

Revista **EVOLUÇÃO**

Ano IV n. **37** Fev. 2023
ISSN 2675-2573

EDUCAÇÃO

COOPERAÇÃO

TRANSFORMAÇÃO



Filial da
**ABEC
BRASIL**
Associação Brasileira de Editores Científicos



Platform &
workflow by
OJS / PKP



www.primeiraevolucao.com.br

Revista **EVOLUÇÃO**

Ano IV - nº 37 - Fevereiro de 2023

ISSN 2675-2573

Uma publicação mensal da Edições Livro Alternativo

Editor Responsável:

Antônio Raimundo Pereira Medrado

Editor correspondente (Angola):

Manuel Francisco Neto

Coordenaram esta edição:

Andreia Fernandes de Souza

Manuel Francisco Neto

Vilma Maria da Silva

Organização:

Manuel Francisco Neto

Vilma Maria da Silva

Colunistas:

Isac dos Santos Pereira

Ana Paula de Lima

AUTORES(AS) DESTA EDIÇÃO

Alecina do Nascimento Santos

André Luiz Dias Leite

Denise Teixeira Santos Menezes

Elizabeth Hama Francisco e Luís Venâncio

Flavia Florencio de Farias

Jucira Moura Vieira da Silva

Juliana Godoi Marques

Leila da Silva Siqueira

Marlene da Silva

Mirella Clerici Loayza

Nair Dias Ramos

Patrícia Mendes Cavalcante de Souza

Rita de Cássia Martins Serafim

Vera Lucia Meneses de Lima Marques

Vilma Cavalcante Sabino da Silva

Os artigos assinados são de responsabilidade exclusiva dos autores e não expressam, necessariamente, a opinião da revista.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Revista Primeira Evolução [recurso eletrônico] / [Editor] Antonio Raimundo Pereira Medrado. – ano 4, n. 37 (fev. 2023). – São Paulo : Edições Livro Alternativo, 2023. 152 p. : il. color

Bibliografia

Mensal

Vol. 1, n. 1 (fev. 2020)

ISSN 2675-2573 (on-line)

Modo de acesso: <https://primeiraevolucao.com.br>

DOI 10.52078/issn2673-2573.rpe.37

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

CDD 22. ed. 370.5

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

ACESSOS: <https://primeiraevolucao.com.br>



<https://doi.org/10.52078/issn2673-2573.rpe.37>

A

São Paulo
2023

Editor Responsável:

Antônio Raimundo Pereira Medrado

Editor correspondente (ANGOLA):

Manuel Francisco Neto

Coordenação editorial:

Ana Paula de Lima
Andreia Fernandes de Souza
Antônio Raimundo Pereira Medrado
Isac dos Santos Pereira
José Wilton dos Santos
Manuel Francisco Neto
Vilma Maria da Silva

Com. de Avaliação e Leitura:

Prof. Me. Adeílson Batista Lins
Prof. Me. Alexandre Passos Bitencourt
Profa. Esp. Ana Paula de Lima
Profa. Dra. Andreia Fernandes de Souza
Profa. Dra. Denise Mak
Prof. Dr. Isac dos Santos Pereira
Prof. Dr. Manuel Francisco Neto
Profa. Ma. Maria Mbuanda Caneca Gunza Francisco
Profa. Mirella Clerici Loayza
Profa. Dra. Patrícia Tanganelli Lara
Profa. Dra. Thaís Thomaz Bovo

Bibliotecária:

Patrícia Martins da Silva Rede

Colunistas:

Profa. Esp. Ana Paula de Lima
Profa. Ma. Cleia Teixeira da Silva
Prof. Dr. Isac dos Santos Pereira
Prof. Me. José Wilton dos Santos

Edição, Web-edição e projetos:

Antônio Raimundo Pereira Medrado
Vilma Maria da Silva
Lee Anthony Medrado

Contatos

Tel. 55(11) 99543-5703
Whatsapp: 55(11) 99543-5703
primeiraevolucao@gmail.com (S. Paulo)
netomanuelfrancisco@gmail.com (Luanda)
<https://primeiraevolucao.com.br>

Imagens, fotos, vetores etc:

<https://publicdomainvectors.org/>
<https://pixabay.com>
<https://www.pngwing.com>
<https://br.freepik.com>

Publicada no Brasil por:

Edições
Livro Alternativo

CNPJ: 28.657.494/0001-09

Colaboradores voluntários em:



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

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

Uma de suas principais características é o fato de ser **independente e totalmente financiada por professoras e professores**, e de distribuição gratuita.

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/as e autores independentes;

Financiar (total ou parcialmente,) livros de professoras/es e estudantes da rede pública.

PRINCÍPIOS:

Os trabalhos voltados para a **educação, cultura** e produções independentes;

O uso exclusivo de **softwares livres** na produção dos livros, revistas, divulgação etc;

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

Publicar e divulgar **livros de professores(as)** e autores(as) independentes;

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

O combate ao despotismo, ao preconceito e à superstição;

O respeito à **diversidade**.

