garantido na Constituição Federal, bem como os princípios a serem seguidos. Perante a CF de 1988, destina-se dentre os direitos à educação, a creche para crianças de zero a três anos de idade. O objetivo desta instituição de ensino é de auxiliar nos cuidados dessas crianças e garantir o progresso intelectual, social, afetivo e cognitivo, além da importância da creche perante as famílias atuais brasileiras, muitas vezes monoparentais ou com casais que traba-

lham para garantir o sustendo do lar familiar.

A oferta de vagas na educação infantil é responsabilidade do município, mantida pelo orçamento municipal, sendo responsável pelo custeio, manutenção, quadro de funcionários e espaço físico.

É notório observar que a oferta para vagas em creches está cada vez mais escassa nos municípios brasileiros. Mas qual seria a solução para este problema tão agravante em nossa sociedade?

Se perante a lei, este direito é tão importante, por que ele não se efetiva?

Tais perguntas tão atuais vêm se perdurando durante muitos anos, desde a "invasão" dos portugueses em terras brasileiras, vimos que só a elite tinha condições de estudar e que só os filhos dos burgueses tinham "direito" à educação. Será que hoje ainda continua assim? Somente os burgueses tendo direito à educação, principalmente em creches, pois eles têm condições de pagar uma instituição particular de ensino?

Os que mais sofrem com a dificuldade de conseguir vagas em creches continuam sendo os menos favorecidos perante a sociedade e os que desconhecem os seus direitos garantidos por leis que nem sempre são tão eficazes na realidade quanto no papel/teoria.

Sabe - se que a população brasileira cresce a cada dia e que o número de crianças na fila de espera por uma vaga em creche também. Os municípios brasileiros devem rever suas políticas públicas educacionais garantindo que todos, sem exceções, tenham direito a educação, uma educação de qualidade, que não sejam apenas locais públicos onde os pais e/ou responsáveis deixem seus filhos para poderem trabalhar e sustentar a família.

Muitos desconhecem a informação que se buscarem meios, irão conseguir a vaga tão esperada na creche para o seu filho, pois a maior discussão gira em torno da obrigatoriedade da efetivação da

matrícula a partir dos quatro anos, mas e antes desta idade? A lei está em vigor e quem busca por seus direitos, quase sempre os será atendido. Portanto, a criança de zero a três anos de idade tem direito sim, a vaga em creche e os Municípios devem ofertar essas vagas a quem procurar por elas, mesmo não sendo obrigatório ser matriculado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 10 de julho de 2020.

BRASIL. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069Compilado.htm>. Acesso em: 20 de julho de 2020.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 10 de julho de 2020.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. Cadernos de Pesquisa, n. 116, p. 245-262. Minas Gerais, 2002. Disponível em: <>. Acesso em: 10 de agosto de 2020.

MACIEL, Kátia Regina Ferreira Lobo Andrade. Curso de Direito da Criança e do Adolescente: Aspectos teóricos e práticos. Rio de Janeiro: Lumen Iuris, 2010. p. 49-50.

MIRANDA, Rafael de Souza. O direito à creche e o dever do Estado. São Paulo, 2013. Disponível em: <<http://rafaeldesouzamiranda.jusbrasil.com.br/artigos/111671296/o-direito-a-creche-e-o-dever-do-estado>>. Acesso em: 20 de julho de 2020.

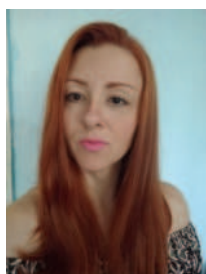
RANIERI, Nina Beatriz Stocco. Direito à educação na perspectiva histórica. In: Direito à educação e direitos na educação em pers-

pectiva interdisciplinar. São Paulo: Cátedra UNESCO de Direito à Educação/Universidade de São Paulo (USP), 2018. Disponível em < <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000262765>>. Acesso em 15 de julho de 2020.

UNESCO - Declaração Universal dos Direitos Humanos. Brasília, 1998. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>> Acesso em 14 de julho de 2020.

VIEIRA, Karina Melo. Efetivação do direito fundamental à vaga em creche. São José, 2008. Monografia (Direito)- UNIVALI/SC, 2008.

Disponível em: <siaibib01.univali.br/pdf/Karina%20Melo%20Vieira.pdf>. Acesso em: 20 de julho de 2020.



Fernanda Kelly Vieira Dias

Pós Graduada em Direito Educacional, pela Faculdade XV de Agosto (FAQ), Carapicuíba, SP. Graduada em Pedagogia pela Faculdade Taboão da Serra / Anhanguera, SP. Atuou como Coordenadora Pedagógica no Município de Taboão da Serra onde leciona como Professora desde 2016. Desde 2017 também é Professora de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de São Paulo.



O REFLEXO DAS CRENÇAS SOBRE ENSINO-APRENDIZAGEM DE INGLÊS NA PRÁTICA DOS PROFESSORES

IGOR LEITE SOUSA

Resumo: Este artigo tem como objetivo refletir sobre o fato dos professores de língua inglesa possuírem diversas crenças sobre como se dá o processo de ensino-aprendizagem do idioma. Para tanto, recorreu-se a Leffa (1991), Almeida Filho (1993) e Barcelos (1995, 2004, 2012). Ao final da pesquisa, de cunho qualitativo e de investigação estritamente teórica, foi possível perceber que as posturas dos professores em sala de aula se relacionam, em grande medida, com as suas crenças e inclinações.

Palavras-chave: Crenças. Educação. Ensino-aprendizagem. Língua inglesa.

INTRODUÇÃO

Numa sociedade que se diz democrática, é perfeitamente natural que cada brasileiro possua as suas crenças. Inclusive, essas crenças não dizem respeito apenas à esfera religiosa, e sim a qualquer outra área da vida, como: crenças sobre quem vai ganhar a partida de futebol, sobre quem vai sair do reality show, sobre qual o desfecho da novela das 9 e, por que não, sobre como ensinar e como aprender.

O ato de acreditar em algo é mais uma das características que nos fazem seres humanos, portanto, é legítimo que os professores acreditem que os alunos aprenderão de determinada maneira, e que coloquem essa maneira à prova durante determinado período. E se, após um prazo, esta maneira ter se mostrado pouco frutífera, não teremos perdido tempo, ao contrário, teremos testado hipóteses.

Sendo assim, permitir que os professores coloquem em cheque os seus paradigmas é fundamental para a construção de uma escola de qualidade. Se a liberdade de cátedra permite que orientemos nossa prática a partir das crenças que individualmente nutrimos, por que não investigá-las para desconstruí-las e reconstruí-las? Segundo Paulo Freire (1999), ensinar e investigar são ações profundamente imbricadas. Um bom professor também é um pesquisador dedicado, pois o intenso intercâmbio de informações socializadas a cada minuto é responsável pela formação de novos saberes, que diariamente são desconstruídos e reconstruídos, dentro de um processo sem fim. Assim, o professor que realmente deseja acompanhar este fluxo precisa entender que “não há ensino sem pesquisa e [nem] pesquisa sem ensino (p. 32). E, é justamente dentro desta unidade dialética en-

tre teoria e prática, que se situa a investigação proposta por este artigo, sobre as crenças dos professores de inglês.

A IMPORTÂNCIA DAS CRENÇAS SOBRE ENSINO-APRENDIZAGEM NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DE LÍNGUAS

Segundo a literatura educacional, o fazer do professor em sala de aula é resultado de suas crenças e inclinações. Nesse sentido, Barcelos (2012) mostra-se uma referência interessante ao desenvolver estudos sobre as crenças que permeiam o ensino-aprendizagem de línguas. Para a autora, não basta observar apenas a postura do professor, pois as preferências dos alunos também merecem atenção.

É importante que os alunos tenham a chance de analisar o que eles acham negativo em sua aprendizagem, em seus contextos, que os impeçam de ser autônomos e de ser aprendizes melhores. É importante que eles, juntamente com os colegas e com os professores, sejam capazes de se ver como agentes de sua própria aprendizagem. (BARCELOS, 2012, p. 142).

A preocupação com as crenças nutridas por professores e alunos não é recente. Segundo Barcelos (2012), desde os anos 70 há pesquisas sobre as expectativas, interesses, estratégias e sentimentos pertencentes aos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem de línguas. Embora a terminologia “crença” tenha pouco mais de uma década, outras nomenclaturas já representaram estudos no mesmo sentido, como por exemplo “miniteorias de aprendizagem de línguas”, utilizada pelo pesquisador alemão Wilhelm Hosenfeld em 1978, apud Barcelos (2012).

De acordo com Barcelos (2004), a gênese dos estudos sobre crenças propriamente falando se deu nos anos 80 no exterior e nos anos 90 no Brasil, a partir dos estudos de Leffa (1991), Almeida Filho (1993) e Barcelos (1995).

De 1997 até 1999, as crenças foram batizadas de diversas maneiras, como “representações dos aprendizes”, “filosofia de aprendizagem de línguas”, “crenças culturais”, “teorias folclórico-linguísticas de aprendizagem”, “cultura de aprendizagem”, etc. Todos esses termos possuem significados sutilmente distintos, mas, segundo Barcelos (1995), a maioria envolve as inclinações dos professores e dos alunos sobre como se dá o entendimento da língua estrangeira. É interessante ressaltar que essa riqueza de nomes e de significados revela a frequência dos estudos sobre crenças no meio de investigação científica.

No princípio, os trabalhos sobre crenças desenvolvidos por Horwitz (1985) ignoravam as visões dos alunos. As investigações se davam por meio de questionários cujas respostas eram dadas pelos docentes e que resultavam em afirmações abstratas, como “as pessoas em meu país acreditam que é importante falar inglês” ou “mulheres são melhores do que os homens na aprendizagem de línguas” (BARCELOS, 1995, p. 133). Ao passo que se dava grande atenção às inclinações do professor, considerando-o como detentor absoluto do saber, os conhecimentos de mundo e os desejos dos alunos não eram valorizados, o que os impedia de enxergar as relações entre as crenças que nutriam sobre o seu próprio aprendizado e o aprendizado em si.

No início dos anos 2000, o entendimento do conceito de crenças passou a assumir uma forma similar à atual. A palavra “contexto” aparece com muita força e começa a acompanhar as discussões sobre as concepções que alunos e professores compartilham sobre o aprendizado, uma vez que essas mesmas concepções são condicionadas

socialmente, ou seja, as posturas dos membros que compõem o espaço escolar são determinadas pelas características do espaço “escola” e pelos fenômenos que nele ocorrem, e que são diferentes dependendo da localidade. Isso quer dizer que não há convicções certas ou erradas, e sim que nós como seres humanos pensantes, naturalmente, possuímos diferentes visões sobre os acontecimentos cotidianos que nos rodeiam.

Pode-se dizer que algo que diferencia os estudos sobre crenças desempenhados no passado para os atuais é o enfoque em sua finalidade e a utilização dentro de determinado contexto, e não apenas o detalhamento do que vem sendo pensado pelos membros do ambiente escolar. É interessante observar que nem sempre há uma correspondência entre as crenças e as ações de professores e alunos, e isso ocorre devido às questões de personalidade, estilo de aprendizagem, níveis de dedicação, falta ou acesso a recursos, disponibilidade de tempo, etc. Assim, fica clara a importância de detalhar a especificidade do contexto na formação de crenças e concepções.

Por isso é interessante que nós professores passemos a questionar nossas próprias crenças e ajudemos os alunos a também questionarem as deles, pois o desenvolvimento da consciência crítica se dá a partir da valorização e do reconhecimento de si próprio como ser pensante, capaz de interagir com o mundo externo. Ainda de acordo com Barcelos (1995), as reflexões sobre as crenças devem se apoiar em 4 pilares: experiências e ações efetuadas, interpretação dessas experiências, contexto social do ambiente e investigação de como as crenças estão agindo em relação ao aprendizado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com o que foi visto, é comum que cada professor tenha alguma crença a respeito de como conduzir o processo de ensino-aprendizagem. Se o pro-

fessor achar que o aluno aprende através de memorizações e repetições, ele se valerá desses métodos para ensinar seus conteúdos. E como explica Leffa (1988, p.33), não se propõe aqui julgar determinada metodologia como certa ou errada, e sim incentivar um "ecletismo inteligente", que permita ao professor selecionar a metodologia mais adequada de acordo com a realidade das suas salas de aula.

Assim, aos educadores que creem em seu potencial transformador, cabe o rompimento com práticas educacionais que enxergam o aluno como depósito de informações, por vezes descontextualizadas e sem aplicação na vida real. O oposto disto é justamente o que se propõe para aumentar a capacidade de reflexão dos estudantes, segundo crenças e investigações contemporâneas. Muitos professores ingressam na sala de aula e se esquecem da globalização, dos problemas ambientais e das questões sociais que estão acontecendo no mundo externo e que fazem parte do fator mas que não pode ser ignorado independente das crenças do professor: a realidade do aluno. Excluí-la do planejamento corresponde a dificultar as chances de se obter sucesso. Por outro lado, incluir apenas estudos gramaticais no plano de ensino, por exemplo, não é assertivo, pois dominar as mais diversas nomenclaturas gramaticais não é suficiente para falar e escrever de forma adequada nos mais variados contextos.

Não é incomum ouvir alunos dizerem que concluíram o ensino médio sem aprender nada, ou que não veem sentido em estudar determinada fórmula matemática já que não irão utilizá-la no contexto de suas vidas. Essas falas são sintomáticas de um ensino que não privilegia as práticas sociais, ou seja, não possui aplicação na vida prática dos alunos. Pensado especificamente em materiais didáticos de língua inglesa, é possível identificar a presença de propostas descontextualizadas que não contribuem com a formação crítica dos estudantes, como exercícios estritamente gramaticais exigidos como homework, que têm como

objetivo o preenchimento de lacunas com verbos no passado e a seleção do verbo mais apropriado ante uma das opções, por exemplo. Assim, diante desta realidade, não é raro encontrar professores que creem no ensino da gramática normativa como a prática mais importante na aula de inglês. Contudo, embora todos tenham direito às próprias crenças, o acúmulo de literatura educacional já demonstrou a necessidade de promover práticas que extrapolem o *workbook*.

Assim, é cabido ao professor considerar a realidade do educando ao refletir sobre a sua práxis, já que esta realidade também é responsável por uma série de conhecimentos e de crenças advindas das relações sociais travadas pelos alunos, seja no contato com a família, com os amigos, com a igreja etc.

Na educação básica, existe um pensamento de que inglês, assim como artes, não é tão importante. É comum ouvir que estas disciplinas, até por conta da carga horária reduzida em comparação à língua portuguesa e matemática, são "perfumarias", no sentido de configurarem apenas um complemento à formação dos alunos. Tal ocorrência demonstra como são influentes as crenças enraizadas na

área da educação, e a importância de analisá-las com criticidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA FILHO, João Carlos. Dimensões comunicativas no ensino de línguas. Campinas: Pontes, 1993.

BARCELOS, A. M. F.. A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos de Letras. 1995. 200 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade de Campinas, Campinas, 1995.

_____. Crenças sobre aprendizagem de línguas, Linguística Aplicada e ensino de línguas. Revista Linguagem & Ensino, Rio Grande do Sul, vol. 7, n. 1, p. 123-156. 2004.

_____. Narrativas, crenças e experiência de aprender inglês. Revista Linguagem & Ensino, Rio Grande do Sul, vol. 7, n. 1, p. 145-175. 2012.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

LEFFA, Vilson José. A look at students' concept of language learning. Trabalhos em Linguística Aplicada, Campinas, vol. 1, n. 17, p.57-65. 1991.



Igor Leite Sousa

Mestre em Educação pela Universidade Cidade de São Paulo. Licenciado em Letras, com habilitação em Português e Inglês, em Pedagogia, e especialista em Elaboração de Materiais, Tutoria e Ambientes Virtuais para EaD pela Universidade Cruzeiro do Sul. Também concluiu especializações em Gênero e Diversidade na Escola pela Universidade Federal do Paraná e em Práticas Reflexivas e Ensino-Aprendizagem de Inglês na Escola Pública pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Atualmente, é professor de Inglês nas redes estadual e municipal de São Paulo. Link do currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0181134629088911> - E-mail: igorllsosa@gmail.com



GRAFITE NA ESCOLA ESTADUAL JARDIM SABIÁ II: PENSAR O ESPAÇO ENQUANTO NARRATIVAS VISUAIS, PERFORMANCES DISCENTES E RESSONÂNCIAS

ISAC DOS SANTOS PEREIRA

Resumo: Em experiências educacionais dentro do campo da Arte/Educação, notou-se que mesmo trabalhando com obras de Arte de diversos períodos e até mesmo atuais, — como exemplos citam-se as obras de grafiteiros — alguns estudantes sentiam-se um tanto inseguros ao criarem e ousarem nas aulas de Artes Visuais, sejam desenhos ou pinturas. Com isso, a partir de um projeto denominado “Grafite na Escola” desenvolvido pelo pesquisador na Escola Estadual Jardim Sabiá II (atualmente carrega o nome de Escola Estadual Madre Marie Domineuc, na zona Sul de São Paulo, DE Sul 3), sob a gestão da diretora Mônica Aparecida Vaz, pretende-se compartilhar as experiências de Arte e humanização que se estabeleceram para além dos dois anos em que ele foi desenvolvido, entremeando-as aos aportes teóricos da Arte/Educação contemporânea. Face às dificuldades encontradas anteriormente pelo Arte/Educador, posteriormente ao desenvolvimento de tal proposta, percebeu-se que o repertório imagético dos estudantes com os quais ele trabalhava mudou quantitativa e qualitativamente, acreditando-se que o cenário educacional no qual os educandos estão inseridos influencia de maneira expressiva no fazer Arte. A pesquisa se ancora em parte bibliográfica e parte prática, tendo como base os relatos e as fotografias coletadas de alunos e educadores durante e após as aulas.

Palavras-chave: Arte/Educação. Expressão. Grafite. Histórias. Escola.

UMA INTRODUÇÃO ANTES DA INTRODUÇÃO; MÔNICA E SEU/NOSSO ETERNO SABIÁ

Salienta-se que a “introdução” aqui descrita antes da “introdução do artigo” tornou-se válida, pois se acredita piamente que todas as experiências e processos de ensino e aprendizagens dentro do campo da Arte no Sabiá não teriam sido con-

solidados se não fossem as ações mais do que qualitativas da antiga diretora, Mônica Aparecida Vaz. Empenhada em gerir a escola da melhor forma, com os recursos que lhe cabiam, a professora e diretora Mônica empenhou para que o projeto aqui refletido e relatado acontecesse, utilizando de diversos recursos na compra e manutenção no desenvolver dos desenhos e das pinturas nas salas de aula. Sim, todo

esse trabalho rendeu lhes/nos frutos; escola mais harmoniosa, pais que elogiaram a participação dos filhos, interação maior entre a própria comunidade e a escola, educandos mais criativos e empenhados em fazerem Arte, e também, de extrema importância, a homenagem recebida da Distrital Sul em 2015 feita ao Educador, à direção e a escola.

Atualmente, o quadro de professores mudou radicalmente. Alguns se aposentaram, outros exoneraram o cargo buscando novas perspectivas, os estudantes cresceram e foram para outra escola, e a diretora, infelizmente trocou de escola por questões relacionadas aos concursos públicos. E o nome da escola? Isso também mudou... Mas, ainda que muitas coisas tenham mudado, muitos dos que trabalharam no Sabiá foram marcados por diferentes e gratificantes momentos.

Duas professoras relatam sua visão sobre as experiências construídas na época.

Agradeço a diretora Mônica na época em que foi a diretora do Sabiá por proporcionar sempre aos professores e alunos tudo de melhor que podia para contribuir com a aprendizagem dos alunos. Em meus 25 anos de profissão, ela foi uma gestora maravilhosa, sempre focando e ajudando a todos da melhor maneira que podia, mesmo diante de desafios que pareciam impossíveis. Sempre soube valorizar seus profissionais e alunos. Investia nas aulas do professor de ARTE, na época o Isac, de uma maneira que nunca vi em outra gestão. Valorizava cada trabalho realizado por ele e seus alunos. Confiou a

ele o projeto grafite e não se arrependeu, pois ficou excepcional. Meus sinceros parabéns e agradecimento a ela pela excelente gestão (Pedagoga no fundamental I/ Claudete Mondadori Bastos).

Hoje, mais do que o lugar em si, restam memórias das mais ardorosas do espaço enquanto possibilitador de experiências docentes e discentes. Restam memórias de um profundo agradecimento à Eterna diretora da Eterna Escola Estadual Jardim Sabiá II e aos demais professores que fizeram parte do quadro docente, que com certeza, nada disso teria acontecido se seu trabalho como excelente gestora e a interação com os educadores não tivesse sido de fato posto em prática.

Para a outra educadora, que atualmente ainda faz parte do quadro docente da escola;

Vale destacar a importância da participação da gestão na criação do projeto grafite e da sala de Arte na escola, desde a convocação do conselho de escola, onde a nossa diretora Mônica colocou e falou juntos aos pais da importância do trabalho do professor, do projeto grafite bem como da criação da sala de aula específica para o trabalho de Arte na presente escola. Ressalta-se também o trabalho de nossa diretora junto com os professores, envolvendo-os em seu dia-a-dia, dando significado para o projeto que eles fossem executar, bem como a importância da criação do espaço de Arte, um es-

paço que seria de vivência, de interação, integração e elaboração de múltiplas possibilidades para os estudantes, onde eles pudessem usufruir e observar tudo o que a Arte proporciona através do trabalho do Arte/Educador. Tudo isso foi possível em nossa escola graças a uma visão sensível, uma visão que acredita no trabalho do professor, principalmente quando esse educador tem amor naquilo que ensina (Professora Rosângela da Silva Prado).

Agora, restam, o prédio, a diretora, os professores e os discentes, mas em distintos lugares que, quiçá, se reencontrem em algum momento, lugar, vida...

Obrigado...

INTRODUÇÃO

O projeto desenvolvido entre o ano de 2014 e 2015 após o horário de aula, sobre pintura e desenho na parede das salas de aulas dos próprios estudantes que o fizeram —matriculados estes na época nos quartos e quintos anos do ensino Fundamental I— a priori, ao mesmo tempo em que ansiou por valorizar o potencial pictórico discente na escola, empenhou-se por intermédio dos estudos agregar conhecimentos técnicos de pintura e suas diversas possibilidades no ato criativo. Os educandos tiveram a liberdade de expressarem sua visão com variadas cores e tons nos desenhos que para muitos já podem ter se tornados cansativos, sendo vistos constantemente com as mesmas cores, variações tonais, a mesma maneira de manifestação gráfica e pictórica.

As fábulas, as histórias, toda sorte de narrativas que são encontradas desde

a infância, contada diariamente pelos professores, foram tomadas como formas a serem inseridas de maneira um tanto diferenciada da convencional em cada sala de aula, dando a liberdade singular de cada um expressar através de sua capacidade pictórica as sensações que todos os gestos e cores poderiam propiciar na contemplação das imagens, em um momento que fizesse não somente parte de mais um projeto, mas uma experiência que tocasse, marcasse singularmente, como diria Larrosa (2002). É interessante destacar que os desenhos pintados nas paredes não foram criados, visto que foram histórias escolhidas a priori pela gestão escolar e o grupo docente que com elas trabalhavam junto aos estudantes; a forma de expressão pictórica é que foi tomada como criação, pois todos os envolvidos tentaram fugir das cores habituais encontradas nos personagens para proporem o novo, recorrendo às memórias de suas aprendizagens e ao mesmo tempo propiciando-as através das obras coletivas.

Adiante, Segundo Ostrower;

Em nosso consciente destaca-se o papel desempenhado pela memória. Ao homem torna-se possível interligar o ontem ao amanhã. Ao contrário dos animais, mesmo os mais próximos na escala evolutiva, o homem pode atravessar o presente, pode compreender o instante atual como extensão mais recente de um passado, que ao tocar no futuro novamente recua e já se torna um passado (OSTROWER, 1987, p.18).

Por mais que seja uma experiência que já aconteceu há alguns anos, por intermédio do presente artigo, intenta-se por tocar as memórias do passado, ainda bem conservadas, ao passo que anseia

por propô-las como oportunidades de aprendizagens que podem mudar a forma com que se olha o espaço escolar, a formação dos estudantes do fundamental I e as relações construídas inquestionavelmente entre Arte, professor, estudantes e funcionários da escola. Aqui, nesse texto, toca-se no passado para, quem sabe, propiciar futuramente oportunidades e ações com a Arte e o contexto escolar aos leitores, que com as seguintes imagens e palavras, crê-se que, serão embebidos por esse fazer.

Com base na experiência tecida pelo pesquisador e seus educandos, pretende-se evidenciar que tanto aquele momento em que aconteceram as aulas quanto as memórias consolidadas pelos educandos, agora, na atualidade, comprova de forma palpável que mais do que no se sujar de tinta ou no tentar pintar alguma coisa em grupo, há uma relação verdadeiramente humanizadora e artística que contribui de maneira eficaz na criatividade dos estudantes. E atrelado a isso, é crido que o ambiente no qual os estudantes do fundamental I estão inseridos influencia em seu repertório de imagens e sua capacidade criativa, visto que tem possibilidades muito maiores para dialogar imageticamente.

O artigo conta, além disso, com relatos de alguns professores que trabalharam e/ou ainda trabalham na presente escola.

Realça-se aqui que o acervo fotográfico adiante conta somente com imagens de meninos e do Arte/Educador, visto que não foram encontrados os contatos atuais para autorização do uso de imagens das meninas que também compuseram o grupo discente, bem como dos demais educandos que participaram.

FASE DE APROPRIAÇÃO E APRENDIZAGEM: PROCESSOS

A avaria e a alienação aos estereótipos gráficos e pictóricos e sua apreciação constante foram alguns dos fatores

preponderantes que levaram ao desenvolvimento do projeto grafite, visto que as crianças em pleno desenvolvimento da socialização na escola e no contato com uma diversidade de estruturas imagéticas estão em uma fase que sua criatividade e seus gostos tornam-se crescentes e seletivos, que seu cérebro está a todo vapor no processo de Neurogênese e neuroplasticidade (GUERRA; COSENZA, 2011). E em paralelo a isso, mesmo sendo as dos 1º anos, infelizmente por vezes já estão fadadas a mesmice, ao desenvolvimento de composições visuais estereotipadas, partindo sempre de um mesmo fator para sua criação, procedimento este muito citado pela professora Rosa Lavelberg (2006). Logo, compor um ambiente que tenham elementos visuais alheios aos sempre vistos em alguns livros infantis tornou-se, no desenrolar desse projeto, uma chave importante no tecer novas composições visuais nas aulas de Arte.

Uma criança que entra em uma sala de aula e a encontra sempre da mesma forma, com a mesma cor, e, quando recorre a uma imagem para se apropriar, tomando-a como elemento inerente em seu fazer criativo, se depara simplesmente com as mesmas imagens ou o famoso azul das escolas públicas, é certo que ela pode estar fadada as impossibilidades criativas.

Aguçar o olhar para as variedades de formas, cores e tons e saber que o cérebro possui uma neuroplasticidade que possibilita cada vez mais um desenvolver-se qualitativamente, foram os fatores básicos para a construção dos conhecimentos desenvolvidos com novas percepções e vieses de amadurecimento artístico criativo neste trabalho. Ainda, segundo Lavelberg (2003; 2006), os desenhos são muitos parecidos e monótonos, sem uma criação própria ou subjetiva de acordo com elementos propostos pelo professor, ou não. A mesma casinha, a mesma florzinha, a mesma forma de pintar, desenhar, grafar um novo personagem, as mesmas cores, a mesma falta de tons, o mesmo trabalho monótono...

Em face dessa reflexão e atrelado ao ensinar Arte, incumbência esta dada às pedagogas há alguns anos atrás, uma pedagoga relata a importância desse desenvolver dentro da escola, que até então, durante os anos em que lá exercia sua docência, quicá, não tivesse parado para refletir de forma mais adensada sobre as possibilidades de tal disciplina. Em um relato mais aprofundado, ela diz;

Conhecemos uma pessoa, uma cidade, um lugar ou um objeto por meio de um conjunto de características que os distingue e graças aos quais é possível individualizá-los, ou seja, diferenciá-los de outros. Assim também é na escola; quando convivemos com uma pessoa temos dela uma série de impressões com as quais formamos um perfil, características físicas, aparência, preferências, modos de agir e de falar, e foi assim que eu conheci o Isac. Um ser prosaico, com linguagem e gestos rebuscados, demonstrando uma altivez que dava significado à sua disciplina, Arte. Sim, professor de Arte. Uma disciplina que até pouco tempo, antes de sua chegada na escola, ficava sob nossa responsabilidade. Nosso principal encargo era transmitir conhecimentos, e muitas das vezes, a própria Arte. Ensinar a ler, a escrever e a fazer contas “vinha em primeiro lugar” antes de ensinar a “desenhar e a pintar”, algo que era visto por alguns de nós como sim-

ples, que poderia ser ensinado em qualquer dia e qualquer horário (Pedagoga no fundamental I/ trabalha atualmente na escola citada nesse artigo/ Rosângela da Silva Prado).

Nesse contexto, fazendo um paralelo entre a época em que as pedagogas eram massacradas pela exacerbação de conhecimentos que deveriam ser transmitidos aos educandos, em face da disciplina de Arte, havia colocações por vezes de sobrepujá-la, talvez não por não gostarem, contudo por lhes faltarem tempo para capacitações que as tornassem conhecedoras de maneira mais expressiva em tal área de conhecimento. Adiante, felizmente, tanto o grupo docente das pedagogas quanto dos Arte/Educadores jubila-se pelo avanço do sistema educacional atual que privilegiou a disciplina Arte como área de conhecimento importante e a inseriu como componente a ser dado por um professor especialista, que de fato teria sua formação mais densa e focada em tal campo.

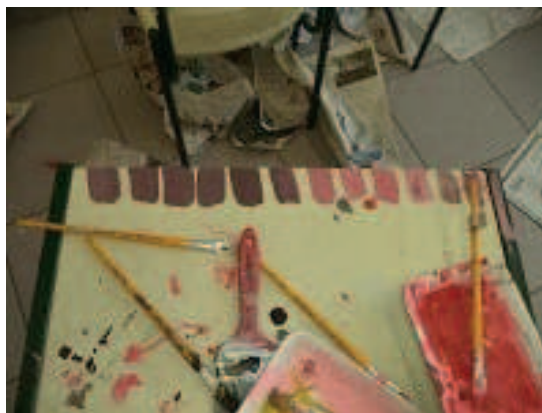


Figura 1 Gradação tonal desenvolvida por Luiz Gustavo do projeto/ Compreensão e desenvolvimento do conceito de diferentes nuances em uma pintura.

Em seguida, partindo do pressuposto que, em todo esse arcabouço educacional existem ou podem existir variações profundas de fatores que influ-

enciam na imaginação e no devaneio poético, o objetivo preponderante foi aguçar o pensamento criador imagético discente de articular estas diversificações perceptíveis com as histórias, dando vazão para a apropriação de conhecimentos em seus diversos aspectos. De acordo com Gilbert Durand (PITTA, 2005), a pessoa para criar necessita incessantemente de fatores subjetivos e movimentações objetivas materiais do meio em que está para então suscitar tais criações, sendo assim, as vivências propiciadas como os recursos materiais para suscitar a criação juntamente aos fatores intrínsecos aos estudantes possibilitaram o alcance e a expansão da criatividade, não só por eles, mas pelos educandos que faziam parte do entorno, da própria escola (ATANCE, 2001).

Tudo que é contado oralmente, visto, tocado ou descrito pode evocar cores, formas, cheiros e texturas em nosso cérebro (grande parte do sistema nervoso central) (GUERRA:COSENZA, 2011: HOUZEL, 2002).

Por meio de aulas argumentativas sobre as possibilidades da neuroplasticidade cerebral, como as informações chegam e são recebidas no cérebro e as possibilidades que ele dá para se adquirir repertório nos trabalhos com cores e misturas, desenhos e pinturas relacionadas às narrativas visuais, personagens e paisagens dos biomas de forma criativa, desenvolveram-se as aulas, resgatando não somente o que o Arte/Educador ansiava por ensinar, mas também o acervo imagético advindo do contexto dos estudantes, possibilitando criações.

Todo o trabalho teve como antecessor um desenvolvimento mais aprofundado sobre as qualidades e importância da cultura visual —ainda que se mostrem tímidas diante das obras— e do contexto físico que se vive e gosta de representar, além de toda a importância desse arcabouço para a constituição de uma poética visual qualitativa.

A avaliação dos processos em meio às aulas foi subsidiária durante o percur-

so de criação dos estudantes e do objeto configurado (projeto final) de acordo com Cipriano Luckesi, visando auxiliar o fazer artístico discente, com uma visão mais pormenorizada das dificuldades e conquistas. Ela se pautou pela concepção valorativa em subsidiar o educando e junto com ele construir os conhecimentos necessários, com ações constantes, e que por vezes não foram equânimes, mas sempre crescente, buscando uma qualidade em seu desenvolvimento cognitivo, acreditando que a construção de conhecimentos por meio da avaliação “investe, por isso, busca soluções para os impasses na produção dos resultados” (LUCKESI, 2011, p. 121).

DANDO A PARTIDA

A animação era evidente em todos os jovens estudantes no começo e durante o projeto, porém o receio ainda se apoderava de alguns, afinal, nunca tinham pintado tanto ou desenhado, e muito menos na parede da escola... Sentiam verdadeiramente a responsabilidade do que iriam fazer, mas claro, de maneira não castradora.

Sempre, durante as aulas, tudo era festa, correria, gritaria, risadas, conversas... Até mesmo, desabafos...



Figura 4 Desenvolvimento de desenho na parede com o auxílio do retroprojetor... Pausa para foto. Thaliton, Luiz Gustavo, Vinicius de Sousa e Filipe de Melo.

Figura 3 Mistura de cores para a pintura da parede. Professor Isac, Vinicius, Thaliton e Filipe.

Figura 2 Vinicius e João pintando a sala com o tema Cinderela.

Em primeiro momento foi pedido que os grupos discentes se mantivessem

atentos as realidades vivenciadas por eles e as composições visuais gráficas e pictóricas já conhecidas sobre tais aspectos, percebendo possibilidades de cores.

Deixou-se claro que para apreciação e fruição em Artes visuais era necessário o saber entrar em contato com o que gosta e o que não gosta, com o antigo e com o novo, e a partir daí se ter uma reflexão aprofundada para levá-los até mesmo ao devaneio poético e posteriormente, a modificação do que era visto como representações estagnadas. Em concomitância com estas percepções foram estudados alguns personagens famosos que fazem parte do repertório de história desde cedo, a relação entre cenários e biomas, tempo, e as possibilidades a partir do entender e/ou, apreender tais conhecimentos.

Ao passo que começaram a desenhar as figuras, as brincadeiras surgiam, os comentários, as dificuldades, porém sempre com um direcionamento do educador, tentando ao máximo não podá-los, mas articular a brincadeira e as ações infanto-juvenis à proposta artística. Feito o contorno do desenho rapidamente com leves traços de lápis, a etapa seguinte era cobri-lo com tinta.

Muitos não tinham a mínima noção de como começar, o que fazer nos desenhos prontos, quais cores colocarem, mas foi indo, aos poucos tomando iniciativas, fazendo misturas, fazendo experiências... Tentando acertar em algo... E de fato, acertaram.

Educandos, como um em que o pesquisador recorda bem, nem falar direito, ou ter um relacionamento dialógico tanto em classe quanto com ele (Educador/pesquisador) não tinha. Falava com as mãos na boca, com a cabeça baixa em direção ao chão. Aos poucos foi desenvolvido este lado dele, o que conseqüentemente fez emanar uma fala mais viva, ações mais fluidas nas pinturas e experiências maravilhosas. As relações pareciam plausíveis, e o contato entre os estudantes e as Artes Visuais começava a crescer.



Figura 5 Moroni ao lado de sua pintura em fase de finalização

Figura 7 Desenho na Parede com retroprojektor.

Figura 6 Pintura na parede com tema do patinho feio. Víncius.

Com o tempo, mais do que nunca, percebeu-se que a relação dialógica, como já muito defendia Martin Buber (1974), seria e é o fator principal da boa vivência humanística, das ações docentes no projeto grafite. O deixar fazer e experimentar é superimportante, mas é perceptível que a dialogicidade se faz como um recurso preponderante em todo o percurso, não somente pelo fato do diálogo orientar, mas por ele trocar informações com os estudantes e descobrir o que até então bloqueava o aprendizado. A fala, o fazer junto, o auxílio nas dificuldades, as ações, um direcionamento, foram ações constantes...

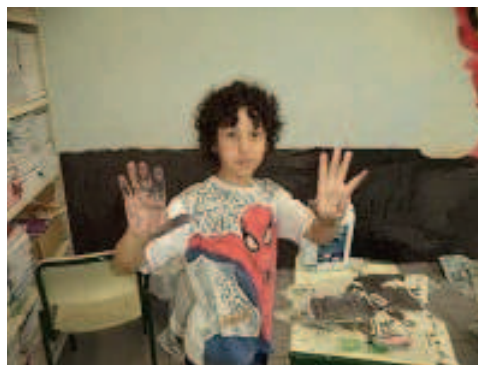


Figura 8 Luiz Gustavo com as mãos de tintas ao lado de sua obra pictórica em andamento

E em todo esse processo, houve de fato experiências que se estenderam para outras experiências, entendendo que os momentos tecidos durante um ano e meio em que foi desenvolvido o projeto tocaram alguém... Verdadeiras experiências.

Jorge Larrosa Bondía (2001) diz que;

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça (BONDÍA, p.21, 2001).

Entre brincadeiras, risadas, deboches, brigas de crianças, finalizaram-se as pinturas na antiga EE Jardim sabiá II. Nada foi trabalhado para que se passasse, acontecesse, tocasse, mas intentou-se incessantemente para que todos os minutos lá construídos passassem em alguém, acontecessem e tocassem os estudantes.

Durante um longo percurso e muito trabalho, muita pesquisa de cores e tons, paisagens e personagens, muitas ações, muitos diálogos, muito treino cerebral, saíram obras excelentes que, por estarem impressas nas paredes da escola, em constante nutrem o repertório visual das crianças dos primeiros anos que adentram a escola e as das demais séries, que com olhares sensíveis e detalhistas tentam copiar o que veem, comentam e articulam as composições visuais.

As aulas foram de grande valia para o aprendizado do pesquisador como Arte/Educador, pois o fez refletir mais em como fazer com que os discentes sejam motivados pelo trabalho proposto e entendam o que é para ser feito. Tal trabalho possibilitou uma visão mais detalhada dos procedimentos e respaldos que devem ser feitos para que as composições discentes visuais sejam de fato mais acarinhas e qualitativas.

No começo deste trabalho, a presença constante do Educador e na intera-

ção com os estudantes era fundamental, contudo, ao passo que a liberdade expressiva e a segurança por criarem cores e pinceladas nas obras dispostas aumentou, a presença docente diminuiu, restando-lhes mais um acompanhamento, do que um ensinar, deixando a cargo da imaginação, subjetividade, quietude feliz e criadora o protagonismo artístico.

UM ESPAÇO ONDE TEM LUGAR OS ACONTECIMENTOS; RESSONÂNCIAS

Nada mais espaçoso do que o campo de aprendizagem das crianças que estão no fundamental I. O tocar, sentir, cheirar, escutar, ver... Quase tudo lhes propicia novidades de forma muito mais fluida quando comparado a fase adulta, contudo de nada se adianta estar nessa fase sem que os mecanismos de ensino que os rodeiam não estejam acordados com essa predisposição dos infantes para as experiências. Em uma definição mais focalizada às línguas, Bondía (2002) diz que, pensando no sujeito como “um ponto de chegada, um lugar que chegam as coisas, como um lugar que recebe o que chega e que, ao receber, lhe dá lugar”, em francês a conceituação da palavra experiência existe como “ce que nous arrive” (o que nos chega); já em italiano, português e em inglês, “(...) a experiência soa como “aquilo que nos acontece, nos sucede”, ou ‘happen tous’”. Nesse mesmo momento, o “sujeito da experiência é, sobretudo um espaço onde têm lugar os acontecimentos” (BONDÍA, 2002, p.24).

Algo inquietava o pesquisador, alguma coisa deveria ser feito para que de fato viesse mais do que passar ou acontecer, mas passar e acontecer a alguém. A sensação e as ações eram tão fortes, que saíram do plano do papel e/ou das ideias do pesquisador para se materializarem nas construções em sala de aula e nos comentários do grupo docente da escola. Para uma das pedagogas;

O Arte/educador parecia que trazia dentro de si uma frase:

‘alguma coisa tinha que ser feito’. Sim, essa era frase que posso defini-lo. E foi assim que esse jovem professor ingressou em nossa escola, com sua técnica cheia de cores e modos de fazer, dono de seu tempo, com estilo leve e acessível às crianças e agradável aos adultos. Sua sensibilidade, inteligência e vontade eram os principais agentes de seu trabalho no cotidiano escolar, mas várias foram as intervenções do professor no dia-a-dia da escola, contudo devo destacar duas contribuições significativas para a vida das crianças e para a transformação do espaço escolar, a saber; a criação da sala de Arte e o projeto grafite (Pedagoga no fundamental I/ trabalha atualmente na escola citada nesse artigo/ Rosângela da Silva Prado).

A imaterialidade das ideias, dos silêncios e as imaginações intrínsecas despertadas pelos momentos em contato com as histórias, lugares e vivências cotidianas trabalhadas de maneira diferenciada deixaram de ser algo abstrato para materializar-se nos mais rebuscados ou simples desenhos e cores, falas e organização em trabalhos discentes. As livres escolhas pelos gostos que foram emersos pelos quartos e quintos anos quando pintavam, quanto dos demais estudantes que começaram a ver as novas possibilidades de cores e formas das histórias conhecidas, foram alternativas validadas pelo educador que orientou o trabalho quanto pelos demais que lá trabalhavam.



Figura 9 Fundo da sala finalizado com o tema Pinóquio

Para uma das professoras que com o pesquisou lá trabalhou;

O projeto de pintura foi algo que propiciou aos estudantes um interesse pelo pintar e suas técnicas, havendo um resgate da família para com as ações de um olhar mais atento a importância da Arte no desenvolvimento de seus filhos. Além disso, esse trabalho fez com que os alunos que não tinham um bom desempenho em sala de aula em outras disciplinas, através da pintura foram melhorando e se mostrando mais comprometidos com seus estudos. (...) O projeto deixou nossa escola mais colorida e com vida, um ambiente que te convida a um aprendizado rico e colorido (Pedagoga no fundamental I da rede Estadual de São Paulo/ Rosana da Silva Pereira).

Jorge Larrosa Bondía acredita que, na lógica insana da destruição generalizada das experiências tolhidas dentro de alguns âmbitos escolares, “(...) os apar-

tos educacionais (...) funcionam cada vez mais no sentido de tornar impossível que alguma coisa nos aconteça. Não somente (...) pelo funcionamento perverso e generalizado do par informação/opinião, mas também pela velocidade (BONDÍA, 2002, p.23)”. O combate a essas possíveis relações foi iniciado desde o primeiro dia do projeto, pautado totalmente em reflexões e ações autoimunes a perversidade do não ser tocado. Verdadeiramente, o autor não está errado quando, de modo incisivo inferi tais reflexões, no entanto há a possibilidade de não cair nesse agir que nada se toca. Em face disso, é crido que de fato através do projeto Grafite tais questões foram refletidas e invertidas, haja vista as ressonâncias que marcam e marcaram as memórias de quem de fato ali esteve, ali experienciou essas relações.

Figura 10 Finalização da pintura na parede.
 Figura 11 Parede finalizada com o tema da Cigarra e a Formiga



Figura 12 Sala finalizada com o tema do Patinho Feio
 Figura 13 Sala finalizada com o tema da Branca de Neve

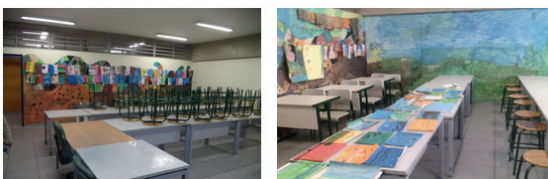


Figura 15 Sala de Arte e atividades pictóricas dos estudantes
 Figura 14 Sala de Arte Com pintura de fundo finalizada

Para outra educadora que lecionava na época, o projeto foi;

(...) foi excelente, pois envolveu as crianças na execução do mesmo. Sem falar que cada sala com fundo temático de uma história pintada me dava prazer em entrar na sala e as crianças menores ficavam encantadas. Esse projeto deu vida à escola, tornando-a um lugar muito agradável de estar, sem falar na criatividade de que cada criança apresentava nas aulas de ARTE. Meus alunos sempre ficavam ansiosos pela aula e, eu também, pois revivia dentro de mim um lado que sempre gostei (Pedagoga no fundamental I/ Claudete Mondadori Bastos.

Um estudante, principalmente do primeiro ano, que é novo na escola, dá de cara com uma riqueza de formas e cores —cores estas trabalhadas de forma diferenciada e cheia de tons— consequentemente vê-se em um mundo que favorece mais oportunidades dele olhar, tentar imitar, experimentar e criar a partir de tudo.

Para Giba (Gilberto), professor de Educação na época, mas que de alguma forma acompanhava o trabalho desenvolvido na escola, mesmo não sendo dentro de sua área, algo que o chamou a atenção por parte do Arte/Educador “foi a maneira de falar e inserir conteúdos complexos em comunidades carentes, nunca se nivelando por baixo”, contudo buscando o diferencial.