**Esta revista é mantida e financiada por professoras e professores.
Sua distribuição é, e sempre será, livre e gratuita.**

Produzida com utilização de softwares livres



Filiada à:



Platform &
workflow by
OJS / PKP

Google Acadêmico



www.primeiraevolucao.com.br

A educação evolui quanto mais evoluem seus profissionais

05 NOTA DO EDITOR

Prof. Antônio Raimundo Pereira Medrado

06 3º ANIVERSÁRIO DA REVISTA PRIMEIRA EVOLUÇÃO

Prof. Dr. Manuel Francisco Neto

07 3 anos da Revista Primeira Evolução

Profª. Patrícia Martins da Silva Rede

08 comemoração dos três anos da Revista Evolução

Profª. Ana Paula de Lima

09 APRESENTAÇÃO

Profª. Dra. Andréia Fernandes de Souza

10 Catalog'Art; Naveg'Ações de Estudantes

Isac dos Santos Pereira

12 Refletindo sobre pessoas... aprendendo com elas

Ana Paula de Lima

13 Poema

Emanuelle Valverde

ARTIGOS

1. AS EXPERIÊNCIAS ARTÍSTICAS NO UNIVERSO INFANTIL Alecina do Nascimento Santos	15
2. MESTRE VITALINO E A ARTE EM BARRO André Luiz Dias Leite	23
3. REPRESENTAÇÃO DOS POVOS INDÍGENAS NA EDUCAÇÃO, ALGUMAS REFLEXÕES Denise Teixeira Santos Menezes	35
4. TEORIAS PSICOPEDAGÓGICAS CONTEMPORÂNEAS Elizabeth Hama Francisco / Luís Venâncio	43
5. A MULHER NEGRA E CAPOEIRISTA EM LUTA PELO SEU PROTAGONISMO Flavia Florencio de Farias	55
6. A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR PARA O DESENVOLVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL Jucira Moura Vieira da Silva	69
7. A ALFABETIZAÇÃO E O LETRAMENTO NOS PRIMEIROS ANOS DE ESCOLARIDADE Juliana Godoi Marques	77
8. UNIVERSO INFANTIL: UM OLHAR DO PSICOPEDAGOGO PARA A LITERATURA E SUAS NARRATIVAS Leila da Silva Siqueira	85
9. LUDICIDADE COMO RECURSO PEDAGÓGICO PRESENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL Marlene da Silva	93
10. O MODELO TEACCH COMO FACILITADOR DO TRABALHO PEDAGÓGICO Mirella Clerici Loayza	101
11. A FORMAÇÃO INTEGRAL DO CIDADÃO Nair Dias Ramos	111
12. CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA DO APEGO NA EDUCAÇÃO Patrícia Mendes Cavalcante de Souza	119
13. TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS E AS METODOLOGIAS ATIVAS Rita de Cássia Martins Serafim	129
14. A IMPORTÂNCIA DA ESCUTA DE BEBÊS E CRIANÇAS NOS DIVERSOS ESPAÇOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL Vera Lucia Meneses de Lima Marques	137
15. EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COMO CIDADANIA EM PRÁTICAS DE LETRAMENTOS Vilma Cavalcante Sabino da Silva	145

Nota do editor



Caros leitores, amigos e colaboradores,

Chegamos à edição que marca três anos de nossa revista. Sim, é o terceiro aniversário de uma publicação educacional que tem mudado a forma de ver, entender e participar ativamente no processo de construção coletiva de conhecimentos.

Desde a sua criação, esta revista tem sido uma fonte de inspiração e aprendizado para professoras e professores, ajudando-os a expandir conhecimentos, desenvolver novas habilidades, contribuir com a educação pública de qualidade e, evoluir profissionalmente.

Ao longo desses três anos, a Revista Primeira Evolução se consolidou como uma referência na área de educação, trazendo conteúdos relevantes e atualizados sobre diversos assuntos, desde ciência e tecnologia até arte e cultura. Graças ao compromisso e dedicação da equipe editorial e a participação ativa do time de avaliadores, a qualidade dos artigos publicados tem sido sempre excepcional, o que tem contribuído para o sucesso e crescimento da publicação.

Além disso, buscamos sempre nos adaptar às mudanças e desafios do mundo contemporâneo, atualizando nossas bases de conhecimentos, participando de formações técnicas com o intuito de mantermos a qualidade da revista em níveis superiores, e para tanto, firmamos parcerias com entidades editoriais, científicas, acadêmicas dentre outras.

Todas as conquistas obtidas nestes 3 anos, advieram de ações coletivas pensadas para a valorização dos profissionais da educação e das escolas públicas, marca principal da Edições Livro Alternativo, e conseqüentemente, desta revista. Aprendemos muito, e mais ainda temos a aprender.

Por tudo isso, é com grande alegria que parablenizo a equipe editorial, a comissão de avaliação e leitura, os professores e professoras que colaboram com esta revista, pelos seus três anos de sucesso com edições ininterruptas e com financiamento coletivo.

Que este seja apenas o início de um caminho de crescimento contínuo e de contribuição para o avanço da educação em nosso país e no mundo todo.

Abrços



Antônio R. P. Medrado
Editor responsável

3º ANIVERSÁRIO DA REVISTA PRIMEIRA EVOLUÇÃO

Apraz-me ser indicado para fazer parte da equipe que apresenta a Revista Primeira Evolução no seu terceiro ano de existência. Nesse sentido é pertinente tecer algumas considerações acerca da mesma.

Conforme é sabido a revista PRIMEIRA EVOLUÇÃO, partiu da Edição Livro Alternativo para ajudar as (os) professoras (es) a publicarem as suas investigações e reflexões através de artigos científicos.

Nestes três anos de laboriosa entrega, tanto do lado do editor responsável o Professor António Medrado, como o da comissão organizativa a Professora Vilma da Silva, do editor correspondente Doutor Manuel Neto, dos ademais membros desta fantástica revista, assim como das (os) professoras (es) que incansavelmente não se detêm na materialização dos seus saberes científicos, para que esta revista saia mensalmente para o público leitor.

A referida revista tem ajudado muito no aumento do acervo literário online e em porte físico, dos leitores no Brasil, em Angola e noutras latitudes. Importa dizer que esta revista tem as suas novidades como: as de homenagear a todas (os) professoras (es), tanto os que escrevem para a mesma, assim como aqueles que quiserem ser homenageados, de maneira livre, voluntária e grátis, de incentivar os aspetos culturais tais como os poemas, poesias, crónicas, relatos, colunas e outras.

Por outra parte, a mesma tem estado a cumprir com as normas APA, com os parafraseamentos das citações diretas e indiretas, considerando as opiniões das autoras. E é nesta senda, que um autor da mencionada revista, como por exemplo: O artigo do Doutor Manuel Neto intitulado "Perfil do professor e os desafios atuais no ensino remoto e a aprendizagem" Nº 6, 2020, já foi citado pela Mestre angolana Sandra Mussungu, na sua tese de doutoramento em Formação de professores e supervisão, cujo tema é "Formação contínua de professores em Angola: perspetivas e dinâmicas para a educação rural, a ser realizada na Universidade de Lisboa.

O terceiro aniversário da Revista supracitada trouxe mais valias científicas e investigativas, já que os seus conteúdos estão se expandindo pelo mundo literário.

Bem Haja para a Revista Primeira Evolução!



MANUEL FRANCISCO NETO
Editor Correspondente - Angola

- . Doutor em Psicologia Social, na Faculdade de Psicologia da Universidade John F. Kennedy em Buenos Aires-Argentina, em 2019.
- . Mestre em Ciências Pedagógicas, opção: Pedagogia e Psicologia pelo Instituto Superior Estatal Pedagógico de V. I. Lenine, em Moscovo-Rússia, em 1990.
- . Docente no Instituto Superior de Ciências de Educação-Luanda.

3 ANOS DA REVISTA PRIMEIRA EVOLUÇÃO

Conheci a equipe da Edições Livro Alternativo em 2019, no lançamento do livro Quando a educação especial de qualidade acontece, lindo evento realizado na Biblioteca Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Tivemos ainda outros encontros, participação em saraus, lançamentos de novos títulos da editora, música e literatura. A iniciativa de conceber uma revista para professores foi comunicada num destes encontros.

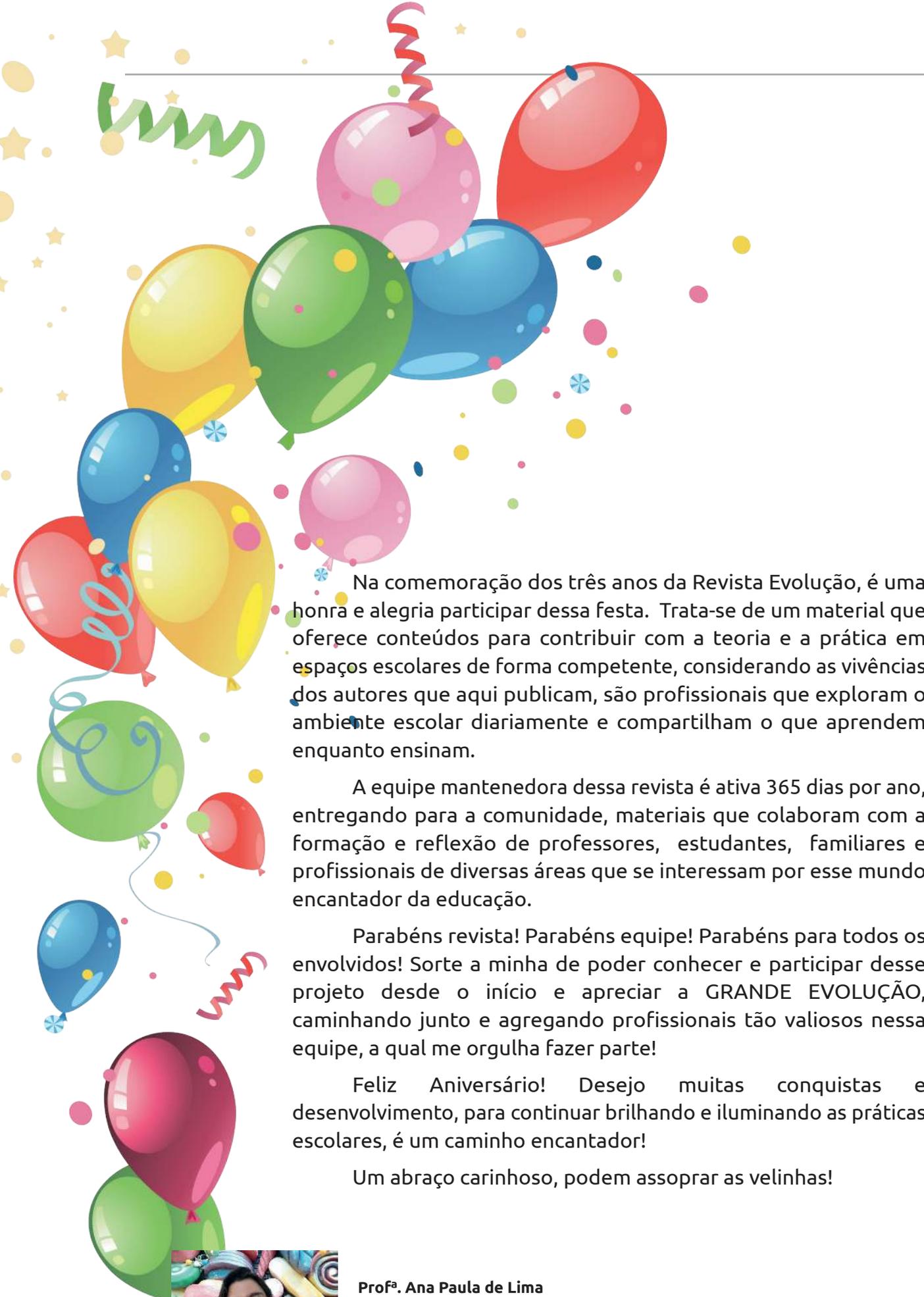
A Revista Primeira Evolução começou em fevereiro de 2020, um pouco antes do distanciamento social imposto pela pandemia, salientando a necessidade de uma escrita com qualidade, mesmo a distância.