Figura 16 Felipe Andrade (2ºano) e sua pintura feita em tela. Compreensão nítida da utilização do espaço em branco e das possibilidades de cores e contornos. Na época, sua sala tinha como tema a “Chapeuzinho Vermelho”.



Esta hipótese que foi levantada durante os estudos do pesquisador em sala de aula e que felizmente um dos educandos confirmou sem ao menos ter citado algo sobre isto é um dos legados deste projeto. De fato, pensou-se, foram experimentadas ações, criado hipóteses, confirmadas, e um dos estudantes reiterou...

As pinturas ficaram excelentes e os desenhos também. Isso mudou na vida das crianças dos primeiros anos, pois eles veem os desenhos e tentam fazer igual...

A partir do momento em que todo o âmbito escolar passara de simples salas de aula para espaços totalmente produzidos, imersos em cores e formas, no entanto não como uma poluição visual, mas um constructo circundado por possibilidades artísticas diferenciadas, narrativas visuais significativas, de fato as produções discentes passaram a ter novos contornos, criações, caminhos, olhares...

Abaixo, seguem algumas produções feitas após o projeto.

Figura 18 Paisagens pintadas para o projeto anual da escola. Estudantes do quinto ano.

Figura 17 Naturezas mortas pintadas para o projeto anual da escola. Estudantes do quinto ano.

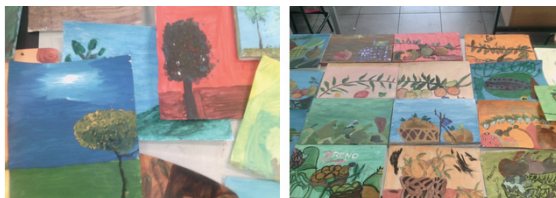
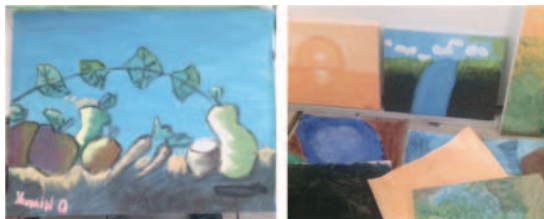


Figura 19 Natureza morta criada por estudante. Quinto ano.

Figura 20 Paisagens desenvolvidas com o tema água por alunos dos quintos anos.



Em uma última consideração dada por outra pedagoga, que felizmente ainda exerce a função de professora na presente escola, para ela, A Arte;

(...) faz parte do cotidiano de todos, desperta sensações e diferentes sentimentos. O trabalho com Arte na escola desenvolve diferentes habilidades, a magia, o senso estético, entre outros, possibilitando a formação integral. Considerando sua importância na formação do estudante, o projeto desenvolvido com Artes Visuais na E.E. Jardim Sabiá II (atual E.E. Madre Marie Domineuc): Grafite na Escola, organizado e orientado pelo Professor Isac proporcionou aos estudantes e professores envolvidos vivências e experiências de contato com as linguagens artísticas, com a literatura, o belo, o imaginário e todas as potencialidades da Arte no ambiente educativo, tornando a sala de aula um espaço alegre, vivo, acolhedor, com aprendizagens artísticas reais e significativas (Pedagoga e coordenadora/Adriana dos Santos Araujo Lima).

CONSIDERAÇÕES:

Conclui-se que a disposição e desenvolvimento de um projeto interdisciplinar de pinturas como este, desenvolvido em todas as paredes das salas de quinto ano da escola, não somente contribuiu com o repertório estético e cognitivo das crianças que participaram, no entanto passaram a subsidiar os demais que lá estudavam. Muitas crianças ainda são cruas no que diz respeito ao contato com obras pictóricas e gráficas, por vezes, desprovidas de oportunidades e contatos mais diretos com algumas manifestações artísticas, coisa que a partir deste projeto passou a ser diferente.

Os estereótipos, personagens e paisagens trabalhadas e fragmentadas nos conhecimentos dos biomas brasileiros e inseridas como parte constituinte de um projeto, foram inserções qualitativas pelo fato de perceber que os docentes (pedagogos e demais especialistas) encontraram na disciplina Arte uma ferramenta indispensável para educar os discentes. Isso foi fundamental para a ascensão da aprendizagem discente no que diz respeito à aquisição de olhares sobre a fauna e a flora, a invenção do ser humano sempre por algo místico e a formação de leitores de imagens conscientes da flexibilidade da criação poética gráfica e pictórica de todo o contexto cultural.

Hoje em dia, articular as matérias, principalmente com Arte no fundamental I, tem sido uma das maiores ações de muitas escolas que tem alcançado excelência nos resultados em suas diversas competências de aprendizagem, haja vista o exemplo aqui discorrido. Os âmbitos do prédio da escola, as salas de aula para ser mais específico, assumiram novas harmonias, proporcionando leveza, alegria e prazer em aprender Arte, ciências e geografia de forma conectada.

A alegria e o prazer de aprender foram possíveis porque os próprios estudantes participaram diretamente na escolha dos temas e formas de serem desenvolvidos quando pintados, indo ao encontro

dos conhecimentos trazidos pelo professor. Além disso, as aulas de Arte que focam pintura ficaram mais ricas e fáceis de serem desenvolvidas em qualquer sala, pois ao passo que surgia a necessidade de salientar sobre possibilidades de cores, tons ou formas a serem trabalhadas, da criação discente, o fundo da sala lá estava para ser analisado, lido, refletido, imitado, recriado...

Expandir o contato e aprendizagem dentro das Artes Visuais focando na pintura e no desenho é um dos legados deste projeto. De fato, pensou-se com os educandos, experimentou-se com eles, criaram-se hipóteses, confirmaram, e os próprios estudantes reiteraram...

Construíram-se experiências!

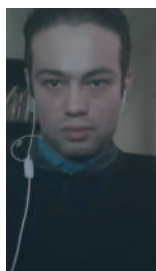
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ATANCE, Javier Ilbar et al. La educación Artística, clave para el desarrollo de La creatividad. Madrid: Secretaria general de educación y formación profesional, 2001.
- BACHELARD, Gaston. A poética do devaneio. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. in Revista Brasileira da Educação. No. 19, Jan/Fev/Mar/Abr, Rio de Janeiro: ANPED, 2002.
- BUBER, Martin. Eu e Tu. Trad. Newton Aquiles von Zuben. São Paulo: Editora Moraes, 1974.
- GUERRA, Leonor; COSENZA, Ramon. Neurociência e Educação: Como o Cérebro Aprende. São Paulo: Artmed, 2011.
- HOUZEL, Suzana Herculano. O cérebro nosso de cada dia: Descobertas da neurociência sobre a vida cotidiana. Vieira e lent, 2002.
- IABELBERG, Rosa. Para gostar de aprender arte: sala de aula e formação de professores. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- IABELBERG, rosa. O desenho cultivado da criança: Prática e formação de educadores. Porto alegre: Zouk, 2006.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem: Componente do ato pedagógico

gico. São Paulo: Cortez, 2011.

OSTROWER, Fayga. Criatividade e processos de criação. Petrópolis: Vozes, 1987.

PITTA, Danielle Perin Rocha. Iniciação a teoria do imaginário de Gilbert Durand. Rio de Janeiro: Atlântica, 2005.



Isac dos Santos Pereira

Licenciado em Artes visuais pela Faculdade Paulista de Arte - FPA. Especialista em Arte/Educação: teoria e prática, pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo - ECA/USP. Especialista em Neurociências Aplicada à Educação e mestrando em Comunicação, na área de audiovisual pela Universidade Anhembi Morumbi - UAM, com pesquisa sobre Arte/educação e animações na sala de aula. Professor atuante de Arte no Ensino Fundamental I da rede municipal de São Paulo, na Emef Paulo Setúbal. E-mail:





A IMPORTÂNCIA DAS ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL DIANTE DE UMA VISÃO PEDAGÓGICA

JAQUELINE REBOUÇAS CACHATORI SILVEIRA

RESUMO: O presente artigo tem como objetivo discutir a importância das Artes na Educação Infantil para o desenvolvimento da imaginação. É possível observar, no cotidiano escolar, que as crianças são seres dotados de imaginação, e estes condicionam sua imaginação ao seu desenvolvimento contando com os estímulos externos. É preciso então considerar a importância da Arte na Educação Infantil e observar que esta, se reflete na formação do indivíduo. Existe dentro do processo de formação da criança uma dificuldade de compreender as atividades artísticas e o desenho como parte integrante do desenvolvimento da criança, uma vez que estímulos artísticos fazem parte de sua vida, e na escola esta proposta é vista como uma atividade aleatória, com objetivo direto. Desde que inicia seu desenvolvimento a criança imita, interpreta, desenha, dança etc. por meio de estímulos, que servem como apoio pedagógico ao professor, uma vez que tais estímulos permitem a observação da criança e a percepção da sua predisposição em estruturar sua capacidade de raciocínio rápido e domínio motor. Os resultados dessa pesquisa demonstraram que a Arte pode oferecer grande oportunidade às crianças em desenvolver aptidões ao atender a individualidade de cada uma delas, como uma válvula de liberação de angústias e ansiedades que foram adquiridos com o tempo contribui para a formação harmoniosa e equilibrado de sua personalidade.

Palavras-chave: Arte. Aprendizagens. Educação. Desenvolvimento. Formação.

INTRODUÇÃO

Desde o descobrimento do Brasil, a Arte faz parte do processo escolar, pois obtém um significado de preservação cultural. Esta passou pela fase da revolução industrial, dando ênfase no desenho e na reprodução com intuito de fazer com que o aluno pudesse desenvolver uma boa coordenação motora, precisão, e diferentes

técnicas de trabalho, além de se acostumar com hábitos de limpeza e ordem no trabalho, a arte preparava os alunos para a vida profissional, assim a disciplina mais valorizada eram os desenhos geométricos e técnicos uma vez que um dos objetivos principais da disciplina era servir a ciência e a produção industrial utilitária (MARTINS, p.10, 1998).

O papel do professor de arte nos dias de hoje tem a função de dar oportunidade para que o aluno se expresse de maneira espontânea, pessoal, buscando ao máximo a criatividade no ensino da arte, dando desempenho a concepção espontânea sem se preocupar com os resultados, faz-se arte pelo prazer de fazer, da maneira do artista, ou seja, do aluno.

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

Segundo o BNCC (BRASIL, 2017), o ser humano cria a consciência de sua existência através de diversas manifestações, porém para compreender qual é sua posição no Universo, ele deve buscar significação em sua vida para tudo inclusive para os fenômenos naturais, a figura impressa então contribui para que se analisem todos estes fatores de maneira que encontre uma resposta para todas as dúvidas presentes na vida do ser humano.

O objetivo deste artigo é dinamizar as ações escolares, além de favorecer novas metodologias no exercício do ensino participativo, além de valorizar a Arte, pois oferece ao educador a possibilidade de construir uma dinâmica que preencha as necessidades dos conteúdos de forma flexível, oferecendo um caminho que direciona a ação.

A IMPORTÂNCIA DAS ARTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL DIANTE DE UMA VISÃO PEDAGÓGICA

A escola é o lugar adequado para trabalhar as diversas linguagens em sala para desenvolver as habilidades, porém o desinteresse e a desatenção para pontos importantes como a arte é tão grande, que fica difícil perceber a importância deste material para a formação de crianças e adolescentes (SARAIVA, 2001,p26).

Embora pareça absurdo o fato de oferecer arte as crianças que não sabem ainda nem falar direito, é de suma importância, sendo preciso compreender as palavras de VILLARDI (1999, p. 81) que identifica este contato com os conteúdos artísticos como um método de permitir que a criança desenvolva o gosto pela arte para chamar a atenção que estimula sua compreensão e desenvolvimento.

Assim a arte se transforma em um brinquedo, levando em conta que a criança brinca, a arte é um objeto que para ela pode ser considerado um brinquedo, que alegre e encanta com cada atividade realizada, construindo seu vínculo futuro com a criatividade.

O fator visual é o primeiro contato com a Arte para a criança, o que favorece uma leitura e uma interpretação mesmo sem saber códigos, e o mais interessante é que esta forma de ler a arte inicia-se desde o berçário, passando pelas séries iniciais colocando a criança em contato com seu mundo imaginário de forma a contribuir para a construção de sua personalidade.

Estas leituras iniciais da arte permitem a identificação dos hábitos dos personagens nas figuras, favorecendo a identificação com os hábitos humanos, que passam por todas as fases da vida do ser humano, desta maneira influencia-se a construção do superego, do Id e do Ego da criança (GILLIG, 1997 p. 87), pois ela se vê no personagem das obras de Arte.

O trabalho do professor é muito mais que conscientizar o aluno sobre as diversas interpretações devendo assim interferir e apontando as crianças quais os melhores caminhos a seguir.

As atividades apoiadas na arte, assumem um importante papel nesta aprendizagem, pois contribuem para o desenvolvimento de habilidades, devendo ser utilizada em todas as áreas de ensino.

Para que os objetivos levantados sejam alcançados, é preciso criar um ambiente acolhedor de modo que o aluno se sinta bem e a vontade para expressar suas ideias, sendo necessários também manter os objetivos claros com um roteiro preestabelecido, criando normas de conduta para a realização das atividades de leitura.

Este contato, não serve somente de brinquedo ou passatempo, coloca a criança em contato com sua cultura, contribuindo para que ela entenda a sociedade a qual ela está inserida, oferecendo a ela uma interiorização adequada dos conhecimentos pré-definidos.

Outro fator importante é a considerar a proposta do ensino da arte devem vir desde o berçário, pois esta envolve leituras de figuras e materiais que possuem vários fins tendo em vista que o contato do bebe com este material é oral, e este deve ser preparado para este fim, desta forma a arte passa a ter mais uma função na vida da criança que se relaciona com ele. Além de ser objeto de transmissão de aprendizagem, ela passa a ser promotor de interação humana.

Ao valorizar o acesso da criança a Arte desde o berçário, estamos contribuindo diretamente para a formação psicológica da criança, contribuindo para que sejam desenvolvidos seus sentimentos, em relação ao que se ouve, se vê, além de garantir que se tenha contato com as mais diferentes linguagens contribuindo para o desenvolvimento das suas diferentes habilidades.

É importante que esta proposta venha associada a ideia do prazer durante todo tempo, um exemplo é que na hora do banho se tornará muito mais atraente com brinquedos de plástico dentro da banheira, onde ao dar banho imitamos vozes brincando, ou utilizando livros convencionais bem coloridos, para estimular os sonhos na hora de dormir, ou ainda deixando ao alcance dela todo o material que possa interessar dentro de sala permitindo que a criança tenha total acesso a Arte.

Estas atividades estratégicas servem para que se facilite a utilização e adequação dos espaços de acordo com que se busca oferecer a criança durante sua brincadeira . O educador tem diante de si o desafio de ser agente mobilizador, criando formas de ser e aprender para construir o futuro dessa forma, se aprende a dar novo significado ao universo.

Para que o ensino da Arte seja eficiente, é preciso ainda contemplar temas como um todo, valorizar e facilitar seu entendimento para aprofundar a discussão sobre ele de forma completa, oferece ao educando fontes que possibilitem a apreensão dos conhecimentos sendo estes levados para sua vida toda.

Este conhecimento se relaciona com a intenção de oferecer prática à teoria, sendo este o motivo de conhecer e identificar os estilos ligados ao ensino da Arte para também facilitar a expressão das crianças e os debates dos conceitos dados a disciplina durante o período de realização das atividades propostas, é oferecer a reflexão sobre a Arte de forma a compreender se ela realmente é importante, ou seria somente um passatempo, como e porque ela existe, busca-se ainda entender qual a necessidade do educador para ensiná-la, sendo preciso ter todo acesso a seu conhecimento.

Assim, é possível desenvolver todo o conceito por meio da dramatização do histórico, da sua leitura, e da integração de todas as disciplinas servindo como disciplina de um maior desenvolvimento em língua portuguesa matemática, história, geografia, favorecendo e diminuindo suas dificuldades durante o período de estudo.

Desta forma a disciplina, recebe um papel importante na formação integral do indivíduo, uma vez que esta possibilita o entendimento da vida, contribuindo para a transformação de um contexto social que espelha a realidade.

Observar a Arte então como ponto de partida para novos conhecimentos con-

siderando-a fundamental para que se tenha o desenvolvimento de conceitos importantes para a estruturação de novos conhecimentos, seriam estes fatores a produção, a fruição e a reflexão, que contribuem para que se desenvolva a análise da produção artístico-estética da humanidade, dando início a criação cultural da região.

Partindo deste princípio, cabe-se analisar como se dá a recepção da educação artística pela criança, observando que esta é por si só espontânea, e cria seus desenhos através de sua imaginação, não seguindo padrões específicos, estando livre de regras e artifícios artísticos ensinados, através do desenho ela se expressa livremente. Podemos conhecer uma criança através do seu desenho, dos seus traços, observando-as aprendemos com seus movimentos, com sua forma de se expressar.

A Arte define-se pela união da criatividade humana e o mundo figurativo, transferindo as emoções e o afeto para uma linguagem técnica significativa, a aprendizagem de Artes então favorece o entendimento do pensamento e dos sentimentos que assolam a realidade humana, abrangendo todo o conhecimento, dando-lhe o domínio de criar e de apreciar sua criação. É esta assimilação dos conceitos artísticos um importante sentido de ser ensinada nas séries iniciais, pois, esta contribui para que o aluno veja sentido em estar na escola uma vez que este entendimento liga o homem ao mundo.

A Arte faz parte do mundo infantil. Segundo Piaget (1968, p.48), “Conhecer um objeto, é agir sobre ele, é transformá-lo, e para captar os mecanismos desta transformação, é necessário criar o vínculo com estas próprias atividades transformadoras”. O que quer dizer que para entender seu meio é preciso que o indivíduo se aproprie adequadamente do aprendizado sugerido conseguindo transpor o que lhe é ensinado, a Arte contribui para que se entendam estes conceitos e se apreenda a proposta de aprendizagem oferecida.

Desta forma, é preciso integrar a Arte e a escola de Educação Infantil, para abranger todos os objetivos, para auxiliar na formação da personalidade do aluno contribuindo para seu desenvolvimento intelectual, colocando o ensino como caminho para que se libere e se eduque seus instintos naturais, transpondo toda a suas angústias para que assim se consiga solucionar conflitos presentes dentro dos indivíduos.

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

Sendo assim, esta linguagem tem um papel especial e uma característica marcante no desenvolvimento da criança, pois esta dedica maior tempo a interpretá-lo, proporcionando-lhes condições de liberar fantasias. Sendo fundamental para despertar o interesse das crianças, pois conforme estas vão criando e lendo à sua maneira, elas vão se conhecendo melhor e construindo interiormente seu mundo.

Este processo favorece a construção do conhecimento. Exercê-la é permitir à criança ter a oportunidade de utilizar seu equipamento sensório-motor, pois o corpo é acionado juntamente com o pensamento e enquanto estes são estimulados, por meio dos desafios apresentados, este se utiliza de suas habilidades operatórias para desenvolver sua observação, identificação, observação, comparação, análise, desenvolvendo suas habilidades e autoconfiança.

A Arte, ganha espaço na escola como ferramenta ideal para detectar dificuldades de aprendizagem, na medida em que o trabalho estimula o interesse do aluno, ajudando-o a conquistar as novas descobertas, desenvolvendo e enriquecendo sua personalidade, oferecendo ao educador a oportunidade de ser interventor, incentivador e avaliador do problema.

É fundamental que por meio destas atividades a criança descubra as respostas por si mesmas através de situações desafiadoras que estimulem a criatividade, como também é necessário considerar os conhecimentos que as crianças trazem de casa ou da rua, organizadas independente da participação de um adulto, pois estas servem como diagnóstico do que elas conhecem, e dizem respeito tanto ao meio físico como social o qual o indivíduo se insere.

A escola resgata seus conhecimentos, possibilitando as interferências necessárias para que a sociedade seja formada de indivíduos criativos, dinâmicos, sensíveis, inventivos, descobridores, e encorajadores de sua autonomia, com pensamentos críticos, chegando a níveis mais elevados do conhecimento.

A aprendizagem, no entanto, depende da motivação de interesse dispensado pela criança. Esses são aspectos importantes para que as crianças sejam introduzidas na atividade realizada, sentindo-se segura para realizá-la.

Esta mudança do olhar pedagógico aproxima a realidade do professor a realidade do aluno, encurtando a distância entre ambos, o que favorece a diferente leitura da expressão artística da criança estruturado um aprendizado significativo para toda a vida.

Os desenhos ainda são ricos em informações que podem ser utilizadas para buscar soluções de problemas pessoais das crianças que às vezes estão escondidos no seu interior e se põe a mostra em seus pequenos registros.

Entende-se que a Arte são é repleta de aspectos culturais, que são passados durante o aprendizado dos textos e aprendizado das melodias das canções, a partir daí estabelece-se as relações que garantem o surgimento de uma linguagem capaz de trabalhar os sentimentos, e afetos próprios do ser humano, imprimindo significados às diversas informações transmitidas.

As trocas mediadas pelo processo de ensinar dentro da cultura do grupo nos permitem ensinar e compreender melhor a realidade que nos cerca, contribuindo para a formação coletiva do indivíduo, por meio da exploração interna e externa durante sua realização das atividades propostas.

Para isso é necessário que as crianças se baseiam em figuras porque esta precisa aprender, desenvolver a fala, comunicar-se com o outro, e ao mesmo tempo em que aprende ela se movimenta, criando uma integração direta entre seu corpo, seus amigos e seu meio de forma completa e significativa.

Dentro da escola, o ensinar a fazer por meio da Arte possibilita a construção de regras que permitem que a criança se comporte de forma diferenciada do que ela realmente é transformando o que é natural e permitindo que ela entenda seus diversos papéis sociais, esta favorece então excelentes oportunidades para contribuir a linguagem da criança com diferentes objetos e possuindo diferentes situações estimulando a linguagem externa e a ampliação do vocabulário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O papel do professor diante da Arte é observar que o desenho das histórias, os brinquedos e o faz de conta é um importante veículo de informação considerando as potencialidades da criança, a falta de compreensão Do que é arte pode comprometer a aprendizagem efetiva, pois não damos o valor adequada a esta linguagem visual, não realizando a exploração total de suas informações.

Este é, pode-se dizer, o maior problema do magistério, pois após vários anos trabalhados, o profissional apega-se ao geral, não buscando modificações e reformulações de estratégias pedagógicas, o que atrapalha o trabalho pedagógico oferecido, uma vez que não se busca conhecer todo potencial, fortalecendo o estigma de que a história contada não tem

grandes informações a serem expostas, criando um desconhecimento que rotula a diversidade.

Assim, é necessário que o professor, reconstrua sua forma de visualizar e buscar as potencialidades de cada ser, reorganizando seus conteúdos e estratégias, para que se efetive o processo de ensino aprendizagem de forma a alcançar todas as crianças envolvidas, enfatizando as competências do aluno para que ele possa relacionar, organizar os conteúdos dentro de sua vida, dando real significado a aprendizagem.

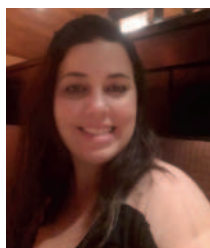
A função do professor passa a ser muito mais do que transmissora de conhecimento, esta passa a ter um papel social de garantir a criança o acesso às diversas linguagens, não permitindo sua anulação como sujeito, orientando-o a defender-se buscando uma vida melhor para si e para os outros.

Este saber olhar pode modificar a estrutura da equipe escolar e a estrutura familiar, modificando a forma de conceber a aprendizagem, entendendo-a e garantindo a criança a sua individualidade, tornando-a única e especial independente da dificuldade que acometa seu desenvolvimento, favorecendo suas habilidades, construindo uma sociedade justa e igualitária.

Para alcançar este objetivo da escola é preciso refletir sobre as concepções de se fazer educação, considerando que tais concepções devem ser modificadas de acordo com as necessidades do grupo a ser atendido. Todas estas propostas são possíveis quando se favorece a construção de uma Proposta Política Pedagógica que atenda estas necessidades, alcançando o desenvolvimento de todos os alunos e suas diferenças.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- GALVÃO, I. Henri Wallon. A concepção dialética do desenvolvimento infantil. Petrópolis: Ed. Vozes, 1995.
- OLIVEIRA, Z. de M. R. Educação Infantil, Muitos olhares. Ed. Cortez, SP. 2001.
- OLIVEIRA, Z, DAVIS, C. Psicologia da Educação. São Paulo: Cortez, 1991.
- PIAGET, J. A formação do Símbolo na Criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação, 3ª ed, Rio de Janeiro: Zahar, 1990.
- BNCC - REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 2017.



Jaqueline Rebouças Cachatori Silveira

Mestre em Sanidade, Segurança Alimentar e Ambiental no Agronegócio pelo IBSP Instituto Biológico de São Paulo; Graduada em Biologia pela UMC Universidade de Mogi das Cruzes; Graduada em Pedagogia pela UNINOVE Universidade Nove de Julho; e Pós graduada em Docência Superior pela FAEP Faculdade de Educação Paulista. Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Prefeitura de São Paulo e Professora de Educação Básica II no Governo do Estado de São Paulo.



O PROTAGONISMO INFANTIL E A CONSTRUÇÃO DO “EU” PELO PRÓPRIO EDUCANDO

JONATAS HERICOS ISIDRO DE LIMA

RESUMO: O Protagonismo Infantil se refere a percepção da criança em relação ao seu potencial, sendo capaz de criar formas de se comunicar e se relacionar com o mundo desde pequena e, por isso, capaz de participar com autonomia de seus próprios processos de aprendizagem. O presente artigo teve por objetivo discutir sobre o processo de Protagonismo Infantil, bem como estratégias e práticas relacionadas a esse tema. Para isso, foi realizado levantamento bibliográfico a respeito do tema e utilizada metodologia qualitativa para o tratamento dos dados. Como resultado podemos dizer que o docente apresenta um dos principais papéis durante esse processo, pois é ele que observará a criança, percebendo seus processos e direcionando ao mesmo tempo em que deixa a criança livre para que ela possa protagonizar seu próprio conhecimento.

Palavras-chave: Educação Infantil. Conhecimento. Desenvolvimento. Planejamento. Protagonismo.

INTRODUÇÃO

Anteriormente à Escola Nova o que tínhamos nas escolas era a aplicação do conceito de disciplina. As instituições escolares voltadas às crianças começaram a surgir com o intuito de controlar e direcionar a infância, considerando a criança como um ser incompleto e inexistente de experiências. A socialização por parte das instituições começou também a surgir como exigências e deveres da aprendizagem, trazendo com isso uma massificação do ambiente escolar (SARMENTO, 2003).

Com o passar do tempo, novas concepções de ensino precisaram ser criadas e repensadas. A concepção de criança e infância que originou as instituições pre-

cisaram ser repensadas, para que, outra imagem de infância pudesse surgir, dirigindo assim outros olhares para elas (MAGUZZI, 1999).

Por isso, nos dias atuais, podemos considerar a criança que frequenta a Educação Infantil, uma criança institucionalizada, onde ela esconde e ao mesmo tempo revela as concepções de infância dos adultos que estão à sua volta.

Assim, a infância funciona como um símbolo de afirmação, espaço de liberdade, apresentando uma metáfora da criação entre pensamento e uma imagem de ruptura, de descontinuidade, da quebra do normal e do estabelecido, no sentido de desobedecer.

É necessário, portanto, repensar nas práticas escolares, bem como na concepção de aprendizagem das crianças:

Quem é a criança na qual a prática é centrada? [...] não existe algo como ‘a criança’ ou ‘a infância’, um ser e um estado essencial esperando para ser descoberto, definido e entendido, de forma que possamos dizer a nós mesmos e aos outros ‘o que as crianças são e o que a infância é’. Em vez disso, há muitas crianças e muitas infâncias, cada uma construída por nossos ‘entendimentos da infância e do que as crianças são e devem ser’ (DALHBERG, 2003, p. 63).

Desta forma, as práticas escolares devem deixar de ser centrada nos adultos e nas suas expectativas, e se basear nas crianças para que elas se tornem protagonistas dos seus processos de ensino e de aprendizagem.

O PROTAGONISMO INFANTIL

Atualmente considera-se a infância heterogênea uma vez que a sociedade traz múltiplas infâncias, socialmente diferentes e desiguais. A infância é reinventada a todo o momento pela sociedade, podendo-se criar a sua própria imagem do que e como as crianças devem agir. Algumas concepções concentram-se no que as crianças são, o que elas têm, e o que podem ou devem fazer, enquanto que em outros momentos, concentra-se no que as crianças não são, no que elas não têm e não podem fazer (RINALDI, 2002).

Assim, essas novas concepções resultaram no fato de que as crianças estão em todos os lugares fazendo com que es-

sa nova situação precisasse ser repensada em relação ao ambiente escolar.

As crianças constroem suas próprias culturas em relação às culturas dos adultos. Juntamente com seus colegas de infância, elas vivenciam e experimentam diferentes maneiras de ser criança, envolvendo-se em uma pluralidade de conhecimentos e relações diferentes.

Percebe-se também que o mundo infantil é extremamente heterogêneo, fazendo com que as crianças estejam sempre em contato com diferentes realidades, aprendendo novos valores e estratégias que podem vir a contribuir para a formação de sua identidade pessoal e social (NARODOWSKI, 2001).

Atualmente, as crianças são consideradas protagonistas do seu próprio conhecimento uma vez que se tornaram peça-chave na sua inserção na sociedade e estão, juntamente com os adultos, envolvidas com a construção social, com o compartilhamento de diferentes responsabilidades e saberes, com seus colegas e com os adultos a sua volta (SARMENTO, 2003).

Assim, a infância da qual faz parte o cotidiano escolar, em especial na Educação Infantil, envolve tanto as pluralidades quanto as singularidades, necessitando serem levadas em consideração durante todo esse processo. O protagonismo contribui para que as crianças possam se livrar das amarras estabelecidas pelas escolas não precisando desobedecer para garantir o protagonismo infantil.

Para isso a escola precisa considerar esse protagonismo, repensando em suas práticas e trazendo maior leveza ao ensinar e aprender, encontrando a recíproca necessária a fim de garantir a autonomia e a participação de todos.

O protagonismo infantil portanto remete ao conceito trabalhado em Reggio Emilia na Itália, que logo após o fim da Segunda Guerra Mundial, precisou ser re-

construído trazendo a concepção de que o futuro estaria ligado a educação:

Um dos pontos fundamentais da filosofia de Reggio Emilia é a imagem da criança como alguém que experimenta o mundo, que se sente uma parte do mundo desde o momento do nascimento; uma criança que está cheia de curiosidade, cheia de desejo de viver; uma criança que tem muito desejo e grande capacidade de se comunicar desde o início da vida; uma criança que é capaz de criar mapas para a sua orientação simbólica, afetiva, cognitiva, social e pessoal. Por causa de tudo isso, uma criança pequena pode reagir com um competente sistema de habilidade, estratégias de aprendizagem e formas de organizar seus relacionamentos. [...] a nossa imagem é de uma criança que é competente, ativa e crítica [...] (RINALDI, 2002, p. 76-77).

Assim, conclui Mallaguzzi:

[...] gostaria de salientar a participação das próprias crianças - elas são capazes, de um modo autônomo, de extrair significado de suas experiências cotidianas através de atos mentais envolvendo planejamento, coordenação de ideias e abstrações (MALAGUZZI, 1999, p. 91).

O CASO DE REGGIO EMILIA

O Projeto Pedagógico que sustenta as escolas municipais de Reggio Emilia trouxe visibilidade às vozes das crianças, aos seus processos de desenvolvimento, enfatizando principalmente o protagonismo infantil, e em seguida o protagonismo das famílias e dos professores envolvidos nos processos construídos por essas crianças (RINALDI, 1999).

O desejo de reconhecer o direito que cada criança tem em relação a sua própria infância, do ponto de vista do protagonismo, mantendo a curiosidade que é peculiar nesta fase, fez com que: “decidir e preservar a decisão de aprender com as crianças, com suas famílias” (MALAGUZZI, 1999, p. 62).

Neste caso a concepção de escola de Reggio Emilia do ponto de vista do protagonismo:

As crianças, como entendidas em Reggio, são protagonistas ativas e competentes que buscam a realização através do diálogo e da interação com outros, na vida coletiva das salas de aula, da comunidade e da cultura, com os professores servindo como guia (MALAGUZZI, 1999, p. 160).

A proposta pedagógica trouxe a fundamentação de que as crianças precisam protagonizar o seu próprio conhecimento. Assim, os adultos devem ter em mente que precisam estar atentos ao que envolve a criança, seus interesses e suas necessidades, criando e fortalecendo vínculos tanto com a escola como com a família.

O autor ainda relata que a partir dessa concepção, a escola precisou se tornar um ambiente atrativo onde as crianças possam se sentir em casa:

Essa escola exige o pensamento e o planejamento cuidadosos com relação aos procedimentos, às motivações e aos interesses. Ela deve incorporar meios de intensificar os relacionamentos entre os três protagonistas centrais, de garantir completa atenção aos problemas da educação e de ativar a participação e pesquisas. Estas são as ferramentas mais efetivas para que todos os envolvidos – crianças, professores e pais – tornem-se mais unidos e conscientes das contribuições uns aos outros (MALAGUZZI, 1999, p. 75).

Assim, os adultos responsáveis pelo processo se tornam o elo entre as crianças: “Aprender a reaprender com as crianças é a nossa linha de trabalho, [...] as crianças não são moldadas pela experiência, mas dão forma à experiência” (MALAGUZZI, 1999, p. 98).

Com o passar do tempo e as mudanças que ocorreram na sociedade exigiram da escola repensar sobre seus processos de ensino e de aprendizagem, criando maiores vínculos com a escola em uma relação recíproca e comprometida com o desenvolvimento pleno dessas crianças.

Nesse sentido, é preciso discutir sobre possíveis estratégias de ensino que possam vir a favorecer o protagonismo infantil.

Desta forma:

Saber que cada dia não é uma caixa fechada, embrulhada, algo que foi preparado para você por outros (esquemas,

planos), mas do contrário, que é um tempo possível de se construir com os outros, sejam crianças ou colegas de trabalho – uma busca de significado que somente as crianças podem nos ajudar a fazer – é a coisa mais maravilhosa que encontramos em nosso trabalho e que gostaríamos de dividir com vocês. É o que denominamos investigação pedagógica (RINALDI, 2012, p. 181).

Uma estratégia interessante é a escuta por parte do docente. Saber o que as crianças querem saber e como querem aprender sobre um determinado assunto facilita esse processo de protagonismo. Quando o docente se preocupa com isso, ele provoca novas oportunidades para o crescimento intelectual dessas crianças, especialmente quando a escuta baseia-se nas próprias palavras das crianças para reestimar a discussão sobre dado assunto (EDWARDS, 1999).

Por outro lado o docente, de acordo com Malaguzzi (1999), é um dos protagonistas dentro do processo de ensino e aprendizagem, pois, ao escutar e se preocupar com o que as crianças pensam e sentem, sem planos previamente estabelecidos, permite encaixar nas vivências possíveis curiosidades, dúvidas e questionamentos que elas trazem.

A partir da atenção dada pelo docente ao que as crianças trazem e da sua percepção como protagonistas de seu próprio conhecimento, o docente consegue problematizar as questões trazidas por elas, possibilitando um maior engajamento e envolvimento por parte delas na resolução dos problemas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Protagonismo Infantil pode contribuir para um ensino centrado na criança e na escuta favorecendo o protagonismo infantil. A abertura para esse espaço pode ocorrer de diferentes formas, onde o docente pode observar os anseios das crianças para traçar estratégias de ensino e aprendizagem que se adéquem melhor ao grupo.

Os benefícios do protagonismo para as crianças são inúmeros, pois, colocam as crianças participando ativamente da tomada de decisões, expressando livremente suas opiniões, pensamentos, sentimentos e suas necessidades, cumprindo o papel de atores principais no processo de ensino e aprendizagem, o que não ocorria, por exemplo, anteriormente na escola conhecida como tradicional. Por isso, um exemplo bastante interessante, aplicado e que teve sucesso foi o das escolas de Reggio Emília na Itália.

Ainda em relação ao protagonismo infantil podemos destacar o desenvolvimento do autoconhecimento e autoestima da criança; o estímulo a empatia e ao respeito às diferenças; um maior senso de cidadania e pertencimento à sociedade em que vive; o desenvolvimento de habilidades interpessoais, contribuindo para o desenvolvimento de competências socioemocionais e a resolução de problemas.

Assim, pensar no aprendizado das crianças é repensar em todo o processo pedagógico e alinhar essas ideias colocando a criança como o centro do processo de conhecimento, fazendo com que elas se percebam protagonistas desde sempre.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DAHLBERG, Gunilla. Qualidade na Educação da Primeira Infância: Perspectivas PósModer-

nas. In: DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2003.

EDWARDS, Carolyn. As Cem Linguagens da Criança: A abordagem de Reggio Emília na Educação da Primeira Infância. In:

EDWARDS, Carolyn, GANDINI, Lella; FORMAN, George. Tradução de Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, p. 320, 1999.

MALAGUZZI, Loris. Histórias, Idéias e Filosofia Básica. In: EDWARDS, Carolyn GANDINI, Lella; FORMAN, George. As Cem Linguagens da Criança: A abordagem de Reggio Emília na Educação da Primeira Infância. Tradução de Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1999.

NARODOWSKI, Mariano. Infância e Poder: a conformação da Pedagogia Moderna. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2001.

SARMENTO, Manuel J. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª Modernidade. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A.B. (Org.). Crianças e Miúdos. Perspectivas SócioPedagógicas da Infância e Educação. Porto: Asa, 2003. Disponível em: . Acesso em: 26 mai. 2020.

RINALDI, Carla. Diálogos com Reggio Emília: Escutar, investigar e aprender. Tradução de Vânia Cury. 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

RINALDI, Carlina. O Currículo Emergente e o Construtivismo Social. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. As Cem Linguagens da Criança: A abordagem de Reggio Emília na Educação da Primeira Infância. Tradução de Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, p. 320, 1999.

RINALDI, Carlina. Reggio Emília: a Imagem da Criança e o Ambiente em que Ela Vive como Princípio Fundamental. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella. Bambini: A abordagem italiana à educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002.



Jonatas Hericos Isidro de Lima

Formado no Magistério; Licenciado em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraí - UVA e em História pela Universidade Santo Amaro - UNISA. Especialista em Docência no Ensino Superior e Pedagogia Empresarial, ambas pela Faculdades Metropolitanas Unidas - FMU. Trabalhou como Professor no projeto “Ética na vida Prática” na rede conveniada da SME de São Paulo. Professor do Estado e da Prefeitura Municipal de São Paulo.



JOGOS, ESPORTES E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

KARIELE PEREZ DA SILVA

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo apresentar considerações acerca da importância dos jogos, esportes e brincadeiras na Educação Infantil através de pesquisa bibliográfica, como forma de refletir sobre a prática pedagógica e enriquecer o processo de ensino aprendizagem. Visto que o brincar é subestimado pelas famílias e até mesmo por muitos profissionais da área da educação, o objetivo principal deste trabalho é conscientizar o corpo docente sobre a importância de atividades lúdicas baseadas no movimento como forma de ensino e incorporar de forma efetiva a prática dessa modalidade de atividade na grade curricular das unidades escolares, desde o planejamento até a prática em sala de aula. Portanto, busca-se a conscientização e a prática constante dos docentes na forma de ensino pautada no lúdico, reconhecendo assim, a importância das atividades ligadas ao movimento para o desenvolvimento físico, cognitivo, social e ético das crianças.

Palavras-chave: Lúdico. Desenvolvimento. Educação Infantil

INTRODUÇÃO

Atualmente no âmbito pedagógico, existem múltiplas pesquisas sobre a importância dos jogos e brincadeiras para o desenvolvimento global infantil. Através das brincadeiras e jogos as crianças podem desenvolver fisicamente as bases psicomotoras; atenção, concentração, práxis global, lateralidade, tônus e equilíbrio e esquema e imagem corporal. Cognitivamente, o desenvolvimento se faz através de raciocínio lógico, expandindo-se para o desenvolvimento social através das interações oportunizadas por algumas brincadeiras.

Huizinga (1980), caracteriza o lúdico como elemento cultural presente nas

formas de organização social e não possui fundamento material pelo fato de ultrapassar os limites da realidade física. O autor destaca duas características fundamentais na sustentação das atividades lúdicas: a liberdade e espontaneidade de uma atividade voluntária e o espaço imaginário que atribui a diferença da vida cotidiana.

A partir disso, destaca-se a importância das atividades de movimento como jogos, esportes e brincadeiras para o desenvolvimento infantil baseado em subsídios legais e teóricos e sua aplicação como recurso pedagógico para complementar o processo de ensino aprendizagem explicitando as bases legais que garantem o direito de brincar.

Dessa forma, importa dizer que a importância das brincadeiras em geral para o desenvolvimento infantil, se caracteriza pelo ressaltado da importância dos jogos, brincadeiras e esportes para a evolução integral da criança. É fundamental que o refletir e apresentar planos de ação que oportunizem a prática desse tipo de atividade e a ressignificação das práticas educativas a partir da fundamentação teórica, identificando o fundamento da falta de incentivo à prática de jogos e esportes nas Unidades Educacionais. Partindo deste pressuposto, verifica-se que os possíveis planos de ação para reverter essa prática, venham trazer assim o aperfeiçoamento da tarefa de garantir às crianças o direito de viver a infância, desenvolvendo-se integralmente, ampliando as possibilidades de expressar-se, comunicar-se, brincar e conviver em grupo. Do mesmo modo, apresenta-se os planos de ação e os resultados para que a prática se torne efetiva, conscientizando os docentes acerca da importância desse tipo de atividade como complemento do processo de ensino-aprendizagem.

BASES LEGAIS DO BRINCAR

Desde 1980, a importância da criança e seu desenvolvimento vem ganhando espaço em discussões, colocando em pauta questões como o assistencialismo e ensino. Esse tema ganhou maior visibilidade com a Constituição Federal de 1988, que assegura o direito à Educação Infantil.

Do ponto de vista legal, a criança tem seu direito à escolarização e a brincadeira garantidos por lei. Quanto à escolarização podemos expor o artigo 208, inciso IX da Constituição Federal de 1988: “[...] que é dever do Estado garantir o atendimento em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade” (Brasil, 1988).

A Declaração dos Direitos da Criança de 20 de novembro de 1959, art.31 evidencia:

Os Estados Partes reconhe-

cem o direito da criança ao descanso e ao lazer, ao divertimento e às atividades recreativas próprias da idade, bem como à livre participação na vida cultural e artística.

Os Estados Partes devem respeitar e promover o direito da criança de participar plenamente da vida cultural e artística e devem estimular a oferta de oportunidades adequadas de atividades culturais, artísticas, recreativa e de lazer, em condições de igualdade.

O Estatuto da criança e do adolescente (1990) reforça a necessidade dos cuidados e os delega através de seu artigo 4:

“É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade, à convivência familiar e comunitária”

A partir disso determina e enfatiza o direito à liberdade em seu artigo 16, parágrafo IV: “O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos: brincar, praticar esportes e divertir-se”.

Sendo indissociável brincar, a aprendizagem e a educação escolarizada e partindo do princípio que a escola é o segundo meio social da criança, atrás do

elo familiar, torna-se necessário conscientizar-se acerca das leis que amparam esse direito e buscar meios para a aplicação destas visando o desenvolvimento infantil e seu convívio social para obter um trabalho pedagógico consistente.

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR

O brincar é natural da criança e é sua atividade mais intensa na infância sendo vivida com muita seriedade. Freud (1968) expõe que os jogos e o brincar são as ocupações preferidas e mais intensas da infância. A notoriedade do ato de brincar é tão grande que no dia 28 de maio é comemorado o “Dia Internacional do Brincar”.

A palavra “lúdico” é originária da palavra Latina “Ludus”, que significa jogo, entretanto, com o passar do tempo, os estudos sobre a psicomotricidade e a importância atribuída à criança a partir do século XX, o significado da palavra foi ampliado para o brincar espontâneo.

A definição do brincar é extremamente extensa. Segundo o Dicionário Aurélio Online, brincar significa entreter, distrair, folgar, trebelhar, divertir, galhofar, recrear. Entretanto, pesquisas e teorias da aprendizagem denotam maior importância ao significado e apresentam um significado mais amplo para tal, desempenhando um importante papel no desenvolvimento integral infantil. Segundo o Referencial Curricular da Educação Infantil:

Brincar é, assim, um espaço no qual se pode observar a coordenação das experiências prévias das crianças e aquilo que os objetos manipulados sugerem ou provocam no momento presente. Pela repetição daquilo que já conhecem, utilizando a ativação da memória, atualizam seus

conhecimentos prévios, ampliando-os e transformando-os por meio da criação de uma situação imaginária nova. Brincar constitui-se, dessa forma, em uma atividade interna das crianças, baseada no desenvolvimento da imaginação e na interpretação da realidade, sem ser ilusão ou mentira. (Brasil, 1998b, p.23)

Kishimoto (2003) afirma que ao querer jogar bem a criança se sente motivadas a usar a inteligência, visando superar obstáculos cognitivos e emocionais, estando mentalmente ativas durante o jogo.