Fui homenageada no quarto número da revista. A cada edição, artigos de qualidade, novos integrantes na equipe, cadastros em instituições renomadas e parcerias internacionais. Tudo aconteceu para que agora, passados três anos, a Revista Primeira Evolução assuma um lugar de destaque na produção editorial na área de Educação.

Sinto-me lisonjeada em fazer parte desta equipe tão competente, desde o início. Sendo bibliotecária, elaboro mensalmente a ficha catalográfica da Revista Primeira Evolução e tenho muito orgulho disso. Agradeço toda a equipe por estes três anos incríveis e parablenizo a editora pelo trabalho realizado.



Patrícia Martins da Silva Rede é bibliotecária e pedagoga. Professora de educação infantil, trabalha desde 1997 na Biblioteca Pedagógica Profa. Alaíde Bueno Rodrigues, da Coordenadoria Pedagógica da SMESP.



Na comemoração dos três anos da Revista Evolução, é uma honra e alegria participar dessa festa. Trata-se de um material que oferece conteúdos para contribuir com a teoria e a prática em espaços escolares de forma competente, considerando as vivências dos autores que aqui publicam, são profissionais que exploram o ambiente escolar diariamente e compartilham o que aprendem enquanto ensinam.

A equipe mantenedora dessa revista é ativa 365 dias por ano, entregando para a comunidade, materiais que colaboram com a formação e reflexão de professores, estudantes, familiares e profissionais de diversas áreas que se interessam por esse mundo encantador da educação.

Parabéns revista! Parabéns equipe! Parabéns para todos os envolvidos! Sorte a minha de poder conhecer e participar desse projeto desde o início e apreciar a GRANDE EVOLUÇÃO, caminhando junto e agregando profissionais tão valiosos nessa equipe, a qual me orgulha fazer parte!

Feliz Aniversário! Desejo muitas conquistas e desenvolvimento, para continuar brilhando e iluminando as práticas escolares, é um caminho encantador!

Um abraço carinhoso, podem assoprar as velinhas!



Profª. Ana Paula de Lima

Pedagoga Especialista em Educação Especial, com ênfase na Deficiência Múltipla e Surdocegueira, também em Altas Habilidades/Superdotação.

APRESENTAÇÃO

Como fazer com que os professores comuniquem suas práticas?
Como possibilitar que o campo educacional possa avançar nas discussões?
Como fomentar a melhoria da qualidade de educação?
Como sair do "retrato falado" para o "artigo escrito"?

Fevereiro de 2020

Um plano saiu da idealização e começou a tomar forma
A evolução na carreira tanto na valorização salarial quanto na melhoria da prática
Espaço para compartilhar e divulgar ideias, relatos, estudos sobre a área

Março de 2020

Uma pandemia mudou toda a forma de trabalho e relação com o público
A relação presencial seria por meio de telas
O aprendizado digital permeia professores, alunos e famílias

Fevereiro de 2021

O retornar ao modelo conhecido mas de forma diferente
Explicitar, refletir, escrever e ler outros cenários
Compartilhar experiências

Fevereiro de 2022

A revista vai ampliando seu público
Novos artigos vão surgindo

Fevereiro de 2023

Persistência, resistência e sonhos movem o futuro da primeira evolução



Profª. Dra. Andréia Fernandes de Souza

Licenciada em Artes Visuais, Pedagogia e Matemática. Doutora pela (UNIFESP). Professora Nota Dez em 2015 (VICTOR CIVITA). Professora dos anos iniciais na rede pública estadual e municipal de São Paulo.

REPRESENTATIVIDADE? A IMAGEM DO NEGRO NO DESENHO DA CRIANÇA

ISAC DOS SANTOS PEREIRA¹

EVANIA VIEIRA DE SOUZA

“Enganam-se os que pensam que lutamos por guerra.

A nossa luta, ainda que cheia de ódio, é pela ternura” (Vieira, 2021)

Não é preciso ir tão longe no tempo, nas brincadeiras, nas fotos, nas propagandas, nas animações e nos filmes para se notar a empáfia da insanidade branca sobre a subserviência da imagem do negro face a ela; são sempre as mesmas cores e tons que vão e vêm, formas que se delineiam sobre os brinquedos e o papel de uma mesma maneira, imposições que constroem, eventualmente, imaginários deficitários... “Modelos”? Apagamentos? Recortes etnocêntricos?

Questões relacionadas a representatividade do negro por muito tempo eram apagadas, subjulgadas, menosprezadas, em ações imbuídas das mais odiosas possíveis. Hoje, não é que tudo tenha acabado, no entanto, as informações e as manifestações e fisicalizações de objetos de Arte e cultura em que neles contenham também a figura, a beleza e a riqueza dos negros aparecem, viscejam e se impõem nos mais distintos lugares em que a branquitude se dizia “rei”.

A sereia negra, a princesa africana, a nova barbie, a reporter que representa grande parte da população brasileira e de outros países... A criança assiste, olha, se encontra do outro lado e também se imagina como pertencente ao todo, ao arcabouço étnico, mundial, humano de importância, onde por muito tempo, lhes restava o limbo do preconceito escancarado.

O desenho abaixo, feito por uma menina do segundo ano do Fundamental I, na EMEF Paulo Setúbal, é fruto dessa materialização artística do personagem negro, que não mais segue o modelo das ideias branco-centradas, mas tão logo busca e encontra seu lugar, validando sua existência e importância nesse universo que não é único, contudo, múltiplo... São múltiplas as etnias, são múltiplos os tons de pele do negro...