Devido à imediata associação com a infância, é inevitável que a brincadeira atinja o ambiente escolar. Pode-se citar o caso do Jardim de Infância de Frederich Froebel no século XIX, no qual ele queria (...) criar um ambiente que fornecesse materiais para a criança expressar de maneira intuitiva seu interior, exteriorizando-se nessas matérias” (ARCE, 2002, p.59). Segundo Kendzierski (2012) Froebel foi o primeiro educador a reconhecer o lúdico como aspecto do desenvolvimento intelectual da criança:

Seu propósito residia em guiar, orientar e cultivar nas crianças suas tendências divinas, sua essência humana através do jogo, das ocupações e das atividades livres, tal como Deus faz com as plantas da natureza (ARCE, 2002, p.67)

A educação de Frederich Froebel, ressalta que a infância é uma fase importante para a formação do adulto. Para ele, durante a primeira infância, deve-se aprender a aquisição da linguagem e apenas no período escolar, incorporar outras

matérias. Vale ressaltar que, através da interação e das brincadeiras, as crianças desenvolvem sua linguagem, e é esse método defendido por Froebel. Seu ensino partia da união da infância e educação à religiosidade. Para ele, através da educação, a criança poderia ter consciência sobre as criações de Deus. No que se refere especificamente ao brincar, Froebel defende que esta é a expressão mais rica da infância pois a une com o mundo. Brougère 2003 apud Sommerhalder e Alves (2011) expõe que: “ na perspectiva froebeliana a tarefa do educador é ajudar a criança a revelar-se a si mesma por meio do brincar” (p. 43). Sendo assim, destaca-se aqui a importância de um olhar atento às especificidades da infância, respeitando os limites das crianças, desenvolvendo primeiramente habilidades de interação, como a linguagem, antes de apresentá-lhes conteúdos escolares.

Jean Jacques Rousseau (1979) é outro teórico que evidenciou a importância do olhar para a infância através de sua obra *Emílio*, assumindo através deste, o lugar da criança e suas indagações, contornando com concepções de infância que de certa forma oprimem e evidenciando a importância da liberdade, das interações e construção de suas próprias concepções: “O papel da educação natural é de evitar a criação de um pequeno tirano ou um pequeno escravo. Devemos permitir que a criança encontre por si mesma, os limites de suas próprias capacidades”(p. 25).

Ainda no contexto da liberdade de vivências e criações, Winnicott determina que: “É no brincar, e talvez apenas no brincar, que a criança ou o adulto fruem na sua liberdade de criação”, complementando: “é no brincar, e somente no brincar, que o indivíduo, criança ou adulto, pode ser criativo e utilizar sua personalidade integral: e é somente sendo criativo que o indivíduo descobre o eu (self)” (1971, p.79 e 80)

Outro ponto de vista importante citar no âmbito das brincadeira, é a concepção interacionista, evidenciada por Piaget

(2003) e Vygotsky (1996), na qual a criança compreende o que vivencia ativamente elabora hipóteses sobre o que ainda não sabe, construindo o conhecimento a partir de suas interações com o outro e o meio.

Para Piaget, as crianças aprendem através de um processo contínuo com o outro e com o meio, através de assimilação de experiências passadas para adaptar-se ao meio e a acomodação do novo. Ambos processos ocorrem simultaneamente e equilibram um ao outro. Visto isso, Piaget (1980), determina que tais equilíbrios sucessivos constroem as estruturas cognitivas dentro das etapas do desenvolvimento definidas por ele como: estágio sensório motor (0 a 2 anos), estágio pré operatório (2 a 6 anos), estágio das operações concretas (7 a 12 anos) e estágio das operações formais (a partir dos 13 anos).

Na teoria de Vygotsky (1996) aborda-se a relação sujeito-sujeito baseada na zona de desenvolvimento proximal. Para ele, diferente da interação adulto/criança, através da interação com outras crianças, ambas se complementam pela forma de agir e de linguagem, desenvolvendo então, o raciocínio para abandonar verdades absolutas, dando espaço para negociações, aprimorando o pensamento relativo, respeitando o próximo.

A partir destas concepções, podemos reforçar o ato de brincar como base educacional imprescindível para o desenvolvimento do educando na relação com o próximo e com o educador que mediará o aprendizado, instigando o aluno a construir seu conhecimento através das brincadeiras, aprendendo valores de forma ativa, conforme afirma Santos apud Barbosa (2016, p.28 e 29): “A criança estimulada através da escola e de seu meio familiar a desenvolver suas brincadeiras espontâneas, estará tendo maior oportunidade de desenvolver-se e aprender...

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como finalidade corroborar com as pesquisas que apresentam a importância dos jogos, esportes e brincadeiras para o desenvolvimento infantil, incentivando sua prática nas unidades educacionais, investigando meios para contribuir com que essa prática fosse inserida no currículo como forma de desenvolvimento e aprendizagem e não somente como recreação, pois, partindo do pressuposto de que a escola de aplicação é um ambiente de ensino aprendizagem diretamente ligado à infância é extremamente importante que se trabalhe através da ligação do ensino respeitando a essência da infância que é o brincar.

A partir da pesquisa bibliográfica apresentada, pôde-se perceber a importância das atividades ligadas ao movimento para o desenvolvimento integral da criança. Apesar de muitas vezes subestimada, esse tipo de atividade contempla o desenvolvimento da psicomotricidade e relações socioafetivas como o respeito ao próximo e às regras, ética, auxílio, entre outras capacidades formadoras de cidadania, imprescindíveis para viver em sociedade, e, sendo a escola um espaço formador de opiniões, é essencial que se trabalhe essas questões de forma a abranger a compreensão das crianças, respeitando sua maturidade e instinto infantil, nesse caso, a brincadeira. Sendo assim, através deste estudo, comprovou-se a possível ligação entre formação cidadã e brincadeiras.

Buscou-se, através dos estudos apresentados, conscientizar o corpo docente sobre a utilização da prática de atividades ligadas ao movimento como complemento imprescindível para a aprendizagem do aluno sobre os demais conteúdos trabalhados, oportunizando, através dos jogos, brincadeiras e esportes, desenvolver a criança de forma física e cognitiva, trabalhando valores como a confiança, afetividade, cooperação, tolerância, respeito, ética, entre outros valores sociais.

As pesquisas acerca da importân-

cia de jogos, brincadeiras e esportes para o desenvolvimento infantil estão em constante atualização, entretanto, espera-se que o presente estudo venha colaborar para a aplicação de uma ação educativa que priorize as necessidades infantis e seu desenvolvimento, contribuindo para um futuro mais ético e justo através dos valores acima apresentados e sugere-se que novos estudos acerca da importância dos jogos, esportes e brincadeiras devem ser feito como meio de incorporar estas conclusões.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, Solange Rosa Barbosa de. Os Jogos e a Brincadeira no Desenvolvimento da Aprendizagem. 2016. Disponível em: <https://www.passeidireto.com/arquivo/50250981/tcc-de-solange> Acesso em: 02/07/2020. às 18:29
- ARCE, Alessandra. Pedagogia na era das Revoluções: uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel. Campinas: Autores Associados, 2002.
- ARCE, Alessandra. Lina! Uma criança exemplar! Friedrich Froebel e a pedagogia dos jardins-de-infância. In: REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO. MAIO-AGOSTO Nº 20, p 107 a 117. Campinas: Autores Associados, 2002.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n 9.394/96 de 20 de Dezembro de 1996. Disponível em: Acesso em 23/09/2020 às 16:25
- BRASIL. Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil. 1998.
- BRASIL. Constituição Federal de 1988. Disponível em: Acesso em 23/09/2020 às 16:21
- BRASIL. A Convenção sobre os direitos da Criança. 1989, Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/sowc20anosCDC/cap4.html>. Acesso em: 25/07/2018 às 14:30
- BRASIL. Declaração dos Direitos da Criança. 1959. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Crian%C3%A7a/declaracao-dos-direitos-da-crianca.html> Acesso em 23/09/2020 às 17:03
- BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação. 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>.

Acesso em: 23/09/2020 às 16:50

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei n 8.069/90 de 13 de Julho de 1990.

Dicionário Aurélio Online. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/brincar/> Acesso em: 06/06/2020. às 15:10

FREUD, Sigmund. Obras Completas. Madri: Biblioteca Nueva, 1968 .v3

HUIZINGA, Johan. Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 1980.

KENDZIERSKI, Mariana. Friederich Froebel e os Jardins-de-Infância. 2012, Disponível em: <https://anais.unicentro.br/flicenciaturas/pdf/iiv2n1/104.pdf> . 07/06/2018 09:02 h.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O Jogo e a Educação Infantil. São Paulo: Editora Pioneira, 1998.

PIAGET, J.; INHELDER, B. A Psicologia da Criança. 6º Edição, São Paulo, Rio de Janeiro: Difel, 1980.

PIAGET, Jean. A Construção do Real na Criança. 3º Edição. São Paulo: ÁTICA, 2003

ROUSSEAU, Jean Jacques. Emilio ou da educação. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

SOMMERHALDER, Aline e ALVES, Fernando Donizete, Jogo e a Educação da Infância - muito prazer em aprender, 2011

VIGOTSKY, L.S. A Formação Social da Mente, 1978.

VIGOTSKY, L.S. Obras Escogidas. Volume IV, Madrid: Visor, 1996.

WINNICOTT, D. W. O Brincar e a Realidade . Rio de Janeiro: Editora Imago, 1971.



Karielle Perez da Silva

Pedagoga formada pelas Faculdades Integradas Paulista - FIP (2013), graduada em Artes Visuais pela Faculdade Mozarteum de São Paulo (FAMOSP) e pós graduada em Práticas do Cotidiano Escolar pela Faculdade Casa Branca (FACAB). Atua na área educacional desde 2010, e desde 2017 é Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Prefeitura Municipal de São Paulo.



SETEMBRO AMARELO: UM ALERTA A SOCIEDADE E AOS EDUCADORES

KATIANNE CRISTINA DOS SANTOS PALITOT

RESUMO: Este artigo tem como objetivo discutir a incidência do suicídio na sociedade. O setembro amarelo representa a importância da discussão do suicídio, considerado a segunda causa de morte entre jovens de 15 a 29 anos. Os resultados da pesquisa indicam que diversos fatores desencadeiam ao ato do suicídio, dentre esses fatores encontram-se o bullying, problemas familiares, distúrbios psicológicos, depressão e alguns fatores mentais. O jovem que pratica o ato do suicídio, não pretende acabar com a sua vida, mas apenas aliviar ou acabar com a dor que o está afligindo naquele momento. O Brasil está acima da média mundial, no Brasil 12 mil casos por ano, 97% deles relacionados à depressão.

Palavras-chave: Depressão. Suicídio. Campanhas. Políticas públicas.

INTRODUÇÃO

Setembro amarelo é um sinal de alerta para toda a sociedade, pois quando um jovem pratica o ato do suicídio, este já havia dado diversos sinais e muitas vezes esses sinais aparecem na escola, mas devido a grande demanda ao qual o professor está sujeito, o mesmo não percebe, e o mesmo acontece com os demais funcionários da escola.

Muitas vezes aquele aluno quieto, que não apresenta problemas de aprendizagem ou mesmo de comportamento, sim aquele aluno o qual muitas vezes não percebemos, pois afinal não apresenta “trabalho” a nós, mas esse mesmo demonstra um comportamento solitário, pode apresentar-se sempre com vestimentas pouco usuais, pois se está calor pode aparecer na escola sempre com moletoms, pode usar apenas roupas escuras, pois procura passar despercebido pelo mundo.

Conforme Christian Dunker (ano::,) a depressão pode ser considerada uma síndrome, pois a mesma aparece por diversos caminhos e nos mostram diversos sinais patológicos, mas de difícil percepção, pois nem sempre os mesmos aparecem juntos, dificultando assim a observação. Ainda conforme o autor é possível que tenhamos variados tipos de depressão e normalmente o que desencadeia esse processo é a anedonia, que seria basicamente a perda de prazer por objetos, pessoas, enfim pela vida.

Segundo ainda Dunker (2018) o depressivo normalmente acusa o outro do seu sentimento, ele não consegue em primeiro momento perceber que a falta de prazer na vida parte dele.

É difícil aos pais e professores também notarem estas mudanças comportamentais, visto que normalmente elas

ocorrem junto da adolescência, na fase de mudanças hormonais e por esse fator fica complicada uma observação mais detalhada, pois os responsáveis acabam achando a mudança de comportamento natural.

Na realidade, essa iminência entre a adolescência e o sofrimento é a regra, e não a prerrogativa, aponta Dunker (2018): “Se olharmos para trás geralmente encontramos nossa adolescência como um momento de muita angústia e incerteza, cheio de decepções e descobertas, várias delas desagradáveis”. Mas estranhamente quando olhamos em seguida para nossos filhos não conseguimos ver neles além de uma obrigação de satisfação e felicidade.

DESENVOLVIMENTO

Em que lugar o adolescente pode expressar suas inseguranças, medos, frustrações e ansiedade? Não fomos criados para ser uma sociedade acolhedora e para compreender o fracasso ou os anseios dos jovens, isto principalmente nas famílias com uma condição econômica favorável, pois estes jovens têm em suas costas o peso dos sonhos e desejos dos responsáveis que tanto investiram nele, enquanto aqueles que têm uma condição financeira desfavorável e que vive em situação de vulnerabilidade não consegue imaginar o futuro.

Tendo estes dois tipos de jovens que emergem nas unidades escolares, recai mais uma responsabilidade sobre a escola, como se já não bastassem às inúmeras demandas que a mesma tem que compreender e buscar meios de resolver. Este cenário aparece na escola, visto que este será o primeiro espaço social que o jovem passará boa parte do seu tempo diário e por longos 9 anos na educação básica e mais 3 na educação média ou técnica.

Sendo assim, com este cenário de jovens cada vez mais desiludidos com o futuro e muitas vezes sem uma perspec-

tiva de uma vida melhor ou de menor cobrança, muitos desenvolvem depressão e estamos acompanhando gradativamente o aumento entre os jovens da prática do suicídio.

Todo suicida dá dicas do que pretende, mas como vivemos em um mundo tão acelerado e com tantas urgências, não percebemos esses primeiros sintomas da depressão, ou do bullying, ou mesmo de outros fatores que acabam por desencadear essa postura nesse adolescente.

E recai sobre a escola mais essa responsabilidade? Acredito que não só sobre a escola, mas sim sobre a sociedade, pois somos o primeiro país segundo a OMS – Organização Mundial da Saúde em número de suicidas, sendo que a maioria é do sexo masculino, pois sendo uma responsabilidade da sociedade e também da escola, cabe ao poder público criar na sua agenda uma linha de política pública a ser debatida socialmente e após esse momento formular planos e estratégias de articulação de onde essas decisões serão tomadas e por fim, mas penso que o mais importante o processo de implementação de uma política pública articulada com diferentes setores a fim de se combater a depressão, que é um dos fatores mais preponderante por esse número alto de suicídios, pois os nossos jovens nos pedem ajuda e precisamos de alguma maneira colaborar para a redução desses números e quem sabe mudar a cor do nosso setembro para verde, pois o amarelo é de alerta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos indicam a importância dessa relação entre os indivíduos e os grupos, mostrando assim a valorização de uma política flexível que se contrapõe a um modelo de uma autoridade.

Evidencia-se assim, que o processo de implementação de políticas públicas não ocorre num campo neutro e que ela pode alterar as metas e objetivos. Contudo, fica posto que os setores externos influenciam as metas, objetivos presta-

belecidos durante a elaboração das políticas. Para tanto, é importante realizar estudos e pesquisas sistêmicas a respeito dos processos de implementação, analisando e reconhecendo ainda que fatores externos podem interferir na consecução de objetivos. Esses estudos são fundamentais para o entendimento de como se poderiam buscar níveis mais elevados de oportunidades educacionais.

É importante que no processo de formulação de política ocorra o envolvimento de outros segmentos, como a área da saúde, do desenvolvimento social, além é claro da educação, pois um problema com dimensões tão grande não pode ser pensado apenas no campo educacional, se faz necessário o envolvimento de todos e a parceria real e contínua, pois tanto a depressão, quanto os demais fatores, não são processos momentâneos e de rápida solução, por esta razão a política pública deve ser contínua.



Katianne Cristina Dos Santos Palitot

Mestre em Educação pela UNICID, Universidade da Cidade de São Paulo (2020). Pós-graduação em Deficiências Múltiplas pela Universidade Mackenzie (2016). Licenciada em História - Unisant'Anna (2015). Pós-graduação em Psicopedagogia - UNINOVE Centro Universitário Nove de Julho (2009). Licenciada em Pedagogia - UNINOVE Centro Universitário Nove de Julho (2007).

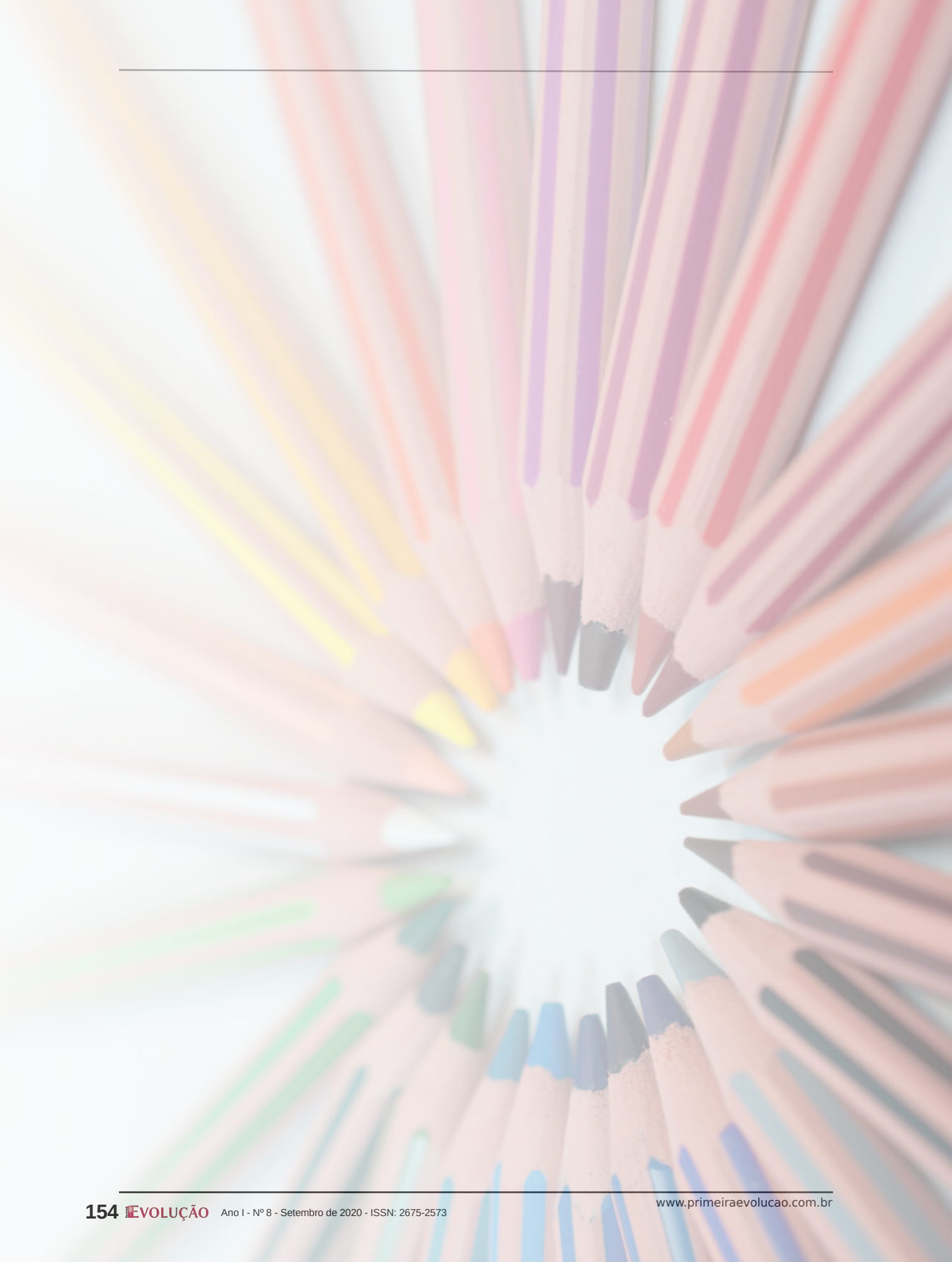
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARRETCHE, M. Uma contribuição para fazermos avaliações menos ingênuas. In: MOREIRA, M. C.; CARVALHO, M. C. B.,(org.). Tendências e Perspectivas na Avaliação de Políticas e Programas Sociais. São Paulo: IEE/PUCSP, 2001.

LIPSKY, M. Street-Level Bureaucracy - Dilemmas of the Individual in Public Services. Original edition published in 1980. Russell Sage Foundation. New York. 2010.

<https://abepar.com.br/index.php/temas/item/106-sofrimento-adolescente-um-desafio-para-familias-e-escolas-entrevista-com-o-psicanalista-christian-dunker>, pesquisado em 07 de set.2020.





A AFETIVIDADE NAS RELAÇÕES ESCOLARES, E NO DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS

LEIDE DAIANA DA SILVA SANTOS

Resumo: Este artigo tem como objetivo discutir a importância do afeto na relação professor - aluno e como ela pode contribuir de forma significativa para o desenvolvimento do processo ensino aprendizagem na primeira infância. Baseado nos estudos da afetividade na concepção de Wenri Wallon, o professor é considerado o mediador no processo de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Afeto. Aprendizagem. Ensino. Mediação. Processo.

INTRODUÇÃO

A prática pedagógica está ligada ao afeto, principalmente nas relações professor e aluno e a relação com o desenvolvimento da aprendizagem dos mesmos.

Um professor que reconhece a importância da afetividade e trabalha com amor e ética faz a diferença na vida de seus alunos, tratando - os com respeito, agindo como mediador, contribuindo e auxiliando nesse processo e não detentor, acumulador do saber ou ainda autoritário e inflexível, desta forma há uma relação que perpassa o nível acadêmico e possibilita que ocorra um olhar diferenciado em direção ao desconhecido.

Quando este olhar carregado de afetividade, em que os diferentes vínculos circulam, acontece um espaço diferenciado onde os alunos se sentem participantes, atuantes, respeitados, integrados e acolhidos nesse processo e a

aprendizagem se torna significativa, a criança se sente autora e produtora do seu próprio conhecimento, saber.

O professor deve estar atento e consciente á todo momento, pois é uma referência para seus alunos e por consequência suas ações deixam marcas nas vidas dos mesmos, que eles levaram para o resto de suas vidas.

Considerando a situação atual da educação no Brasil, acredito que a relação professor-aluno carece desse tipo de emoção e desse respeito mútuo, o professor pode considerar a singularidade de cada aluno e pensar que é única, por isso é importante entender a aprendizagem de cada criança.

Os métodos são diferentes, para isso é necessário considerar métodos diferenciados, não só considerando a cognição, mas também a emoção.

Para nossas crianças, podemos criar um ambiente de aprendizagem mais agradável e feliz, pois elas passam a maior parte do tempo conosco.

A pesquisa tem como objetivo contribuir com os profissionais da educação e sua prática na relação professor-aluno.

UM POUCO SOBRE O HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO NOSSO PAÍS

O atendimento em creches e pré escolas como um direito social das crianças se concretiza na constituição de 1988, com o reconhecimento da educação infantil como dever do estado com a educação, processo que teve grande participação dos movimentos comunitários, dos movimentos de mulheres, dos movimentos de redemocratização do país, além da luta dos profissionais da área da educação.

A partir dessa nova situação legal, creches e pré escolas passaram a reformular uma nova identidade, na busca de reconhecimento, de superação de posições antagônicas e fragmentadas, sejam assistencialistas ou pautadas em uma perspectiva preparatória à etapas posteriores de escolarização.

A lei nº 9394/96 (Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional), regulamentando esse ordenado, introduziu uma série de inovações em relação à educação básica, dentre as quais, a integração das creches nos sistemas de ensino composto, junto com as pré-escolas, a primeira etapa da educação básica.

Deixando de lado o caráter meramente assistencial, que atendia somente crianças de classes menos favorecidas, cujas mães precisavam trabalhar e não tinham onde deixar seus filhos, passando a ser um direito adquirido de toda criança independente da classe ou condição social.

A lei nº 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, BRASIL, 1996), regulamentando esse ordenado, introduziu uma série de inovações em relação à educação básica, dentre as quais,

a integração das creches nos sistemas de ensino composto, junto com as pré-escolas, a primeira etapa da educação básica.

Deixando de lado o caráter meramente assistencialista, que atendia somente crianças de classes menos favorecidas, cujas mães precisavam trabalhar e não tinham onde deixar seus filhos, passando a ser um direito adquirido de toda criança independente da classe social.

Essa lei evidencia o estímulo e incentivo à autonomia das unidades educacionais na organização flexível de seu currículo e a pluralidade de métodos pedagógicos, desde que assegurem aprendizagem, e reafirmou os artigos da constituição federal acerca do atendimento gratuito em creches e pré escolas

A AFETIVIDADE NO CONCEITO DE HENRI WALLON

A teoria de desenvolvimento de Henri Wallon é uma ferramenta que pode engrandecer e ampliar a compreensão do professor sobre as possibilidades e necessidades de cada aluno no processo ensino aprendizagem e oferecer elementos para uma reflexão crítica de como o ensino pode desenvolver intencionalmente condições para favorecer esse processo, possibilitando a aprendizagem significativa de novos comportamentos, novas ideias, novos valores.

Wallon foi o primeiro a levar não só o corpo da criança, mas também suas emoções para dentro da sala de aula. Fundando suas ideias em quatro elementos básicos, que se comunicam a todo momento: a afetividade, o movimento, a inteligência e a formação do eu como pessoa.

Propôs mudanças estruturais no sistema educacional francês, coordenou o projeto Reforma do Ensino, conhecido como Langevin Wallon, conjunto de propostas equivalentes à nossa lei de diretrizes e bases.

Contudo ao longo de toda vida dedicou-se a conhecer a infância e os caminhos da inteligência nas crianças.

A dimensão afetiva é de fundamental importância para Wallon, seja do ponto de vista da construção da pessoa, como do conhecimento é com certeza marcante para o desenvolvimento da humanidade, que se manifesta a partir do nascimento e prolonga-se pelo primeiro ano de vida da criança.

“Jamais pude dissociar o biológico do social, não porque o creia redutíveis em si, mas porque, eles me parecem estreitamente complementares, desde o nascimento, que a vida psíquica só pode ser encarada tendo em vista suas relações recíprocas.” (Wallon 1951)

Wallon explica que uma criança com saúde, quando já está se relacionando afetivamente bem com o meio que a rodeia, em especial com sua mãe, sente necessidade de ser objeto de manifestações afetivas para que assim, seu desenvolvimento biológico seja perfeitamente normal (Dantas, 1992^a: 85).

A teoria Walloniana aponta três momentos marcantes, sucessivos na evolução da afetividade: emoção, sentimento e paixão, estes resultam de fatores orgânicos e sociais e correspondem a configurações diferentes.

Emoção: é a exteriorização da afetividade, é a sua expressão corporal, motora, tem um poder expressivo e contagioso, a emoção aparece desde o início da vida, com os espasmos do recém-nascido.

A emoção é uma maneira concreta de participação mútua, um instrumento de sociabilidade que une os indivíduos, ela dá rapidez às respostas, de fugir ou lutar, em que não há tempo para deliberar.

Sentimento: é a expressão representacional da afetividade, é uma emoção autêntica, tende a reprimi-la, impor controles e obstáculos que quebram sua potência.

Os sentimentos podem ser expressados pela mímica, pela linguagem, os

adultos têm mais facilidade e recursos de expressão representacional;

Paixão: revela o aparecimento do autocontrole para dominar uma dada situação, não aparece antes do estágio do personalismo.

Na medida em que a teoria vai se desenvolvendo descreve características de cada estágio, oferecendo também elementos para uma reflexão para tornar o processo ensino aprendizagem mais produtivo, possibilitando o professor pontos de referência para orientar e testar atividades adequadas aos alunos, a identificação das características de cada estágio serve de eixo norteador o que permitirá o professor planejar atividades que promovam um entrosamento mais produtivo e integrador, claro que levando em consideração que cada criança é única, tem seu histórico biológico, social e familiar.

É de extrema importância o professor encarar a teoria como um conjunto sistematizado de proposições hipotéticas a serem constantemente testadas, verificadas no confronto com os resultados do processo ensino aprendizagem de cada aluno, na realidade concreta de sala de aula, tão logo ao lado dos conhecimentos teóricos, assumem relevância a sensibilidade, a curiosidade, a atenção, o questionamento e a habilidade de observação do professor sobre o que se passa, o que acontece durante o processo ensino aprendizagem.

Se faz necessário perceber as crianças, os nossos alunos como um todo, e refletir que esse todo não se separa da criança durante o processo de aprendizagem, que é um processo em permanente construção e continuidade.

Precisamos considerar que quando não são satisfeitas as necessidades afetivas, estas muitas vezes resultam em barreiras, bloqueios para o sucesso de todo o processo de ensino/aprendizagem, e portanto para o desenvolvimento, tanto do aluno como do professor.

NO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM O PROFESSOR COMO MEDIADOR

O mundo vem enfrentando, passando por enormes transformações, que acabam distanciando o ser humano da sua essência, o que acaba influenciando diretamente nas relações interpessoais e no contexto do processo de ensino aprendizagem.

Atualmente o professor não é apenas aquele que transmite conhecimentos, mas acima de tudo aquele que auxilia, contribui com o aluno no processo de construção do saber.

Levando em consideração que a escola é um campo de vivências e cidadania é necessário que ela possa trazer na sua estrutura o ideal de propiciar aos educandos momentos prazerosos e significativos de aprendizagem, por esta razão a grande importância do bom relacionamento afetivo entre todos envolvidos nesse processo.

Diante dessa perspectiva Tezolin, (1954) afirma: “educar é mais do que simplesmente passar conhecimento, educar é um ato de amor, o professor é um canal de comunicação através do qual vai fluir o conhecimento”.

Para Chalita (2001) o professor educador, é aquele que busca construir, que consegue ser um educador, que tenha bom senso, que conheça o universo do educando, que promova a autonomia, que tenha paixão, entusiasmo, que se realize com as conquistas dos alunos, que não se sinta superior e não discrimine nenhum aluno, se enxergando como líder, tendo a responsabilidade de contribuir com o processo de crescimento humano, de cidadãos.

Educar não significa somente transferir informações e conteúdos, ou mostrar um caminho a seguir, que o professor julgue ser o mais correto.

Educar é sim auxiliar o educando a tomar consciência de si mesmo, dos outros e da sociedade como um todo, bem como de seu papel dentro dela.

É saber aceitar-se como pessoa e principalmente aceitar o outro com suas especificidades.

Em consonância Tezolin, (1954) afirma: “educar é mais do que simplesmente passar conhecimento, educar é um ato de amor, o professor é um canal de comunicação através do qual vai fluir o conhecimento”.

Contudo para ser professor, mediador do processo ensino aprendizagem, é preciso acima de tudo acreditar no poder transformador da educação e do afeto na vida de todas as crianças que já passaram e que passarão nas nossas salas de aula e nas nossas vidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das observações, das pesquisas e acompanhamento que objetivou, avaliar a relevância, da afetividade nas relações escolares, professor, aluno e no desenvolvimento das crianças de educação infantil, foi possível verificar, por meio dos estudos, a importância do afeto e respeito para a criança a nível educacional e social.

O tema desta pesquisa é a afetividade e o aprendizado: a relação professor, aluno é muito importante para que todos os profissionais da área da educação reflitam sobre ser educador, mediador em ambiente escolar.

O mundo vem passando por tremendas mudanças, que acabaram por separar as pessoas de sua essência e atrapalhar as relações interpessoais no âmbito do ensino, da aprendizagem e das relações afetivas (relação entre professores e alunos).

Considerando que a escola é um campo de vivência e de cidadania, é necessário introduzir em sua estrutura o ideal de proporcionar aos alunos um tempo significativo de aprendizagem.

O processo de aprendizagem será beneficiado quando professores e alunos

buscarem um conhecimento comum de suas necessidades, estiverem cientes de seus métodos de contato e respeitem as diferenças.

Nós professores devemos contribuir para a autoestima, estabilidade, tranquilidade, contemplação, beleza, perdão, fazer amigos e habilidades sociais dos alunos.

É importante que o professor compreenda que o que é relevante para o aluno não é apenas o professor, mas também aquele que deixou vestígios, que muitas vezes permanecem para o resto da vida.

Por essa razão, é de extrema importância que o professor esteja consciente de sua responsabilidade, tomando decisões de acordo com os valores éticos e morais e as relações sociais de sua prática, levando em consideração também as condições sociais, culturais e familiares de seus alunos.

Cabe a nós educadores fazer a diferença na vida dessas crianças, reconhecê-las e enxergá-lo pela sua plenitude e singularidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CHALITA, Gabriel, Educação: a solução está no afeto. 12ª edição. Brasília, Gente 1998, p-65-166-177.

DANTAS, Heloísa. Teorias psicogenéticas em discussão. 11ª edição. São Paulo, Sammus, 1992, p-85.

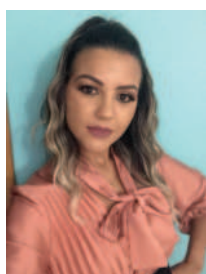
GALVÃO, Isabel apud Henri Wallon. Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. 10ª edição, Vozes, 2002, p-43-44-45 e 46.

LEI 9394/96, Diretrizes e bases da educação nacional. Setembro de 1996. Editora do Brasil.

Orientações curriculares: expectativas de aprendizagens e orientações didáticas para educação infantil/ Secretaria Municipal de Educação - São Paulo: SME/DOT, 2007.

Referencial Curricular Nacional para a educação infantil. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998, vol.3.

TEZOLIN, Olganir, Merçon. Recriando a educação, uma nova visão da psicologia do afeto. 4ª edição. Editora DP&A, 2003, p 94.



Leide Daiana da Silva Santos

Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário São Camilo. SP, Brasil. Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Prefeitura Municipal de São Paulo.





A DISLEXIA E A DIFICULDADE NA APRENDIZAGEM

LETÍCIA ZUZA DE LIMA CABRAL

Resumo: Este artigo discorre sobre a dificuldade de aprendizagem, destacando a dislexia, visando ampliar os conhecimentos dos professores em especial das séries iniciais do ensino fundamental, para que mantenham o olhar e escuta atentos às estratégias que favoreçam o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes com este distúrbio de aprendizagem. A dislexia é um transtorno que geralmente fica evidente em crianças no início da idade escolar, sendo facilmente confundida com preguiça ou indisciplina. Um dos maiores problemas da dislexia é a dificuldade de aprendizagem, principalmente na leitura e escrita, geralmente sendo identificada a partir da alfabetização, durante o ensino-aprendizagem que interfere a capacidade de leitura. Os sintomas da dislexia podem ocorrer em algumas áreas, gerando dificuldades diferentes em fases distintas. Para evitar a queda da autoestima decorrente do fracasso escolar, os professores necessitam identificar as áreas de mais dificuldades, estimulando os estudantes através das habilidades que os mesmos possuem. Atualmente, existem técnicas que favorecem a identificação da dislexia, bem como formas de intervenção, para evitar a evasão escolar e problemas no convívio social. Ressalta-se que um dos maiores obstáculos é a falta de compreensão da dislexia por parte dos pais, professores e pela sociedade em geral, sendo necessário que, prioritariamente, a escola atue de maneira que o estudante disléxico aprenda a lidar com suas dificuldades, preparando-o para a vida.

Palavras-chave: Aprender. Alfabetização. Dificuldades. Escrita. Leitura. Inclusão.

INTRODUÇÃO

A escolha da temática ocorreu devido a percepção de que é muito pouco o conhecimento sobre a dislexia na formação dos professores de um modo geral. O presente artigo propõe como objetivo principal buscar informações e contribuições que estejam relacionadas com as dificuldades de leitura e escrita que acometem o desenvolvimento pessoal e educacional

de meninos e ou meninas tidos como portadores de Dislexia, que é um dos grandes desafios da educação moderna, pois identificar esse distúrbio não é simples, requer um olhar atento e cuidadoso tanto do educador quanto da família.

Através de informações e conhecimento é possível perceber e reconhecer essas dificuldades no início na vida escolar do estudante, favorecendo os encami-

nhamentos necessários, a realização de parcerias para que o estudante, consiga desenvolver todas as suas habilidades e competências, evitando o fracasso escolar.

Devido a isso se propõe estudar definições, características, principais sintomas, identificação dos componentes físicos e intelectuais, seu reconhecimento pela família e educadores, destacando quais são as possíveis ações e estratégias dos educadores, ou seja, reflexão e análise quanto às dificuldades de aprendizagem de estudantes na fase de alfabetização, já que a dislexia, que é um distúrbio que prejudica bastante o processo de ensino e aprendizagem.

Diante da constatação de que o estudante tem dislexia, o papel do professor será identificar as áreas de maior dificuldade do mesmo, buscando e oferecendo estratégias que o auxiliem no aprendizado, ao mesmo tempo em que valoriza as habilidades que certamente também existem. Assim, o estudante se sentirá capaz, com a autoestima equilibrada, sendo incentivado a querer aprender e desenvolver novas habilidades e competências. (British Dyslexia Association- 2016). Desta forma, os professores precisam ter uma compreensão dos problemas que a criança disléxica pode ter dentro da sala de aula. Tal conhecimento evitará problemas, trazendo maior clareza para o professor sobre as dificuldades do estudante disléxico, com a criação de um ambiente positivo e encorajador, que leve a criança disléxica a experimentar a sensação de sucesso e valorização pessoal. Por outro lado, as pessoas disléxicas têm uma maneira diferente de aprender, sendo muito criativas, com memória viso-espacial e capacidade para resolução de problemas acima da média das pessoas que não são disléxicas. Normalmente, as crianças com dislexia têm inteligência normal ou superior, mas não conseguem usar a linguagem (no sentido amplo) de maneira compatível com a idade ou à própria inteligência. Entretanto, as dificuldades de aprendizagem relacionadas à leitura e escrita trazem questionamentos e dúvi-

das, também, aos professores, que nem sempre conseguem identificar se os problemas estão relacionados a distúrbios que afetam a capacidade ou maneira de aprender do estudante. O texto aborda os aspectos que identificam a dislexia em crianças, desde a fase pré-escolar; como também, distinguir a dislexia e os problemas de atraso na aquisição da leitura e desenvolvimento da escrita, apresentando as formas de atuação do professor alfabetizador junto às crianças com dislexia.

BREVE PANORAMA SOBRE A DISLEXIA

Cândido (2013, p. 13) diz que a:

[...] dislexia é um transtorno de aprendizagem que se caracteriza por dificuldades em ler, interpretar e escrever. Sua causa tem sido pesquisada e várias teorias tentam explicar o porquê da dislexia. Há uma forte tendência que relaciona a origem à genética e a neurobiologia.

De acordo com a citação acima de Cândido (2013 p. 13), percebe-se que a dislexia é uma dificuldade na aprendizagem, quanto o tempo de aquisição das habilidades de fala, escrita, leitura (associar letras e sílabas com sons correspondentes), orientação espacial entre outros, no cotidiano da sala de aula, onde fica expresso o comprometimento da capacidade do estudante em ler, compreender as palavras manuscritas ou impressas, de escrever e de soletrar palavras, bem como a interpretação de textos e raciocínio lógico.

(Fonseca 2011), enfatiza que na grande maioria das definições, o critério da falta de habilidade no nível fonológico é constante, bem como a dificuldade no reconhecimento de vocábulos. E, em todos os estudos verificados pelo mesmo autor acrescenta que, ocorreu exclusão de

fatores socioeconômicos e do fator inteligência. Alguns chegam a afirmar que os disléxicos são na verdade, pessoas muito talentosas.

Segundo Moura (2013): os disléxicos recebem informações em uma área diferente do cérebro, portanto o cérebro do disléxico é normal e sua compreensão oral é preservada, assim como o raciocínio matemático; Mas com essas informações em áreas diferentes resultam em falhas nas conexões cerebrais e devido a essas falhas, apresentam no processo de leitura dificuldades para aprender a ler, escrever, soletrar; Essa condição prevalece durante toda vida escolar.

Ainda assim, o mesmo autora Moura (2013) explica:

Detectar o distúrbio da dislexia não é uma tarefa fácil. Há alguns sinais e sintomas que podem indicar a presença da dislexia desde cedo, mas um diagnóstico preciso só é possível a partir do momento que a escrita e a leitura são apresentadas formalmente à criança. [...] Como o distúrbio é comprovadamente genético, os especialistas afirmam que as crianças podem ser avaliadas a partir dos cinco anos de idade [...]

Partindo-se de princípios em que a dislexia não é uma doença, que é uma dificuldade e provém de vínculos genéticos, é interessante observar-se outros aspectos que correlacionam a dislexia com relação à aprendizagem.

Neste contexto recorre-se a Figueira (2012) que identifica que dislexia não significa somente dificuldades com as palavras, mas significa uma disfunção linguística. Por isso, defende-se que a dislexia não é, simplesmente, uma dificul-

dade de aprender as letras, possui dificuldade em identificar e organizar símbolos, ou seja, como ele vai ler se aqueles símbolos não lhe dizem absolutamente nada?

Figueira (2012) ainda expõe:

Aos que se depara com um aluno disléxico, não se pode perder de vista que sua dificuldade não tem nenhuma relação com desmotivação, falta de esforço, vontade ou interesse, nem sequer possui relação com qualquer deficiência sensorial. O disléxico é uma mente que por vezes supera os ditos “normais”, sendo que necessitam de um tratamento diferenciado, pois suas mentes trabalham de forma diferenciada. Trabalhando de maneira correta, os disléxicos se desenvolvem perfeitamente.

Como há semelhança com o processo de alfabetização, prioritariamente com o fracasso escolar, os acometimentos devido o distúrbio de dislexia são registrados como resultado de uma precária alfabetização nas escolas, rotulando o aluno de desatento, preguiçoso e outras variantes mais... Essa realidade demonstra o despreparo dos profissionais da educação, visto a importância da formação contínua do professor.

O mesmo autor Figueira (2012) reforça que é comum ouvir, quando se trata do tema dislexia, correlacionada com a palavra doença, destacando que esse é um termo equivocado, pois na realidade trata-se de uma dificuldade, um distúrbio de ordem congênita hereditária. Como há diferentes níveis de dislexia (leve, moderado e agudo), a duração do acompanhamento profissional não é precisa, podendo atingir até quatro em média. Vale lembrar

que tal acompanhamento não visa uma cura, pois não há cura. Trata-se de se oferecer oportunidades, para que o estudante disléxico possa se desenvolver da melhor maneira possível. Enfatizando que apenas um profissional especialista pode dar um diagnóstico correto á respeito.

Moura (2012) explica que a maioria dos tratamentos enfatiza a assimilação de fonema, o desenvolvimento do vocabulário, a melhoria da compreensão e fluência da leitura. Ajudar o disléxico a melhorar sua leitura é muito trabalhoso e exige muita atenção, mas toda criança disléxica necessita de apoio e paciência, pois essas crianças sofrem de falta de autoconfiança e baixa autoestima, pois se sentem menos inteligentes que seus amigos.

Conforme Moura (2012, p. 17):

Cabe ao orientador pedagógico antes de qualquer coisa, oferecer aos estudantes (pais/responsáveis e professores) a informação que a dislexia resulta numa dificuldade de aprendizagem e que se devem dar oportunidades para que o aluno aprenda usando estratégias fáceis e simples.

Entende-se que, é de suma necessidade dados específicos, ou seja, a realização do diagnóstico avaliativo da dislexia, para que o educador possa planejar intervenções nas atividades com ênfase na leitura e escrita.

Fonseca (2011) corrobora com o sistema pedagógico citando que se a dificuldade não for detectada e avaliada adequadamente, o portador de dislexia, inicia um processo de divergência que reflete na escola, na família e no meio social. Entretanto, é imprescindível propor oportunidades diversificadas de acordo com a singularidade de cada caso, adequando métodos e materiais, a fim de motivar o

estudante na superação das dificuldades e no desenvolvimento linguístico.

Por fim é nítida a suma importância de caminharem juntos: Professores, escola e pais/responsáveis na busca do atendimento de qualidade para os meninos e meninas com dislexia, ressaltando que o planejamento pedagógico deve contemplar atividades significativas, que a interação, seja presente entre as condições cognitivas do aluno e as mediações pedagógicas do professor.

RECONHECENDO OS COMPONENTES FÍSICOS E INTELECTUAIS

Os sinais da Dislexia podem se apresentar em menor ou maior intensidade, devido vários fatores como a idade, estimulação, etc. Podendo se agravar durante o processo de crescimento do ser humano.

Segundo (MARSILI, 2010, p. 15) alguns desses sinais são: histórico familiar; falta de atenção e memória; atraso na aquisição da fala e da linguagem;

Dificuldade de nomear objetos; imaturidade, timidez exagerada; alterações de humor; atraso ou falta de coordenação fina (desenhar, escrever, etc); dificuldade na alfabetização e na aprendizagem de matemática; dificuldade na passagem da escrita e da linguagem falada; incapacidade de aprender a lembrar de palavras visionadas; escrita em reflexo (como espelho); dificuldade em soletrar; falta de prazer na leitura; movimento errático dos olhos na leitura; confusão entre vogais ou substituição de consoante.

O que é perceptível ao solicitar que um estudante portador de dislexia, faça um texto, por mais curto que seja, se observa as trocas de letras, escrita muitas vezes ilegível por problemas advindos da coordenação motora e a dificuldade da organização de pensamento para realizar a atividade.

Selikowitz (2001, p. 50) apud Moura (2013, p. 15) citam que são muitos os sinais que identificam a dislexia. Devemos estar atentos.