O desenho, parte da alma da criança deitada no papel, como diria Claparède, traz por vezes as mais importantes experiências e



¹ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001. This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) Finance Code 001.

conhecimentos adquiridos por ela em seu processo de existência humana; a imagem do negro, subalternizada no imaginário de muitos, quando se torna desenho criado por ela, é tão depressa momento epifânico. Cores que se harmonizam, formas existenciais que derrubam os clichês de outrora, o preconceito hostil, as demandas insanas, os modelos repulsivos...

Desafiando representações pictóricas de uma história única, como diria Chimamanda, a menina negra aqui representada é senhora de seus traços, de suas sensações e movimentos, ocupando a centralidade do espaço, na qual seus traços identitários são esculpidos em formatos sólidos e, ao mesmo tempo, suaves e livres.

Ela já sabe que sorrir é também um ato de resistência.

A alegria de se (re)conhecer, (re)conectar com ancestralidades das diásporas trançam cabelos em zigue zagues, o peito é de um dourado ouro que se mistura ao laranja e marrom. Metais da resistência confeccionados ao longo da história.

O encontro com o conhecimento não se restringe à imagem do livro, mas à liberdade de pertence étnico, na qual o movimento parece dialogar com a alegria da menina.

Parafraseando Conceição Evaristo, seu desenho é movimento de dança-canto, na qual o corpo da menina acessa o mundo.

Voltemos, andemos, corremos, cansemos mas não paremos, e, mais uma vez, continuemos a esperar, como diria Paulo Freire, em mais ações e atividades com desenhos como o da pequena estudante.

Isac dos Santos Pereira

Doutorando e Mestre em Comunicação audiovisual pela Universidade Anhembi Morumbi – UAM com pesquisa sobre Naruto na sala de aula. 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 pela Universidade Anhembi Morumbi -UAM. Licenciado em Artes visuais pela Faculdade Paulista de Arte -FPA. Professor atuante de Arte no Ensino Fundamental I da rede Municipal de São Paulo, na Emef Paulo Setúbal. E-mail : isacsantos02@hotmail.com.

Evania Vieira de Souza

Formada em Normal Superior no Instituto Singularidades (2007). Pedagogia (2010). Estudante de Pós graduação em Arte na Educação: Teatro, Música e Dança. Atriz Amadora: Teatro Vocacional (2010). Autora do livro “Punhais e bolinhos de chuva” (Editora Selin Trovoar, 2021). Professora da Rede Pública Municipal de ensino, na Emef Paulo Setúbal.



♥ Ana Paula de Lima*

REFLETINDO SOBRE PESSOAS... APRENDENDO COM ELAS!

É com muito carinho que retomo o espaço de escrita na revista, nesse mês em que ela completa 3 anos de publicações tão valiosas e significativas para a construção de uma educação de qualidade.

Trago novidades para esse espaço que é organizado por mim, agora, envolvendo produções de estudantes e profissionais que fazem parte de uma Escola Municipal de Ensino Fundamental na zona sul da cidade de São Paulo, com uma equipe muito comprometida com a educação que transforma e respeita. São professores envolvidos com a entrega de ferramentas que possibilitam que os estudantes cresçam e desfrutem de seus aprendizados para além dos muros escolares.

Então, como proposta para o ano de 2023, estarei compartilhando produções dos estudantes, e professores, a partir da temática sobre o respeito, pois considero voltarmos de uma pandemia que devolveu para a sociedade pessoas com vivências e experiências de forma bem diversificada: Sentimentos aflorados, insegurança de ação, pensamentos em construção, descobertas sobre si mesmo e sobre o outro, dúvidas, percepção da identidade e das possibilidades pessoais, construção de novos limites...

As relações interpessoais sempre foram um ponto chave na formação de ser quem se é, de saber aceitar como cada um se forma e se torna frente a sociedade na qual convive. Nem sempre é fácil passar por esse processo!

Assim, procurando dar voz aos estudantes, que muitas vezes não conseguem se expressar da forma que gostariam, separei este lugar na revista, onde os leitores poderão, mensalmente, conhecer a “voz” deles, a partir de diferentes formas de “falar”, em que serão convidados a compartilhar um pouco do que gostariam de dizer ao mundo.