APRENDIZAGEM E ALFABETIZAÇÃO NA DISLEXIA

Reforça-se que o tratamento de dislexia não tem cura total, porém auxiliará o paciente em relação às suas limitações, oportunizando progresso no processo de aprendizagem e ainda, vantagem na perspectiva quanto a autoestima e socialização.

O mais importante para quem atua na área da educação é conhecer, diagnosticar e promover ações que possam contribuir de forma significativa para o desenvolvimento escrito e oral do estudante.

Estudantes portadores de dislexia, geralmente apresentam um quadro onde consta a dificuldade na aprendizagem, portanto, em contrapartida, é tudo muito singular de cada um, exemplo: Vezes podem desenvolver habilidades de resolver problemas simples e em outras situações óbvias podem demonstrar dificuldade de resolução de outras situações.

Vygotsky (1992) apud Brandão (2015, p 16) diz que:

Não é possível pensar na construção da escrita como um processo linear e constante. Durante a aquisição da linguagem oral, a criança também apresenta instabili-

dades: errando, tentando, manipulando e acertando. É preciso aceitar que todo processo de apropriação de novos conhecimentos requer reflexões e comparações em um percurso de idas e vindas, o qual, longe de estabilidades, nos leva a perguntas, indagações e perplexidades.

Sugere-se que é fundamental atividades participativas, que estimulem a criatividade, a imaginação, para que as crianças possam agir e se desenvolver com autonomia.

Entre os vários métodos adotados, a Associação Brasileira de Dislexia aconselha a terapia multissensorial, cumulativa e sistemática que propicia o desenvolvimento de todos os sentidos ao mesmo tempo (como o disléxico assimila facilmente tudo que é vivenciado concretamente, ele pode ser treinado para ler e ouvir, enquanto escreve, por exemplo), o tratamento em maioria é realizado por fonoaudiólogos, psicopedagogos e psicólogos especializados no assunto.

Marsili (2010, p. 33) cita que:

Compete à escola proporcionar aos pais de alunos e aos próprios alunos, oportunidades interessantes e eficientes, na concepção pedagógica, para atender os alunos especiais, os que apresentam dificuldades em leitura, escrita e ortografia. É obrigação da escola e, principalmente dos professores, oferecer recuperação de estudos para aqueles que têm baixo aproveitamento escolar.

Em relação à postura e algumas ações do professor diante da dislexia, prioritariamente o professor precisa estar capacitado e ter conhecimento sobre a Dislexia, o que é e suas causas, para reconhecer, e ter uma postura de provocar a aprendizagem problematizando, desafiando o estudante em relação à situação, evitando assim que o aluno não se perca durante o processo de ensino/aprendizagem, deixando de ter uma vida produtiva em todos os aspectos.

Mais uma forma de oportunidade para este aluno é esclarecendo para ele que sua dificuldade na aprendizagem na leitura e escrita chama-se Dislexia, e seguindo juntos com bom ânimo e perseverança superarão essa situação. Destacando que o professor deve atuar com criatividade, comprometimento e humanização para com este aluno, sem comparações, fazendo uso de jogos, os conteúdos revistos várias vezes, oportunizando participar oralmente das atividades propostas, refazendo se necessário, lembrando que a compreensão desse estudantes será mais lenta que os demais, durante as atividades propostas.

Várias são as formas de promover estratégias, fundamentadas no lúdico através de: portfólio, soletração oral, rimas e palavras, canções, mistura e segmentação de sílabas, identificação de fonemas iniciais e ligação de símbolos a sons, jogos, software específico. Uma ação que está servindo de útil ferramenta pedagógica para o professor e para o apoio maciço da família é a tecnologia, meio diversificado e que pode auxiliar os estudantes a desenvolver suas competências e habilidade na área de escrita e leitura, de acordo com sua faixa etária. Segundo Falkembach (2000), o computador é um agente transformador e importante, possibilitando o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras e auxiliando processo de ensino/aprendizagem. Destacando um grupo de estudantes do Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA), criaram um aplicativo bastante interessante chamado ARARUMO, que é um jogo semelhan-

te à palavras-cruzadas, que deve ser preenchida as lacunas com sílabas, até formar a palavra. Interessante que a sílaba que formará a palavra fica flutuando na tela em bolhas. O jogo favorece a compreensão das letras e respectivos sons. Existem também outros aplicativos gratuitos disponíveis no Google play, para sistema android de celular como: Arqueiro defensor, Mimosa e o reino das cores e Prefon, fortes aliados nesse processo de desenvolvimento.

É importante avaliar periodicamente o conhecimento dos estudantes com dislexia usando estratégias alternativas, inclusive avaliações orais, trabalhos feitos em casa e apresentações individuais.

Por fim, não se esgota aqui as inúmeras ações pedagógicas para serem ministradas na unidade escolar, em parceria com a família, visando o desenvolvimento pleno do estudante com dislexia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se, portanto que a dislexia é um distúrbio sem cura, seu tratamento é contínuo. Não se caracteriza como doença no meio científico. Contudo a pessoa portadora de dislexia demonstra grave dificuldade na aprendizagem da leitura e escrita. Portanto, faz-se necessário esclarecer, que nem todas as crianças com problemas significativos de leitura são necessariamente disléxicas. Cada criança tem seu ritmo e tempo, isso deve ser respeitado. Vale citar que mesmo com dificuldades, os disléxicos apresentam um grau de inteligência normal ou até mesmo acima da média.

É fato que, quanto mais cedo for diagnosticada a Dislexia, mais eficazes serão os resultados dos tratamentos e das estratégias pedagógicas propostas para o indivíduo. É importante que o educador tenha os conhecimentos essenciais, capacitação e olhar atento para os estudantes e respectivos tipos de distúrbios.

Compete a quem atua na área da educação, junto da equipe pedagógica planejar intervenções que possibilitem situações lúdicas, desafiadoras de ensino provocando o interesse pela aprendizagem, desenvolvimento social, da autoestima e emocional do estudante.

Atualmente, um recurso aliado nesse processo é a tecnologia, que favorece várias oportunidades aos alunos com dislexia, com abordagem mais atrativa, na busca de superação do rendimento escolar. É um trabalho gradativo, muitas vezes lento, porém bem realizado, com afetividade, comprometimento e abraçado pelo profissional que quer fazer a diferença, obtém grandes resultados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BDA - BRITISH DYLEXIA ASSOCIATION. Dyslexia and specific learning difficulties in adults. Disponível em: <http://www.bdadyslexia.org.uk/dyslexic/dyslexia-and-specific-learning-difficulties-in-adults>. Acesso em: 07 JUL. 2020.

BRANDÃO, Letícia Peixoto Morais. apud Dislexia: Características e Intervenções. apud Especialização em Educação Especial e Inclusiva. Universidade Cândido Mendes. Rio de Janeiro: RJ. 2015. Disponível em: http://www.avm.edu.br/docpdf/monografias_publicadas/R201671.pdf. Acessad

FALKEMBACH, G. M. Informática na Educação: Novos paradigmas – I Congresso Nacio-

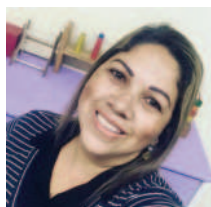
nal de Escolas Franciscanas Santa Maria-2000. Disponível em <https://seer.ufrgs.br/renote/article/download/13742/7970> apud

FIGUEIRA, Guilherme Luiz Mascarenhas. apud Um olhar psicopedagógico sobre a dislexia. apud Especialização em Psicopedagogia. Universidade Cândido Mendes. Niterói: RJ. 2012. Disponível em: http://www.avm.edu.br/docpdf/monografias_publicadas/N204682.pdf. Acesso em 02/04/2016.

FONSECA, Rosamaria Maria Reboredo Martins da. apud O desenvolvimento da competência linguística na Dislexia. apud Especialização em Psicopedagogia Institucional. Universidade Cândido Mendes. Rio de Janeiro: RJ. 2011. Disponível em: http://www.avm.edu.br/docpdf/monografias_publicadas/G200735.pdf. Acesso em: 01/04/2016.

MARSILI, Mira Allil. apud Dislexia no contexto da aprendizagem. apud Especialização em Controladoria e Finanças. Universidade Cândido Mendes. Rio de Janeiro: RJ. 2010. Disponível em: http://www.avm.edu.br/docpdf/monografias_publicadas/c205242.pdf. Acesso em: 01/04/2016.

MOURA, Suzana Paula Pedreira Tavares de. apud A dislexia e os desafios pedagógicos. apud Especialização em Orientação Educacional e Pedagógica. Universidade Cândido Mendes. Niterói: RJ. 2013. Disponível em: http://www.avm.edu.br/docpdf/monografias_publicadas/N205864.pdf. Acesso em: 01/04/2016.



LETICIA ZUZA DE LIMA CABRAL

Ensino Médio Técnico Profissionalizante Magistério/Normal pela Escola Estadual Condessa Filomena Matarazzo (2000). Graduada em Pedagogia pela Universidade Guarulhos (UNG - 2003). Graduada em História pelo Centro Universitário de Jales (UNIJALES - 2017). Pós Graduação em Educação Inclusiva pela Faculdade Integrada Campos Salles (FICS - 2017). Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I, atuante em E.M.E.F. na Prefeitura Municipal de São Paulo.





DIALOGISMO E INTERTEXTUALIDADE: UMA ANÁLISE ENTRE ARIANO SUASSUNA E LEANDRO GOMES DE BARROS

LUCIANA LIMA DOS SANTOS

Resumo: o presente artigo tem como objetivo apresentar o conceito de intertextualidade, tendo como base teórica o trabalho desenvolvido por Julia Kristeva dentro do viés do Estruturalismo e Pós-estruturalismo, mais particularmente durante a transição daquela para esta teoria, assim como apresentar brevemente o conceito de dialogismo, mostrando como esses conceitos se diferem. E tem como objetivo específico, analisar o dialogismo e a intertextualidade presentes entre a peça *Auto da Compadecida* (SUASSUNA, 2004) e o cordel *O cavalo que defecava dinheiro* (BARROS, [19--]), parafraseando-as durante a análise. Como resultado é possível afirmar que o texto é um todo organizado que mantém relações de interdependência entre seus elementos, característico dos estudos estruturalistas. E enquanto a intertextualidade está presente em todas as produções textuais, sendo um texto o discurso recortado de outro texto, o dialogismo está presente em toda e qualquer forma de comunicação.

Palavras-chave: Estudos estruturalistas. Cordel. Peça. Publicação. Textos.

INTRODUÇÃO

O referido artigo busca por meio da análise dialógica e intertextual presente entre a peça *Auto da Compadecida* de (SUASSUNA, 2004) e o cordel *O cavalo que defecava dinheiro* de (BARROS, [19--]), apresentar brevemente os conceitos de dialogismo desenvolvidos por Bakhtin, assim como a teoria sobre a intertextualidade cunhada por Kristeva (1974). Procuraremos explicar no decorrer de nosso artigo as diferenças estabelecidas entre o que seria um intertexto e no que ele se difere do dialogismo.

Ao falarmos de intertextualidade é necessário termos em mente que um tex-

to X carrega muito de um texto Y ou até mesmo de vários textos, A, B, C etc. E a identificação desse entrecruzamento de textos requer do leitor um conhecimento prévio dessa existência. Já o dialogismo, este se encontra em qualquer tipo de comunicação, desde um simples texto a uma conversa entre amigos, pois está relacionado às relações discursivas estabelecidas entre duas ou mais pessoas, conceitos estes que veremos a seguir.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para analisarmos a intertextualidade presente entre as obras *Auto da Com-*

padecida e O cavalo que defecava dinheiro, explicaremos primeiramente um pouco mais sobre o surgimento do termo “Intertextualidade”.

Ao voltarmos um pouquinho no tempo fazendo uma retrospectiva ao passado, notaremos que já existia uma tendência para a comparação de textos desde a idade média e uma grande tendência para a imitação no período classicista, o que nos lembra bem a época de Camões. Porém, foi somente a partir dos estudos de Bakhtin (1979) teórico russo do século XX, que esse termo passou a se desenvolver por meio de seus estudos sobre o dialogismo.

Para Bakhtin (2012) a linguagem é dialógica por ser sempre manifestada por um falante e um interlocutor, os quais trazem em seus enunciados ecos de outros enunciados. Em sua tese ele também defende que é através do diálogo que os interlocutores e falantes se estabelecem como seres históricos e sociais, pois a cada enunciado proferido tem-se manifestada uma perspectiva de ver o mundo, como reflexo da procedência sócio-histórica e cultural do sujeito falante.

O dialogismo diz respeito ao permanente diálogo, nem sempre simétrico e harmonioso, existente entre os diferentes discursos que configuram uma comunidade, uma cultura, uma sociedade. É nesse sentido que podemos interpretar o dialogismo como o elemento que instaura a constitutiva natureza interdiscursiva da linguagem. Por um outro lado, o dialogismo diz respeito às relações que se estabelecem entre o eu e o outro nos processos discursivos instaurados historicamente pelos sujeitos, que por

sua vez instauram-se e são instaurados por esses discursos (Brait, 1997. p. 98).

A partir dos estudos bakhtinianos, Kristeva direciona essa teoria para a produtividade do texto, deixando, dessa vez, de considerar o sujeito falante como elemento primordial. É então que em 1969 ela cunha o termo “Intertextualidade”.

Em seu ensaio *Introdução à Semanálise*, ela diz que “a palavra (o texto) é um cruzamento de palavras (de textos), onde se lê, pelo menos, uma outra palavra (texto).” E mais:

(...) todo texto se constrói como mosaico de citações, todo texto é absorção e transformação de um outro texto. Em lugar da noção de intersubjetividade, instala-se a de intertextualidade e a linguagem poética lê-se pelo menos como dupla.” (Kristeva, 1974-a, p.64)

Voltando-se novamente para a teoria de Bakhtin, devemos ter em mente que para ele o diálogo não se trata apenas daquele dito por meio de textos, assim como teorizou Kristeva, mas qualquer tipo de comunicação verbal, seja ela em voz alta, por meio de uma leitura silenciosa de um texto ou outra que seja.

O diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra “diálogo” num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas fa-

ce a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja. (Bakhtin, 2012, p. 117)

Diante desses dois conceitos, sobre dialogismo e intertextualidade, como seria possível diferenciá-los? Aparentemente teria Kristeva apenas embelezado o nome para ter uma marca registrada na história? Claro que não! Há, certamente, uma diferença entre esses conceitos. Segundo Fiorin (2006, p. 181, grifo do autor):

Há claramente uma distinção entre as relações dialógicas e aquelas que se dão entre textos. Por isso, chamaremos qualquer relação dialógica, na medida em que é uma relação de sentido, interdiscursiva. O termo intertextualidade fica reservado apenas para os casos em que a relação discursiva é materializada em textos. Isso significa que a intertextualidade pressupõe sempre uma interdiscursividade, mas que o contrário não é verdadeiro. Por exemplo, quando a relação dialógica não se manifesta no texto, temos interdiscursividade, mas não intertextualidade.

Conforme dito anteriormente, o dialogismo é encontrado em qualquer forma de comunicação, seja ela verbal, por escrito ou qualquer outra forma possível, enquanto que a intertextualidade apenas é possível por meio dos textos, o que faz com que esses dois conceitos não correspondam a um sinônimo um do outro.

Outro fator que devemos ter em mente, é que as produções textuais sofreram uma evolução ao longo dos anos de

acordo com as correntes de pensamento. Inicialmente havia uma tendência para a imitação e retomada de textos, passando depois o foco para o autor e posteriormente, entre o período de 1910 a 1930 durante o formalismo, o foco novamente mudou, centrando-se para o texto. (HUTCHEON, 1991 apud CORRALES, 2010). E como sabemos houve também o período em que o foco centrou-se no leitor.

Após Kristeva desenvolver sua teoria, outros estudos foram surgindo, dos quais podemos contar com a contribuição de Gerard Genette, que criou em 1982 categorias fundamentais para a intertextualidade, sendo elas: citação, plágio, alusão, paródia, pastiche, paráfrase etc, restringindo ainda mais os estudos relacionados aos interdiscursos encontrados nos textos. (SAUMOYVAULT, 2008 apud CORRALES, 2010).

ANÁLISE INTERTEXTUAL E DIALÓGICA

Diante do exposto em nossa fundamentação teórica, por que deveríamos chamar nossa análise de intertextual e dialógica ao invés de economizarmos apenas com intertextual já que se trata de uma análise amparada sobre dois textos? Muito simples, esses textos fazem menção a uma cultura popular regional, ou mais especificamente, sobre os povos nordestinos, e com isso seria impossível falar de intertexto sem também mencionar os interdiscursos presentes em cada uma dessas histórias quando relacionados com a história do mundo (Fiorin, 2006).

O texto *Auto da Compadecida* abarca não só as raízes populares nordestinas, mas se alimenta também do contexto histórico da época medieval, em que podemos lembrar por meio da literatura, principalmente do Teatro Vicentino do século XVI, como a moralidade, a política, a religião e os sentimentos de nacionalidade eram criticados ou amparados por meio de peças teatrais apresentadas para a população daquela época.

A obra de Suassuna (2004) retoma não só o cordel *O cavalo que defecava dinheiro*, mas inspira-se em várias outras obras, incluindo outros cordéis nordestinos e peças medievais, com isso realiza um trabalho intertextual e dialógico que corrobora para o surgimento de um trabalho novo. Em *Auto da Compadecida* temos dois episódios muito parecidos com os encontrados em *O cavalo que defecava dinheiro*, o primeiro é sobre “o gato que descome dinheiro”, intertexto muito bem elaborado por Suassuna ao substituir o cavalo por um gato em sua peça, usando o mesmo contexto situacional que o texto do cavalo com apenas algumas pequenas particularidades. E o segundo refere-se ao intertexto relacionado entre o episódio da rabeça do cordel de (BARROS, [19--]) com o da gaita que “mata” Severino no auto de Suassuna (2004). Suassuna trabalha nesses episódios os sentimentos humanos, retoma no primeiro episódio a ambição que há na personagem do duque de Barros e a transfere para a mulher do padeiro em forma de adultério e avareza, tendo ela em contraponto grande amor pelos animais o que se torna seu ponto fraco na trama.

Nos dois textos a inteligência é usada como a arma mais poderosa do ser humano, em que ambas as personagens, consideradas como os menos favorecidos pela sociedade em questão, usam-na como forma de sobrevivência, ainda que tenham que lidar com situações que não são consideradas corretas, como terem que mentir para se darem bem.

Nesses episódios, João Grilo em (SUASSUNA, 2004) usa sua inteligência para sobreviver, tem como companheiro seu amigo Chicó que sempre o acompanha em suas tramoias. No texto de Barros, temos como intertexto o compadre pobre do duque e sua mulher que juntos também combinam artimanhas para sobreviverem e levarem sustento a seus filhos. Tanto, João Grillo, quanto o compadre pobre exploram de suas “vítimas” por saberem seus pontos fracos e contam com o sucesso de seus argumentos para alcan-

çar seus objetivos que é de obter dinheiro, porém sempre pensando em um plano B para o caso de algo falhar, e é então por meio desses “segundos” planos que encontramos nosso segundo intertexto, o episódio da rabeça e da gaita.

Em nosso primeiro intertexto, episódio do cavalo que defecava dinheiro e do gato que descome dinheiro, além do intertexto presente no título da obra, temos também o intertexto na história, que é sutilmente adulterada por meio da troca do perfil dos personagens, de um casal para uma dupla de amigos e de um duque, cidadão da alta sociedade, para o padeiro e sua mulher, considerados bem de vida em uma região tão escassa de tudo como o nordeste das décadas anteriores. Vejamos a paráfrase seguinte de (BARROS, [19--]):

Havia um velho duque invejoso/ que tudo que via queria, mas nada o satisfazia./ Ele tinha um compadre pobre que era totalmente o oposto/ esse quase não tinha nada/ mas tinha um maior tesouro/ usava de sua inteligência para lhe dar satisfação/ fazia grandes inventos e ganhava assim seu pão./ Esse compadre pobre muito trabalhava para levar sustento aos filhos/ enquanto que o outro só olhava e se invejava de seus ofícios./ O Compadre pobre certo dia um cavalo velho arrumou,/ mas esse não lhe servia de nada /de tão magro e velho, tava só o pó./ Chegou em casa e falou a sua velha,/ dinheiro vamos ter que arrumar,/ vou inventar um cambalachinho/ para desse cavalo a gente faturar.

Foi no mercadinho e arrumou algumas moedas de cruzado,/ chegando em casa enfiou foi no fiofó do cavalo,/ depois saiu gritando que estava rico para seu compadre escutar/ e esse veio logo que soube/ e o cavalo desejou comprar./ Chegando na casa do pobre, ele logo perguntou/ o que faz de tão bom esse cavalo que tão rico lhe deixou?/ O compadre pobre, então lhe disse que dinheiro ele defecava,/ meteu a mão no fiofó do cavalo/ e as moedas ali lhe apresentava./ O duque ficou entusiasmado com tamanha aparição,/ essas moedas para o pobre era pouco,/ mas

para ele valeriam um montão,/ comprou assim o cavalo por seis contos de réis,/ mais tarde soubera do engano e satisfação ele quis tirar,/ mas chegando lá se foi mais outro engano/ que mais a frente vou lhe contar...

Percebemos nesse trecho a inveja que o rico sente do pobre por este sempre se dar bem e da esperteza que o pobre tem sobre o rico por se aproveitar de sua ambição.

Enquanto que em *Auto da Compadecida* (SUASSUNA, 2004):

Depois da morte do cachorro, /de um testamento João e Chicó se beneficiou, / mas a mulher do padeiro tadinha /ficou sem seu animal tão cuidado,/ João logo pensou em um bichano arrumar/ para dessa mulher coitadinha mais dinheiro lhe tomar./ Pegou um bichano no mato e inventou um novo sermão,/ diria que dinheiro ele descomeria então lhe enfiou na bunda dois tostão./ Levou-o para a mulher do padeiro e essa logo se apaixonou pelo bicho,/ mas logo não quis saber, pois lhe causaria prejuízo./ João então lhe explicou o milagre que era seu gato, /disse que descomia moeda e assim o retorno era fato./ A mulher ficou meio confusa, mas então decidiu comprar,/ João e Chicó mais uma vez dinheiro fizeram brotar...

Nesse trecho João Grillo e Chicó fazem o mesmo, se aproveitam da ambição da mulher do padeiro para conseguirem dinheiro.

Em nosso segundo intertexto, o episódio da rabeca de (BARROS, [19--]) com a gaita de Suassuna (2004) encontramos em *O cavalo que defecava dinheiro* de (BARROS, [19--]) o seguinte texto parafraseado abaixo:

O compadre pobre prevendo que seu compadre duque logo saberia de sua enganação,/ comprou uma borrachinha na farmácia/ e depois mandou encher com o sangue de uma galinha, /pediu para sua mulher amarrar no peito a borrachinha,/ quando seu compadre chegasse eles simulariam uma briga/ e a mulher no peito

uma facada prontamente levaria. / Compadre pobre depois de vista a morte, logo se arrependeria,/ tocaria a rabeca e sua mulher de novo remexeria. /O compadre duque ao ver aquilo fica todo abismado/ e sua ambição lhe toma novamente o corpo, quer ter consigo a rabeca e pede ao compadre pobre de novo,/ desculpa-se pelo cavalo e paga-lhe pelo seu novo tesouro./

Chegando em sua casa bancou de macho valentão,/ arrumou encrenca com sua velha e já com uma faca na mão,/ deu-lhe quatro punhaladas e botou a velha no chão. /Correu para buscar a rabeca e nela começou tocar,/ jurava que sua velha iria logo se levantar, /mas a velha já bem morta só uma coisa pôde provar,/ a rabeca era falsa e o duque pôs-se a chorar, /agora queria vingança era só o que podia pensar...

Nesse trecho, mais uma vez o duque é enganado e o pobre fica ainda mais encrencado.

Enquanto que no *Auto da Compadecida*: Após a trama com o gato e o episódio da herança do cachorro, João Grilo e Chicó já perto de partirem com seu dinheiro são surpreendidos pelos cangaceiros que cercam a cidade para roubar e matar a todos, mas João de muito esperto que era já havia preparado um plano para o caso de os anteriores falharem, tinha pedido a Chicó que amarrasse em seu peito a bexiga com o sangue do cachorro morto, conforme (SUASSUNA, 2004) "Homem, vá-se embora pelo amor de Deus que a mulher vem por aí!. Espere. A bexiga é que vai nos garantir se o negócio der errado. Leve-a, encha-a e bote no peito dentro da camisa. Vá, vá".

Porém agora o feito era com o próprio cangaceiro. Vejamos a paráfrase de (SUASSUNA, 2004):

Severino ao levar João e Chicó para encontrarem a morte,/ João lembra-se da bexiga e novamente põe sua inteligência em ação,/ dá uma apunhalada em Chicó e esse cai besta no chão,/ Severino disso não duvida, nem se quer fica assustado,/ ape-

nas curioso se a tal da gaita não era papo furado./ João então começa/ a gaita asobiar./ Chicó então se levanta e põe se logo a dançar/ e diz que nesses minutos “Meu Padrinho Padre Cicero esteve lá”. / Sem contar com essa proeza Severino fica contente./ pois de Padre Cícero era devoto/ muito mais que muita gente,/ com essa gaita queria vê-lo/ ficaria assim muito contente./ Mas ao tomar um tiro certo de seu comparsa cangaceiro,/ esse nunca mais volta, deixou então o mundo inteiro/ e João que se acha esperto recebe um tiro derradeiro...

Nesse trecho, João e Chicó têm uma ideia parecida com a do pobre de (BARROS, [19--]) ao inventar sobre a gaita que ressuscitava, mas acabam se dando mal com a morte de João, ainda que mais tarde esse tenha uma segunda chance.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em vista do material apresentado em nosso trabalho, podemos concluir que para os estudos de Bakhtin toda a forma de comunicação entre dois ou mais falantes caracteriza um dialogismo, pois este é fruto das relações discursivas desses sujeitos enquanto seres sociais, culturais e políticos instaurados historicamente. Em nossos intertextos podemos ver bem essa construção, inclusive por meio das paráfrases apresentadas, pois estas apresentam as “vozes” dos sujeitos, as quais também poderiam ser apenas contadas e levadas de geração em geração, assim como se faziam antigamente.

A intertextualidade por sua vez, está presente apenas em trabalhos textuais, trata-se de um estudo mais restrito criado durante uma corrente filosófica, que se enquadra durante a transição do estruturalismo para o pós-estruturalismo, em que o texto passou a ser considerado o principal objeto de estudo, não dando mui-

to crédito às intenções do autor ou à existência dos sujeitos presentes no diálogo. Dessa forma, um texto, por menor que seja, presente em outro texto é caracterizado como intertextualidade, mas para que esta seja identificada é necessário um conhecimento prévio do texto “antecessor/sucessor” por parte do leitor, ou seja, para aqueles que desconhecem os outros cordéis, como *O cavalo que defecava dinheiro* e a peça medieval *O auto da Barca do inferno*, por exemplo, jamais identificaria na peça de Suassuna (2004) esses intertextos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAKHTIN M. (1979). Estética da criação verbal. São Paulo, Martins Fontes, 1992b
- BAKHTIN, M. (Volochínov). Marxismo e filosofia da linguagem. 13. ed. Trad. M. Lahud; Y. F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 2012.
- BARROS, Leandro Gomes de. O Cavalo que defecava dinheiro. Academia Brasileira de Literatura de Cordel, Rio de Janeiro, [19--]. Disponível em <<http://www.ablc.com.br/o-cavalo-que-defecava-dinheiro/>>. Acesso em 22 abr. 2018.
- BRAIT, Beth. Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem. In: BRAIT, Beth (Org.). Bakhtin, dialogismo e construção do sentido. Campinas: Unicamp, 1997.
- CORRALES, L. a intertextualidade e suas origens. In: X semana de letras, 2010, porto alegre. 70 anos: a FALE fala, 2010.
- FIORIN, J. L. Interdiscursividade e intertextualidade. In: BRAIT, B. (Org.). Bakhtin: outros conceitos-chave. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2006, p. 161-193.
- KRISTEVA, Julia. Introdução à Semanálise. São Paulo, Perspectiva, 1974.
- SUASSUNA, Ariano. Auto da Compadecida. Rio de Janeiro: Agir, 2004.



Luciana Lima dos Santos

Pós-graduada em Língua Portuguesa e Literatura pela Universidade Mackenzie e em Tradução (Inglês/Português) pela Universidade Anhanguera. Graduada em Letras com habilitação em Português e Literaturas de Língua Portuguesa e Inglês e Literaturas de Língua Inglesa pela Universidade de Santo Amaro (UNISA). Atua como professora de Língua Inglesa na Prefeitura de São Paulo desde 2017 e atualmente também é estudante do curso de Pedagogia da Universidade de Santo Amaro (UNISA).





OS DESAFIOS DO DOCENTE NO SÉCULO XXI

MARIANNA MARIA DONADELI

Resumo: Este artigo tem como objetivo analisar a contribuição, os obstáculos, desafios e anseios na carreira do professorado no século XXI, examinando o exercício docente no contexto da recente ordem social e sua relação com o reconhecimento do trabalho do educador. Baseamo-nos principalmente nos estudos de Sacristán (1995), Nóvoa (1997) e Freire (1996) para pesquisar os desafios da carreira docente. Pretendemos assim, ampliar as informações acerca do papel do professor e seus impactos causados pelas modificações sociais e as práticas de ensino e aprendizagem que já não condizem com a realidade escolar.

Palavras-chave: Educação. Ensino. Identidade. Trajetória. Professor.

INTRODUÇÃO

Em princípio, a pesquisa nomeada “Os desafios do docente no século XXI” tenciona identificar o retrato social docente e os principais obstáculos, modificações sociais e as práticas de ensino aprendizagem no contexto atual. Em que conquistar o interesse dos alunos se tornou um desafio para boa parte dos professores, visto que ocorreram transformações sociais, como o avanço da tecnologia, destoando da realidade escolar, que muitas vezes não consegue acompanhar tantas mudanças. Nesse contexto, é essencial enfatizar o século XXI retratando suas implicações nas ações pedagógicas e como isso tem afetado os profissionais docentes. Percebemos que, para ser educador, é necessário comprometimento do professor com sua formação, ética e responsabilidade, para, assim, reunir saberes e

competências para que desse modo, possa construir um ensino de qualidade.

Foram aprimorados os seus conhecimentos e ofereceram-se uma educação capaz de formar cidadãos críticos, reflexivos e formadores de opinião.

A IDENTIDADE PEDAGÓGICA DOS DOCENTES

A formação da identidade pedagógica apoia-se na pesquisa como processo formativo na docência, dessa maneira auxiliando o professor em suas práticas em sala de aula e fora dela. O professor precisa conhecer a trajetória dos alunos, não apenas transmitir conteúdos e sim formar o aluno para que este compreenda o sentido da vida em sociedade. Assim, o docente poderá transformar a sua própria trajetória profissional e social.

Com base em Pimenta e Anastasi-
ous (2002, p,71) que afirmam que nos
processos de formação de professores,

(...) é preciso considerar a im-
portância dos saberes das
áreas de conhecimento (nin-
guém ensina o que não sabe),
dos saberes pedagógicos
(pois o ensinar é uma prática
educativa que tem diferentes
e diversas direções de sentido
na formação do humano), dos
saberes didáticos (que tratam
da articulação da teoria da
educação e da teoria de ensi-
no para ensinar nas situações
contextualizadas), dos sabe-
res da experiência do sujeito
professor (que dizem respeito
ao modo como nos apropria-
mos do ser professor na nossa
vida). Esses saberes dirigem-
se às situações de ensinar e
com elas dialogam, revendo-
se, direcionando-se, amplian-
do-se, e criando [...] são as
demandas da prática que vão
dar a configuração desses sa-
beres.

Dessa forma, o conhecimento ob-
tido na universidade será validado se unin-
do as vivências pessoais e profissionais
do docente. Toda bagagem sociocultural
adquirida se juntará aos saberes e assim
o professor carregará esse conhecimento
para a sala de aula. Muitas vezes o con-
hecimento atrelado a vivência auxiliará na
formação da identidade como docente. To-
da a trajetória do educador, seja acadê-
mica ou pessoal, se torna relevante
quando falamos de sala de aula. Pois, au-
xilia o professor no seu cotidiano e o dei-
xa mais seguro para lecionar.

Com base em Sacristán (1995), os
professores possuem saberes práticos de-
correntes das experiências, valores soci-
ais e culturais que foram adquiridos
durante sua trajetória. Suas práticas soci-
ais e pedagógicas estão atreladas aos con-
textos em que está inserido, sofrendo
modificações com bases em seus costum-
es e valores, que acabam influenciando
em seus conhecimentos e experiências.

Segundo NÓVOA (1997), O profes-
sor é a pessoa uma parte importante da
pessoa é o professor (Nias, 1991).Urge por
isso (re)encontrar espaços de interação
entre as dimensões pessoais e profissio-
nais, permitindo aos professores apropria-
r-se dos seus processos de formação e
dar-lhes um sentido no quadro das suas
histórias de vida (NÓVOA, 1997, p.25)E
complementa Nóvoa (1997, p.24) argu-
mentando que a “formação de profes-
sores tem ignorado, sistematicamente, o
desenvolvimento pessoal, confundindo
'formar' e 'formar-se', não compreenden-
do que a lógica da atividade educativa
nem sempre coincide com as dinâmicas
próprias da formação”

Talvez possamos buscar compreen-
der os caminhos que levam o profissional
a dedicar-se a educação, muitas vezes por
vivenciar diferentes experiências em con-
tato com diferentes pessoas, o desejo de
ensinar, compactuar com os ideais edu-
cativos, com formar pessoas para a socie-
dade e ainda sim apenas por ter um título
e não atuar na carreira docente. Voltando-
se para áreas não interligadas a educação.

Com isso, os conhecimentos adqui-
ridos em sua trajetória são formados du-
rante sua vivência escolar, aprende com
seus acertos e seus erros. E seus saberes
sempre estão em construção, o bom pro-
fessor nunca para de estudar e aprender.
Pois as situações que um educador viven-
cia em sala de aula são únicas, e exigem
profissionalismo e dedicação nas suas
práticas didáticas e pedagógicas. Muitas
vezes não conseguindo separar as dimen-
sões pessoais das profissionais em sua
carreira.

Nóvoa (2011) acredita que o trabalho docente vai além do ato de ensinar, são relações humanas que envolvem sensibilidade, tolerância, enxergar o outro como um ser em desenvolvimento que necessita de cuidados e compreensão. Talvez, desse modo, não seja fácil desassociar o profissional do pessoal, pois cada situação vivenciada na escola é única e agrega muito no desenvolvimento docente. O professor é um ser único que desenvolve cognitivamente outras pessoas, muitas vezes colocando-se no lugar do aluno para vivenciar tal realidade.

Já Tardif (2000, p.15) afirma que o “professor tem uma história de vida, é um ator social, tem emoções, um corpo, poderes, uma personalidade, uma cultura, ou mesmo culturas, e seus pensamentos e ações carregam as marcas dos contextos nos quais se inserem”. Muitas vezes o professor carrega traços de professores que teve enquanto aluno, de colegas de trabalho, de experiências com alunos em sala de aula, todas essas características auxiliam na criação da personalidade do educador.

O AMADURECIMENTO PESSOAL E PROFISSIONAL

Para Freire (1983), o ser humano é um ser histórico que está numa constante busca de conhecimentos e, dessa forma, modulando seus saberes. Todo novo conhecimento adquirido é proveniente de algum conhecimento anterior, que pode estar atrelado às vivências pessoais e profissionais, e desse modo desencadeará a descoberta de novos saberes. Com as constantes mudanças, muitas informações são transformadas.

Com isso, podemos refletir acerca do conhecimento proveniente de experiências vividas enquanto o docente foi aluno da graduação, da bagagem socio-cultural que carrega consigo e atrela ao ambiente socioeducativo e dos saberes adquiridos durante sua experiência enquanto professor, a responsabilidade con-

sigo e com o aprendizado dos alunos. Acreditamos que um dos maiores desafios da docência seja lidar com as transformações humanas e tecnológicas, e ainda adequar suas práticas pedagógicas em meio a tantas transformações sem perder sua identidade pessoal e profissional. Precisa procurar constante atualização, buscando novas ferramentas de trabalho e abordagens, pesquisando e visando melhorar sua prática pedagógica em prol do aprendizado dos alunos.

Freire defende que

“É preciso que o formando, desde o princípio da sua experiência formadora, se assuma como um sujeito da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (1996: 25).

Desse modo, o professor precisa estar aberto a mudanças, construindo uma formação sólida para atender aos educandos, visando uma educação crítica e libertadora em que o aluno seja protagonista de sua vida e a escola auxilie não somente na sua formação educacional, mas também na sua formação enquanto cidadão. Assim, o professor precisa estar apto a aprender a aprender com suas práticas sociais e pedagógicas para mediar e dialogar com os alunos, sempre respeitando suas ideias e escolhas.

“O que distingue um profissional experiente de um novato não é tanto a quantidade de saber, mas a sua qualidade, a capacidade de relacionar, selecionar, ajustar, adaptar ao contexto, prever, pôr em ação

e sua flexibilidade cognitiva e fazê-lo com rapidez, espontaneamente e sem esforço” (Alarcão, 1996: 29).

Fundamentada na construção de competências e habilidades, percebemos que a formação do profissional de ensino anseia por mudanças, concentrando-se na aprendizagem e na aquisição de conhecimentos educacionais e vivências do educando, essenciais para a vida em sociedade e busca aprimorar habilidades técnicas juntamente com habilidades transversais para desenvolver a criatividade, socializando e democratizando o acesso ao conhecimento. E, assim, estabelecer aprendizados primordiais para ser cidadão.

O profissional contemporâneo precisa ser capaz de lidar com as adversidades, mudando sua abordagem de ensino, antes centrada na transmissão de conhecimentos, para a formação do educando através de saberes e competências atreladas a temas sociais e transversais que estimulem o aluno a ser crítico-reflexivo, a adquirir responsabilidades e estar pronto para a vida profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base em Freire (1996) podemos refletir que mesmo com todas as adversidades vivenciadas pelo professor em sala de aula, como a ausência de investimentos na educação, precarização do trabalho docente, ausência de recursos, superlotação de salas de aula, falta de plano de carreira, entre tantas outras mazelas que assolam a profissão e suas condições objetivas para realizar um trabalho significativo de forma satisfatória, o professor possui um papel importante na formação educacional dos estudantes.

Também é importante que saibamos respeitar os saberes dos educandos e ainda estabelecer contato com a realidade social em que estão inseridos, arti-

culando bagagens culturais e emocionais para enriquecermos nossas aulas. Levando em consideração que a curiosidade ingênua do aluno esteja relacionada à curiosidade epistemológica, não aprendemos apenas conteúdos nas escolas, mas desenvolvemos a interação no cotidiano lidando com o próximo. Acreditamos ser necessário a reinvenção do docente para que possa acompanhar as mudanças tecnológicas e educacionais. Logo, o tema tem sido muito discutido; a nova adaptação do professor em diferentes contextos educacionais, seu papel enquanto mediador e facilitador de conhecimentos aos educandos. É imprescindível uma boa formação e uma preparação para este novo tipo de ensino, em que o aluno é protagonista e o professor tem o dever de orientá-lo durante o período estudantil.

Possuindo participação na construção de sujeitos sociais, adotando diferentes estratégias e metodologias diversificadas, espera-se que o professor tenha comprometimento em produzir aulas estimulantes e criativas, seja responsável com suas práticas pedagógicas, esteja aberto a novos desafios e consolide uma educação significativa a todos.

Muitas vezes, a criação de estereótipos existentes em relação a diferentes níveis de ensino, seja público ou particular, ajuda a inferiorizar a educação. Porém há profissionais capacitados e bons projetos. Tudo isso talvez se resolvesse com a aplicação correta de políticas públicas, promovendo o ensino de qualidade. A ausência de políticas públicas é um problema histórico, e evidencia a ausência de recursos para o desenvolvimento de estratégias de trabalho para com os alunos.

Atualmente, a burocratização do trabalho docente prevalece, com o preenchimento de planilhas, relatórios e planejamentos, tornando o trabalho docente exaustivo. O trabalho acaba se estendendo com a preparação de aulas, pesquisa e correções de atividades. A demanda está maior e o excesso de reuniões também, acarretando possíveis frustrações.

Todo o planejamento precisou ser alterado para as ferramentas digitais, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Além disso, o nosso papel, enquanto docentes, é motivar os alunos, ajudá-los em seus questionamentos, mediando os conflitos existentes e aguçando o senso crítico para que possam viver em sociedade.

Porém, o que estamos vivendo é a pressão da gestão escolar e das famílias, muitas vezes de maneira fria, sem diálogo, comunicação, suporte pedagógico e psicológico.

Desse modo, desencadeiam-se frustrações, esgotamento, excesso de trabalho e a sensação de improdutividade, impactando em nossa saúde física e mental.

Por fim, respeitando a autonomia dos alunos, sua identidade, crenças e valores, o papel do professor é incentivar o aluno, a romper barreiras e oferecer um ensino de qualidade, mesmo quando existam adversidades. Ainda assim, o docente deve acolher as diferenças, reconhecendo que cada estudante é único, aprende de uma forma diferente e vive em um contexto próprio.

Com base em Gatti (2010), talvez o maior desafio seja a formação de professores em um país em que a forma como o professor é tratado é um dos entraves para a atração de profissionais: pouco investimento e baixos salários. Dessa forma, se não houver uma reversão deste quadro, é possível que estejamos fadados a continuar com baixíssimos índices de desempenho educacional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, I. (1996). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. Porto: Porto Editora.

FREIRE, P. (1983). Extensão ou comunicação? Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FREIRE, P. (1996). Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. S. Paulo: Paz e Terra.

A Formação de professores no Brasil: características e problemas. Educ. Soc. [online]. 2010, vol.31, n.113, pp.1355-1379. ISSN 0101-7330.

NÓVOA, A. (org.). Vidas de professores. Porto: Porto Editora, 1992.

NÓVOA, A.. Formação de professores e profissão docente. In Nóvoa, A. (coord.). Os professores e sua formação (pp.9-33). Lisboa: Dom Quixote, 1997.

NÓVOA, António. O Regresso dos Professores. Pinhais: Melo, 2011

Pimenta, S. G. & Anastasiou, G. C. (2002). Docência no ensino superior. São Paulo: Cortez.

SACRISTÁN, Gimeno. A Consciência e Acção Sobre a Prática Como Libertação Profissional dos Professores. 2ª ed. In: NÓVOA, António. Profissão Professor. Porto: Porto Editora, 1995, p. 63-92.

TARDIF, Maurice. Saberes Profissionais dos Professores e Conhecimentos Universitários. Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. Revista Brasileira de Educação. Nº 13. 2000.



Marianna Maria Donadeli

Licenciada em Letras Português/Espanhol pela Universidade Federal de São Paulo, UNIFESP, Brasil. Professora de Ensino Fundamental II e Médio, especialista em português e espanhol na Prefeitura Municipal de São Paulo. Contato: mmdonadeli@gmail.com. Link: <http://lattes.cnpq.br/5529055751225405>.





A IMPORTÂNCIA DAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO

MARIA VANUZIA DE LIMA SANTOS

RESUMO: Por meio desse artigo, procura-se conhecer um pouco mais a respeito das contribuições da tecnologia na educação. A importância da tecnologia na educação é, sem dúvida, a capacidade de atingir mais alunos com mais eficiência. Afinal, a tecnologia está ao nosso redor e só continua a se expandir em seus muitos usos. Embora muitas pessoas gostem de confiar nos métodos tradicionais de ensino, as possibilidades que se abrem quando a tecnologia é introduzida na sala de aula são infinitas. Por um lado, o acesso à educação foi significativamente ampliado como resultado, incluindo uma ampla gama de estilos de aprendizagem e opções de graduação. Mesmo que não sendo estudante ou profissional da educação, é fundamental observar a importância da tecnologia na educação. A metodologia do presente artigo baseia-se em autores pertinentes ao tema, como Moran, Sacristán, Vieira e outros.

Palavras-Chave: Capacidade. Contribuições. Possibilidades.

INTRODUÇÃO

Fica evidenciado no contexto deste artigo, que o uso pedagógico de aparatos tecnológicos em sala de aula é algo positivo e motivante. Além de facilitador na realização de determinadas atividades. Como mencionado Moran (2014, p. 112):

O que faz a diferença não são os aplicativos, mas estarem nas mãos de educadores, gestores (e estudantes) com uma mente aberta e criativa, capaz de encantar, de fazer sonhar, de inspirar. Professores interessantes desenham atividades interessantes, gravam vídeos atraentes. Profes-

sores afetivos conseguem comunicar-se de forma acolhedora com seus estudantes através de qualquer aplicativo, plataforma ou rede social.

O autor destaca que os responsáveis pela escola, como professores e gestores devem sempre manter-se atualizados em relação às Tecnologias da Informação e Comunicação, buscando comunicar-se com os alunos de forma acolhedora.

Com o passar dos séculos o homem evoluiu, e procurou desenvolver técnicas que facilitassem sua vida em sociedade. Durante esse processo de evolução muito se inventou e desenvolveu, o que nos

levou a chegar à era da comunicação tecnológica, mas todo esse processo passou por várias fases e invenções que acabaram se tornando ferramentas fundamentais para toda sociedade.

Ao longo do século XX, deu-se o início da era de desenvolvimento da última geração de avanços do uso da tecnologia da informação e comunicação, influenciando o modo de viver e de pensar de uma sociedade.