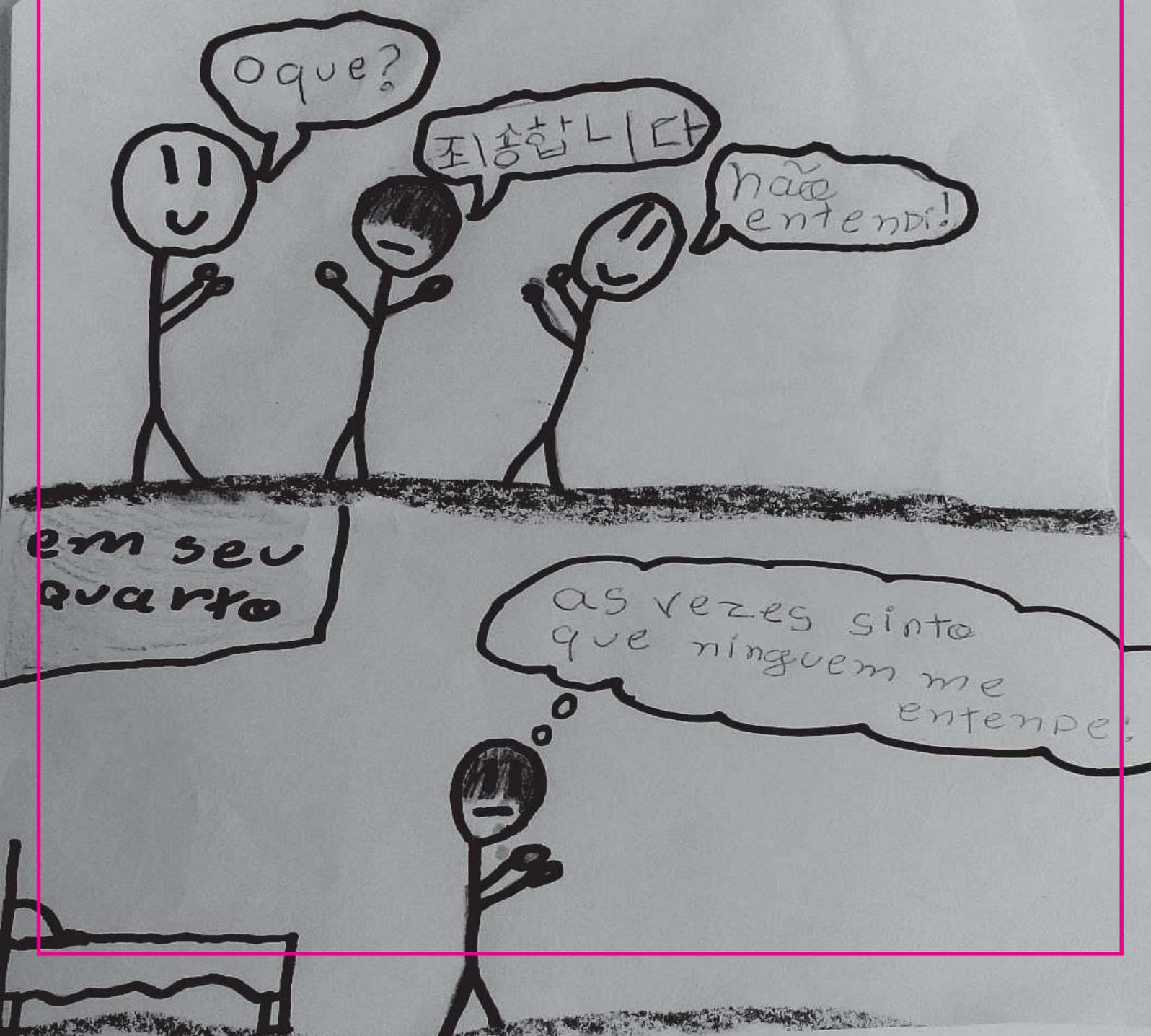
Nesta edição, contamos com um poema escrito pela estudante Emanuelle Valverde, e, assim, poderemos deixar suas palavras invadirem nossos corações e pensamentos, como um incentivo inicial à essência da proposta desse projeto: O RESPEITO.



* Pedagoga Especialista em Educação Especial, com ênfase na Deficiência Múltipla e Surdocegueira, também em Altas Habilidades/Superdotação. Autora do livro “A trajetória de uma professora de Educação Especial” e organizadora dos livros “Quando a Educação Especial de qualidade acontece” e “Educação Especial e Inclusiva: caminhos entre o real e o ideal”.

O respeito deve começar e nunca mais deve parar.
Respeitar é a chave para uma boa amizade.
Não escolhemos como vamos ser,
E assim devemos permanecer.
Mesmo se não gostar devemos respeitar.
As pessoas são diferentes, e isso é bom.
Se você sabe respeitar,
Saiba que tem um dom!

(Emanuelle Valverde)
EMEF Carlos de Andrade Rizzini.
Diretoria Regional de Educação de Santo Amaro - DRE SA.



E SE...
**O SEU
PROJETO
NA ESCOLA**



**VIRASSE
UM
LIVRO?**

PESQUISAS

ESCRITAS

POEMAS

TCA's

NARRATIVAS

ILUSTRAÇÕES

CONTOS



Desperte os escritores/as de sua escola



<https://livroalternativo.com.br>

Contate-nos:
11-99543-5703

ou Envie o seu projeto para:
livroalternativo@gmail.com

AS EXPERIÊNCIAS ARTÍSTICAS NO UNIVERSO INFANTIL

ALECINA DO NASCIMENTO SANTOS

RESUMO

Esse artigo tem como objetivo abordar reflexões a respeito das experiências artísticas no Universo Infantil. A metodologia desse artigo é bibliográfica, baseada em autores que discorrem a respeito das linguagens artísticas e está dividida em três capítulos, que dizem respeito às artes e a apropriação estética, o desenvolvimento das crianças na perspectiva artística e a formação integral. Como conclusão percebe-se que ao participarem das artes, bebês e crianças devem ser capazes de descobrir e explorar materiais e recursos livremente, promovendo a motivação para criar algo usando sua imaginação e ideias. Isso também lhes permitirá expressar como se sentem em relação ao mundo, estimulando seu desenvolvimento e aprendizagem holística.

Palavras-chave: Criatividade; Expressão; Liberdade.

INTRODUÇÃO

As artes permitem que as crianças se expressem de forma original e divertida e desenvolvam sua criatividade por meio da organização única e intencional do uso de elementos básicos como corpo, espaço, tempo, movimento, som, forma e cor.

É por isso que a educação artística na infância tem papel fundamental, pois a criança, nessa fase do desenvolvimento, se expressa por meio dos movimentos corporais, da emissão de determinados sons, do suporte de diversos recursos ao seu alcance, tornando-se aquela vivência natural que lhe permite aprender e a oportunidade de expressar e prestar atenção às qualidades, formas e diferenças do mundo ao seu redor.

A área artística dá oportunidade às crianças de interagir, de dar espaço à compreensão e expressão das suas emoções, contribui para a formação da identidade pessoal e social dos alunos.