De acordo com Sacristán (1996, p. 25):

Desta maneira, os meios de comunicação de massa, e em especial a televisão, que penetra nos mais recônditos cantos da geografia, oferecem de modo atrativo e ao alcance da maioria dos cidadãos uma abundante bagagem de informações nos mais variados âmbitos da realidade. Os fragmentos aparentemente sem conexão e assépticos de informação variada, que a criança recebe por meio dos poderosos e atrativos meios de comunicação, vão criando, de modo sutil e imperceptível para ela, incipientes, mas arraigadas concepções ideológicas, que utiliza para explicar e interpretar a realidade cotidiana e para tomar decisões quanto a seu modo de intervir e reagir.

Atualmente novas formas de pensar, de agir e de comunicar-se são introduzidas como hábitos corriqueiros, são inúmeras as formas de adquirir conhecimento, bem como também são diversas as ferramentas que propiciam essa aqui-

sição, portanto as Tecnologias da Informação e da Comunicação são ferramentas fundamentais dentro da sociedade na qual vivencia-se.

Segundo Vieira (2011, p. 4):

A implantação da informática como auxiliar do processo de construção do conhecimento implica mudanças na escola que vão além da formação do professor. É necessário que todos os segmentos da escola – alunos, professores, administradores e comunidades de pais – estejam preparados e suportem as mudanças educacionais necessárias para a formação de um novo profissional. Nesse sentido, a informática é um dos elementos que deverão fazer parte da mudança, porém essa mudança é mais profunda do que simplesmente montar laboratórios de computadores na escola e formar professores para utilização dos mesmos.

Portanto, nota-se que a informática como um recurso midiático, contribui para a construção do conhecimento e amplia o desenvolvimento dos alunos no processo ensino aprendizagem.

O USO DAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO

Para realmente utilizar essas ferramentas, os professores devem se perguntar por que os alunos desejam a tecnologia na sala de aula, não apenas porque precisam dela. Definitivamente, pode ajudar os profissionais da educação no monitoramento do desenvolvimento individual e no planejamento de aulas inovadoras. Mas

os alunos que aprendem por meio das tecnologias podem criar um conjunto de habilidades, que os ajudarão em suas carreiras futuras.

As crianças de hoje usam frequentemente seus smartphones e tablets fora do horário escolar e também devem ser responsabilizadas durante a escola. Muitos acreditam que realmente durante as aulas, usando uma ferramenta familiar para o aprendizado acadêmico.

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. (BRANDÃO, 2007, p. 7)

Ao incorporar tecnologia moderna como inteligência artificial, por exemplo, os professores podem desenvolver planos de aula mais criativos e inovadores para prender a atenção de suas aulas. Sem falar que à medida que novos métodos de ensino se desenvolvem, aumenta a necessidade de profissionais especializados dentro e fora da área de educação.

Muitos acreditam que a tecnologia pode aprimorar o aprendizado individual, removendo as barreiras educacionais que os professores podem enfrentar. Ela permite educação online, ensino à distância e acesso a informações atualizadas. Como cada aluno interpreta essas informações de maneira diferente, a tecnologia pode permitir mais pesquisas em assuntos que são mais difíceis de aprender.

Em 2007 o Governo Federal lançou o Programa Nacional de Tecnologia Educacional, tendo como objetivo atender a necessidade criada pela mudança e avanços tecnológicos do nosso tempo:

Art. 1o O Programa Nacional de Tecnologia Educacional – ProInfo, executado no âmbito do Ministério da Educação, promoverá o uso pedagógico das tecnologias de informação e comunicação nas redes públicas de educação básica. Parágrafo único. São objetivos do ProInfo: I - promover o uso pedagógico das tecnologias de informação e comunicação nas escolas de educação básica das redes públicas de ensino urbanas e rurais; II - fomentar a melhoria do processo de ensino e aprendizagem com o uso das tecnologias de informação e comunicação; III - promover a capacitação dos agentes educacionais envolvidos nas ações do Programa; IV - contribuir com a inclusão digital por meio da ampliação do acesso a computadores, da conexão à rede mundial de computadores e de outras tecnologias digitais, beneficiando a comunidade escolar e a população próxima às escolas; V - contribuir para a preparação dos jovens e adultos para o mercado de trabalho por meio do uso das tecnologias de informação e comunicação; e VI - fomentar a produção nacional de conteúdos digitais educacionais. (BRASIL, 2007, não paginado)

Como se sabe, a tecnologia é amplamente utilizada por profissionais em uma ampla gama de campos e indústrias. Sua inclusão em sala de aula pode ajudar o aluno a sentir mais facilidade e familiaridade ao se aproximar do início da carreira. Ela também pode melhorar a interação da classe, incentivando a colaboração de diferentes estilos de aprendizagem.

Muitas crianças hoje se sentem confortáveis usando a tecnologia desde tenra idade. Quando são introduzidas novas ideias ou assuntos usando ferramentas que eles já dominam, os alunos se sentem confiantes em sua capacidade de aprender o novo material e podem até sentir-se capacitados para ajudar seus colegas a aprender.

O custo da educação reduziu significativamente, com opções como cursos online e eliminando a necessidade de comprar livros físicos. Acessando artigos acadêmicos do banco de dados de sua universidade, por exemplo, pode-se facilmente optar por continuar seus estudos em outro país ou sem sair de casa.

Os alunos nem precisam se inscrever em um programa de graduação completo para aprender com as melhores universidades do mundo. Normalmente gratuito para estudantes, a maioria das revistas acadêmicas oferecerá versões digitais completas de livros produzidos originalmente para impressão. Mesmo se não estiver estudando ou envolvido com a comunidade educacional, vários artigos, vídeos, etc., podem ser baixados diretamente para o seu telefone, tornando o processo de aprendizagem facilmente acessível e móvel.

A escola está competindo com meios mais atraentes, como a TV, o computador ou o MP4, por exemplo. No mundo atual, os jovens apreciam outras sensações (áudio-visuais, afetivas, motoras), o que é diferente da proposta da

maioria das escolas. São outras maneiras de compreender, de perceber, de sentir e de aprender, em que a afetividade, as relações, a imaginação e os valores não podem deixar de ser considerados. São alternativas de aprendizagens que auxiliam a interagir, a escolher e a participar nas estruturas sociais e educativas (PORTO, 2006, p.45).

Por causa da tecnologia, a educação está se tornando mais flexível e acessível. Vimos uma popularidade crescente de diplomas online e aprendizagem móvel, limites físicos foram removidos e muitos executivos adotaram a tecnologia para complementar a educação de seus funcionários.

A tecnologia simplifica a maneira como os professores fazem seu trabalho, fornecendo maneiras eficazes de estabelecer um relacionamento entre professor e aluno. Com o uso crescente de tablets em sala de aula, os alunos podem fazer perguntas e obter respostas imediatas de seus professores. Eles também se familiarizarão com as ferramentas tecnológicas, uma habilidade impressionante para seus futuros empregadores.

Ferramentas educacionais gratuitas, prontamente disponíveis online aumentaram a acessibilidade da educação em todo o mundo.

Desde o surgimento da educação a distância, as diferentes tecnologias incorporadas ao ensino contribuíram para definir os suportes fundamentais das propostas. Livros, cartilhas ou guias especialmente redigidos foram as propostas iniciais; a televisão

e o rádio constituíram os suportes da década de 70; os áudios e vídeos, da década de 80. Nos anos 90, a incorporação de redes de satélites, o correio eletrônico, a utilização da Internet e os programas especialmente concebidos para os suportes informáticos aparecem como os grandes desafios dos programas na modalidade. O papel que se atribuiu aos suportes no processo de ensinar, as relações entre esses suportes e os tipos de processamento didáticos têm sido temas controversos ao longo das distintas experiências na educação a distância. (LITWIN, 2001, p.16).

Além do acesso à informação, as novas tecnologias podem realmente entusiasmar e empoderar os alunos. Como tantas crianças já estão familiarizadas com tablets e smartphones, aprender por meio de lições tecnológicas provavelmente se tornará mais emocionante do que assustador. Os professores que usam essas ferramentas podem até ver um maior envolvimento e participação em suas salas de aula.

A EVOLUÇÃO DA TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO

A evolução da tecnologia impactou todos os aspectos das vidas cotidianas, desde o sistema bancário até a maneira como se comunicar uns com os outros. Na verdade, a tecnologia tornou-se parte integrante da manutenção da sociedade e sua infusão na educação é, portanto, inevitável. A tecnologia não apenas fornece aos alunos acesso a inúmeros recursos online, mas também os auxilia no processo

de aprendizagem. A maioria das universidades e institutos educacionais já começou a utilizar a tecnologia em seus métodos de ensino.

Para Kenski (2012, p. 24), o conjunto de:

[...] conhecimentos e princípios científicos que se aplicam ao planejamento, à construção e à utilização de um equipamento em um determinado tipo de atividade, chamamos de “tecnologia”. Para construir qualquer equipamento - uma caneta esferográfica ou um computador -, os homens precisam pesquisar, planejar e criar o produto, o serviço, o processo. Ao conjunto de tudo isso, chamamos de tecnologias.

Os alunos são frequentemente bombardeados com informações em uma sala de aula que eles devem tentar processar rapidamente e dar sentido. No entanto, isso pode deixá-los sobrecarregados e confusos com os conceitos. A tecnologia proporciona aos alunos acesso a inúmeros recursos online, estimulando-os a realizar pesquisas e, assim, a se tornarem mais independentes. Também simplifica a aprendizagem, tornando os conceitos mais digeríveis, por exemplo, por meio de um vídeo instrutivo. É importante reconhecer que existem vários estilos de aprendizagem e que a educação tradicional pode não atender a todos eles.

Algumas pessoas não prosperam em ambientes de sala de aula e, portanto, ter acesso a recursos como cursos online, podendo obter qualificações que, de outra forma, não seriam capazes de adquirir. Os alunos podem ter dificuldade em se manter engajados nas coisas que estão sendo ensinados, portanto o uso da

tecnologia é crucial para manter sua atenção e permitir que eles absorvam melhor as informações. A tecnologia pode ajudar a fornecer-lhes uma educação de maior qualidade.

Para Gatti (1993, apud MAINART; SANTOS, 2010, p. 03):

A incorporação das inovações tecnológicas só tem sentido se contribuir para a melhoria da qualidade de ensino. A simples presença de novas tecnologias na escola não é, por si só, garantia de maior qualidade na educação, pois a aparente modernidade pode mascarar um ensino tradicional baseado na recepção e na memorização de informações.

Sua facilidade de uso e acessibilidade impactam e beneficiam tanto o aluno quanto o professor. Por exemplo, um professor pode pedir aos alunos que respondam a um questionário on-line, que fornecerá feedback instantâneo, eliminando o tempo que o professor gastaria para dar uma nota e examinar cada tarefa. A tecnologia reduz o tempo e o custo dos professores e também permite que os alunos permaneçam no controle de sua educação, tendo acesso permanente a informações, por exemplo, podendo verificar prazos ou enviar e-mails a um professor sobre dúvidas que possam ter a qualquer hora do dia.

A tecnologia possibilitou que os alunos obtenham qualificações online e se eduquem por meio de institutos que oferecem cursos à distância. Eles podem aprender em casa sem ter que pagar para se deslocar ou se mudar para frequentar a universidade. Os profissionais que trabalham têm a oportunidade de prosseguir os estudos sem ter de abandonar os seus empregos o tempo inteiro. Ser capaz de aprender remotamente foi revolucio-

nário porque tornou a educação acessível a todos. A tecnologia está sendo usada para ensinar de forma diferente, seja por meio do aprendizado online ou simplesmente exibindo um vídeo em uma sala de aula.

Assim sendo, verificamos que as tecnologias estão presentes em todos os lugares e em todas as atividades que realizamos. Isso significa que para executar qualquer atividade necessitamos de produtos e equipamentos, que são resultados de estudos, planejamentos e construções específicas. Ao conjunto de conhecimentos e princípios científicos que se aplica ao planejamento, à construção e à utilização de um equipamento em um determinado tipo de atividade nós chamamos de tecnologia. Portanto, para que os instrumentos possam ser construídos, o homem necessita "pesquisar, planejar e criar tecnologias". (ALTOÉ; SILVA, 2005, p.17)

Ensinar agora é mais do que um palestrante na frente de um quadro-negro e a tecnologia tem sido parte integrante de seu desenvolvimento. Transformou a educação e a maneira como as pessoas aprendem e retêm informações. Portanto, seu papel no futuro da educação é parte fundamental para manter o crescimento e a progressão da economia atual.

A tecnologia ajuda os alunos a acessar todas as informações que desejam e os professores a encontrar maneiras criativas de interagir com os alunos e

ajudá-los a testar seus conhecimentos e fazê-los pensar fora da caixa, o que ajuda a aprimorar as relações aluno-professor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A tecnologia é fundamental nas escolas. As tecnologias fornecem velocidade para pensamentos criativos. Os computadores fornecem espaço de armazenamento que pode ser usado pelos alunos para baixar vídeos, aulas, notas, tarefas, etc.

As tecnologias estão proporcionando mais benefícios para professores e alunos. Existem várias ferramentas e tecnologias nas quais eles podem usar para compartilhar suas experiências de carreira com os alunos em tempo real e em qualquer lugar do mundo. A tecnologia é uma ferramenta poderosa para implementar na educação.

As tecnologias estão fornecendo acesso a qualquer hora e em qualquer lugar, a professores e diretores, para que vejam o progresso dos alunos.

A tecnologia na educação deve ser focada no desenvolvimento geral dos alunos. O computador e a Internet na educação não só ajudam a aprender as lições de forma eficaz, mas também auxiliam na tomada de decisão e no processo analítico de dados.

Conclui-se que a tecnologia introduz mudanças estruturais e fundamentais, que podem ser essenciais para a obtenção de melhorias significativas na produtividade. Usada para apoiar o ensino e a aprendizagem, a tecnologia infunde nas salas de aula ferramentas digitais de aprendizagem, como computadores e dispositivos portáteis; expande ofertas de cursos, experiências e materiais de aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTOÉ, A; SILVA, H. O Desenvolvimento Histórico das Novas Tecnologias e seu Emprego

na Educação. In: ALTOÉ, A; COSTA, M. L. F; TERUYA, T. K. Educação e Novas Tecnologias. Maringá: Eduem, 2005, p 13-25.

BRANDÃO, C. Rodrigues. O que é educação. 49. ed. São Paulo: Brasiliense. 2007(Coleção primeiros passos; 20)

BRASIL. Decreto nº. 6.300, de 12 de dezembro de 2007. Dispõe sobre o Programa Nacional de Tecnologia Educacional-ProInfo. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13dez. 2007 a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-010/2007/Decreto/D6300.htm> Acesso em: 06 setembro 2020.

KENSKI, Vani Moreira. Educação e tecnologias: Um novo ritmo da informação. 8. ed. Campinas: Papirus, 2012. p. 15-25.

LIBÂNEO, José Carlos. Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LITWIN, E. Educação a distância: temas para o debate de uma nova agenda educativa. Porto Alegre, Artmed, 2001.

MAINART, D. A.; SANTOS, C. M. A importância da tecnologia no processo ensino-aprendizagem. In: CONGRESSO VIRTUAL BRASILEIRO DE ADMINISTRAÇÃO, 7, 2010. Disponível em: <http://www.convibra.com.br/upload/paper/adm/adm_1201.pdf>. Acesso em: 06 de setembro 2020.

MORAN, José Manuel. Atualização do texto Tecnologias no Ensino e Aprendizagem Inovadoras do meu livro A Educação que Desajamamos: novos desafios e como chegar lá. Papirus, 5ª ed, cap. 4. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wpcontent/uploads/2017/11/tecnologias_moran.pdf. Acesso em 15 de agosto de 2020.

PORTO, T. M. E. As tecnologias de comunicação e informação nas escolas: relações possíveis... relações construídas. São Paulo: Saraiva, 2006.

SACRISTAN, J. Gimeno; GOMEZ, A. I. Pérez. Compreender e transformar o Ensino. Porto Alegre: Artmed, 1996.

VIEIRA, Rosângela Souza. O papel das tecnologias da informação e comunicação na educação: um estudo sobre a percepção do

professor/aluno. Formoso - BA: Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF), 2011. v. 10, p.66-72.



Maria Vanuzia de Lima Santos

Licenciada em Pedagogia pela Fundação Santo ANDRÉ - FSA - Santo André SP. Letras pela Faculdade de Interação Americana - FIA - São Bernardo do Campo SP. Professora de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de São Paulo.



POTENCIALIDADES DAS ARTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

NÁDIA RÚBIA OLIVEIRA MAGALHÃES PINA

Resumo: Este estudo tem como objetivo discutir a importância das Artes na Educação Infantil. Como objetivos específicos este artigo pretende apresentar elementos sobre o ensino de Artes na Escola nesta etapa da Educação. O problema central desta pesquisa busca responder de que maneira o conteúdo Artes pode ser abordado e trabalhado de maneira significativa na Educação Infantil. O ensino de Artes na escola necessita de propostas que estimulem o imaginário infantil e as diferentes formas de linguagem da infância, utilizando diversos suportes e materiais, explorando diferentes formas de trabalho com o corpo e com a expressão artística. Temos como justificativa para esta pesquisa o fato de a Educação Infantil ser a primeira etapa da Educação Básica e contribuir de maneira significativa para o desenvolvimento integral da criança em todos os seus aspectos.

Palavras-chave: Arte. Desenvolvimento. Educação. Expressão.

INTRODUÇÃO

O tema central deste trabalho versará sobre Arte e Educação tendo como foco principal as potencialidades das Artes na Educação Infantil. Para atingirmos ao pressuposto inicial desta pesquisa passamos ao conceito do ensino de Artes na Educação Infantil e como o trabalho com Artes Visuais pode ser realizado nesta faixa etária.

Primeiramente são apresentados os fundamentos da Arte e Educação, além da história do Ensino de Arte no Brasil trazendo os aspectos principais da legislação pertinente ao tema. Para tal propósito foram pesquisados os seguintes autores: Barbosa (1991, 2003, 2006, 2008) que traz a história da Arte e seus aspectos fundamentais e o Referencial Curricular Nacio-

nal para a Educação Infantil que traz elementos do trabalho do professor em sala de aula, as formas de trabalho com Artes na Educação Infantil e quais os propósitos e objetivos esperados.

Segundo as orientações curriculares do MEC são divididas as especificidades do conhecimento artístico em quatro modalidades: Música, Teatro, Dança e Artes visuais. Assim, os Parâmetros Curriculares Nacionais/Artes para o Ensino Fundamental, Referenciais Curriculares para a Educação Infantil e Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio trataram de explicitar os conteúdos de música, artes cênicas, artes visuais e dança e suas metodologias específicas.

O trabalho com as Artes Visuais na Educação Infantil deve respeitar as pecu-

liaridades das crianças e o seu nível de desenvolvimento, favorecendo o processo de criação das mesmas. O educador deve intervir proporcionando o contato com diferentes objetos agindo de forma intencional com o intuito de enriquecer a ação desenvolvida pela criança.

No Brasil, o processo histórico em defesa do ensino de Artes teve como grande influência os movimentos internacionais em defesa da Arte Educação, esses movimentos direcionaram o movimento interno do país em favor do ensino de Artes. Mais tarde na Reforma de Fernando de Azevedo (1928), instituiu o jardim de infância e incluiu a musicalização para crianças e ensino de música nos diversos cursos. As concepções modernistas de ensino de Artes ainda se encontravam fora do espaço da escola regular no Brasil.

Durante os anos 1960 houve mudanças na organização da educação nacional, a inclusão do ensino de Artes iniciou-se com a deliberação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961), que propôs, no artigo 38, § 4º, “Atividades complementares de iniciação artística”.

No Governo Militar ocorreu uma reforma educacional no Brasil, expressa na Lei Federal 5.692, de 11 de agosto de 1971. A partir dessa Lei, foi estipulada a inserção da Educação Artística nas séries iniciais do ensino fundamental. De acordo com o artigo 7º: “Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programa de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus”.

Com a Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, LDB, 1971) 5692/71 a Educação Artística foi instituída no currículo reunindo todos os tipos de linguagem, porém esta lei não previa a formação e a qualificação dos professores.

A LDBEN 9394/96 (BRASIL, 1996) em seu artigo 26º dispõe que: o ensino de Artes constituirá componente curricular

obrigatório, nos diversos níveis de educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.

Com a LDBEN 9394/96 (BRASIL, 1996) a denominação de “Educação Artística” foi substituída por “Ensino da Arte”, assim, a Arte passa a ser entendida não mais como uma atividade, um mero “fazer por fazer”, mas como uma forma de conhecimento.

Em relação ao fazer artístico o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) prevê as seguintes atividades e orientações:

Exploração e manipulação de materiais, como lápis e pincéis de diferentes texturas e espessuras, brochas, carvão, carimbo etc.; de meios, como tintas, água, areia, terra, argila etc.; e de variados suportes gráficos, como jornal, papel, papelão, parede, chão, caixas, madeiras etc.

Exploração e reconhecimento de diferentes movimentos gestuais, visando a produção de marcas gráficas.

Cuidado com o próprio corpo e dos colegas no contato com os suportes e materiais de artes. Cuidado com os materiais e com os trabalhos e objetos produzidos individualmente ou em grupo.

Criação de desenhos, pinturas, colagens, modelagens a partir de seu próprio repertório e da utilização dos elementos da linguagem das Artes Visuais: ponto, linha, forma, cor, volume, espaço, textura etc.

Exploração e utilização de alguns procedimentos necessários para desenhar, pintar, modelar etc.

Exploração e aprofundamento das possibilidades oferecidas pelos diversos materiais, instrumentos e suportes necessários para o fazer artístico.

Organização e cuidado com os materiais no espaço físico da sala.

Valorização de suas próprias produções, das de outras crianças e da produção de arte em geral.

Tendo como base as orientações previstas no RCNEI (BRASIL, 1998) há várias intervenções possíveis de serem realizadas e que contribuem para o desenvolvimento do desenho da criança. Uma delas é, partindo das produções já feitas pelas crianças, sugerir-lhes, por exemplo, que copiem seus próprios desenhos em escala maior ou menor. Esse tipo de atividade possibilita que a criança reflita sobre seu próprio desenho e organize de maneira diferente os pontos, as linhas e os traçados no espaço do papel. Outra possibilidade é utilizar papéis que já contenham algum tipo de intervenção, como, por exemplo, um risco, um recorte, uma colagem de parte de uma figura etc., para que a criança desenhe a partir disso.

O ENSINO DE ARTES

O ensino de Artes é visto como um passatempo ou uma mera atividade de desenhar ou pintar, descontextualizadas de aprendizado, outra prática equivocada é considerar o trabalho com Artes como simples ilustrações de datas comemorativas ou temas específicos não deixando lugar para a criação e criatividade das crianças. Nessa situação, é comum que os adultos façam grande parte do trabalho, uma vez que não consideram que a criança tem competência para elaborar um produto adequado.

Segundo o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil - RCNEI (BRASIL, 1998) as pesquisas desenvolvidas a partir do início do século em vários campos das ciências humanas trouxeram dados importantes sobre o desenvolvimento da criança, sobre o seu processo criador e sobre as artes das várias culturas. Na confluência da antropologia, da filosofia, da psicologia, da psicanálise, da crítica de arte, da psicopedagogia e das tendências estéticas da modernidade, surgiram autores que formularam os princípios inovadores para o ensino das artes, da música, do teatro e da dança.

Segundo o RCNEI (BRASIL, 1998) embora todas as modalidades artísticas devam ser contempladas pelo professor, a fim de diversificar a ação das crianças na experimentação de materiais, do espaço e do próprio corpo, destaca-se o desenvolvimento do desenho por sua importância no fazer artístico delas e na construção das demais linguagens visuais (pintura, modelagem, construção tridimensional, colagens).

Quando a criança começa a desenhar ela trabalha sobre a hipótese de que o desenho serve para imprimir tudo o que ela sabe sobre o mundo, expressando suas percepções e sentimentos, observando diferentes objetos simbólicos e as imagens que cria. Na fase de simbolização, a criança vai incorporando as regularidades e os códigos que representam as imagens que a cercam e aprende a considerar que o desenho serve para imprimir aquilo que ela vê.

O desenho, na Educação Infantil, tem uma significação muito mais ampla e merece ser tratado como mais que simples rabiscos, sendo valorizado como um auxiliar importante no desenvolvimento da criança.

O professor deve estar atento para oferecer às crianças diferentes suportes e materiais, quando tratar-se de atividades de desenho ou pintura, permitindo que a criança consiga expressar-se, tenha liberdade nos seus gestos e possam trabalhar individualmente e em grupos. A diversidade de materiais, diversidade de objetos e suportes variados são de fundamental importância para que a criança consiga deixar as suas marcas, explorando o espaço e os recursos.

A intervenção do professor, os temas abordados e a maneira como é desenvolvido o trabalho com as Artes Visuais podem ser um recurso interessante desde que sejam observados seus objetivos e função no desenvolvimento do percurso de criação pessoal da criança. É preciso, no entanto, ter atenção quanto a programação de atividades para as crian-

ças para que ela seja capaz de criar e partir de suas próprias ideias, estimulando o pensamento e a imaginação.

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

A ARTE COMO LINGUAGEM E EXPRESSÃO

A Arte sempre esteve presente na história da educação escolar e dependendo da época e do contexto social no qual estava inserida, assumia diferentes papéis e princípios na escola. Ao longo dos anos o conceito de Arte foi adquirindo diferentes interpretações: a Arte como técnica, como expressão, como linguagem, como comunicação, produção de materiais artísticos e como lazer.

Não basta ensinar Arte com horário marcado, é necessário ensinar interdisciplinarmente para provocar a capacidade de estabelecer relações, assim como é recomendável introduzi-la transversalmente em todo o currículo provocando a imbricação de territórios e a multiplicação de interpretações. (BARBOSA, 2008, p. 26)

Na sala de aula, o tratamento da Arte baseia-se em três dimensões: Arte como linguagem, como expressão da cultura e como conhecimento. A Arte como linguagem no sentido de realizar leituras e estabelecer sentidos interpretando as relações da mensagem artística; a Arte como expressão da cultura no sentido da preocupação com a influência cultural, observar a arte em sua relação com a cultu-

ra, melhor entendendo as obras artísticas; a Arte como conhecimento no sentido de entendê-la como qualquer outra área do conhecimento, vivenciado e refletido pelas crianças.

Segundo as orientações curriculares do MEC, a partir de 1995, são divididas as especificidades do conhecimento artístico em quatro modalidades: Música, Teatro, Dança e Artes visuais. Assim, os Parâmetros Curriculares Nacionais/Artes para o Ensino Fundamental, Referenciais Curriculares para a Educação Infantil e Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio trataram de explicitar os conteúdos de música, artes cênicas, artes visuais e dança e suas metodologias específicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após o término desta pesquisa e análise dos elementos apresentados podemos considerar que a Arte sempre esteve presente na história da educação escolar e dependendo da época e do contexto social no qual estava inserida, assumia diferentes papéis e princípios na escola. Ao longo dos anos o conceito de Arte foi adquirindo diferentes interpretações.

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

Desta maneira afirma-se que o trabalho com as Artes Visuais na Educação Infantil deve respeitar as peculiaridades das crianças e o seu nível de desenvolvimento, favorecendo o processo de criação das mesmas. O educador deve intervir proporcionando o contato com diferentes objetos agindo de forma intencional com o intuito de enriquecer a ação desenvolvida pela criança.

Esta pesquisa evidenciou que o ensino de Artes não pode ser considerado como uma mera atividade de desenhar ou pintar, descontextualizadas de aprendizado e nem deve ser considerado o trabalho com Artes como simples ilustrações de datas comemorativas ou temas específicos não deixando lugar para a criação e criatividade das crianças. Nessa situação, é comum que os adultos façam grande parte do trabalho, uma vez que não consideram que a criança tem competência para elaborar um produto adequado.

Evidenciou também que as pesquisas desenvolvidas em vários campos das ciências humanas trouxeram dados importantes sobre o desenvolvimento da criança, sobre o seu processo criador e sobre as artes das várias culturas. Na confluência da antropologia, da filosofia, da psicologia, da psicanálise, da crítica de arte, da psicopedagogia e das tendências estéticas da modernidade, surgiram autores que formularam os princípios inovadores para o ensino das artes, da música, do teatro e da dança.

Podemos afirmar que na educação infantil a organização da sala, a quantidade e a qualidade dos materiais presentes e sua disposição no espaço são determinantes para o fazer artístico. Este espaço deverá ser amplo, de maneira a acomodar confortavelmente as crianças. Os materiais devem estar de fácil acesso. O ambiente deve ser agradável, decorado de forma harmoniosa para que influenciam ou ativem o desejo de produzir e o prazer de estar neste local. Deve, além disso, favorecer o andar, o correr, o brincar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARBOSA, Ana Mae. Interterritorialidade na Arte/Educação e na Arte. In: BARBOSA, Ana Mae; AMARAL, Lílian. Interterritorialidade: mídias, contextos e educação. São Paulo: Edições SESC SP, 2008.
- BARBOSA, Ana Mae. Arte Educação no Brasil. São Paulo: Perspectiva, 2006.
- _____. Arte Educação no Brasil: do modernismo ao pós-modernismo. São Paulo, 2003. Disponível em: Acesso em 23 abril de 2018.
- _____. John Dewey e o ensino da arte no Brasil. São Paulo: Cortez, 2002.
- _____. A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos. São Paulo: Perspectiva, 1991.
- BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 05 de outubro de 1988. Brasília, 1988.
- BRASIL. MEC, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9394, de 20 de dezembro de 1996.
- Brasil. MEC. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: Acesso em 23 abril de 2018.
- Brasil. MEC. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.: il.
- CUNHA, M.B. da. Biblioteca digital: bibliografia das principais fontes de informação. Ciência da Informação, Brasília, v. 39, n. 1, p.88-107, jan./abr. 2010. Disponível em: <http://revista.ibict.br/index.php/ciinf/article/view/1730/1359>. Acesso em: 02 dez. 2010.
- LEITE, Maria Isabel. Desenho infantil: Questões e Práticas Polêmicas. In: KRAMER Sonia; LEITE Maria Isabel. Infância e Produção Cultural. Campinas: Papirus, 1998.
- LOWENFELD, Viktor; MAILLET, Miguel (Trad.). A criança e sua arte: um guia para os pais. 2. ed. São Paulo: Mestre Jou, 1977.
- PILETTI, N.; PILETTI, C. História da Educação. 7. ed. São Paulo: Ática, 1989, v. 1, p.27-39.
- PINA, Nádia Rúbia Oliveira Magalhães. As artes e a Educação Infantil: possibilidades e conceitos. São Paulo, Sp. 2018.



Nádia Rúbia Oliveira Magalhães Pina

Cursando Licenciatura em Letras pela Universidade Virtual de São Paulo (UNIVESP). Licenciada em Pedagogia pela Universidade de Mogi das Cruzes (UMC) - SP. Leciono eventualmente nas escolas da rede Estadual de São Paulo para o Ensino Fundamental I e na Educação Infantil como Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Prefeitura Municipal de São Paulo.



DIÁLOGO ENTRE EDUCAÇÃO E AFETIVIDADE

NORMANILDES SANTOS ROCHA RIBEIRO

RESUMO: Visando dialogar entre o papel da educação e a afetividade para se ensinar no século XXI, na escolarização de crianças e adolescentes brasileiros no ensino fundamental I, por este ser um grande revelador de diversos conflitos na escolarização desses sujeitos sociais de direitos, pensando na educação oferecida à tal sociedade nas últimas décadas, isso o que pesa bastante, e nos faz refletir principalmente na questão da aprendizagem, ocorrendo independente da classe social, vivemos cada vez mais dias difíceis, indivíduos com grandes conflitos, dificuldade e problemas de aprendizagem, principalmente no que refere à alfabetização. Neste sentido os profissionais da educação acompanham a trajetória de crianças, jovens e adultos com dificuldade de alfabetização e tem disponibilizado as diferentes estratégias pedagógicas para o ensino. Os resultados da pesquisa apontam que o fator sócio emocional e a afetividade faz a diferença no processo de aquisição dos conhecimentos e alfabetização.

Palavras-chave: Aprendizagem. Criança. Educação. Conhecimento. Dificuldade.

TRANSFORMAR PARA HUMANIZAR

O século XXI tem revelado diversos conflitos na questão da aprendizagem dos brasileiros, não interessando a classe social, indivíduos com problemas e conflitos na escola, crianças, adolescentes, jovens atores sociais de direitos, muitos com problemas na aprendizagem, principalmente no que refere à alfabetização. Muitas teorias surgiram, buscando ajudar pais e filhos nesta tarefa que é tão difícil e que se faz muito presente em nossa sociedade.

“Conhecer mais e mais as questões que envolvem a aprendizagem e também ser capaz de pensar relações e propor soluções para o educando chegar ao conhecimento”. Carvalho (orgs, 2013,p.267)

Quanto mais se conhece o indivíduo, mais se a pode intervir, propor maneiras novas para adquirir um conhecimento.

O aspecto emocional do indivíduo não tem menos haver importância do que os outros aspectos e é objeto de preocupação da educação nas mesmas proporções em que o são a inteligência e a vontade. O amor pode vir a ser um talento tanto quanto a genialidade, quanto a descoberta do cálculo diferencial. Vygotsky (2004, p.143).

Sendo o aspecto emocional de grande importância na vida dos indivíduos, a escola e os profissionais da educação, devem compreender a importância desse aspecto para que estes sujeitos adquiram conhecimentos e tenham uma formação plena enquanto um ser social de direitos. Devemos nos preocupar e criar estratégias para atender esse público de modo satisfatório a tais anseios.

Para Vygotsky (2004) no livro “A formação Social da Mente” A Afetividade constitui a energética das condutas, cujo aspecto cognitivo se refere apenas às estruturas; não existe, portanto, nenhuma conduta por mais intelectual que seja, se não houver afetividade não há qualidade.

A compreensão constituem a forte estrutura cognitiva, para tal conduta, sendo tais aspectos afetivos e cognitivos inseparáveis e irredutíveis” para se reorganizar a estrutura emocional.

Assim ensinar exige do sistema educacional, modificações em vários aspectos, emocionais, sociais, para podermos proporcionar aos nossos alunos uma educação de qualidade, capaz de levar isso às próximas gerações. Embora muitos confundam afetividade com o assistencialismo, mas, na verdade, falo de uma educação humanística, como afirma Paulo Freire (FREIRE, 2004).

Compreende-se entanto que os aspectos emocionais estão vinculados ao desenvolvimento afetivo e a sua relação com a construção do conhecimento. A atualidade clama por humanização, por igualdade, respeito, tolerância e empatia.

Entre tantos caminhos percebemos que a afetividade e qualidade devem andar juntas para termos uma sociedade melhor, mais justa e igualitária. Pois muitas vezes o indivíduo relaciona a cognição, sentimentos e a visão que tem de si mesmo, assim a sua autoestima pode ser equilibrada ou não, poderá ter sucesso ou fracasso dependendo de seu estado emocional. Isso reflete do micro para ao

macro, sendo dentro da sala de aula, escola e inegavelmente volta para a sociedade. CARVALHO, (orgs, 2013)

SAMPAIO; FREITAS (2011). A vida emocional é um campo com o qual podemos lidar com outros campos do saber humano, com muitas ou poucas habilidade, exigindo, de nós, a compreensão; segundo elas que bom seria se a educação emocional fizesse parte dos currículos funcionais da escola. Assim as nossas ações, condutas, e pensamentos receberiam permanentemente ingerência do nosso ser emocional, isso porque não é possível utilizarmos razão e corpo sem estarmos trespassados de propriedades afetivas enraizadas em nós, em nossa história.

Assim o papel do educador é crucial, pois o mesmo pode detectar e fazer um trabalho preventivo na vida de crianças, jovens e adolescentes, quando percebem que o desequilíbrio emocional está influenciando negativamente no processo de aprendizagem escolar. A memória afetiva, é capaz de trazer angústias e sentimentos negativos, nessa construção tão complexa, causando os transtornos emocionais, doenças físicas, podendo chegar até ao suicídio; na verdade a intenção não é acabar com a vida, mas aliviar as tensões expostas ainda que momentâneas. AYRES, 2004, (P.43).

Neste sentido é muito claro que o ambiente familiar também exerce um importante papel para ajudar determinar o sucesso em sua vida escolar, AYRES, (2004, p.92). Assim problemas mal administrados podem trazer efeitos nocivos para o equilíbrio da criança, prejudicando o seu desenvolvimento, no contato destes entre si, sabendo que os pais são os primeiros a ensinar atitudes e valores, desde a formação de seu caráter e que ajudará o mesmo a ser resiliente e forte na resolução de situações problemas e conflitos surgidos em sua história. (TIBA, 2006, p.157).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para que uma educação efetiva, transformadora, com sujeitos críticos e participativos, é necessário investimento no ensino e aprendizagem significativa para o aluno.

A criança precisa de atividades extracurricular, na construção de uma boa autoestima, sendo encorajados a realizar esportes, música, fotografia, filmes, desenhos, livros enriquecendo suas experiências e possibilitando a melhora do seu rendimento escolar.

Os responsáveis das crianças e a escola devem oferecer a formação necessária para a construção e desenvolvimento para que o mesmo faça diferença na vida desse sujeito social de direitos, possibilitando outras habilidades como criticidade, criatividade, resolução de conflitos e dificuldades, superação, prosperar e de crescer naturalmente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AYRES, Antônio Tadeu. Prática pedagógica competente: ampliando os saberes do professor/ Antônio Tadeu Ayres.-Petrópolis,2ª Ed.RJ:Vozes, 2004.

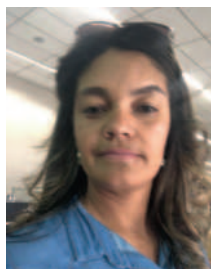
FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática Educativa. São Paulo: paz e Terra, 2004.

Formação de professores: Múltiplos enfoques/ Anna Maria Pessoa de Carvalho (org).-1ª. ed.-São Paulo: Editora Sarandi, 2013.

SAMPAIO; FREITAS, Samaia, Ivana (orgs.). 3. Ed. Rio de Janeiro.:Wak Ed., 2011.144p.:21cm. Dificuldades de Aprendizagem: a psicopedagogia na relação sujeito, família e escola.

TIBA, Içami, Disciplina na medida certa. Novos paradigmas/Içami Tiba. - Ed.rev.atual. E ampl. -São Paulo: Integrare, Editora, 2006.

VYGOTSKY, L. S. A formação Social da Mente. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes.2004.



Normanildes Santos Rocha Ribeiro

Pedagoga, Especialista em Educação Inclusiva, Artes, Docência no Ensino Superior e Neurociência Educacional. Atua como Professora na rede municipal de ensino nas cidades de Guarulhos e São Paulo.





MÉTODO FÔNICO E A ESTRATÉGIA DO PLANO NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO

PAMELA GOMES MOURA DE CARVALHO

Resumo: O objetivo desse artigo é discutir as estratégias do Plano Nacional de Alfabetização baseado no método fônico. Os resultados indicam que os processos de alfabetização devem considerar o aspecto humano, não apenas critérios eminentemente técnicos e científicos na formulação de políticas, métodos e sua aplicação. Em agosto de 2019, o governo federal lançou a Política Nacional de Alfabetização (PNA), documento baseado em conceitos científicos para melhorar os índices de sucesso nas avaliações promovidas. Trata-se de um retorno ao método fônico de alfabetização, criticado por diversos especialistas, por considerar que o aluno deixa de lado seu papel de sujeito ativo no processo de ensino e aprendizagem. O governo paulista lançou o novo Currículo, que está alinhado às propostas federais. Como apresentado neste artigo, outros aspectos devem ser considerados na implementação de políticas públicas para educação, principalmente num país com tantas diferenças regionais, sociais e econômicas.

Palavras-chave: Alfabetização. Educação. Implementação. Políticas Públicas.

INTRODUÇÃO

A alfabetização de crianças é um processo complexo, não só pelas suas particularidades, mas pelo conjunto de habilidades que necessita para seu sucesso. Não estamos falando apenas das habilidades necessárias para que as crianças dominem a escrita, o conhecimento das letras e da leitura, mas de que forma os professores as conduzirão por esse processo.

Nas épocas mais recentes, houve uma crescente preocupação dos governos em promover a alfabetização de todos, crianças e adultos, como forma de exercício da cidadania. Diversos métodos foram

experimentados, teorias aplicadas, mas as dificuldades continuam.

A escola parte do princípio de que as crianças não têm um passado, não acumulam conhecimentos e habilidades. É como se todas as crianças estivessem no mesmo nível, nada soubessem e precisassem aprender tudo e da mesma maneira.

Cabe ao professor alfabetizador compreender essas dificuldades e encontrar a melhor maneira de executar seu trabalho e promover a aprendizagem das crianças.

Os governos atuais retornaram as características tecnicistas para formular

as políticas públicas sobre educação, e com isso novos métodos de alfabetização, ensino e avaliação estão sendo implementados, com vistas claras ao atingimento de metas estabelecidas para que o país/estado se imbricam a países desenvolvidos, nos quais tais políticas têm raízes mais profundas do que as nossas.

DEFININDO A ALFABETIZAÇÃO

Em 15 de agosto de 2019 o então Ministro da Educação, Abraham Weintraub apresentou o caderno da Política Nacional de Alfabetização (PNA). Segundo esse documento, a alfabetização deve seguir a critérios científicos. Esses critérios têm sido aplicados em países desenvolvidos, como a França, a Inglaterra e a Finlândia.

Note-se que tais países citados no referido documento não têm disparidades sociais e econômicas tão presentes quanto no Brasil. Além disso, deve-se considerar a diversidade cultural de um país com extensa área territorial.

O termo “alfabetização” é utilizado no Brasil para designar o processo de ensino e aprendizagem que correspondeu, conforme a época, a ensino de primeiras letras, ensino de leitura, ensino simultâneo de leitura e escrita. O termo consolidou-se no Brasil a partir do início do século XX, e nas últimas décadas foi substituído por “letramento escolar”, já que o conceito de alfabetização ampliou-se para outras disciplinas, de forma que temos atualmente “alfabetização matemática” e o neologismo “analfabetismo digital”.

Durante muito tempo a alfabetização foi entendida como mera sistematização do $B+A = BA$, isto é, como a aquisição de um código fundado na relação entre fonemas e grafemas. Em uma sociedade constituída em grande parte por analfabetos e marcada por reduzidas práticas de leitura e escrita, a simples consciência fonológica que permitia aos sujeitos associar sons e letras para produzir/ interpretar palavras (ou frases curtas) parecia ser suficiente para diferenciar o alfabetizado

do analfabeto. Em 1958, um relatório da Unesco definia como alfabetizada uma pessoa capaz de ler ou escrever um enunciado simples, relacionado à sua vida diária.

Segundo Soares (2003, apud COLLELO, 2004),

alfabetização é o processo pelo qual se adquire o domínio de um código e das habilidades de utilizá-lo para ler e escrever, ou seja: o domínio da tecnologia – do conjunto de técnicas – para exercer a arte e ciência da escrita. Ao exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita denomina-se letramento, que implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos.

Por isso, aprender a ler e a escrever implica não apenas o conhecimento das letras e do modo de decodificá-las (ou de associá-las), mas a possibilidade de usar esse conhecimento em benefício de formas de expressão e comunicação, possíveis, reconhecidas, necessárias e legítimas em um determinado contexto cultural.

O processo de alfabetização não é uma habilidade, mas um conjunto de habilidades. Não é mera representação da língua oral pela escrita. Não se escreve como se fala e nem vice-versa. Se assim fosse, não haveria tantas dificuldades encontradas pelos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem: alunos que não “aprendem” e professores que “não sabem ensinar”.

A perspectiva psicológica predomina na atribuição dos problemas de alfabetização. Justificam-se as dificuldades de

alfabetização por disfunções orgânicas e psicológicas como a dislexia, a disgrafia, a disortografia e até mesmo a afasia e a surdez.

A perspectiva cognitivista volta-se para a análise de problemas como a maturação psicológica da criança para a aprendizagem da leitura e escrita.

Há também a perspectiva do senso comum, segundo a qual a criança pobre é mais difícil de aprender. Que o professor da escola pública, por ser mal remunerado, não se esforça para ensinar. Claro que uma criança que não recebe alimentação em quantidade ou qualidade suficiente terá mais dificuldades para aprender qualquer coisa, não só a ler e escrever. Claro também está que o ambiente exerce forte influência no processo. Afinal, alguém que cresça num ambiente onde dispõe de livros, revistas, jornais e acesso a um aparato tecnológico, com acesso à internet, tem maiores possibilidades de desenvolver o conjunto de habilidades necessárias de forma satisfatória.

Mas além dessas dificuldades, existem também as variações dialetais que implicam alfabetização. Quando ingressa na escola, a criança já dispõe de um vocabulário e compreende as regras gramaticais rudimentares.

Todo falante nativo usa sua língua conforme as regras de seu dialeto, que é próprio da comunidade linguística em que vive. Não existe dialeto certo ou errado, já que a função primordial da língua é a comunicação entre membros da sociedade.

O PLANO NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO DE 2019

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estipulou que os alunos devem ser alfabetizados até o segundo ano do ensino fundamental. Porém, segundo a PNA, os alunos devem estar alfabetizados no primeiro ano. Para isso, a Educação Infantil torna-se parte essencial do processo. É durante essa fase que a criança toma con-

tato com as letras e números, de maneira lúdica, e é estimulada a registrar suas experiências por meio de escrita espontânea, desenhos e gráficos.