Trabalhar com arte dentro da sala de aula favorece a criatividade, a adaptação à mudança, a exploração do incerto, a resolução de problemas de forma inovadora e criativa, o trabalho em equipe, a reflexão, o respeito às ideias que não são próprias, bem como a exploração do mundo interior e exterior.

O trabalho artístico nos primeiros anos de vida deve ser desenvolvido de forma a permitir que a criança expresse suas ideias e sentimentos, proporcionando-lhe os recursos que a convida a desenvolver sua sensibilidade e imaginação, pois é fundamental que aprenda a recriar, para observar, ouvir, criar, apreciar e valorizar o seu patrimônio cultural.

A arte possibilita integrar as experiências de vida com o que acontece, tanto no ambiente educacional quanto nos demais espaços em que acontecem as vidas de meninas e meninos, por isso as atividades podem ser realizadas com diversas linguagens artísticas como a de teatro, dança, artes visuais e música.

As experiências artísticas desempenham um papel vital no desenvolvimento da criança, sendo o pensamento artístico uma forma particular de conceber a realidade e, portanto, à semelhança da forma como as crianças constroem o conhecimento na brincadeira, as suas aprendizagens e atividades artísticas precisam fazer sentido para elas, integradas às suas próprias experiências. A educação artística deve encorajar a participação por meio de oportunidades culturalmente apropriadas, aumentando ainda mais o desenvolvimento holístico e o aprendizado artístico.

A cultura influencia pensamentos e comportamentos, considerados não apenas em termos de diversidade étnica ou racial, mas também em outras dimensões como religião, localização geográfica e status socioeconômico. Ao ensinar artes, os educadores devem estar atentos às diferentes associações culturais que cada criança tem, para que possam se beneficiar das oportunidades artísticas.

A apropriação artístico-cultural das crianças tem o tempo e ritmo próprios; ocorre na medida em que estabelecem um diálogo direto com diferentes obras, acionando seus acervos, afetividade e cognição, possibilitando múltiplos olhares e sentidos. E será tão mais intensa quanto mais exercemos o papel de instigar sua curiosidade e provocar novas indagações. (BRASIL, 2006, p.26).

A infância pode ser vista como uma “construção social dentro de um contexto histórico-cultural”, portanto, o contexto de uma criança deve ser reconhecido, pois a aprendizagem ocorre por meio de influências sociais, culturais e históricas. Bebês e crianças pequenas precisam e encontram segurança no familiar, portanto, atividades de arte culturalmente reconhecíveis que se conectam aos seus fundos de conhecimento irão despertar seu interesse, beneficiando assim seu aprendizado artístico.

Em relação à cultura étnica, a cultura local também deve ser considerada, e os educadores podem proporcionar às crianças oportunidades de ver e vivenciar objetos e artefatos valorizados pelas culturas da comunidade para que possam se familiarizar com eles. A arte visual é uma forma de as crianças se conectarem, identificarem e construir suas identidades culturais por meio de aprendizagem e atividades que se relacionam com seus interesses e experiências, incentivando ainda mais seu desenvolvimento e participação na arte. Ao reconhecer os fundos de conhecimento de um indivíduo, o desenvolvimento artístico e a aprendizagem podem ser influenciados dessa forma promovidos. Ao ensinar educação artística, as identidades culturais das crianças devem ser bem representadas nas oportunidades de arte.

AS ARTES E A APROPRIAÇÃO ESTÉTICA

Promover a apreciação estética nas artes é essencial ao encorajar o desenvolvimento holístico e o aprendizado das artes. As crianças devem saber o que consideram esteticamente

agradável (seja à vista, ao som ou ao movimento) para que apreciem, mantenham o interesse e, assim, também tenham como objetivo alcançar mais resultados em sua própria jornada artística.

Os educadores devem corresponder às expectativas de todos aqueles que precisam aumentar sua competência em termos de alfabetismo visual. Eles próprios precisam compreender que a expressão visual não é nem um passatempo, nem uma forma esotérica e mística de magia. Haveria então, uma excelente oportunidade de introduzir um programa de estudos que considerasse instruídas as pessoas que não apenas dominassem a linguagem verbal, mas também a linguagem visual. (DONDIS, 1997, p.230)

A educação artística deve encorajar e instruir a apreciação estética, uma vez que promove ainda mais o desenvolvimento holístico da criança e a aprendizagem das artes, uma vez que cultiva conceitos pessoais daquilo que consideram e definem arte 'agradável'. Mais ainda, a instrução e o desenvolvimento da apreciação estética encorajam o orgulho individual e a satisfação na arte pessoal, além de apoiar o que a criança considera esteticamente agradável.

No entanto, nas artes visuais, quando bebês e crianças pequenas criam uma peça que é significativa para eles e que acham esteticamente agradável, eles não querem descartar ou desconsiderar, mas possessivamente apegam-se a ele para fins individuais, como mostrar aos pais. Portanto, os educadores têm um papel importante em orientar as oportunidades de arte para estimular ainda mais a apreciação estética de uma criança, localizando arte que capte seu interesse, como visitar e observar obras de arte em um museu, encontrar peças musicais agradáveis ou assistir a uma peça que a classe possa assistir.

A OBSERVAÇÃO DAS CRIANÇAS E O DESENVOLVIMENTO DA APRECIÇÃO ARTÍSTICA

Por meio da observação, uma criança pode refletir sobre o que considera esteticamente agradável e essas reflexões irão, com sorte, influenciar positivamente sua própria jornada artística por meio da inspiração. Ao apoiar o desenvolvimento de sua apreciação estética e abertura a novas ideias, bebês e crianças pequenas se beneficiam disso, pois quando começam a reconhecer o que a arte é esteticamente agradável para eles, eles discutirão seus pensamentos ao mesmo tempo que refletem criticamente sobre suas observações, usando esta arte para informar seu trabalho atual e futuro.