Quando ingressa no ensino fundamental, esses registros passam a ser prioritariamente por meio da escrita e recontagem de histórias e textos.

De fato, aprender as relações grafofonêmicas do código alfabético da língua portuguesa não significa esgotar totalmente o processo de aprendizagem de leitura e escrita, que inclui ainda a aquisição de fluência oral, a ampliação do vocabulário, as estratégias de compreensão de textos e outras habilidades e conhecimentos que devem ser adquiridos e desenvolvidos ao longo dos anos iniciais do ensino fundamental. (BRASIL, 2019, p. 32)

Assim, tão importante quanto escrever corretamente as palavras e ser capaz de identificar sílabas e formar palavras, é necessário desenvolver a competência leitora por meio da compreensão do que se está lendo. A PNA prioriza o método fônico para a alfabetização sob a seguinte justificativa:

O ensino do conhecimento fônico se mostra eficaz quando é explícito e sistemático (com plano de ensino que contemple um conjunto selecionado de relações fonema-grafema organizadas em sequência lógica). Assim, as crianças aplicam na leitura de palavras, frases e textos o

que aprendem sobre as letras e os sons. Portanto, a instrução fônica sistemática e explícita melhora significativamente o reconhecimento de palavras, a ortografia e a fluência em leitura oral. (BRASIL, 2019, p. 33)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos deduzir que as tão exaustivamente criticadas cartilhas de alfabetização estavam certas? Que, embora os índices de evasão e repetência nas décadas de 1960 a 1980 tenham sido altos, os métodos de alfabetização funcionavam e as crianças realmente aprendiam a ler e escrever nos primeiros anos de escolarização?

Não é o caso de anacronizar o ensino. Claro que a tentação de analisar a reformulação de políticas públicas para a educação como forma de retomar aos nefastos “anos de chumbo” de nossa história é grande, principalmente diante de outros fatos políticos que emergem quase diariamente na grande mídia.

Há, porém, de reconhecer a necessidade de se rever, periodicamente, as políticas educacionais vigentes. A sociedade, como organismo vivo, está em constante mudança. A tecnologia avança, as necessidades educacionais, sociais e econômicas se transformam, e a educação deve, prioritariamente, acompanhar essas transformações. Mesmo que seja necessário retroceder alguns passos, toda tentativa de melhora – não dos índices, mas da ampliação do conhecimento e do público atingido – é sempre bem-vinda.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. MEC. Secretaria de Alfabetização. PNA: Política Nacional de Alfabetização. Brasília: MEC, SEALF, 2019.

SOARES, M. B. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte, Autêntica, 1998. In: COLELLO, S. M. G. Alfabetização e letramento: repensando o ensino da língua escrita.

Disponível em <http://www.hottopos.com/vi-detur29/silvia.htm>. Acesso em 17 set. 2020.



Pamela Gomes Moura de Carvalho

Pedagoga formada pelo Centro Universitário São Camilo – SP. 2009. Graduada em Artes pelo Centro Universitário de Jales – UNIJALES - Jales SP - 2018. Pós-graduação em Psicomotricidade e Educação Infantil pela Faculdade Campos Elíseos – FCE - SP. 2017. Professora de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de São Paulo.



O EDUCADOR LÚDICO E A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS

REGIANE ALVES DA SILVA

RESUMO: O objetivo deste artigo é discutir a importância da ludicidade, da contação de histórias e da literatura para o desenvolvimento infantil. As práticas pedagógicas diárias realizadas com estudantes da creche e da educação infantil, são importantes para a formação. Os resultados dessa pesquisa considera a importância de discutir e aproximar esses elementos de forma a ampliar o conhecimento da relação entre ludicidade e desenvolvimento e formas para que o educador se aproprie desse elemento através da contação de histórias. Este artigo trata da ludicidade, elemento de extrema importância para o desenvolvimento infantil, assim como a contação de histórias e a literatura. Ao mesmo tempo, verifica a importância da formação e habilidades que o educador desenvolve em suas práticas pedagógicas diárias.

Palavras-chave: Ludicidade. Desenvolvimento infantil. Literatura.

INTRODUÇÃO

Muitos estudiosos trabalham o desenvolvimento infantil, explanando a importância do elemento lúdico para as crianças, desde pequenas. É de domínio do pedagogo essa matéria, porém, sabemos que os muitos conteúdos e cuidados que requer o dia a dia das crianças podem deixar pouco espaço para o lúdico.

Sabemos também como a literatura se configura em elemento de transmissão da cultura acumulada pela humanidade e favorecer o gosto pela literatura é um dos maiores desafios da escola contemporânea, frente às revoluções tecnológicas que vivenciamos nos últimos tempos.

Esses elementos suscitam desafios aos educadores, inclusive no tocante à sua formação inicial e continuada, pois a escola deve aliar esses elementos e per-

seguir modelos de educação em que a ludicidade esteja cada vez mais presente e pulsante.

Por esses motivos, verificou-se a importância de discutir e aproximar esses elementos de forma a ampliar o conhecimento da relação entre ludicidade e desenvolvimento e formas para que o educador se aproprie desse elemento através da contação de histórias.

O DESENVOLVIMENTO INFANTIL, LITERATURA E LUDICIDADE

Vygotsky (2003, p. 67) comprova a importância da brincadeira e da atividade lúdica para as crianças quando diz que o brincar é atividade própria da infância, o meio de estar diante do mundo social e físico, a maneira como a criança interage com objetos e pessoas, lida com seus con-

flitos e questionamentos: ela tem direito de brincar. A brincadeira, seu jeito de ser e estar no mundo, serve para experimentar múltiplas vivências, como um simulacro da realidade, em que podem vivenciar muitas sensações, sentimentos, com segurança.

Ao continuar analisando Vygotsky, e sua visão sócio-interacionista do desenvolvimento humano, percebemos que este se desenvolve não somente por sua maturação biológica, mas é de suma importância para esse processo o ambiente em que está inserido. Em sua formação literária o mesmo acontece: os hábitos saudáveis de leitura dependem do ambiente e do contato que o leitor tem ou teve com as histórias e das vivências que estas lhe proporcionaram, é necessário encantamento para que esse hábito se construa de maneira sólida. Sabemos que, na realidade brasileira, o hábito da leitura não tem a força que outros veículos como mídias sociais, TV e própria internet têm. Coelho, (2003, p. 27) define a Literatura como o resultado do desenvolvimento da humanidade:

Literatura é uma linguagem específica que, como toda a linguagem, expressa uma determinada experiência humana, e dificilmente poderá ser definida com exatidão. Cada época compreendeu e produziu literatura a seu “modo” é, sem dúvida, conhecer a singularidade de cada momento de longa marcha da humanidade em sua constante evolução. Conhecer a literatura que cada época destinou as suas crianças é conhecer os ideais e valores ou desvalores sobre os quais cada sociedade se fundamentou (e se fundamenta...).

Pois bem, a herança cultural de nosso povo foi, em seus primórdios, transmitida oralmente, de geração para geração, de diferentes formas. Nesse ínterim, a Literatura Infantil teve seu início no século XVII, quando se passou a enxergar as crianças como sujeitos diferentes dos adultos, com necessidades e características próprias, e a partir daí a preocupação com seu desenvolvimento tomou outros rumos, incluindo uma educação especial que a preparasse para a vida adulta. No século XX, com o advento da Psicologia experimental, houve uma redescoberta da literatura infantil como fonte de contribuição para o desenvolvimento da inteligência e importante aspecto na construção da personalidade adulta. A ideia de que o ambiente e certos estímulos aprimoravam a inteligência mudou o entendimento do ser criança, o que elevou a literatura a um status de fenômeno significativo e de fundamental importância para o desenvolvimento infantil.

O livro infantil passa então a ser veículo de comunicação entre o adulto portador de experiências e o leitor-criança que pode ser beneficiado com essas experiências. Assim, o ato de ler e ouvir histórias se torna um aprendizado.

[...] Se a infância é um período de aprendizagem, [...] toda mensagem que se destina a ela, ao longo desse período, tem necessariamente uma vocação pedagógica. A Literatura Infantil é também ela necessariamente uma vocação pedagógica, no sentido amplo do termo, e assim, permanece, mesmo no caso em que ela se define como literatura de puro entretenimento, pois a mensagem que ela transmite então é a de que não há mensagem, e que é

mais importante o divertir-se do que preencher falhas (de conhecimento). (Soriano, 1975 apud Coelho, 2003)

Machado (2002, p.38) afirma que “não explorar a literatura desde cedo com as crianças é uma tolice, pois permite que a criança adquira o gosto pela leitura podendo viajar de diversas maneiras para infinitos lugares, dando margem a imaginação das crianças”. Portanto, por meio do ato de ouvir e contar histórias, as crianças experimentam diversas emoções, o que significa um grande recurso para o desenvolvimento de sua aprendizagem.

O PAPEL DO EDUCADOR

A escola tem papel primordial na formação e desenvolvimento das crianças e as escolhas educacionais que são feitas, e a forma como são feitas definem esse percurso escolar. Assim, Kami (1991, 125) nos coloca que

Educar não se limita a repassar informações ou mostrar apenas um caminho, aquele caminho que o professor considera o mais correto, mas é ajudar a pessoa a tomar consciência de si mesma, dos outros e da sociedade. É aceitar-se como pessoa e saber aceitar os outros. É oferecer várias ferramentas para que a pessoa possa escolher entre muitos caminhos, aquele que for compatível com seus valores, sua visão de mundo e com as circunstâncias adversas que cada um irá encontrar. Educar é preparar para a vida.

Em uma interpretação dessa fala, podemos entender que a relação professor-aluno a ser construída para uma educação que persiga esses objetivos deve ser estreita e ter como importante elemento um aspecto afetivo, em que o educador possa oferecer diversas ferramentas para que o desenvolvimento infantil seja conduzido com criatividade e autonomia. O educador, portanto, deve oferecer várias possibilidades de aprimoramento, com usos de diferentes jogos, literatura, e outras interações. O educador deve estar apto para possibilitar às crianças o exercício de seu direito mais fundamental ao desenvolvimento: a brincadeira e a ludicidade, assegurando o prazer em apreciar as histórias e experiências em que participa.

Para isto, entende-se que, quanto mais o professor entrar em contato com sua própria ludicidade, mais fácil será o entendimento e sensibilização para a ludicidade das crianças. Quando recebe uma formação lúdica, esta deve possibilitar ao educador destravar suas resistências e conhecer-se enquanto ser humano e profissional, entendendo suas possibilidades e limitações, e adquirindo uma visão clara da importância de sua postura no tocante à importância da ludicidade para a vida da criança, do jovem e do adulto.

O educador deve, então, assumir uma identidade em que se permita brincar junto das crianças, permitir e estimular sua imaginação e servir de modelo, dividindo suas próprias experiências infantis.

Muitos educadores trabalham com a literatura do mesmo modo que trabalham com matemática, ou geografia, não diversificando suas estratégias a fim de criar possibilidades de fazer da leitura um ato de prazer com aprendizagem significativa voltada à busca do conhecimento. Segundo ANDRÉ (2004, p. 18)

É papel de a escola alfabetizar, formar indivíduos que convivam com a leitura, obtendo dela conhecimento e

prazer, e oportunizar aos alunos o desenvolvimento de uma atitude crítico-reflexivo diante dos textos... A relação com o livro antes de aprender a ler auxilia a criança a torná-lo significativo como um objeto que proporciona satisfação. Isto ocorre porque ao tocar, manusear, olhar, alisar o livro e brincar com suas folhas e gravuras, a criança sente um prazer similar ao proporcionado por um brinquedo.

Nessa mesma linha de pensamento, a Literatura Infantil com exploração dos diversos tipos de textos acarreta uma gama de atividades que poderão ser desenvolvidas no processo educacional. Ao trabalhar a contação de histórias utilizando-se do objetivo principal o estudo de diversos textos, pode levar a criança a despertar o interesse e a curiosidade por novos conhecimentos.

Por sua vez Amarilha (2004) discute a importância da literatura na formação cognitiva, linguística, comunicativa e psicológica da criança. Demonstra a necessidade de pensar práticas pedagógicas prazerosas e cotidianas, como contar e ler textos dos contos de fadas, para em consequência, construir uma trajetória escolar de sucesso, vendo a leitura como ferramenta instrumental da transmissão de cultura, mas ao mesmo tempo com a ludicidade tão importante para as crianças. Ao usar a imaginação como recurso na contação de histórias, ele auxilia a criança no desenvolvimento de sua própria imaginação, ensinando-a a se constituir com liberdade e autonomia.

Ao compreender a contação de histórias como ferramenta pedagógica intrínseca de inúmeros significados, expande o seu papel para além do entendimento da linguagem. Mescla o caráter literário e alia

e amplia sua função de despertar a imaginação e sentimentos, transcendendo a palavra.

O professor pode pesquisar diversas formas para contar histórias, buscando formações que abram seus horizontes. O importante é despertar nos alunos o prazer de ler, proporcionar meios divertidos e atraentes para contá-las através da confecção de fantoches, dedoches, dramatizações e cenários coloridos proporcionando momentos de descontração que na verdade estabelecem a ligação entre aquilo que é real e o imaginário.

Barcelos destaca algumas das atividades que poderão ser realizadas após a narrativa da história:

- Narração da história pelos participantes com suas próprias palavras, oralmente ou por escrito;
- Narração da história com um final diferente;
- Dramatização;
- Desenhos livres de personagens ou da própria narrativa;
- Recortes e colagem;
- Trava-línguas;
- Manuseio de livros de literatura ou outros adequados à faixa etária dos participantes; - Jograis;
- Confecção de livros de papel ou de pano, reproduzindo histórias ou criando novas.

(BARCELOS, 1995, p. 36 - 37).

As atividades de enriquecimento devem ter bom planejamento, objetivos definidos e sejam adequadas, pois de acordo com Teberosky, (1986, p.36), "se elas unirem a ideia de ouvir histórias a lembranças de exercícios subsequentes pesados e complicados, isso lhes roubará todo o prazer, podendo inclusive despertar-lhes um sentimento negativo em relação a tais atividades".

Valorizar as produções das crianças, realizar exposições, saraus, recontos

é respeitar e contribuir para os aprendizados. Um varal de atividades é uma opção interessante para esse fim. A utilização de metodologia diferenciada que desperta o interesse pelo texto literário contribuirá para a formação integral do aluno, através do estímulo à capacidade de interpretação, permitirá ao indivíduo situar-se melhor em seu meio social. Com isso, a escola estaria cumprindo sua missão de educar para a vida.

PRÁTICAS LÚDICAS

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (2001) colocam o uso das diferentes linguagens (verbal, escrita, gráfica, pictórica, numérica, etc.) em sala de aula e a necessidade de oportunizar o aprendizado de todas. “A instituição escolar foi criada para desempenhar uma função: a de comunicar às novas gerações os saberes socialmente produzidos, aqueles que são considerados, em um determinado momento histórico, válidos e relevantes.” (Lerner, 1996, p.95 apud Correia, 2001, p.559).

O objetivo da contação de histórias, assim, está em diversificar as práticas de leitura relacionando a história com a vida real. Na educação de crianças pequenas, o desenvolvimento da língua materna pode ser o mais lúdico, prazeroso, divertido e avassalador possível, despertando um prazer irresistível pela leitura, baseado nas vivências lúdicas.

Múltiplas são as possibilidades: rodas de histórias, saraus, visitas à biblioteca, livre exploração do cantinho de leitura, dramatização e práticas que devem fazer parte do cotidiano para que as crianças pequenas possam internalizar essas práticas.

Um outro exemplo de atividade diversificada, o avental de histórias, permite aos ouvintes intervir, podendo despertar fascinação com o cenário do avental e o movimento dos personagens, bem próximo de si, podendo pegar e modificar. A possibilidade de interferir nas his-

tórias e no destino dos protagonistas, exercendo papel ativo, criando, assim, leitores autônomos e críticos. A leitura se torna escrita, protagonizada pelo movimento e pela brincadeira, e não apenas um ouvir passivo.

Os sentimentos vividos pelas personagens tornam-se os sentimentos vivenciados pelas próprias crianças: os dois tornam-se um único personagem. Em termos de desenvolvimento, possibilita-lhes que aprendam novos sentimentos e aprimorem os que já conhecem. Daí a importância do planejamento das atividades, escolhendo histórias com objetivos definidos e transmiti-las com empatia, alegria e emoção. Aliás, despertar emoções é o principal objetivo na arte de contar histórias. Ao nos pedirem para contarmos histórias, as crianças revelam a necessidade de sair de si mesmas, de vivenciarem novas sensações.

Algumas habilidades são necessárias para se contar bem uma história. Treino, conhecimento técnico do trabalho, também são aspectos importantes, pois privilegiar a linguística, a arte e a educação dependem da paixão e arte do contador.

Contação de histórias é uma arte. O prazer deve ser dividido entre quem conta e quem ouve. Sua finalidade maior é constituir fonte de alegria e encantamento. Junto com a maravilha da palavra, demonstram às crianças que mudanças e desenvolvimento existem, além do prazer da leitura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As crianças necessitam do lúdico e da fantasia para seu desenvolvimento saudável. As experiências vividas nos momentos de contação de história são essenciais nesse contexto. Isso exige do educador conhecimento sobre o desenvolvimento infantil, suas fases, o que as encantam e quais suas necessidades para um crescimento saudável e feliz.

Ao compilar e aproximar esses dois aspectos, podemos concluir que a perseguição pela ludicidade se faz o mais importante dos objetivos quando trabalhamos a formação dos educadores e educadoras ou, pelo menos, deveria ser.

Em nossa formação, principalmente inicial, podemos dizer com certa segurança que os currículos de pedagogia não priorizam o lúdico, sendo muito mais centrados em teorias, filosofia e história da educação.

Podemos, portanto, concluir a partir desses estudos, que se fazem necessárias reformas educacionais que incluam os conhecimentos já adquiridos acerca de ludicidade e desenvolvimento infantil, esperando ter contribuído para a ampliação do debate acerca da formação do educador lúdico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, Rubem. A alegria de Ensinar. São Paulo. Papirus, 2000.
- ALMEIDA, Paulo Nunes de. Educação Lúdica - técnicas e jogos pedagógicos. São Paulo: Edições Loyola, 1987.
- ANDRÉ, Tâmara Cardoso. Literatura Infantil: Práticas adequadas ajudam a despertar o gosto pela leitura. Revista do Professor, Porto Alegre, nº. 20. p 18-21. 2004.
- BARCELOS, Gládis AMARILHA, Marly. Estão mortas as fadas? Literatura infantil e prática pedagógica. Petropolis: Vozes/EDUFRN, 2004, Ed.6.

BETTELHEIM, Bruno. A psicanálise dos contos de fada. 18ª edição. São Paulo, SP. Editora Paz e Terra, 2004.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais Língua Portuguesa. MEC Brasília, 1997.

COELHO, Nelly Novaes. Literatura Infantil. Teoria. Análise. Didática. 7ª edição. São Paulo, SP. Editora Moderna, 2003.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre, Artes Médicas, 1986.

MENDES, N. FONSECA, V. Escola, escola, quem és tu? Perspectivas Psicomotoras do Desenvolvimento Humano. 4 ed. Porto Alegre: Artes Médicas. 397p. 1988.

HAETINGER, Max. GUNTHER; Haetinger, Daniela. Jogos, recreação e lazer. 2ed. Curitiba: IESDE Brasil S.A 2008.

GALLO, Eduardo José. A criatividade com a Literatura infante juvenil. São Paulo, SP. Editora Arte e Ciência. 2000.

PCN'S Parâmetros Curriculares Nacionais. Introdução. 3ª edição. Secretaria de Educação. Brasília, DF. 2001.

REGO, Teresa Cristina. Vygotsky - Uma perspectiva Histórica- cultural da Educação. Ed. Vozes. São Paulo.

VYGOTSKY, L. S. Pensamento e Linguagem. Ed. Martins Fontes LTDA, São Paulo, 2005.

ZILBERMANN, Regina. A literatura Infantil na escola. 11ª edição. São Paulo, SP. Editora Global. 2003.



Regiane Alves da Silva

Licenciada em Pedagogia pela Universidade São Judas Tadeu; e em Artes Visuais pela FAMOSP - Faculdade Mozarteum de São Paulo. Pós-graduada em Alfabetização e Letramento pelo Centro Universitário Assunção e em Contação de Histórias pela FICS - Faculdades Integradas Campos Salles. Atuou por 10 anos como Orientadora do Período Integral do Ensino Fundamental I no Colégio Nossa Senhora do Rosário. Atualmente é Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Prefeitura Municipal de São Paulo e ama o que faz.



COMO AS NOVAS TECNOLOGIAS PODEM AUXILIAR A ESCOLA DO SÉCULO XXI

RUBIA MARA REQUENA DOS SANTOS

RESUMO: O objetivo desse artigo é discutir o reflexo das novas tecnologias na educação escolar no século XXI. A sociedade vem observando, com atenção, a evolução do paradigma da informação. A cada etapa desta evolução, suas preocupações, reais ou infundadas, com as novas tecnologias vão surgindo. Os termos Sociedade da Informação, Sociedade do Conhecimento, Aprendizagem Significativa, Escola do Futuro, aos poucos, começaram a fazer parte cada vez mais do nosso cotidiano. Os resultados dessa pesquisa realizada por meio do levantamento bibliográfico, indicaram que, independentemente de aceitarmos ou não, a tecnologia, ela já faz parte das ações na escola e é um caminho que não se pode ignorar, principalmente no que tange às questões éticas relacionadas a ela.

Palavras-chave: Aprendizagens. Educação. Conhecimento. Informação. Tecnologia.

INTRODUÇÃO

Sociedade da Informação é um termo relativamente novo, surgiu no século XX, quando a tecnologia teve uma grande evolução. A tecnologia ganhou tanta importância que se tornou essencial na determinação dos sistemas sociais e econômicos.

Nos anos 70, aconteceu o “boom” das telecomunicações e da informática. Surge aí o novo processamento da informação. Neste momento marcante, teve início o debate sobre a sociedade pós-industrial. Segundo Bell (1974) a partir daí os serviços e a estrutura central da nova economia seriam baseados na informação e no conhecimento.

Muitas das promessas da nova tecnologia estão sendo realizadas e utiliza-

das por nós no nosso cotidiano, particularmente no campo da educação. Como exemplo, já existe a Educação à distância, bibliotecas digitais, videoconferência, correio eletrônico, grupos de “bate-papo”, etc. Fora do campo educativo, também temos muitas novas tecnologias como o voto eletrônico, banco on-line, video-on-demand, comércio eletrônico, trabalho à distância, etc. Todas essas novidades são partes integrantes da vida diária na maioria das pessoas dos grandes centros urbanos no mundo. A satisfação com tais avanços, no entanto, não deve impedir-nos de nos preocupar com a direção e o ritmo da mudança.

Na área da Educação, os educadores e gestores escolares que não acompanharam as mudanças provocadas pelos avanços da tecnologia na educação, cer-

tamente levaram um susto. A antiga forma de se ensinar, que deu certo durante décadas, não está mais fazendo sentido no século XXI. Existe, urgentemente necessidade de um novo olhar sobre o ensino, porém grande parte das instituições já perceberam que mudanças são necessárias. Na busca de um “novo modelo” de educação, novas formas de se transmitir informação e conhecimento estão sendo constantemente discutidas, pesquisadas e testadas.

O método escolhido para a realização deste artigo foi a Revisão de Literatura. A partir da busca e análise de livros e artigos relevantes sobre o tema, foi possível explanar algumas ideias dos autores a respeito dos assuntos, enriquecendo o artigo.

A SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO NA EDUCAÇÃO DO SÉCULO XXI

Na Idade Média, a educação se dava entre mestres e aprendizes, e a universidade surgiu pela iniciativa de docentes que procuravam alunos dispostos a pagar por seus ensinamentos. Já na Idade Moderna, surgiram novas ciências, que serviram como instrumento para o ensino em grupos. Um movimento conhecido como “enciclopedismo” organizou o conhecimento em disciplinas. Na época da Revolução Industrial teve início o modelo que conhecemos de organização escolar.

O conceito do professor foi mudando ao longo das décadas. Hoje, não é mais visto como alguém que é o único detentor do conhecimento. Também já sabemos que não é preciso que o aluno passe horas na biblioteca para que encontre o que busca. O conhecimento está na internet.

Ao observarmos as mudanças na escola, podemos perceber que onde menos se mexeu foi no currículo. Dificilmente, mesmo com algumas mudanças, as disciplinas serão muito diferentes das atuais – línguas, matemática, ciências, humanidades e artes. Acredita-se que esta é a melhor forma de assegurar o acesso dos

indivíduos a novos conhecimentos. Já a Avaliação, é uma área que vem sofrendo mudanças, mas ainda necessita de ajustes. Os mecanismos de aferição de conhecimento (testes, provas, trabalhos) são antigos e precisam passar por uma modernização em que o tempo e a evolução de cada estudante seja levada em conta.

Na década de 1990, surge o termo “sociedade do conhecimento” que era usado como uma alternativa a “sociedade da informação”. O termo “Sociedade da Informação” é um dos vários conceitos utilizados para explicar o mundo contemporâneo. O fundamental desses significados, não é somente a “informação”, mas sim, como a “sociedade” pode tirar proveito dessa informação.

Famoso por propor o conceito de aprendizagem significativa, o pesquisador norte-americano David Paul Ausubel (1918-2008) dizia que, quanto mais sabemos, mais aprendemos. “O fator isolado mais importante que influencia o aprendizado é aquilo que o aprendiz já conhece”. Sua teoria foi apresentada, em 1963, em meio às ideias behavioristas da época. O que os estudantes sabiam não era considerado e entendia-se que só aprenderiam se fossem ensinados por alguém.

Ausubel segue na linha completamente oposta à dos behavioristas. Ele acredita que aprender significativamente é ampliar e reconfigurar ideias já existentes e relacionar a novos conteúdos.

No contexto escolar, a teoria de Ausubel procura levar em conta a história do sujeito e mostra o papel dos professores ao propor situações que favoreçam a aprendizagem. Segundo ele, há duas condições para que a aprendizagem significativa ocorra: o conteúdo a ser ensinado deve ser potencialmente revelador e o estudante precisa estar disposto a relacionar o material de maneira consistente e não arbitrária.

Uma nova maneira de se ensinar, que vêm conseguindo cada vez mais

adeptos, é a construção coletiva do conhecimento. Na internet, este assunto não é novidade. Essa produção de informações coletivas pode estar presente em músicas, vídeos e textos. Várias pessoas trabalham na composição. As informações se complementam, e se aprimoram. Essa construção demonstra uma importante quebra de paradigma pois deixa de lado a ideia de que conhecimento é poder e não deve ser compartilhado.

Utilizar um formato de construção coletiva do conhecimento nas escolas seria uma forma de incluir o aluno no processo de ensino-aprendizagem, valorizando assim, o conhecimento que ele já tem. O estudante não seria apenas o receptor de informações, mas um ator ativo na construção delas. Assim, todos ensinam e todos aprendem.

Um outro modelo que pode ser utilizado é o aprendizado ativo. Nele, a participação do aluno é estimulada pelo professor, que atua como mediador. A ideia não é que o aluno escute e anote, e sim que ele critique, escreva, faça. O processo não acontece sem a participação dele.

O desafio da escola do século XXI é mudar a si mesma. Alterar os seus parâmetros de funcionamento. Claro, que como toda mudança, envolve rupturas radicais nas estruturas e no sistema de poder. Dois fatores importantes parecem ser impedimento para essas mudanças. O primeiro é a dificuldade em sair da “zona de conforto”. Autoridades, gestores e professores, têm muitas dificuldades em abrir mão de seus “direitos”, poder e modos de fazer. O segundo, é a falta de espaço para inovação, incluindo aí, a falta de material específico e mão de obra qualificada que sabemos existir nas escolas.

As tecnologias na educação são um bom exemplo de como são úteis, mas de difícil utilização nas escolas. Sabemos que elas são capazes de lidar com grande parte dos desafios e tarefas hoje desempenhadas pelas escolas, o problema é que não se dá espaço para as tecnologias. Elas

são submetidas aos critérios e regras da escola formal. Isso inviabiliza o seu propósito.

É necessário que as discussões sejam mantidas para que se consigam progressos na direção de uma Nova Escola onde ninguém seja prejudicado em suas funções e todos consigam desempenhar seus papéis em direção ao conhecimento, que é o objetivo maior.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em uma época em que há tanta informação disponível, é impensável a ideia de que o estudante chega em sala de aula vazio. Ele também traz conhecimento, então tem a necessidade de participar do processo de ensino-aprendizagem. É uma grande mudança, talvez, a maior que a escola já tenha enfrentado, mas a capacidade de adaptação é a chave do sucesso.

O fracasso escolar tem causas variadas. Algumas pessoas acreditam que ele apenas existe porque à falta de disposição do aluno em aprender. O professor é um profissional qualificado para criar momentos de construção do conhecimento e precisa garantir a circulação da informação. O assunto trabalhado também deve manter suas características socio-culturais reais, e não pode se transformar em um objeto escolar vazio de significado social.

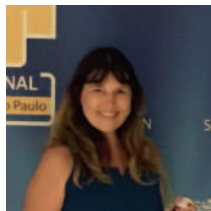
Para resumir, a “escola do futuro”, possivelmente será muito semelhante à escola do presente e do passado quanto à existência de currículos e programas. E vai continuar a exigir dos alunos esforço e persistência. Também estará associada a mecanismos de avaliação que, provavelmente, não serão muito diferentes dos atuais. Mas tem a oportunidade de ser totalmente diferente em todos os demais aspectos.

O desafio é: como criar espaços para inovar sem a camisa de força do atual modelo escolar? Com certeza, a tecnologia será uma grande aliada na aquisição

de conhecimentos e fortalecimento de vínculos para um melhor desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem na busca do bem-estar do aluno e professor e, por consequência, de todos os envolvidos na Educação do Século XXI.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AUSUBEL, D. Aprendizagem Significativa: A Teoria de David Ausubel. São Paulo Ed. Moraes, 1982.
- BELL, D. O Advento da Sociedade Pós-Industrial. São Paulo. Cultrix. 1974.
- CASTELLS, M. A era da informação: economia, sociedade e cultura. In: A Sociedade em rede. São Paulo: Paz e Terra, 2000. v. 1.
- AUSUBEL, D. P. Psicologia Educacional. Ed. Interamericana, 1980.



Rubia Mara Requena dos Santos

Bacharel em Gerontologia pela USP (Universidade de São Paulo), Pós-graduação em Língua Inglesa pela FAIARA (Faculdade Integrada de Araguatins), Licenciatura em Pedagogia pela FAPI (Faculdade de Pinhais) e Letras pela UNICASTELO (Universidade Camilo Castelo Branco). Professora de Língua Portuguesa na Rede Estadual e de Língua Inglesa na Rede Municipal de São Paulo.



REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL

SILENE OLINDINA DE COUTO

RESUMO: Este artigo propõe-se a analisar e compreender como as crianças são incluídas no sistema regular de ensino, observando quais metodologias e estratégias utilizadas pelos professores no processo de ensino e aprendizagem de crianças com deficiência, respeitando as limitações de cada um, tomando como base o fato de ser a educação um direito de todos independente da deficiência que possa ter, entender como é feito o planejamento dessas estratégias de ensino e aprendizagem e verificar se a rede de ensino está preparada para receber esses alunos. Como objetivos específicos, proponho observar as dificuldades encontradas em sala de aula com alunos de inclusão; Estudar propostas para a capacitação e qualificação da prática docente. Refletir sobre o melhor caminho que a formação do professor poderá ter dentro da inclusão. Como é sabido, a educação é um direito de todos, mas percebe-se que ainda são muitas as pessoas que não tem acesso à escola por apresentar alguma deficiência e, muitas vezes por imposição da própria família, ficam segregadas fora do âmbito escolar. Muitas vezes espera-se que o aluno se adapte à escola, sem que a escola tenha condições físicas de receber esse aluno e oferecer-lhe condições de permanecer e aprender na escola. Incluir é muito mais que receber o aluno no espaço escolar, é também favorecer seu aprendizado, respeitá-lo como sujeito ímpar, oferecer situações favoráveis à sua aprendizagem, sem deixar que, por apresentar alguma necessidade educacional especial seja hostilizado, excluído ou até mesmo não tenha acesso à educação.

Palavras-chave: Aprendizagens. Escola. Acolhimento. Capacitação. Inclusão.

INTRODUÇÃO:

Para alcançar os objetivos propostos e responder aos problemas deste estudo, utilizou-se como procedimento metodológico a pesquisa bibliográfica e uma pesquisa qualitativa acerca da inclusão e práticas do professor e seus procedimentos, foram realizadas duas

entrevistas semiestruturadas com professoras.

Os resultados indicam que na maioria das respostas, ambas as professoras, expressão falta de capacitação e formação para o atendimento da inclusão.

Esse tema foi escolhido por que há muito tempo discute-se a questão da Inclusão e seu processo de desenvolvimento na Educação Infantil, e sua finalidade no universo lúdico, até onde esse contexto influencia o desenvolvimento psicomotor da criança. Por fim, saberemos identificar a contribuição da arte como, ferramenta de estimulação no processo de aprendizagem e desenvolvimento integral da criança na educação infantil, sendo assim, determinar os objetivos precisos para que o processo pedagógico aconteça eficazmente, como agente facilitador e enriquecedor, respeitando o desenvolvimento da criança em suas especificidades.

O QUE É INCLUSÃO

É o movimento da sociedade voltado para produzir a igualdade de oportunidades para todos, quando focada sob o ângulo individual a inclusão, supõe que cada um tenha a oportunidade de fazer suas próprias escolhas e, em consequência, construir sua própria identidade pessoal e social. Dessa forma:

A inclusão questiona não somente as políticas e a organização da educação especial e da regular, mas também o próprio conceito de integração. Ela é incompatível com a integração, já que prevê a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática. Todos os alunos, sem exceção, devem frequentar as salas de aula do ensino regular (MANTOAN, 2006, p.19).

Segundo Mantoan (2006, p.19) “O objetivo da integração é inserir um aluno ou um grupo de alunos que já foi anteriormente excluído”. O radicalismo da inclusão vem do fato de reivindicar uma transformação de paradigma educacional, as quais já nos referiram. No olhar inclusivo, retira-se a subdivisão dos sistemas escolares em particularidades do ensino especial e ensino regular. As escolas acolhem as diferenças sem discriminar ou trabalhar a parte com alguns alunos. Também não determinam regras específicas para

o planejamento e avaliação dos currículos, atividades e aprendizagens de alunos com deficiências e necessidades educacionais especiais.

Para Ramos (2008, p. 05), “a inclusão, em termos gerais, constitui uma ação ampla que, sobretudo em países em que há diferenças sociais muito grandes, propõe uma educação com qualidade para todos”. Nesse aspecto existe a inclusão dos portadores de necessidades especiais, que abrangem as limitações físicas e cognitivas.

Fazendo um paralelo sobre a inclusão e a integração, Mantoan (2006) observa que a criança que está integrada no sistema escolar regular, adapta-se às opções que lhe são oferecidas no ensino regular, sem questionamentos. Já a inclusão por sua vez, é literalmente o incluir o aluno no sistema escolar sem deixá-lo de fora deste sistema regular de ensino, fazendo com que ele se adapte às particularidades de outros alunos como o caledoscópio destacado pela educadora canadense Marsha Forest, que faz uma metáfora com relação à inclusão e o caledoscópio:

Mantoan (2006, p. 39), “ao contrário do que alguns ainda pensam, não há inclusão se a inserção de um aluno é condicionada à matrícula em uma escola ou classe especial”. Para a autora esse sistema de educação no Brasil, apenas recebe o aluno seja ele de inclusão na modalidade regular ou especial impondo uma identidade e capacidade de aprender de acordo com suas características pessoais.

Segundo Carneiro (2013, p.106), “quando se fala em inclusão já, não se trata de desativar o que está funcionando, senão de articular adequadamente, o que poderá funcionar melhor”.

Para tanto, é adequado destacar que as instituições de educação especial trabalham com objetivos próximos com aqueles da escola regular, mobilizando de forma profunda no sentido de incluir. Para Silva e Fácion (2005, p.18), “[...] a in-

clusão escolar vem se efetivando na prática com dificuldade, muito antes de a legislação vigente formalizar a proposta”.

Para Carneiro (2013, p.140), “na ótica da integração, é a pessoa com deficiência que tem de se adaptar à sociedade para evitar a exclusão”. Desta forma, a integração se contrapõe ao movimento de inclusão, já que incluir pressupõe um esforço bilateral, e não, unilateral como a integração.

Como explicar a diferença, a dessemelhança, ou mesmo defender a divergência, no mundo que caminha para globalização?

Segundo Mantoan (1997), em relação às atitudes do século XIX, percebe-se a influência do espírito da Revolução Francesa, como a experiências médicas, de Itard, desenvolvidas com o selvagem de Aveyron, as de Gugenbuhl, no que se refere a criação de Institutos Especiais de Tratamento e Educação.

Como as de Seguin e Howe, na publicação científica e legislação sobre instrução, respectivamente, foram fundamentais para o saber médico em relação aos problemas considerados diferentes naquela época. Nas primeiras décadas aparece um modo, impulsionado pela possibilidade de industrialização, grandes mudanças sociais (MANTOAN,1997).

Nas aplicações de testes, segundo os estudos de Binet, na França, a Psicologia surge como possibilidade de conhecer melhor a inteligência das crianças. Como forma de expiação pelos estragos produzidos, aparece tendências de se assegurar direitos e oportunidades em um plano de igualdade, a todos os seres humanos (BRASIL, 2008).

A partir de um breve relato sobre a história da inclusão ao longo da história, fornecido pelo Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial UNESP – UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA, sob a orientação da Coordena-

dora do Curso Vera Lúcia Messias Fialho Capellini, temos que na Antiguidade, em Esparta e Atenas, as crianças com deficiência física, sensorial e mental eram eliminadas ou abandonadas. Para os filósofos Aristóteles e Platão, tal prática condiz com o equilíbrio demográfico, aristocrático e elitista, por se tratar de pessoas que dependiam do Estado para sobreviver:

Na Idade Média, a pessoa com deficiência mental, é acolhida pelos conventos e igrejas, porém, sem os mesmos direitos civis concedidos às pessoas sadias. Martinho Lutero por sua vez, defendia a ideia de castigar fisicamente os deficientes mentais, considerando-os como seres diabólicos (BRASIL, 2008).

No século XII, ainda na Idade Média, surge a primeira instituição para pessoas com deficiência, uma colônia agrícola na Bélgica, que propunha tratamento com base na alimentação saudável, exercício e ar puro, para minimizar os efeitos da deficiência (BRASIL, 2008).

A partir de 1300, surge a primeira legislação que fez a distinção entre deficiência mental (loucura mental) e doença mental (alterações psiquiátricas transitórias), e possuía o direito a cuidados sem perder seus bens (BRASIL, 2008).

Mas foi na Idade Moderna que os intelectuais, Para Celso e Cardano definiram a deficiência mental. Para Celso concluiu se tratar de um problema médico com direito a tratamento e tolerância. E Cardano além de dar respaldo a Celso, preocupou-se com a educação das pessoas com deficiência (BRASIL, 2008).

Em 1600, John Locke definiu a deficiência como a carência de experiências, em que o comportamento era o produto do meio e o ensino acabaria com essa distância, pois assim como o recém-nascido, o deficiente era uma “tabula rasa” (BRASIL, 2008).

Foderé por sua vez, escreve sobre o tratado do bócio e do cretinismo. Neste trabalho, ele explica os diferentes graus

de retardo associados a diferentes níveis de hereditariedade (BRASIL, 2008).

Em 1800, Itard apresenta o primeiro programa sistemático de educação especial. Ele considerava a idiotia como deficiência cultural (BRASIL, 2008). Philippe Pinel, ao contrário de Itard, considerava a idiotia como uma deficiência biológica, e que todas provinham de causa única, porém com graus variados (BRASIL, 2008).

Jean-Étienne Dominique Esquirol, sugere que o termo idiotia era o resultado das carências infantis e cretinismo deveria ser usado para casos mais graves. Com isso a idiotia deixa de ser uma doença e seu critério de avaliação passa a ser o rendimento educacional (BRASIL, 2008).

Eduard Séguim, discípulo de Itard, criticou as abordagens anteriores e foi o primeiro a sistematizar a metodologia da Educação Especial (BRASIL, 2008).

Por influência de todos esses autores, criou-se no ano de 1840 a primeira escola para crianças com deficiência mental, chamada Abendberg. Seu objetivo era a recuperação dos considerados cretinos e idiotas, atuando na autonomia e independência dessas crianças (BRASIL, 2008).

Seguindo essa ideia surge Johann Heinrich Pestalozzi, que defendia a educação como direito de toda criança, no seu desenvolvimento das faculdades de conhecer, habilidades manuais e atitudes e valores morais (BRASIL, 2008).

Seu pupilo Friedrich Froebel, se aprofunda nos estudos de Pestalozzi e idealiza um sistema de Educação Especial por meio dos materiais e jogos específicos, dando ênfase à individualidade de cada criança e sugere que a educação formal começa antes dos seis anos (BRASIL, 2008).

A partir de 1900, surgem as escolas que se utilizam do método de Maria Montessori, para crianças com deficiência. Método no qual a criança parte do concreto para o abstrato, e na aprendizagem a partir da experiência direta de procura

e descoberta. Montessori desenvolveu vários materiais didáticos, que eram simples e propiciavam desde o raciocínio até a estrutura da linguagem (BRASIL, 2008).

Mesmo diante de todos esses avanços, as crianças continuaram sendo abandonadas em hospícios ou confinadas em instituições com ou sem ensino (BRASIL, 2008).

O conjunto de processos educacionais decorrentes da execução de políticas articuladas, impeditivas de qualquer forma de segregação e de isolamento, buscava alargar o acesso à escola regular, ampliar a participação e assegurar a permanência de TODOS OS ALUNOS nela, independente, de suas particularidades. Sob o ponto de vista prático, a educação inclusiva garante a qualquer criança o acesso ao Ensino Fundamental, nível de escolaridade obrigatório a todo cidadão brasileiro (CARNEIRO, 2013).

As crianças brasileiras, também foram deixadas nas ruas para morrerem ou na roda dos expostos para serem cuidadas pelas instituições religiosas (BRASIL, 2008).

Em 1874, fundou-se em Salvador, Bahia, a primeira instituição que atendia as pessoas com deficiência mental, o Hospital Juliano Moreira (BRASIL, 2008).

Dentro dos princípios higienistas, em 1903, no Rio de Janeiro, a deficiência mental tornou-se problema de saúde pública e esses deficientes foram relegados ao Pavilhão Bourneville, que foi a primeira Escola Especial para Crianças Anormais e o Hospício de Juquery. A medicina influenciou na forma como essas pessoas seriam tratadas até 1930, sendo substituída pela Psicologia e Pedagogia (BRASIL, 2008).

Um dos primeiros médicos psiquiatras a estudar a Deficiência Mental no Brasil, foi Ulysses Pernambucano de Melo Sobrinho. Ele enfatizou a necessidade do atendimento médico-pedagógico com uma equipe multidisciplinar (BRASIL, 2008).

Com a chegada da “escola nova” no Brasil, a Psicologia consegue se inserir na Educação, utilizando-se de testes de inteligência e identificando as crianças com alguma deficiência. A educadora Helena Antipoff, criou em Minas Gerais, o serviço de diagnóstico e classes especiais nas escolas públicas. Foi fundadora da Sociedade Pestalozzi, influenciando a criação da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), em 1854 (BRASIL, 2008).

As contribuições da “escola nova” para a educação especial tiveram um efeito contrário daquilo que se buscava, com a exclusão dos deficientes das escolas regulares. O atendimento aos deficientes se manteve com a ajuda de instituições e organizações filantrópicas. Além disso, não foram conceituados os variados graus de deficiência, dificultando o atendimento e o progresso educacional dessas crianças (BRASIL, 2008).

A COMUNICAÇÃO E AS RELAÇÕES DO AUTISTA

Uma das maiores dificuldades para o autista é a comunicação e a linguagem. Fator muito relevante, em se tratando de relações, pois é necessário que o professor consiga comunicar-se com seu aluno. Segundo CUNHA (2011):

Quando falamos do mundo autístico, reconhecemos as dificuldades na comunicação e na linguagem. É natural que alguns com a síndrome não atente para a necessidade social de expressar-se, mas isso não significa que não sejam sensíveis e não procurem comunicar-se por outra via: a via afetiva. Decreto é eminentemente pelo afeto que comunicamos nosso amor. É pelo afeto que nos tornamos

escultores de nós mesmos no mundo exterior. (CUNHA, 2011, P. 78).

Por apresentar características, como já foram ditas anteriormente na interação social e na imaginação. Mas, apesar das limitações, essas crianças têm suas capacidades. O que fazer para desenvolvê-las? Sabe-se que hoje, as mudanças de comportamento e transformações pelas quais o indivíduo possa passar depende de suas habilidades e das oportunidades que lhe forem oferecidas.

Se as atividades com os alunos autista visam à sua independência, trabalhar a comunicação e a linguagem expressiva e receptiva possibilita sua autoria nas ações, facilitando, também, os processos pedagógicos de ensino e aprendizagem. Atividades que estimulem elaboração cognitiva na área da comunicação, unindo a ação sensitiva-tão comum no autismo-como interesses afetivos, possibilitam o aperfeiçoamento das suas habilidades e sua inserção social. (CUNHA, 2011, p.78-79).

De acordo com CUNHA (2011):

Assim, o autista necessitará adquirir:

Compreensão da linguagem para a sua utilização: a fala é uma forma de linguagem, mas, se houver dificuldades nessa área, poderão ser utilizados outros recursos de comunicação – mencionados neste livro que devem ser estimulados juntamente com a fala.

Habilidades de letramento: mesmo diante das limitações do autismo, o pro-

fessor deve propiciar as possibilidades de acesso a todos os saberes possíveis.

Habilidades com diferentes meios de comunicação: pode ser que o autista não domine amplamente uma linguagem e necessite de outros recursos comunicativos.

Capacidade para superar a frustração e a irritabilidade de que podem advir das dificuldades de comunicação: é normal o autista irritado por não conseguir expressar o que sente e o que pensa. É crucial para ele, como aprendiz, que o professor o compreenda e o ajude nessas horas. A primeira maneira de ajudá-lo é procurar o modo como ele se expressa.

É considerado por especialistas que entre a faixa etária dos seis aos doze anos, é o período mais tranquilo na vida de um autista, pois em geral a hiperatividade e os momentos de raiva e ataques violentos já passaram e o surgimento de frustrações hormonais da adolescência ainda virá. É nesse período, que aprendem a interagir socialmente, apesar de serem vistas como intencionalmente retiradas da vida social. Mas, a realidade é que têm pouca ideia de se relacionarem com os outros e, portanto, pouca escolha nesta questão. Kathryn (1996), afirma ainda que algumas vezes os problemas de crianças autistas brilhantes não são aparentes até que elas estejam no ambiente mais flexível que é exigido adaptar-se aos padrões dos outros. Não se beneficiarão da presença de outras crianças simplesmente colocando-as entre as demais, mas podem obter substanciais benefícios se a interação é propositadamente planejada. Porém necessitam de ajuda em tolerar e entender o comportamento social dos outros especialmente no que se relacione, diretamente, com elas.

A linguagem é um dos meios utilizados para comunicar sentimentos, ideias. Segundo ORRÚ (2011):

Tomando essa concepção de linguagem como um processo

de interação e construção do sujeito e, inclusive, da própria linguagem em meio à formação social do indivíduo, mencionamos aqui a superficialidade do ensino da criança autista na escola, no que se refere ao desenvolvimento de sua linguagem. No caso da criança que verbaliza, infelizmente, na maioria das vezes, sua linguagem não é desenvolvida de forma adequada, em razão da ausência de se contextualizar a criança em um ambiente natural em situações de interação social. (ORRÚ, 2011, p.68).

Baseando nisso, nota-se que a criança autista jamais apresentam um discurso proveitoso. Porém, algumas podem demonstrar uma fascinação por letras e números e aprendem a ler sozinhas.

Segundo Kaplan (1997), as crianças autistas fazem pouco o uso do significado no processo de pensamento e suas memórias, quando estes começam a conversar fluentemente, carecem de competência social, e suas conversões não se caracterizam por intercâmbio de respostas recíprocas. Constatando com crianças ditas normais que entendem muita coisa antes mesmo de aprender a falar, os autistas verbais geralmente dizem mais o que entendem, a linguagem dá-se por meio de ecolalia (repetição automática das palavras ouvidas) ou em frases estereotipadas sem qualquer relação com o contexto.

De acordo com Orrú (2011). Dentro dos problemas de linguagem do autista, destacam-se:

- ausência de fala, puxando, empurrando ou conduzindo fisicamente o parceiro de comunicação para expressar o seu desejo;

- atraso no desenvolvimento da fala, retrocesso dessa capacidade já adquirida e emudecimento em alguns casos;

- expressões por meio do uso de uma ou duas palavras em vez da elaboração de frases;

- pouca fala comunicativa, com tendências ao monólogo;

- fala nem sempre correspondente ao contexto;

- utilização do pronome pessoal de terceira pessoa do discurso em vez da primeira;

- frases gramaticalmente incorretas;

- expressões bizarras, neologismos;

- estranha linguagem melódica e monótona;

- dificuldade na compreensão de informações ou significados abstratos;

- mímica e gesticulação mínimas;

- ecolalia imediata e/ ou posterior;

- predominância do uso de substantivos e verbos;

- pouca alteração na expressão emocional;

- ausência ou pouco contato olho a olho;

- falta de função nas formas verbais e na palavra;

- pouca tolerância para frustrações;

- interesses e iniciativas limitadas.

Kanner (1943) afirma ainda, que no contexto mais amplo do sintoma denominando fala ecológica e relata que crianças por ele acompanhadas repetiam como um “papagaio” tudo o que lhe havia sido dito, naquele momento – ecolalia imediatamente – ou em momentos anteriores – ecolalia diferida. A esse respeito, chega a afirmar que a conversa dessas crianças é um eco de tudo o que se lhe pode ser dito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O tema do presente trabalho tem como objetivo responder as perguntas per-

tinentes à formação do professor na educação inclusiva. Nesta investigação, pudemos verificar quais os métodos e estratégias que os professores utilizam na rede regular de ensino para atender os alunos de inclusão escolar. Será que o professor da rede regular de ensino está apto a ensinar e a atender a demanda de alunos inclusos em sala de aula?

Diante dos autores estudados que tratam sobre a inclusão, verificamos que há um ato entre o discurso colocado nas páginas do livro e a realidade do ensino e do atendimento dos alunos inclusivos.

O conjunto de evidências levantado dentro desse campo de pesquisa, aponta para a necessidade de que deve haver novos olhares para a prática do professor, dando um sentido mais real e menos discursivo.

O professor na sua grande maioria não tem esse preparo, tempo e estudo para ensinar o aluno inclusivo. O plano didático deve ser adequado ao público-alvo são reservadas as devidas especialidades para o ajustamento das aulas, e oferecendo as mesmas atividades para todos.

Ninguém negará que o professor diante da inclusão, precisa do respaldo da direção da escola, que deve trabalhar com um modelo de gestão escolar participativo e que acolhe a família para que haja uma efetiva inclusão. Sem essa participação o professor fica limitado na atuação junto ao seu aluno e que muitas vezes só contará com esse apoio ao longo da sua vida.

O não comprometido apenas aceita o aluno inclusivo pois é algo que vem imposto a ele e tem a convicção de que esse aluno não terá nenhum progresso estando em sala ou não. Já o professor comprometido possui uma visão ampla sobre a inclusão e consegue planejar uma proposta pedagógica condizente com o aluno inclusivo. Temos, portanto que separar os discursos pró e contra inclusão para não incorrerem no erro de julgar um único olhar sobre a inclusão colocando-o como um pensamento geral.

Conforme pontuado no referencial teórico, verificamos que a inclusão não se faz apenas por força de uma lei, ela se define na medida em que a realidade vivida pelo aluno se efetive junto ao aprendizado adquirido dentro da sala de aula. O que foi verificado durante a pesquisa é que na maioria das escolas a inclusão é vista apenas como um meio de socialização do aluno, e que isso por si só já bastaria para a efetivação dessa inclusão.

Com relação ao aperfeiçoamento da prática pedagógica, a hipótese levantada é confirmada nas respostas das duas professoras, pois elas admitem que há a necessidade de aperfeiçoamento dos professores com cursos de especialização para se obter um olhar mais direto para essa prática, corroborando com a hipótese de que a formação docente é insuficiente para se trabalhar com a educação inclusiva.

O objetivo da presente pesquisa, era verificar as dificuldades encontradas na formação docente na educação inclusiva bem como os principais motivos da inclusão, a capacitação e qualificação da prática docente e a reflexão sobre qual melhor caminho que a formação docente terá dentro da inclusão.

Os resultados levam a crer que os objetivos pretendidos, foram alcançados mediante os embasamentos teóricos estudados, identificamos que a inclusão é algo muito complexo e que os motivos que levam a inclusão escolar muitas vezes passam apenas pela obrigatoriedade imposta pela lei.

Em suma, o melhor caminho para a reflexão sobre a formação docente dentro da inclusão, passa por dois momentos, o do professor comprometido que realmente busca sua capacitação dentro da área inclusiva e portanto faz a diferença dentro da sala de aula quando apoiada pela gestão escolar e aquele professor que inclui na forma obrigatória da lei e não pensa em capacitar-se para melhorar sua prática e incluir o aluno efetivamente.

Para terminar concluímos que nossos objetivos foram alcançados dentro da pesquisa, pois confrontando as evidências e a teoria estudada, conseguimos compreender a inclusão dentro de um contexto geral, e que o caminho ainda é longo, pois ainda estamos presos a ideia de uma inclusão baseada na obrigatoriedade da lei.

Enfim, é preciso muito mais que uma lei para que a inclusão se torne uma realidade digna e de fato inclusiva.

Conclui-se que é necessária a realização de pesquisas mais abrangentes e aprofundadas, com amostragem mais significativa para que resultem em ações práticas no âmbito da inclusão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL, Atendimento Educacional Especializado: Brasília 2007.
- BRASIL, Revista da Educação Especial/Secretaria da Educação Especial v. 1 n. 1 out 2005-Brasília 2008.
- CARNEIRO, M.A. O acesso de alunos com deficiências às escolas e classes comuns: possibilidades e limitações. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- CARVALHO, R.E. Educação inclusiva: com pingos nos "is".8.ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.
- CUNHA, C. As práticas Pedagógicas na Educação Inclusiva. 5. ed. São Paulo: 2015.
- DUEK, V.P. Formação continuada: análise dos recursos e estratégias de ensino para a educação inclusiva sob a ótica docente. Educação em Revista. Educ. rev. vol. 30 no.2 Belo Horizonte, April/June, 2014.
- FIGUEIREDO, R.V. de. A formação de professores para inclusão dos alunos no espaço pedagógico da diversidade. In: MANTOAN, M.T.E. (Org). O desafio das diferenças nas escolas. 5.ed. Petrópolis: Vozes, 2013. cap.8, p.141-145.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. Fundamentos de metodologia científica. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010. 297 p.

ISBN 85-224-5758-8.

MACHADO, R. Educação inclusiva: revisar e refazer a cultura escolar. In: MANTOAN, M.T.E. (Org). O desafio das diferenças nas escolas. 5.ed. Petrópolis: Vozes, 2013. Cap. 5, p. 69-75.

MANTOAN, M.T.E. Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer? 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

MANTOAN, M.T.E. et al. A integração de pessoas com deficiência. São Paulo Memnon, 1997.

MAZZOTTA, M.J.S. Educação Especial no Brasil. História e políticas públicas. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MICHELS, M. H. Gestão, formação docente e

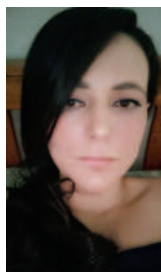
inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. Revista Brasileira de Educação v.11 n. 33 set/dez. 2006.

RAMOS, R. Passos para a INCLUSÃO. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

RAMOS, R. Passos para a INCLUSÃO. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

RAMOS, R. Passos para a INCLUSÃO. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, M. T. da C. T. dos. Inclusão escolar: desafios e perspectivas. MANTOAN, M. T. E. (Org). O desafio das diferenças nas escolas. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. Cap. 8, p. 147-151.



Silene Olindina de Couto

Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário Ítalo Brasileiro, (UNIÍTALO), SP. Graduada em Artes Visuais pelo Instituto Nacional de Educação e Qualificação Profissional (INEQ), SP. Pós-Graduada em Gestão Escolar pelo Centro Universitário das Faculdades Metropolitanas Unidas (FMU), SP. Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Prefeitura do Município de São Paulo.





A EDUCAÇÃO FÍSICA E A HISTÓRIA

SILVANA FÁTIMA BONI MORATO

RESUMO: Dentro de uma nação, os esportes sempre tiveram uma importante relação com o ser humano, e muitas vezes, várias práticas esportivas retratam a identidade cultural de uma nação, de uma sociedade, sofrendo influências políticas, sociais, culturais, morais e assim por diante. Esse estudo científico se justifica, pela necessidade de entender que os esportes são parte integrante na sociedade brasileira, onde muitos retratam essa sociedade e que isso jamais pode ser deixado de lado, principalmente no âmbito educacional. O objetivo desse artigo é refletir sobre a trajetória do esporte na educação.

Palavras-chave: Aprendizagens. Esportes. Identidade Cultural. Sociedade.

INTRODUÇÃO

A história tem como principal objetivo documentar acontecimentos e mostrar para a sociedade quais foram os seus erros e acertos, gerando conhecimento para que, assim, possamos aprender e não repetir eventuais falhas. Desse modo, todos os eventos que permeiam a sociedade são importantes e responsáveis por transmitir os valores e paradigmas presentes naquele momento, logo, é evidente que o passado dos esportes pode refletir como a sociedade era na época em que foram criados, possibilitando o conhecimento do espaço socioeconômico, bem como possíveis discriminações e preconceitos.

Pensar que uma nação que desconhece sua história será incapaz de se desenvolver plenamente, é com certeza uma das premissas básicas dentro da educação.

Tudo nos leva a história, vários componentes curriculares fazem uso da mesma para conseguir alcançar o devido processo de ensino e aprendizagem nos alunos, de forma indireta ou outras vezes, diretamente.

O PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Atualmente, tem sido muito comum classificar ou melhor, rotular o indivíduo formado em educação física como um profissional em educação física. Com a modernidade, o avanço da ciência e o intenso processo de globalização mundial, muitas vezes a questão da educação dentro dessa área passou a ser relegada a um segundo plano.

Para tanto, torna-se vital entender e assumir, que antes de tudo, o profissional de educação física é um educador, independente da sua área de atuação, faixa etária do público-alvo e assim por diante,

buscando acima de tudo o desenvolvimento global do seu aluno, atleta, culminando com uma melhor qualidade de vida.

A educação física pode ser conceituada como a ciência que estuda os objetivos e os processos de instrução, os métodos de ensino e as condições de administração educativa e suas relações com as outras ciências. (BARBANTI, 1994, p. 92)

O ato de educar nunca deve ser considerado apenas a transmissão de ideias, conceitos ou conhecimentos, e sim a capacidade de transformar seres em indivíduos livres, dotados de espírito crítico e inovador. Quando se educa é para toda a vida, de maneira coerente e compatível ao indivíduo em formação.

A educação física também pode ser definida como processo que visa encontrar-se com a realidade para ela atuar de maneira consciente, eficiente e responsável, a fim de serem atendidas necessidades e aspirações sociais e pessoais. (HURTADO, 1987, p. 14)

A partir dessas argumentações, a educação física aparece de forma incisiva no processo de desenvolvimento global de um indivíduo, jamais sendo esquecida ou caracterizada como irrelevante. “A educação física é um aspecto da educação, parte de um todo, tendo os mesmos fins dela, isto é, formar o indivíduo físico, mental e espiritualmente sadio.” (RODRIGUES, 2007, p. 11)

Acreditar que a educação física tem o poder de atuação centrado única e exclusivamente nas quadras, nos campos, nas piscinas, nas pistas e nos ginásios é,

na realidade, não conhecer ou entender a sua importância e posteriormente o seu poder de aplicação nos diversos momentos da vida de uma pessoa.

A educação física pode ser conceituada como o conjunto de atividades físicas, metódicas e racionais, que se integram ao processo de educação global, visando o pleno desenvolvimento normal das grandes funções vitais e ao melhor relacionamento social. (HURTADO, 1987, p. 15)

Como toda a educação, ela está repleta de métodos, metodologias e didáticas, juntamente com uma afinidade de conteúdos a serem trabalhados e aperfeiçoados.

Conhecer a educação física é entender que faz parte da vida de um indivíduo desde o seu nascimento até a sua morte.

E TUDO COMEÇOU BEM ANTES DOS PORTUGUESES

São inúmeros os livros relativos à história da educação física brasileira e, independente da sua data de publicação, autor e vertente literária, todos são unânimes em confirmar que sempre sofreu influências sociais, econômicas, políticas e culturais da época.

A história da educação física brasileira tem como ponto de partida a época em que a colonização portuguesa em território nacional dava os seus primeiros passos. Inicialmente, povoado apenas por indígenas, não existiam escolas, o que não significa que a educação física ainda não estava presente. Pelo contrário, a sua existência era real, ainda que de forma indireta e inconsciente.

Os indígenas eram muito hábeis e na luta pela sobrevivência, praticavam diversas atividades físicas como: arco e flecha, natação, luta, canoagem, pesca, montaria e corrida. (OLIVEIRA, 1984, p. 50)

O biótipo indígena e a predominância de tarefas manuais e físicas em seu cotidiano eram as características que mais diferenciavam essa população dos europeus, principalmente os portugueses que começavam a colonizar o Brasil.

Os portugueses, como a maioria da população europeia da época, não tinham a mínima afinidade com os exercícios físicos e as tarefas manuais, principalmente os ricos e abastados. Com o biótipo francês e a inabilidade física, esse povo ainda carregava da Idade Média os resquícios da inaplicabilidade das atividades físicas no seu cotidiano. Isso era acentuado ainda mais nas mulheres, pois eram criadas para casar e ter filhos, não sendo adequado para os costumes da época terem corpos definidos ou realizarem atividades consideradas tidas como “brutas”.

O primeiro sistema escolar, se é assim que se pode chamar, que vigorou em território nacional foram a educação formal e anticientífica dos jesuítas. Na realidade, os padres figuravam como professores e tinham como objetivo final a implantação da religião católica no Brasil e não no intuito de educar. Quando os jesuítas foram expulsos, o povo brasileiro era proveniente de uma educação precária e em contrapartida, completamente adepto a religião católica e seus dogmas, onde as mulheres seriam sempre obedientes aos seus maridos.

A educação a partir daí ficou restrita apenas às classes mais abastadas, ainda que de forma inoperante e longe dos conceitos necessários relativos a esse país, deixando a educação física muito esquecida e abandonada. Nessas classes

abastadas, as mulheres eram treinadas para serem boas mães e boas donas de casa, teriam que saber se comportar como uma “dama” nos eventos sociais, sempre em casamentos arranjados e relegadas a um segundo plano.

Outro fator importante foi a chegada dos escravizados africanos em território nacional, trazendo consigo, além da cultura e revolta (pela escravidão), uma forma de luta e dança definida como capoeira, sendo praticada até hoje.

De uma forma sistematizada, a educação física no Brasil começou dentro de uma escola militar, servindo aos propósitos militaristas de adestramento e preparação para a defesa da pátria, relacionando os sentimentos ligados à eugenia das raças, reflexo da ideologia social dominante naquela sociedade. (BREGOLATO, 1994, p. 22)

À população negra, qualquer possibilidade de educação era proibida, negada, sendo muito comum os mesmos não saberem ler ou escrever, além de sempre serem impedidos de qualquer tipo de aprendizado que não resultassem benefícios ao branco.

Sendo assim, a história da educação física no Brasil teve início no âmbito escolar apenas na fase do Império, mais precisamente em 1858, quando ela passou a ser obrigatória nas escolas militares.

Além disso, em 1855, foi promulgado o Primeiro Regulamento de Instrução Primária e Secundária no Brasil, onde o ministro da educação da época, criou as normas de reforma nos colégios brasileiros,

incluindo exercícios ginásticos no currículo escolar. (MARI-NHO, s.d., p. 159)

Porém foi apenas com a Proclamação da República (1889), após a Abolição da Escravatura (1888), que a educação física começou a ganhar espaço no Brasil, com a implantação de métodos de trabalho e a vinda de vários esportes, como o futebol (1894), o basquete e o tênis (ambos em 1898).

O primeiro método de ginástica praticado nas escolas brasileiras foi a “calistenia”, sendo substituído já na Segunda República pelo “Método Francês”, caracteriza a educação física como um conjunto de exercícios, que ao serem praticados de forma racional e metódica, buscavam atingir um alto grau de aperfeiçoamento físico. Também nessa época, surgiu o primeiro órgão responsável exclusivamente com a educação física, chamado de “Departamento de Educação Física”.

Contudo, mudanças mais significativas ocorreram apenas na década de 30, com a popularização da ginástica e da prática mais ostensiva de inúmeros esportes coletivos.

Nessa época, Método Francês ainda dominava, porém, pela primeira vez a educação física começava a servir como instrumento ideológico, devido à chegada de um período político, social e econômico, denominado Estado Novo.

Em 1933 foi fundada a Escola de Educação Física do Exército, a qual permitia também a matrícula de professores civis. Até a criação desta eram encontrados apenas dois estabelecimentos especializados: a Escola de Educação Física da Força Policial de São Paulo e a do Centro de Esportes

da Marinha no Rio de Janeiro, sendo essa última a primeira a formar especialistas em educação física dentro desse quadro. (BREGOLATO, 1994, p.23)

A partir daí, a educação física saiu das quadras, pistas e piscinas para atuar de forma diferenciada na sociedade, em um âmbito maior, conforme poderá ser observado no item a seguir.

A PARTIR DE 1945 ATÉ OS DIAS ATUAIS

Após 1945, o Brasil passou por inúmeras transformações políticas e econômicas que influenciaram a educação física. O mundo vivia um período pós-guerra, em que várias nações procuravam se reerguer estruturalmente, economicamente e socialmente.

Inicialmente, pode-se citar a deposição de Getúlio Vargas (1945), a sua volta ao poder e posterior suicídio (1954), a renúncia de Jânio Quadros e culminando na Ditadura Militar de 1964 que durou mais de 20 anos.

Com o intuito de atuar como colaboradora no processo de aumento do nacionalismo, a educação física era encarada pelo estado como um valoroso instrumento para a obtenção dos seus valores e padrões, na criação de indivíduos fortes fisicamente e adestrados mentalmente, culminando na formação de trabalhadores capazes e voluntariosos. Porém, após a deposição de Vargas, o Brasil passou por um intenso período de redemocratização, que mais uma vez influenciou decisivamente na educação física.

O acontecimento mais importante na década de 60, foi a inclusão da obrigatoriedade da educação física na LDB (Leis de Diretrizes de Bases), em 1961, para os cursos pri-

mário e médio, até a idade dos 18 anos, nas escolas. (BETTI, 1991, p. 92)

Mesmo com toda essa abertura, as aulas de educação física continuaram com um padrão misógino e machista, em que as aulas eram separadas por gênero e as atividades também, sendo comum aos meninos terem os esportes e as meninas focarem mais nas danças e ginásticas.

Após a LDB, novamente, o Brasil passaria a ser governado através de um rígido e ditador regime militar, advindo do golpe de 1964, fazendo da educação, de uma forma geral, como um elemento responsável pela formação de indivíduos qualificados para o trabalho e obediente em relação ao modelo econômico, social e político instalado.

Mais uma vez, a influência militar comandava as aulas de educação física, sendo, então, abolido o Método Generalizado, deixando apenas os esportes como resquícios dessa metodologia anterior.

O esporte era para o governo da época uma forma facilitadora de massificação da disciplina, da obediência, sem quaisquer contestações, do ufanismo e da formação de indivíduos inaptos para o espírito crítico e livre.

Contrário a essas ideias, surgiu a educação libertadora de Paulo Freire que buscava o diálogo entre o educador e o educando, por meio de uma relação horizontal entre ambos, longe da hierarquia de posições instituídas pelo governo da época, reconhecendo o aluno como um ser pensante e interligado com a sua situação social. No entanto, esse educador teve que lutar muito para que as suas ideias fossem difundidas posteriormente, o que não tirou o brilho e os benefícios que elas trouxeram a educação e a população brasileira em geral.

A educação física foi considerada obrigatória no ensino do

1º e 2º grau, e em 1971 buscava a consolidação do desenvolvimento corporal e mental harmônicos, melhoria da aptidão física, despertar do serviço comunitário e do senso moral, conservação da saúde, estímulos as tendências de liderança e implantação de hábitos sadios. (BETTI, 1991, p. 104)

A partir da década de 70, também foi criado o Departamento de Educação Física e Desportos, subordinado ao Ministério da Educação e Cultura (MEC), com o objetivo de desenvolver a educação física no Brasil, no âmbito escolar, desportivo e recreacional.

De 1946 a 1974, graças a um maior interesse das autoridades governamentais, os desportos tiveram um grande surto no país, principalmente a partir de 1971, graças aos recursos provenientes da Loteria Esportiva. (MARINHO, s.d., p. 106)

Com a queda do poder militar, o Brasil passa novamente por um período de redemocratização, revelando a situação caótica em que o país se encontrava em todos os setores e aspectos da sociedade.

Este processo foi incentivado pela reabertura política (1979) e pelo governo do Presidente João Batista Figueiredo que foi obrigado a fazer essa transição de um governo ditador para outro com características mais democráticas.

O esporte continuou tendo importância muito grande dentro da educação física escolar, procurando desenvolver o aluno em todos os seus aspectos, cognitivo, afetivos, sociais e motores, procurando aliá-los a realidade regional e cultural

da população.

A educação física passou a possuir diferenças mais específicas sobre as atividades realizadas em relação à faixa etária escolhida, tendo como objetivo principal a educação psicomotora, da 1ª à 4ª série (hoje 1º ao 5º ano), o desenvolvimento das habilidades físicas e esportivas da 5ª à 8ª série (hoje 6º ao 9º ano) e o aperfeiçoamento geral no 2º grau (ensino médio).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atualmente, a educação física vem procurando novos rumos, com uma abordagem mais cultural, onde o indivíduo tem o seu desenvolvimento por completo, utilizando dessa área de conhecimento para que evolua na descoberta de um ser crítico e emancipado.

Nesse modelo, a busca pela quebra de tabus e qualquer tipo de discriminação, em que os conteúdos são os mesmos, independente do gênero (aulas mistas), variedade de metodologias, discussões por meio do esporte sobre questões sociais e da marginalização das minorias. Em contrapartida ainda não é valorizada da forma como devia, muitas vezes não sendo considerada com a mesma importância que as demais matérias do currículo escolar.

Em face de tudo que foi descrito, podemos entender que a partir da história da educação física e dos esportes, uma parceria entre esse componente curricular e outro, mais especificamente, a his-

tória é mais do que possível. Essa parceria pode se estabelecer a partir de projetos, contendo os conteúdos pertinentes de cada disciplina, trabalhando na prática e na teoria assuntos que são atrativos aos alunos e que ao mesmo tempo tem a capacidade de fazer com que os mesmos venham a adquirir o verdadeiro espírito crítico, emancipado, com um olhar criterioso nos aspectos sociais que regem toda a sociedade do qual ele vive, ao longo do tempo.

Temos que ter em mente, que essas parcerias são, com certeza, os caminhos mais adequados para uma educação inovadora, diferenciada e significativa para todos os alunos. A história e a educação física podem ser parceiras e caminharem de forma efetiva para o bem de toda a educação brasileira.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARBANTI, J. V. Dicionário da Educação Física e do Esporte. 3 ed. São Paulo: Manole, 1994.
- BETTI, M. Educação Física e Sociedade. São Paulo: Movimento, 1991.
- BREGOLATO, A. R. Textos de Educação Física para a sala de aula. 2 ed. Cascavel: Assoeste, 1994.
- HURTADO, M. G. G. J. Educação Física Pré-escolar e escolar – uma abordagem psicomotora. 3 ed. Curitiba: Fundação da UFPR/ PRODIL, 1996.
- MARINHO, P. J. História da Educação Física no Brasil. São Paulo: Cia Brasil, s.d.
- LIVEIRA, M. V. O que é Educação Física? São Paulo: Brasiliense, 1984.



Silvana Fátima Boni Morato

Licenciada em Educação Física pela Universidade Mogi das Cruzes, SP, (UMC). Graduada em Pedagogia; Artes Visuais e História. Pós Graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional; Alfabetização e Letramento; Deficiência Mental; História Social; e Docência do Ensino Superior. Professora de Ensino Fundamental II e Médio na Prefeitura Municipal de São Paulo.



ARTES VISUAIS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA AS CRIANÇAS

SÔNIA SIMÃO DA SILVA

RESUMO: Esse artigo vem buscar reflexões a respeito da contribuição das Artes Visuais na Educação Infantil. Em algum momento toda criança solicita lápis e papel para desenhar, pintar, entre outras formas de registrar suas ideias, vontades e fantasias ao passo que tais ações contribuem para sua aprendizagem. As linguagens artísticas são consideradas funções simbólicas da linguagem, uma ideia concretizada, podendo ser utilizadas nas mais diversas oportunidades educativas, auxiliando as crianças a manifestarem seus sentimentos e sua capacidade cognitiva. Uma das atividades trabalhadas na escola que possui um privilégio de integrar os alunos na sala é a Arte, por ser rica em materiais e possibilidades. Ela tende a despertar a criatividade, a expressão, imaginação e muito mais. A metodologia desse artigo é baseada em autores que decorrem a respeito do tema em questão, tais como: Martins, Pillar, Derdyk, entre outros.

Palavras-Chave: Linguagem artística. Ensino-aprendizagem. Expressão. Funções Simbólicas

INTRODUÇÃO

Ao aprender Arte Visual na escola, as crianças e os jovens poderão integrar os múltiplos sentidos presentes na dimensão do concreto e do virtual, do sonho e da realidade. Tal integração é fundamental na construção da identidade e da consciência da criança e do jovem, que poderão assim compreender melhor sua inserção e participação na sociedade, tornando indivíduos menos violentos e conscientes do seu verdadeiro papel no mundo.

O desenvolvimento da linguagem também pode ser explorado e estimulado na participação com as artes visuais por meio de professores que envolvam a criança ou o jovem individualmente, incen-

tivando-os seu uso e explorando novos vocabulários relacionados à sua Arte em discussão, proporcionando a eles uma maneira de usá-la de maneira significativa.

A finalidade do ensino de Arte na escola, no ensino básico, não é a de transmitir uma técnica particular, mas sim de desenvolver no aluno, o gosto pela Arte e a aptidão para captar a linguagem artística e expressar-se por meio dela, além de possibilitar o acesso do educando ao patrimônio artístico que a humanidade vem construindo.

Em um ambiente de primeira infância, os educadores devem reconhecer que a educação artística é um local de criatividade, onde as crianças podem explorar

sua identidade e entendimento do mundo enquanto avançam continuamente em seu desenvolvimento holístico. A Arte deve promover o crescimento de desenvolvimento holístico de bebês, crianças e crianças pequenas, incentivando seu aprendizado e apreciação estética em um ambiente artístico de brincadeira livre, com apoio guiado, se necessário, usando atividades culturalmente apropriadas que capturem e mantenham seu interesse. Essencialmente, a educação artística deve ser um assunto empolgante, relaxante e agradável, no qual as crianças possam desenvolver, aprender e crescer em seu potencial artístico.

Jeandot (1997) afirma que “nem todas as crianças nascem obrigatoriamente com dotes artísticos, mas todas têm direito ao conhecimento da Arte e a serem despertadas e encaminhadas, por cuidados especiais, nesse sentido” (Jeandot, 1997, p. 132).

No Brasil encontra-se uma enorme variedade cultural, o que possibilita a melhor exploração das linguagens artísticas, bem como das técnicas e possibilidades dentro das Artes Visuais como fonte de aprendizado, não podendo a Arte ser ensinada do mesmo modo em todas as escolas. Até porque, cada indivíduo traz em sua bagagem genética uma diversidade cultural, que varia dentro do mesmo estado, na qual sofre influências dos africanos, europeus e indígenas.

O ensino da Arte permite ir além do que está dado, apreender os elementos visuais do mundo de forma mais crítica e contextualizada, podendo ser concebida de diferentes formas de acordo com cada cultura e visão de homem.

Ao trabalhar o conteúdo de Artes Visuais, o professor deve criar situações nas quais o objetivo seja tomá-la como conhecimento, realizando a mediação entre a teoria e a prática para que o aluno tenha possibilidade de utilizar a experiência como construção do conhecimento e ampliar sua leitura e compreensão de mundo.

As Artes devem ser valorizadas por fazerem parte da cultura de um povo, a qual possibilita uma aprendizagem significativa, fazendo com que a criança descubra palavras por meio dela/delas.

A Arte Visual desempenha um papel cada vez mais importante na primeira infância, e o seu objetivo não é apenas incentivar o desenvolvimento geral, mas também fornecer oportunidades adequadas ao desenvolvimento, impulsionando a aprendizagem holística da criança. Com base no conceito de Arte, é importante permitir que bebês, crianças pequenas e jovens tenham liberdade e prazer irrestrito de experimentar e explorar dentro dela.

A Arte ajuda a criança no seu desenvolvimento integral, reduzindo sua agressividade e auxiliando na sua inserção à sociedade, bem como na construção de seu conhecimento, trazendo o mundo para a realidade da criança, possibilitando o desenvolvimento de sua inteligência, sua sensibilidade, habilidades e criatividade.

A sala de aula deve ser um local ao qual se busque constantemente a eficácia no processo educativo por meio de momentos em que as artes possam estar inseridas para auxiliar na construção de conhecimentos de maneira eficaz e contagiante.

Por intermédio da linguagem artística, a criança atua, mesmo que simbolicamente nas diferentes situações vividas pelo ser humano, reelaborando sentimentos, conhecimentos, significados e atitudes, podendo, assim, preparar-se para a vida e seus diversos desafios, sem ter diretamente vivenciado as situações em si.

A criança é influenciada pelas vivências familiares, assim como pelos valores morais que lhe são repassados. Seu comportamento é diretamente influenciado por aquilo que presencia em casa e pelo que é ensinada como valores éticos e morais.

O aluno deve ser preparado para, a partir das manifestações orais, escritas, sonoras e visuais ser capaz de organizar a sucessão de episódios e narrá-los de uma forma lógica. O momento em que ele está narrando algo sobre o que vê ele será capaz de descrever cenários, reinventar histórias, recriar, mas ao mesmo tempo solucionar problemas, dúvidas, sentimentos da sua vida cotidiana (MARTINS, 2011, p. 37).

Os jogos e as brincadeiras que podem estar interligadas às linguagens artísticas/ou à Arte, são ferramentas lúdicas que auxiliam no processo de desenvolvimento da aprendizagem e da construção da identidade, bem como o interesse por novos conhecimentos de forma dinâmica e prazerosa.

As linguagens artísticas levam as crianças a experienciarem diversos momentos significativos, propiciando a interação com o outro, organizando seu pensamento, tomando decisões, ampliando o pensamento abstrato e procurando maneiras diversificadas de produzir conhecimentos.

A Arte é considerada uma ação que induz ao prazer, exercendo o poder criativo do imaginário humano, construindo um universo do qual o criador ocupa o lugar central, por meio de simbologias originais inspiradas no universo de quem brinca e, é nesta ação que a criança se desenvolve como ser criativo.

Uma escola que se preocupa em fornecer ao aluno um ambiente saudável, agindo de acordo com os princípios morais que o cercam se torna um instrumento de ensino e disseminação de cultura e conhecimento, construindo indivíduos em

sua totalidade, consciente de sua liberdade, integrados com questões que o cercam e preocupado com sua responsabilidade social.

O objetivo desse artigo é conhecer a importância das Artes Visuais, dentro das formas artísticas do desenho, da fotografia, entre outros, aos quais tais universos são repletos de conceitos que despertam o interesse das crianças e dos jovens por aprendê-los, auxiliando em seu desenvolvimento de forma ampla e significativa.

A Metodologia dessa pesquisa está amparada em autores que discorrem a respeito do tema, bem como os Parâmetros Curriculares e propostas de ensino da Arte.

A escolha do tema é justificada pelo fato de procurar conhecer um pouco mais a respeito da contribuição da Arte para as crianças a partir da Educação Infantil até o Ensino Fundamental, no qual os jovens começarão a pensar a respeito de seu futuro em meio à sociedade.

O DESENHO

O desenho é uma manifestação artística que está dentro do campo das Artes Visuais.

Em algum momento toda criança solicita lápis e papel para desenhar, registrando suas ideias, vontades e fantasias, contribuindo assim para sua aprendizagem.

Tal possibilidade artística permite que as crianças trabalhem com sentimentos e emoções, e se referir a uma obra de Arte finalizada a ajuda a falar de suas sensações de uma maneira nova e significativa. A Arte do desenho desenvolve a criatividade de uma criança, e em vez de lhe dizerem o que fazer, as respostas e instruções devem vir da criança, pois é uma experiência que requer pensamento livre, experimentação e análise - tudo parte da criatividade.

De acordo com Pillar (1996):

O desenho está muito mais próximo dos aspectos figurativos da realidade e do símbolo, enquanto a escrita está próxima dos aspectos operativos - não ligados às configurações dos objetos, mas às suas transformações - e dos signos e sinais que são arbitrários. (PILLAR, 1996, p.17)

Portanto, o desenho pode revelar aspectos emocionais e cognitivos da criança, se tornando um fator fundamental no processo de ensino e aprendizagem, ao passo que ele por si só registra a evolução da criança.

Segundo Derdyk (1989, p. 46):

O ato de desenhar exige poder de decisão. O desenho é possessão, é revelação. Ao desenhar nos apropriamos do objeto desenhado, revelando-o. O desenho responde a toda forma de estagnação criativa, deixando que a linha flua entre os sins e os não da sociedade. (DERDYK, 1989, p. 46)

Então, o desenho pode ser um interlocutor da voz infantil, respondendo expressões, reflexões e sentimentos da criança. Quando ele é feito, a criança utiliza seu corpo, conhecimentos, sentimentos, vivências, reflexões, comparações, entre outros elementos que a constituem e que se sobressaem no ato de desenhar, interagindo com o material de forma subjetiva e momentânea, revelando seus anseios.

O desenho, enquanto linguagem, requisita uma postura

global. Desenhar não é copiar formas, figuras, não é simplesmente proporção, escala. A visão parcial de um objeto nos revelará um conhecimento parcial desse mesmo objeto. Desenhar objetos, pessoas, situações, animais, emoções, ideias são tentativas de aproximação com o mundo. Desenhar é conhecer, é apropriar - se (DERDYK,1989,p.24).

Portanto, tal prática revela algo no sujeito como ser único, agindo livremente sobre o raciocínio de cada pessoa.

Derdyk (2003) coloca que é evidente o empobrecimento da expressão gráfica quando a criança passa pelo processo de alfabetização, principalmente quando não há um respaldo que dê garantias para a continuidade da experimentação gráfica.

Um desenho pode proporcionar a oportunidade do desenvolvimento emocional e implica flexibilidade na imaginação, no pensamento e ação, porém, existem frequentes repetições estereotipadas que são vistas nas produções das crianças, levando-as a desenhar sempre repetindo um modelo preconcebido e, muitas vezes sem sentido para ela, expressando assim, uma fuga para um mundo no qual se sente segura. Dessa maneira, o desenho não pode ser considerado uma forma de expressão já que a criança não teve liberdade de criar.

Desenhar se aprende desenhando. Esse processo é uma produção do conhecimento sobre as formas desenhadas. Para a criança é difícil quando se está no começo, pois ela imagina, mas muitas vezes não consegue passar para o papel o que está pensando, porém, é a única maneira que ela tem para alcançar seu objetivo; quanto mais experimentar melhor será a comunicação por meio da linguagem do desenho.

Conforme ela cresce, seus desenhos também mudam. Com sua evolução de pensamentos, elas começam a expor a vontade de mostrar a realidade como veem, serem fiéis a sua realidade.

De acordo com Porche (1982, p.102):

O desenho é o conjunto das atividades humanas que desembocam na criação e fabricação concreta, em diversos materiais de um mundo figurativo. Estas figuras podem ser feitas de formas carregadas de emotividade e afetividade de formas codificadas, signos de uma linguagem elaborada. Elas exigem, para a sua fabricação, da colaboração das mãos dos olhos, de instrumentos, de técnicas e de materiais.

Aprender a questionar os desenhos da criança é essencial para verificar avanços em relação ao que a criança pensa, visto que com base nesses questionamentos é que se compreende o que realmente o desenho quer passar, fugindo de uma ideia errada sobre ele.

É de suma importância que a criança desenhe livremente, nos mais variados tipos de papel e formatos. Que possa, ao sair para um passeio, representar tudo o que viu. Porém, deve-se sempre respeitar o tempo de cada um, evitando comparações entre suas produções, visto que ritmos diferentes de aprendizagem.

É extremamente instigante observar o momento que ela produz, pois por meio de sua linha, pode-se experimentar o seu início criativo.

Além das crianças grafarem imagens de seu ambiente, lugares que frequente e situações vivenciadas em

sociedade, tais obras podem ser carregadas de fantasias inconscientes da criança. Diante disso, pode-se afirmar que tudo isso é muito mais do que traçar o lápis sobre o papel, mas uma operação inteligente resultante de um pensamento, que se forma através de formas e figuras.

O desenho infantil foi e está sendo o foco de muitas pesquisas, nas mais diversas áreas, como psicologia, linguística, antropologia, pedagogia, entre outras, as quais estão condicionadas ou orientadas por outras pesquisas que tratam a criança e a infância.

Relacionando-se à criança, muitas teorias já foram questionadas e até mesmo colocadas em prática e o grafismo pode ser analisado a partir das mesmas.

O estudante é um sujeito que se transforma a cada dia, e essas transformações ocorrem constantemente, influenciando o modo de analisar a criança de forma integral. Para tanto, o desenho contribui significativamente no processo dessa análise e por meio de teóricos pode-se embasar em argumentos que serão utilizados para um melhor entendimento sobre os significados dos desenhos.

Cunha (2002, p. 15) nos revela as seguintes concepções sobre o desenho:

Concepção espontaneísta: O educador parte do pressuposto que cada criança tem capacidade inata para elaborar a linguagem gráfico-plástica- alguns têm o dom para criar-, deste modo o meio (intervenções do educador, contato com a linguagem gráfico-plástica e materiais expressivos) não importa no processo de aquisição destes saberes. Caberá ao professor encaminhar o processo da criação através de atividades livres,

onde o educador disponibilizará materiais e deixará as crianças criarem livremente suas produções sem nenhuma interferência pedagógica ou fazê-la no sentido de elogiá-las sem critérios. As crianças desenham, pintam, colam, modelam, constroem com sucatas durante um espaço de tempo e concluem. O educador guarda nas pastas ou coloca nos pregos da sala de aula. O processo é importante, o produto realizado é um resultado que não é questionado.

Segundo Freinett (1977, p 91-92):

A criança só poderá falar de si pelo desenho quando estiver segura do lápis. Até lá, a técnica é demasiado imperfeita e o instrumento falha a cada instante. A criança tira vantagem disso e realiza os seus desenhos segundo o princípio da tentativa experimental que definimos. Depois ajusta, como lhe for possível, a sua expressão verbal à sua criação gráfica, mas um pouco como se estes grafismos não lhe fossem pessoais.

Reflete-se então, que a criança fala de si por meio do desenho no momento em que ela domina a técnica e o instrumento. Antes disso, a criança se desenvolve experimentalmente.

Vygotsky (1987, p. 18) destaca quatro fases do desenho infantil:

Primeira fase: desenho es-

quemático, no qual o sujeito já possui capacidade de representar figurativamente os seres humanos, porém com formatos distantes do real. Segunda fase: a criança começa a demonstrar mais detalhes em seus desenhos, aproximando-se um pouco mais das características reais. Terceira fase: a criança apresenta maior semelhança com a realidade, já fazendo os contornos do corpo humano, apesar de ainda não se apegar às perspectivas. Quarta fase: a criança é capaz de representar de maneira plástica as formas dos objetos.

Portanto não há uma idade definitiva para o aparecimento de algum dos momentos referidos, pois tal processo não possui um movimento único. Cada indivíduo é produto de seu meio e por isso um se faz diferente do outro.

Segundo Faria (2002, p. 71):

O desenho e a oralidade são compreendidos como reveladores de olhares e concepções dos pequenos e pequenas sobre seu contexto social, histórico e cultural, pensados, vividos, desejados. Saliento que tal perspectiva tomou o cuidado de não “engessar” a produção infantil, enquadrando-a em determinados padrões, tendo a opção de utilizar as falas de seus produtores no momento da produção.

Entender o desenvolvimento do desenho infantil se faz necessário a fim de se evitar rotulações injustas de rendimento inferior e superior das crianças, quando na verdade, os alunos se encontram em momentos distintos ou as suas tentativas gráficas estão em meio a outros hábitos culturais.

É importante que o professor estimule a criança em seu desenvolvimento quanto à evolução dos desenhos, respeitando as fases de cada um e evitando utilizar-se de modelos para que as crianças copiem, pois, assim, as ajudará a elaborar e valorizar suas produções, deixando de temer por não fazerem exatamente aquilo como o professor acredita que deve ser feito. Ao professor cabe conhecer como o desenho evolui para que possa fazer as intervenções pedagógicas necessárias ao melhor desenvolvimento de seus educandos.

Somente a partir do século XX é que começaram as primeiras pesquisas sobre como se desenvolve e qual a importância do desenho infantil. Georges Henri Luquet foi quem, por meio de seu trabalho, garantiu reconhecimento da contribuição do desenho para a evolução psíquica. Para ele, “O desenho infantil, enquanto manifestação da atividade da criança, permite penetrar na sua psicologia e, portanto, determinar em que ponto ela se parece ou não com a do adulto” (LUQUET, 1979, p. 213-214).

Analisando os desenhos sob o ponto de vista evolutivo e, segundo Maria da Glória Seber, pode-se considerar duas grandes etapas: a etapa dos rabiscos e a etapa do desenho.

A primeira se inicia quando as marcas deixadas pela criança no papel resultam apenas do prazer de rabiscar. A etapa seguinte é a do desenho propriamente dito, ou seja, uma

manifestação representativa, caracterizada pela intenção de reproduzir algo graficamente. (SEBER, 1995, p 75)

Seguem as duas etapas:

I - Etapa dos rabiscos

Esta etapa é marcada pela ausência da intenção de representar graficamente algum objeto. O prazer está simplesmente no exercício de rabiscar e, aos traçados, a criança não atribui significados. O controle motor da criança ainda é limitado, sendo comum acontecer de amassar, rasgar e furar o papel onde se está rabiscando. O interesse da criança está voltado prioritariamente para os seus próprios movimentos.

A materialidade dos traços não se modifica de repente só porque a criança passa a atribuir um significado àquilo que produz com lápis e papel. Assim sendo, o complemento verbal torna-se essencial para que o adulto possa diferenciar a etapa do rabisco e a do desenho propriamente dito. (SEBER, 1995, p. 96)

A fase do rabisco começa a ser superada quando a criança começa a se importar com a intenção de representar algo, buscando atribuir significados e nomeando àquilo que realizou.

II- Etapa do desenho

A característica marcante dessa etapa é o uso da linguagem, pela criança, para explicar o que ela pretende ou o que acabou de realizar.

Nesse momento de transição entre as duas etapas, a crian-

ça se dá conta de que é capaz de criar graficamente uma ideia mediante marcas deixadas em uma folha de papel ou num suporte qualquer. Essa conquista representativa é, portanto, o critério que define a passagem de uma etapa para a outra e pode ser percebida na busca intencional de representar algo e no nome atribuído àquilo que ela produz. (SEBER, 1995, p 81)

Os rabiscos aos poucos vão sendo substituídos por traços ocasionalmente interrompidos que originarão figuras cada vez mais próximas da realidade visual, como desenhos, filmes, entre outros, à medida que a criança alcança avanços na destreza dos movimentos e no nível do pensamento. Os temas escolhidos, a correspondência entre as cores e os objetos, bem como a riqueza de detalhes são aprimorados progressivamente, estando sempre relacionados à evolução do pensamento. “Com a evolução do pensamento, elas manifestam o desejo de serem fiéis aos dados da realidade.” (SEBER, 1995, p 98)

AS ETAPAS DO DESENVOLVIMENTO ARTÍSTICO DENTRO DO DESENHO

Lowenfeld foi um guia para a Arte/Educação, focando no desenho dentro do período modernista do ensino da Arte. Várias concepções do autor foram superadas a partir do movimento pós-moderno de Arte/Educação, em 1983.

Em 1947, o Dr. Viktor Lowenfeld publicou "Creative and Mental Growth", que rapidamente se tornou o livro didático para educadores de Arte. Lowenfeld argumenta que são seis estágios claramente definidos de desenvolvimento artístico e que esses estágios podem ser testemunhados nas obras de arte de

crianças. Segundo Lowenfeld, as seis etapas do desenvolvimento artístico são:

Estágio 1 - Estágio de Rabisco (1-3 anos)

As crianças nessa idade estão envolvidas na atividade física do desenho. Não há conexão entre as marcas e a representação durante a maior parte do estágio de rabisco. No entanto, no final deste estágio, as mesmas podem começar a dar nomes às marcas. Esta etapa é principalmente sobre o prazer de deixar marcas puramente.

Etapa 2 - Etapa Pré Esquemática (3-4 anos)

Neste estágio do desenvolvimento artístico estão começando a ver conexões entre as formas que desenharam e o mundo físico ao seu redor. Círculos e linhas podem ser descritos como pessoas ou objetos que estão fisicamente presentes na vida do infante. É nesta fase que a criança primeiro faz a conexão com a comunicação através de seus desenhos.

Etapa 3 - Etapa esquemática (5 a 6 anos)

Nesta fase, atribuíram claramente formas aos objetos que estão tentando se comunicar. Eles geralmente desenvolveram um esquema para criar desenhos. Há uma ordem definida no desenvolvimento do desenho.

Os desenhos nesta fase têm uma clara separação entre o céu e o solo. Frequentemente, o céu é uma faixa de azul na parte superior do papel, enquanto o chão é uma faixa de verde na parte inferior.

Os objetos são frequentemente colocados no chão, em vez de flutuar no espaço. Objetos de importância geralmente são desenhados maiores que objetos de menor importância.

Etapa 4 - O Realismo do Alvorecer (7 - 9 anos)

Nesta fase do desenvolvimento artístico, os infantes estão começando a

se tornar mais críticas ao seu próprio trabalho. Tornou-se evidente que uma ordem estruturada para desenhar objetos não é mais suficiente. Enquanto um esquema ainda é usado para criar desenhos, é mais complexo que o esquema usado nos estágios anteriores. Sobreposição pode ser vista e um senso de relações espaciais é mais evidente.

Etapa 5 - A etapa pseudo-naturalista (10 a 13 anos)

O uso de valor e luz é agora aparente nos desenhos. As crianças nesta fase do desenvolvimento artístico são muito críticas ao seu próprio sucesso. O sucesso é determinado pelo nível de realismo alcançado no desenho. Frustração é uma ocorrência comum. É extremamente importante incentivar os alunos nesta fase.

Etapa 6 - Etapa de decisão (13 a 16 anos)

Nesse estágio, as crianças decidem continuar desenhando ou visualizando-a como uma atividade sem mérito. Devido ao nível de autocrítica inerente a esse estágio, muitos jovens e adultos) veem o desenho como uma habilidade que não possuem.

Outros, no entanto, decidem continuar trabalhando em suas habilidades artísticas visuais e continuam a se desenvolver. Acredita-se que é importante incentivar os alunos a continuarem a praticar as habilidades artísticas, apesar do seu nível de habilidade. Qualquer nível de habilidade pode ser alcançado com a prática. Esta fase do desenvolvimento artístico é talvez a mais crítica para o desenvolvimento de um artista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao praticar o domínio do desenho a criança internalizará uma capacidade de representação, para ordenar e definir seus conhecimentos, criando uma afinidade e sensibilidade que desenvolverá uma cons-

ciência, trazendo mudanças para a sua formação.

As diferentes manifestações artísticas possibilitarão o desenvolvimento da criatividade da criança, por trazer embutida constantes inovações necessárias para um processo de ensino-aprendizagem de qualidade, tornando acessível à criança uma interpretação, criando uma interação que integra os diversos conhecimentos para que assuma com propriedade o mundo real com o imaginário.

Por meio da Arte Visual a criança expressará suas capacidades sensoriais, e motoras, passando a ser compreendida como ser que produz um conhecimento significativo para o processo de troca de saberes com os seus familiares, professores e sociedade. Este conhecimento traz mudanças, que influem no sujeito em diversos níveis, tirando as limitações que outrora enclausurava a expressividade, incapacitando-o em questões atinentes à sua própria renovação comunicativa e reflexiva. O infante alargará sua capacidade de criar, internalizando os aspectos imaginativos, atribuindo uma nova gama de artifícios que trará consigo novos traços coordenados que simbolizará a sua consciência e autocrítica, sob as concepções das linguagens artísticas.

Quando as crianças pequenas participam de oportunidades artísticas que permitem liberdade, experimentação e exploração em um ambiente sem falhas, elas não ficam entediadas, estressadas ou passivas à medida que a atmosfera é relaxada e permite criatividade e liberdade de expressão, semelhante a quando elas estão.

Nas atividades de Artes visuais, no desenho, por exemplo, as crianças pequenas acessam e utilizam a mídia artística como uma maneira de se comunicar e se conectar ao mundo, construindo independentemente seus conhecimentos e construindo suas próprias teorias sobre tudo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARGAN, Giulio Carlo. Arte Moderna: do Iluminismo aos movimentos contemporâneos. 2 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CUNHA, Suzana Rangel Vieira da (org). Cor, som e movimento: a expressão plástica, musical e dramática no cotidiano da criança. Porto Alegre: Mediação, 2002.

DERDYK, Edith. Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil. São Paulo: Scipione, 2003.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri e PRADO, Patrícia Dias (org). Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças. Campinas, São Paulo: Autores associados, 2002.

FREINET, Celestin. O método natural: a aprendizagem da língua. Franco de Souza (Trad.); Maria Antonieta Guerreiro (Trad.). Lisboa: Estampa, 1977.

LUQUET, G. H. O desenho infantil. Tradução: Maria Teresa Gonçalves de Azevedo. Porto:

Livraria Civilização, 1979.

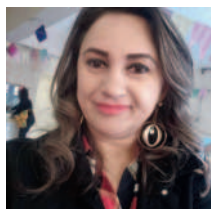
MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa. Provocações pra início de outra conversa. In: MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa; TELLES, M. Terezinha. Teoria e prática do ensino de arte: a língua do mundo. São Paulo: FTD, 2011. (Coleção Teoria e Prática).

PILLAR, Analice Dutra. Desenho & escrita como sistemas de representação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

PORCHE, Louis. Educação artística: luxo ou necessidade? São Paulo: Summus, 1982.

RICHTER, Sandra R S. Experiência poética e linguagem plástica na infância. In: 30ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), 2007, Caxambu (MG). Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) : 30 anos de pesquisa e compromisso social. Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2007. p. 1-15.

SEBER, Maria da Glória. Psicologia do pré-escolar - uma visão construtivista. São Paulo: Moderna, 1995.



Sônia Simão da Silva

Licenciatura plena em Pedagogia pela Faculdade São Francisco da Paraíba - FASP. Licenciatura em Artes visuais pela Faculdade de Educação Paulistana - FAEP. Pós graduada em Práticas Educativas: Criatividade, Ludicidade e Jogos, pela Faculdade de Educação Paulistana - FAEP. Professora de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de São Paulo. Professora de Ensino Fundamental I no Estado de São Paulo.



O BRINCAR E BRINCADEIRA NA EDUCAÇÃO

VARNEY JÚNIO DA SILVA MACHADO

RESUMO: Dentre as nossas práticas diárias, percebo a importância das brincadeiras e do brincar para o desenvolvimento integral da criança e do adolescente, mas ainda existem pessoas que acham que com o brincar e as brincadeiras não trazem aprendizado, esquecendo de que é a partir deles que desenvolvemos nossas personalidades, o aprendizado da partilha, deixando de lado o nosso egocentrismo e que é fundamental para o aprendizado.

Palavras-chave: Criança. Adolescente. Aprendizado. Desenvolvimento. Vivências

INTRODUÇÃO

Percebemos que diante das nossas práticas pedagógicas e das mediações, necessitamos definir brincar de brincadeira para que assim possamos entender o universo das crianças e adolescentes, haja vista que todos nós achamos que entendemos. Para isso trago algumas definições para aprimorar nossa prática no cotidiano tanto escolar como familiar.

O QUE SIGNIFICA A PALAVRA BRINCAR?

De acordo com pesquisas realizadas, trago algumas ideias das definições encontradas. Brincar sempre foi e sempre será uma atividade espontânea e muito prazerosa, acessível a todo ser humano, de qualquer faixa etária, classe social ou condição econômica.

O brincar é importante porque incentiva a utilização de brincadeiras e jogos. Quando brincamos, exercitamos nossas potencialidades, provocamos o

funcionamento do pensamento, adquirimos conhecimento sem estresse e sem medo, desenvolvemos a sociabilidade, cultivamos a sensibilidade, nos desenvolvemos intelectualmente, socialmente e emocionalmente. Todo aprendizado que o brincar permite é fundamental para a formação da criança em todas as etapas da sua vida. "O brincar é uma necessidade básica e um direito de todos. O brincar é uma experiência humana, rica e completa." (ALMEIDA, M. T. P, 2000).

É preciso lembrar ao educador sobre os reais objetivos da Educação. Esses têm que ser pensados a longo prazo e no âmbito de uma perspectiva do desenvolvimento da criança e do adolescente. Os objetivos serão divididos com relação a três aspectos:

I. Em relação aos professores: gostaríamos que as crianças/adolescentes desenvolvessem sua autonomia através

de relacionamentos seguros no qual o poder do adulto seja reduzido o máximo possível.

II. Em relação aos companheiros: gostaríamos que as crianças/adolescentes desenvolvessem sua habilidade de descentrar e coordenar diferentes pontos de vista.

III. Em relação ao aprendizado: gostaríamos que as crianças/adolescentes fossem alertas, curiosas, críticas e confiantes na sua capacidade de imaginar coisas e dizer o que realmente pensam. Gostaríamos também que elas tivessem iniciativa, elaborassem ideias, perguntas e problemas interessantes e relacionassem as coisas umas às outras. (KAMII, 1991, p. 15.)

Vamos iniciar nos fazendo uma pergunta: “O que as crianças/adolescentes precisam para serem felizes?” E em resposta há algumas sugestões que as crianças e os adolescentes para serem felizes precisam de muitas coisas, mas, em especial, elas precisam de amor, igualdade, saúde, autonomia, família, lar, espaço, movimento, atenção, carinho, meio ambiente, cidadania, educação, escuta, protagonismo, aspetos importantes esses para que elas de fato se sintam capazes de um brincar com qualidade.

Sabemos que o brincar é um direito da criança como apresenta a Declaração universal dos direitos da criança - ONU (20/11/1959):

A criança deve ter todas as possibilidades de entregar-se aos jogos e às atividades re-

creativas, que devem ser orientadas para os fins visados pela educação; a sociedade e os poderes públicos devem esforçar-se por favorecer o gozo deste direito. (Declaração universal dos direitos da criança, 1959).

De acordo com a Associação Internacional pelo Direito da Criança Brincar, os princípios norteadores da saúde são:

- Que o brincar é essencial para saúde física e mental das crianças, para que elas consigam desenvolver os aspectos motores e cognitivos;

- Que o brincar faz parte do processo da formação educativa do ser humano, para que ele consiga de fato se apropriar de um desenvolvimento total;

- Que o brincar é fundamental para a vida familiar e comunitária e que possa, assim, se socializar com todos;

- Que a criança precisa de tempo para brincar em seu tempo de lazer, pois através do brincar ela aprende constantemente.

Diante do exposto, percebo em mim práticas nas quais nem sempre a teoria é aplicada na prática, uma vez que estamos em um país que somente agora está pensando na criança como um ser potencial e capaz.

Nunca devemos esquecer que o brincar é essencial para o desenvolvimento humano e que se torna uma necessidade básica. O importante é poder frisar que a criança não nasce sabendo das coisas e que é através das experiências brincantes dos adultos que ela inicia seu processo de apropriação das brincadeiras, sendo no ato de brincar que a criança constitui os diferentes vínculos entre as características do papel assumido nas brincadeiras, realizando assim, suas relações e sendo protagonista em seu aprendizado.

É importante deixar claro que nos PCN's existem cinco grandes pilares básicos norteadores das ações lúdicas das crianças em seus jogos, brinquedos e brincadeiras. Estes pilares são:

- I. A imitação;
- II. O espaço;
- III. A fantasia;
- IV. As regras;
- V. Os valores.

BRINCADEIRAS

O termo brincadeira é utilizado, quando se fala das relações sociais, para se designar alguma ação, cujo objetivo claro é divertir. Nesse caso, incluem-se os gracejos, as piadas, os trocadilhos e outras ações do gênero. As brincadeiras de crianças também podem ser educativas. Brincadeiras com regras preestabelecidas e com objetivos estimulam a responsabilidade, a disciplina, entre outros valores, sem que as crianças se sintam obrigadas a cumprir. As responsabilidades na vida da criança favorecerão o seu convívio na sociedade.

Além do conhecimento de uma maneira espontânea, as brincadeiras trazem

vantagens em todas as etapas da vida das crianças. O desenvolvimento da criatividade e da coordenação motora, o estímulo da imaginação e das habilidades podem ser trabalhadas nas brincadeiras, independente da faixa etária das crianças.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, M.T.P. Jogos Divertidos e Brinquedos Criativos. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil/Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica - Brasília. DF v.I;il.I.Educação Infantil. 2 Ensino Fundamental. 1.

_____. Brinquedoteca e a Importância de um Espaço Estruturado para o Brincar. In: Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1997, pp. 132 -140.

KAMII, Constance & DEVRIES, Rheta. Jogos em Grupo na Educação Infantil: implicações da teoria de Piaget. Trad. Marina Célia Dias Carrasqueira. São Paulo: Trajetória Cultural, 1991.

REGO, Teresa Cristina. Brincar é Coisa Séria. São Paulo: Fundação Samuel.



Varney Júnio da Silva Machado

Graduado em Pedagogia pela Universidade Camilo Castelo Branco - UNICASTELO e em Filosofia pelo Centro Universitário Assunção - UNIFAI, pós-graduado em Psicopedagogia pela Universidade Cidade de São Paulo - UNICID e Especialista em Pedagogia Hospitalar pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC- SP. Atua como Professor de Educação Infantil e Ensino Médio.





A MÚSICA NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

VILMA CAVALCANTE SABINO DA SILVA

RESUMO: A música é uma manifestação artística que se constitui na combinação de vários sons e ritmos de forma harmoniosa, ou não. Ela faz parte da linguagem universal e está presente em todas as culturas através de festas, cerimônias cívicas, entre outras. Quando os educadores percebem que a música é um grande incentivador do ensino-aprendizagem, as ações mais comuns realizadas no dia a dia transformam-se em vivências capazes de estimular o desenvolvimento da criança, por isso é importante que a escola seja uma condutora desse processo, oferecendo à criança todos os subsídios necessários para o seu aprendizado. Assim, a música dialoga com a constituição interna do ser humano e a criança estabelece suas primeiras relações com o mundo sociocultural por meio dos sentidos e dos laços afetivos. Este artigo tem como objetivo analisar as contribuições que o ensino da música pode proporcionar no desenvolvimento da criança. Buscou-se por meio de pesquisas bibliográficas entender como a educação musical pode ajudar no desenvolvimento integral da criança na educação infantil.

Palavras-chave: Aprendizagens. Escola. Musicalização. Sentidos. Vivências

INTRODUÇÃO

Este artigo espelha a importância da música no desenvolvimento da criança na educação infantil tal como se processa o entendimento e o desenvolvimento cognitivo.

Dentro desta visão, o trabalho analisa a participação da música e as habilidades que a mesma desenvolve em relação às diferentes etapas do seu crescimento. Buscou-se entender como a educação musical pode ajudar na educação infantil. Com o objetivo de analisar as contribuições que o ensino de música pode

proporcionar no desenvolvimento das crianças na educação infantil.

Como ferramenta pedagógica, a música tem papel fundamental, desde que contextualizada e levando em conta a vida social e vários conceitos musicais. Para Jeandot (2005, p. 19) “é através da relação entre o gesto e o som que a criança – ouvindo, cantando, imitando, dançando – constrói seu conhecimento sobre a música, percorrendo o mesmo caminho do homem primitivo na exploração e na descoberta dos sons”. Já Moraes (1985, p. 63) completa dizendo: “Ouvir com o corpo é empregar no ato de escuta não ape-

nas os ouvidos, mas a pele toda, que também vibra ao contato com o dado sonoro: é sentir em estado bruto. É misturar o pulsar do som com as batidas do coração, é um quase não pensar”.

A MÚSICA

A música é uma das formas mais importantes da comunicação humana, expressando alegria, sentimentos, pensamentos, melancolia. Cada cultura possui seu estilo próprio de música e suas abordagens não podem ser separadas da sociedade.

A música é dividida em três elementos:

Ritmo - Para o educador musical Dalcroze apud Deckert (2012), o ritmo “deveria ser o primeiro elemento da música a ser estudado”. Tudo na vida tem um ritmo, um andamento que obedece a uma sucessão de fatos. É como o pulsar do coração, como o respirar, o andar, o falar. Está presente não somente na música, mas ele faz parte da vida e também da escola. Por exemplo: através dos projetos realizados em sala de aula, das avaliações, do intervalo das aulas, a sequência do ano letivo e muito mais. Platão (428 a.C. -347 a.C.), refere-se ao ritmo como “a ordem do movimento”, e faz parte da vida humana assim como o sol e a lua, o dia e a noite, as estações do ano. Basta observar o ritmo da natureza. O ritmo está associado ao conceito do som chamado duração.

Melodia - Formada por diferentes alturas do som. É o que faz ser reconhecido os sons graves e os agudos em uma melodia, como exemplo, citam-se o som do trovão, da queima de fogos, da voz masculina e feminina, podendo ser marcadas pelas notas musicais, a saber; DÓ, RÉ, MI, FÁ, SOL, LA, SI e DÓ. Elas podem ser representadas no pentagrama, um conjunto de cinco linhas e quatro espaços, tendo por notas agudas as do meio para o alto, e as mais graves, do meio para baixo.

Harmonia - é vista como a profundidade, onde os sons são tocados simulta-

neamente. Na verdade, a percepção da altura é uma das dimensões físicas mais elaboradas cognitivamente que envolve a música, segundo Deckert (2012).

A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

“[...] ainda no ventre materno, a criança já toma contato com um dos elementos fundamentais da música - o ritmo - através das pulsações do coração de sua mãe” (Jeandot, p.18). Após o nascimento, o universo sonoro se amplia, pois ocorre a percepção de todo e qualquer som que acontece ao seu redor, seja o barulho dos carros na rua, o cantarolar da mãe para niná-lo, ou através dos infinitos sons que o rodeia. Conforme vai crescendo, pode se ver a criança cantarolar e se balançar ao ouvir sons musicais que a agrada.

Piaget (Apud MACEDO et.al, 2005) afirma que a ação física ou mental depende de dois sistemas cognitivos. Um deles é o sistema do compreender, e o outro é o sistema do fazer. Através dos movimentos corporais, gestos sonoros, bater palmas, pés, correr, pular e movimentar-se acompanhando a música, a criança adquire as habilidades fundamentais para a execução da leitura rítmica, e posteriormente um instrumento musical. Neste caso, ela adquire o conhecimento ao construí-lo a partir do seu interior, em vez de internalizá-lo diretamente de seu meio ambiente.

A música quando utilizada na educação infantil serve de ferramenta incentivadora da criatividade nas crianças e é um fator de desinibição numa convivência coletiva. A Nova LDBEN (Brasil, 1996), lei nº 9394/96, institui o ensino de Arte no seu art. 26, como “componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma que promova o desenvolvimento cultural dos alunos”, contemplando as linguagens da Dança, do Teatro, das Artes Visuais e da música, foco deste artigo.

É importante o contato das crianças com os diferentes estilos musicais,

danças e os rodopios são bons exercícios físicos, pois elas auxiliam no desenvolvimento da fala, além de ações, comportamento motores e gestuais.

A criança, por meio da brincadeira, relaciona-se com o mundo que descobre a cada dia e é dessa forma que faz música: brincando. Sempre receptiva e curiosa, ela pesquisa materiais sonoros, inventa melodias e ouve com prazer a música de diferentes povos e lugares (JOLY, 2003, p. 116).

Os trabalhos com dispositivos e/ou práticas sonoras leva o ser humano para a música, portanto, quanto mais cedo a mesma é incentivada no indivíduo, mais rápido será seu desenvolvimento.

É certo que música é gesto, movimento, ação. No entanto, é preciso dar às crianças a possibilidade de desenvolver sua expressão, permitindo que criem gestos, que observem e imitem os colegas e que, principalmente, concentrem-se na interpretação da canção, sem a obrigação de fazer gestos comandados durante o tempo todo [...] (BRITO apud JOLY, 2003, p. 93).

O ENSINO DA MÚSICA NO CURRÍCULO ESCOLAR

No Brasil foi aprovado a lei nº 11.769, no dia 18 de agosto de 2008, alterando a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, pelo presidente Luís Inácio Lula da Silva, estabelecendo então a obrigatoriedade do ensino da Música nos

currículos escolares da educação básica. A aprovação da Lei foi sem dúvida uma grande conquista para a área da educação musical no país, porém há grandes desafios a serem vencidos. Um desses desafios é a escassez de professores universitários formados para lecionar os docentes de diferentes especialidades, melhorar a formação universitária é vital para termos bons professores. Outra dificuldade é organizar estratégias consistentes que levem ao ensino de música, levando em consideração a realidade do povo brasileiro.

O Brasil possui riqueza cultural e artística que precisa ser incorporada no seu projeto educacional, e isso só acontecerá se escola e espaços que trabalham com educação começarem a valorizar e incorporar, também, conteúdos e formas culturais presentes na diversidade da textura social. Portanto, todos são capazes de aprender música, pois ela proporciona uma experiência prazerosa.

JOGOS QUE ENVOLVEM A MÚSICA

Para Gardner apud Deckert (2012,p. 28), "a inteligência musical abrange habilidades em execução, ou seja, a performance, composição e apreciação musical". Para o autor, a inteligência musical caminha junto com a inteligência linguística. E de acordo com (JEANDOT, 2005.p.62,63), "os jogos musicais correspondem a três fases do desenvolvimento infantil".

O sensório-motor: que envolve a pesquisa do gesto e dos sons. A criança poderá encadear gestos para produzir sons e ouvir música expressando-se corporalmente. A imitação é muito importante para o desenvolvimento sensório-motor;

O simbólico: consiste em jogos através dos quais a criança representa a expressão, o sentimento e o significado da música;

O analítico ou de regras: são jogos que envolvem a estrutura e a organização da música.

A princípio, a criança brinca sozinha e a partir do momento em que a socialização se inicia, os jogos coletivos tornam-se possíveis, ficando cada vez mais elaborados. Essa fase é marcada pelo desenvolvimento que a criança alcança com seu crescimento:

Durante o primeiro ano de vida, o bebê utiliza as mãos para explorar o próprio corpo e tudo que está ao seu redor. Frequentemente, suas ações informam-lhe o funcionamento dos objetos; isso ajuda no ponto de vista da evolução de suas capacidades cognitivas. Ele coordena as mãos e desassocia delas os movimentos;

Com dois anos a criança é capaz de cantar versos soltos, trechos de canções, e normalmente fora do tom. Reconhece alguns tipos de melodias e cantores. Gosta de movimentos rítmicos em rede, cadeira de balanço etc.;

Com três anos a criança consegue reproduzir canções inteiras, embora algumas vezes fora do tom. Tem menos inibição para cantar em grupo. Reconhece vários tipos de melodias. Começa a fazer coincidir os tons simples de seu canto com as músicas ouvidas. Tenta tocar instrumentos musicais e gosta de participar de atividades como: marcha, pula, caminha, corre, acompanhando o compasso da música;

Com quatro anos a criança progride no controle da voz. Participa com facilidade de jogos simples e interessa-se em dramatizar as canções. Cria pequenas músicas durante a brincadeira;

Com cinco anos a criança consegue cantar melodias inteiras. Reconhece e gosta de ouvir diferentes estilos musicais. Consegue sincronizar os movimentos das mãos ou do pé acompanhando a música. Reproduz os tons simples de ré até dó. Consegue também pular em um só pé e dançar conforme o ritmo da música. Percebe a diferença dos vários timbres de vozes, de instrumentos, dos sons graves e agudos, além da variação de intensidade (forte e fraco)".

"Todas essas características vari-

am de criança para criança, e seu desenvolvimento pode ser acelerado pela interferência do trabalho de musicalização realizado na escola" (JEANDOT, 2005,p 64). Esse trabalho pode ser feito através das muitas brincadeiras de roda, utilizando as canções populares. Exemplo, brincar de "Onde está a Margarida", onde cada criança irá dizer o que a Margarida está fazendo, e todas, ao mesmo tempo, farão o gesto.

- Onde está a Margarida?
- Olê, olê, olá.
- Onde está a Margarida?
- Olê, olê, olá.
- Ela está no seu castelo.
- Olê, olê, olá.
- O que ela está fazendo?
- Olê, olê, olá.
- Ela está tomando banho.
- Olê, olê, olá.
- O que ela está fazendo?
- Olê, olê, olá.
- Ela está se enxugando.

Segue assim até que a brincadeira termine. "Esta atividade desenvolve a memorização, a improvisação, a expressão gestual e a socialização, pois a criança tem que estar atenta ao que os outros fazem e esperam sua vez para se expressar". (JEANDOT, 2005, p. 67).

Exemplo de algumas canções que acompanharam a infância de avós, pais e filhos nas últimas décadas, a saber: O Cravo e a Rosa, Sapó Cururu, Cai, Cai Balão, Meu limão, meu limoeiro, entre outras.

O TRABALHO PEDAGÓGICO

De acordo com Bassedas, Huguet e Solé (1999.p.84) na etapa da educação infantil, há uma forte interação entre os diferentes âmbitos da experiência que constituem o currículo da etapa e um grande vínculo entre a linguagem corpo-

ral e a linguagem musical. Nesse período as crianças começam a vivenciar os ritmos, os gestos e os jogos motrizes através de canções e das danças. Aprendem a utilizar o corpo para expressar emoções, sentimentos, intenções e vivências, assim como os conteúdos da área da música.

Várias são as capacidades básicas que se desenvolvem através do trabalho com a música, como:

Estruturação do tempo: a criança trabalha com os ritmos (começar, parar, depressa/devagar, longo/curto), vivência esses momentos através da dança e canções;

Educação do ouvido: por meio da audição e da entoação de canções, as crianças aprendem a discriminar os vários tipos de sons;

Simbolização: através do estado emocional, como o de ânimo, a criança atua simulando.

Com esse trabalho é preciso potencializar a ludicidade e a criatividade que as linguagens possuem, desenvolvendo atividades nas quais as crianças experimentem situações de prazer, utilizando a exploração, a ação e a participação em ocasiões que tenham a música e o movimento. Desta forma, os meninos e as meninas têm a possibilidade de dar asas à imaginação e à criatividade e relacionar as diferentes vertentes que envolvem a expressão musical. O professor aproveitará as manifestações espontâneas das crianças para dar-lhes sentido e ajudá-las em outros momentos com novas atividades.

A voz é o primeiro instrumento musical que o ser humano utiliza e, desse modo, a canção constitui-se na maneira espontânea de fazer música. Na etapa da Educação Infantil, torna-se importante a introdução de canções com maior ou menor complexidade, ou seja, canções com gestos simples (Upa, upa, cavalinho... ou Um elefante...), até chegar a memorização de canções com acompanhamento ou não de instrumentos musicais. É preciso

levar em conta que canções e danças aproximam as crianças dos bens culturais da comunidade onde vive, e ao mesmo tempo podem envolvê-las com outras culturas e línguas.

"Em todas as atividades realizadas é preciso levar em conta também o prazer que o docente sente em realizá-las, sendo capaz de trocar e aprender novas estratégias que lhe permita enriquecer progressivamente o tipo de atividades apresentadas às crianças" (BASSEDAS, HUGUET E SOLÉ 1999.pág.84).

OBSERVAÇÃO E AVALIAÇÃO

A avaliação na área de música deve ser contínua; levar em consideração os processos vivenciados pelas crianças, e os resultados do trabalho intencional do professor, constituindo-se em instrumento para a reorganização de objetivos, conteúdos, procedimentos, atividades, e como forma de acompanhar e conhecer cada criança e grupo.

Deve basear-se na observação cuidadosa do professor, pois o registro de suas observações sobre cada criança e sobre o grupo será um valioso instrumento de avaliação. O professor poderá documentar os aspectos referentes ao desenvolvimento vocal (se cantam e como); ao desenvolvimento rítmico e motor; à capacidade de imitação, de criação e de memorização musical. É recomendável que o professor atualize, sistematicamente, suas observações, documentando mudanças e conquistas, levando em conta que, por um lado, há uma diversidade de respostas possíveis a serem apresentadas pelas crianças, e, por outro, essas respostas estão frequentemente sujeitas a alterações, tendo em vista não só a forma como as crianças pensam e sentem, mas

a natureza do conhecimento musical. Nesse sentido, a avaliação tem um caráter instrumental para o adulto e incide sobre os progressos apresentados pelas crianças.

São consideradas como experiências prioritárias para a aprendizagem musical realizada pelas crianças de zero a três anos a atenção para ouvir, responder ou imitar; a capacidade de expressar-se musicalmente por meio da voz, do corpo e com os diversos materiais sonoros.

Para que o envolvimento com as atividades, o prazer e a alegria em expressar-se musicalmente ocorram e para ter curiosidade sobre os elementos que envolvem essa linguagem é preciso que as crianças participem de situações nas quais sejam utilizadas a exploração e produção de sons vocais e com diferentes materiais, e a observação do ambiente sonoro.

Uma vez que tenham tido muitas oportunidades na instituição de educação infantil, de vivenciar experiências envolvendo a música, pode-se esperar que as crianças entre quatro e seis anos a reconheçam e utilizem-na como linguagem expressiva, conscientes de seu valor como meio de comunicação e expressão. Por meio da voz, do corpo, de instrumentos musicais e objetos sonoros deverão interpretar, improvisar e compor, interessadas, também, pela escuta de diferentes gêneros e estilos musicais, além da confecção de materiais sonoros.

A conquista de habilidades musicais no uso da voz, do corpo e dos instrumentos deve ser observada, acompanhada e estimulada, tendo-se em vista que não devem constituir-se em fins em si mesmas, e que pouco valem se não estiverem integradas a um contexto em que o valor da música como forma de comunicação e representação do mundo se faça presente.

Uma maneira interessante de propiciar a autoavaliação das crianças nessa faixa etária é o uso da gravação de suas produções. Ouvindo a si mesmas, elas po-

dem perceber detalhes como: se cantaram gritando ou não; se o volume dos instrumentos ou objetos sonoros estava adequado; se a história sonorizada ficou interessante; se os sons utilizados assemelham-se com os reais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constata-se através desta pesquisa que a música possibilita uma variedade de contribuições para os diversos aspectos do desenvolvimento humano, despertando funções importantes que podem auxiliar para o crescimento de forma ampla, propiciando a expressão e comunicação de ideias e sentimentos, bem como contribuindo para a motricidade e a sensibilidade, além de ser um recurso que influencia a integração social.

A música é concebida como um universo que conjuga expressão de sentimentos, ideias, valores culturais e facilita a comunicação do indivíduo consigo mesmo e com o meio em que vive.

Ao atender diferentes aspectos do desenvolvimento humano: físico, mental, social, emocional e espiritual, a música pode ser considerada um agente facilitador do processo educacional. Nesse sentido, faz-se necessária a sensibilização dos educadores para a conscientização quanto suas possibilidades para então favorecer o bem-estar e o crescimento das potencialidades dos alunos, pois ela fala diretamente ao corpo, à mente e às emoções.

Tal linguagem artística na educação auxilia na percepção, estimula a memória e a inteligência, relacionando-se ainda com habilidades linguísticas, lógico-matemáticas e jogos, ao desenvolver procedimentos que ajudam o educando a se reconhecer e a se orientar melhor no mundo.

De acordo com a pesquisa, à música possibilitará a criança transformar-se em um instrumento vivo com sua voz e seu corpo, propiciando a oportunidade de

integrar-se ao grupo e desenvolver diferentes funções psicológicas, afetivas e cognitivas. Como linguagem, ela tem muito a contribuir com a sua expressividade por meio das manifestações/produções sonoras, movimentos corporais e ritmos que utilizam os sentidos humanos, fazendo com que a criança adquira a leitura do ser individual e social, e assim transformar suas relações interpessoais.

Dentro do contexto da Educação Infantil – se for trabalhada de forma lúdica e dinâmica, com professores comprometidos – ela traz experiências gratificantes para as crianças e constitui um elemento inestimável para a sua formação e desenvolvimento, permitindo-lhes a sua apropriação sem reservas, pois ela não deve ser um privilégio de alguns, mas de todo ser humano. Sendo assim, a música deve ser um instrumento de aprendizagem contínuo, pois há muito a ser pesquisado para que a sua utilização seja eficaz e produtiva no desenvolvimento da criança na educação infantil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BASEDAS, Eulália; HUGUET, Teresa; SOLÉ, Isabel. Aprender e Ensinar na Educação Infantil. Porto Alegre: Artes médicas Sul, 1999.

BRASIL - Ministério Da Educação. Leis De Diretrizes E Bases Nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.

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

BRÉSCIA, Vera Lúcia Pessagno. Educação Musical: bases psicológicas e ação preventiva. São Paulo: Átomo, 2003.

CAMPBELL, Linda; CAMPBELL, Bruce, DICKINSON, Dee. Ensino e Aprendizagem por meio das Inteligências Múltiplas. 2ª. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

DECKERT, Marta. Educação Musical: da teoria à prática na sala de aula. 1ª Ed. São Paulo: Moderna, 2012

JEANDOT. Nicole. Explorando o Universo da Música. 2ª Ed. São Paulo: Scipione, 2005.

JOLY, Ilza, Zenker, Leme. Educação e educação musical: conhecimentos para compreender a criança e suas relações com a música. In: _____. HENTSCHKE, L; DEL BEN, L. (Orgs.). Ensino de música: Propostas para pensar e agir em sala de aula. São Paulo: Ed. Moderna, 2003.

MACEDO, Lino; PETTY, Ana Lúcia Sícoli; PASSOS, Norimar Chriets. O lúdico nos processos de desenvolvimento e aprendizagem escolar. In: Os Jogos e o Lúdico na Aprendizagem Escolar. Porto Alegre, Artmed, 2005.

MORAES, J.J. O que é música. 3ª Ed. Editora brasiliense, 1985.



Vilma Cavalcante Sabino da Silva

Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Paulista (UNIP), SP; Segunda Graduação em Letras pela Faculdade Centro Universitário de Jales (UNIJALES), Jales-SP, Pós-graduação lato sensu em NEUROPSICOPEDAGOGIA pela Faculdade Casa Branca (FACAB), SP; Pós-graduação em Formação Docente pela Faculdade de Educação Paulistana (FAEP), SP. Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Prefeitura Municipal de São Paulo.





MarianaOsa® é uma personagem criada por Beto Mazieiro e Ivete Irene para apresentar reflexões sobre o universo infantil e humano.

www.livroalternativo.com.br

Edições Livro Alternativo

Minha Conta

INÍCIO QUEM SOMOS LIVRARIA CONTATO SOFTWARE LIVRE

de Professores/as para Professores/as

CONHEÇA E PARTICIPE

SORAS SORES ES



AVEIA

Na manhã sou solicitado,
Pelo meu comparsa garantido.
Que enquanto preparo nosso agrado,
Se mantém eufórico contido.

Aveia integral,
Num saco de papel:
O banal cereal,
Adquirido à granel.

Banana, fruto favorito,
Quase não se aguenta:
Segurando o grito,
A ave sedenta!

O mel, só uma colherada,
Na medida, sem exagero,
Grudenta e dourada,
Nada mais que um tempero.

Disposto numa xícara com colher,
Entrego ao meu zeloso aliado,
Que não demanda um talher,
Em porte de seu bico afiado.

Vinícius Rezende da Silva

ex-aluno de Ivete Irene dos Santos, na UPM,
2011

ORA VÍRGULAS!

Não dava ponto sem nó:
no texto, usava, conscienciosamente,
o ponto-e-vírgula!

Professora **Ivete Irene dos Santos** (UPM)

JARDIM DO AMOR

O Jardim do Amor
É um lugar nobre
É só quem é, pode
Entrar sem pedir por favor.

Esse Jardim, não é apenas imaginário
Mas, poucos são os destinatários
Que dele tornam-se signatários.

Ah, não tem mandatários
Muito menos proletários
Por ser um lugar humanitário
Tem princípios igualitário.

Ainda que humano, seja o lugar,
Para ali estar
E poder do espaço desfrutar,
Vai muito além do desejar
É necessário primeiro alcançar
O estágio sublime do amar.

E você, que aceitou o caminho sem
volta
Que para o amar, abriu a porta
Lhe faço uma nova proposta...

Já que juntos, aqui chegamos
E no Jardim do Amor ainda estamos
Lhe convido para aqui permanecer
E comigo desfrutar dos mais belos
amanheceres
Prometo que diariamente, uma flor irei
colher
E com todo o meu amor, lhe oferecer.

J. Wilton

(EMEF Armando Cridey Righetti - DRE São Miguel
Paulista)



POESIA NA ESCOLA

O Projeto Poesia na Escola foi idealizado por cinco professores da Rede Municipal de Educação de São Paulo. Nasceu no início de junho de 2020 com objetivo de incentivar a produção literária dos estudantes, dar publicidade ao material inédito e valorizar os estudantes-escritores. Nessa primeira edição do projeto, somente os estudantes dos 6º aos 9º anos da Diretoria Regional de Educação de Guaianases puderam participar. Entretanto, para as próximas edições, o intuito é ampliar um pouco mais esse alcance. Nesse primeiro certame, o projeto recebeu exatos 80 (oitenta) poemas, dentre os quais 20 (vinte) foram selecionados pelos idealizadores do projeto a fim de compor o livro Poesia na Escola, que será lançado no início de dezembro de 2020. Após a seleção dos 20 (vinte) poemas, uma comissão de notáveis no campo da literatura foi convidado a ler os poemas e dar notas de 7,0 a 10,0 para cada um deles. Desta forma, houve a definição dos três poemas finalistas, que foram submetidos a voto popular em um evento on-line realizado na noite de 21 de setembro de 2020. Neste evento, foram contabilizados quase 10.000 (dez mil) votos, classificando os Poemas da seguinte forma:

1º LUGAR

E PARA QUEM NÃO TEM CASA, COMO SE FAZ QUARENTENA?

Em plena pandemia,
Sem moradia.
José, e muitos outros moradores das ruas,
Passando frio e fome,
Sem nome e sobrenome.

Sem piedade, e nem misericórdia,
Aqui o meu grito de discórdia,
Para toda essa situação.
Onde estão os políticos agora?
Fazendo festas?
Sem hora!

07/07, 16.475 mortes
somente no Estado de SP,
demente quem não sente
A dor de uma família que perdeu um ente.
1.072.229 recuperados,
E muitos ainda aglomerados.

Onde tudo isso vai parar?
Dói até de imaginar!

Quantos mais terão que morrer?
Quantas famílias terão que perder?
Para todos entender?

Quando tudo isso acabar,
Eu irei até me gabar
Por tudo, ter enfrentado.
Tenho saudades do que fazia...
Estou cansada dessa vida vazia!

Por que tenho que pagar pelos erros
alheios?

Para essa situação, existem meios.
Ficar em casa de quarentena.
Em isolamento, respeitando.
Isso tudo está me afetando.

Afetando meu psicológico,
Por causa desse tempo cronológico.
Um dia após o outro,
Pensando noutro,
Respeitem!

Érica de Oliveira Santos Vitorino
14 anos / 9º Ano (CEU EMEF Inácio Monteiro)



2º LUGAR

PENSAMENTOS FANTASMAS

De uns tempos para cá
Estou me sentindo diferente
Por culpa dos fantasmas
Que invadem minha mente

Eu me preocupo o dia inteiro
E não consigo controlar
Juro que mato o próximo
Que mandar eu me acalmar

É tão difícil explicar
Como é ficar sem respirar
Quando sua própria consciência
Brinca de tirar seu ar

Você não tem ideia
Como é sentir essa aflição
O desespero que nunca para
E o aperto no coração

Não consigo ficar parada
Quero ir pra longe daqui
Mas não importa o quanto eu corra
Eu não posso fugir de mim

As mãos tremendo
Os joelhos balançando
Gotas de suor caindo
E os pensamentos voando

Nem eu consigo entender
O que fica me preocupando
É como o tudo e o nada juntos
São como fantasmas vagando

Às vezes, à noite,
Nem me deixam dormir
De vez em quando eu acho
Que minha cabeça vai explodir

Linda Gabriele Matos Rezende
14 anos / 9º Ano (CEU EMEF Lajeado)

3º LUGAR

RACISMO ESTRUTURAL

Uma multidão começou a solidarizar
Com um homem que gritava: "Não posso
respirar"

Como podemos descansar,
Em um mundo onde as autoridades
Cometem estas atrocidades?

Não é de hoje este comportamento
Desde o início dos tempos,
Os negros buscam seu empoderamento.

Temos que apoiá-los nesta luta
Se nos juntarmos,
A vitória será absoluta.

Insultos e Agressões são o que os negros
suportam
E é por isso que eu digo:
"Vidas negras importam!"

Ester Rodrigues Matos
13 anos / 8º Ano (CEU EMEF Água Azul)

IDEALIZADORES DO PROJETO

Prof. Anísio Silva (CEU EMEF Água Azul)
Profª. Cleia Teixeira da Silva Oliveira (CEU EMEF
Água Azul)
Prof. Fernando de Toledo Cardoso (CEU EMEF
Água Azul)
Profª. Gilvete Cândida dos Santos Brito (CEU
EMEF Água Azul)
Prof. José Wilton dos Santos (EMEF Armando
Cridey Righetti)



ORGANIZAÇÃO:

Patrícia Tanganelli Lara

Manuel Francisco Neto

Vilma Maria da Silva



Edições
Livro Alternativo

AUTORES(AS):

Alecina Nascimento Santos
Ana Paula de Oliveira
André Luiz Dias Leite
Andréa Cristina de Souza Silva
Maria Adriana de Souza Silva Santos
Andrea Silva de Souza
Angela Veiga Zanetti de Sylos
Célia Martins da Costa
Daiana Gomes Fonseca
Djanine Almeida de Amorim
Edilene Mendonça Alves
Elisângela Cardozo Babolin
Fernanda Kelly Vieira Dias
Igor Leite Sousa
Isac dos Santos Pereira.
Jaqueline Rebouças Cachatori Silveira
Jonatas Hericos Isidoro de Lima
Kariele Perez da Silva
Katianne Cristina dos Santos Palitot
Leide Daiana Da Silva Santos.
Letícia Zuza De Lima Cabral
Luciana Lima dos Santos
Marianna Maria Donadeli
Maria Vanuzia de Lima Santos
Nádia Rúbia Oliveira Magalhães Pina
Normanildes Santos Rocha Ribeiro
Pamela Gomes Moura de Carvalho
Regiane Alves da Silva
Rubia Mara Requena dos Santos
Silene Olindina de Couto
Silvana Fátima Boni Morato
Sônia Simão da Silva
Varney Júnio da Silva Machado
Vilma Cavalcante Sabino da Silva

Revista **a EVOLUÇÃO**

www.primeiraevolucao.com.br