Os bebês são muito pequenos para serem instruídos na apreciação estética, no entanto, encorajar e instruir a apreciação estética em bebês e crianças pequenas irá inspirar seu trabalho e, portanto, continuar a cultivar e promover seu desenvolvimento holístico e aprendizagem nas artes.

Como o jogo livre, as crianças devem ter liberdade para explorar e experimentar as artes, seja dança, música, teatro ou artes visuais. Além disso, como bebês, crianças pequenas e crianças pequenas estão em diferentes períodos de desenvolvimento, as artes fornecem a cada estágio a oportunidade de promover seu desenvolvimento holístico e aprendizado das artes, ao mesmo tempo que encoraja sua individualidade.

A educação artística deve promover o desenvolvimento holístico em um ambiente culturalmente sensível e exploratório, dando apoio orientado se necessário, enquanto também descobre e promove o que uma criança acha esteticamente agradável. A participação nas artes desempenha um papel crucial na maneira como uma criança entende seu ambiente, seu mundo e, por fim, a si mesma.

A vivência artística propicia uma aproximação com o mundo afetivo do ser humano. Nela, imaginação, sentimentos, percepção e pensamento interagem em diferentes níveis de intensidade determinados pelas demandas da situação em que o sujeito está envolvido.

As artes desempenham um papel importante no desenvolvimento de disciplinas críticas e na ampliação da experiência estético-expressiva dos alunos.

Agora são inúmeros os autores que formulam argumentos a respeito desse tema e revalorizam, de diversas formas, o papel da arte na sociedade. Na escola, ainda é preciso transportar grandes paredes para que as artes ocupem um lugar central, juntamente com outros saberes. Partindo da Teoria Sócio-Histórica, as contribuições de Vygotsky são significativas para pensarmos uma educação que atribua à arte um papel mais essencial na formação humana. Por um lado, podemos situar algumas das suas “conclusões pedagógicas”: “(...) pela necessidade de alargar a experiência parental, quisemos criar bases suficientemente sólidas para a sua atividade parental” (Vygotsky, 2003, p. 23) e o desenvolvimento e exercício da imaginação como um dos dois principais fatores do trabalho pedagógico.

A arte em geral, especialmente as artes visuais, estimula o desenvolvimento de habilidades cognitivas nas crianças. Desde muito cedo, a pintura, o desenho e a plasticina promovem a apropriação do conhecimento e tornam-nos mais conscientes do processo que utilizaram para o fazer. Usando seus sentidos, as crianças integram rapidamente o que acabaram de aprender em sala de aula por meio desses tipos de atividades. Quando ficam mais velhos, esse estímulo continua de forma mais fluida e avançada.

Como afirma Balestreri:

Criar e perceber formas visuais implica trabalhar frequentemente com as relações entre os elementos que as compõem, tais como ponto, linha, plano, cor, luz, movimento e ritmo. As articulações desses elementos nas imagens dão origem à configuração de códigos que se transformam ao longo dos tempos. Tais normas de formação das imagens podem ser assimiladas pelos alunos como conhecimento e aplicação prática recriadora e atualizada em seus trabalhos, conforme seus projetos demandem e sua sensibilidade e condições de concretiza-los permitam. (2005, p.21)

Ao desenhar, por exemplo, é necessário observar cuidadosamente o ambiente para tentar capturar o que for encontrado. As artes visuais estimulam o olhar atento ao nosso entorno para captar diferentes tipos de eventos. Outro caso é também o da fotografia, que ajuda os jovens a estarem mais atentos ao que está acontecendo e a tentar captar com precisão o que está acontecendo. Graças às artes visuais, detalhes do cotidiano que antes passavam despercebidos passam a ser o centro das atenções.

O incentivo e o desenvolvimento de um talento específico promovem segurança e autoestima nas crianças. Ser capaz de colorir dentro das linhas ou desenhar uma figura promove nas crianças um sentimento positivo de realização por atos que parecem pequenos, mas que realmente criam confiança e os motivam a seguir em frente. Além disso, posteriormente, atividades de arte coletiva, como exposições, promovem a segurança e a autonomia dos jovens envolvidos. As artes visuais são um veículo para gerar atenção positiva para os alunos.

Em geral serve como veículo de expressão. As artes visuais são um forte catalisador de emoções, sentimentos e ideias que geram uma catarse para crianças e jovens. É também uma forma de organizar o que pensam e transmitir aos outros uma mensagem sobre a sua realidade. A arte é, em última análise, um mecanismo criativo e saudável de expressar o que você sente e de tornar diferentes pontos de vista conhecidos de uma forma agradável e harmoniosa. Da mesma forma, observar e estar em contato com a arte aumenta a diversidade de pontos de vista e gera cidadãos mais abertos e tolerantes às diferentes formas de vida.

As artes visuais implementadas na educação escolar podem ajudar os alunos a desenvolver sua criatividade e a desenvolver sua personalidade. As artes performáticas infantis ajudam-nas a pensar criativamente, melhorando suas habilidades mentais e de imaginação. As escolas que implementam artes visuais na educação desenvolvem as habilidades e a personalidade dos alunos, já que elas são amplamente apreciadas através de pinturas, esculturas, curtas-metragens e documentários. Para uma pessoa aprender artes visuais, são necessários anos de prática consistente para que possam colocar sua imaginação e criatividade de forma concisa.

A FORMAÇÃO INTEGRAL

A formação integral como uma das aspirações do milênio continua a abarcar a educação estética e artística nos vários sistemas educativos, nomeadamente ao nível da educação inicial ou pré-escolar. Isso porque essa esfera educacional é essencial e indissociável do processo formativo de meninas e meninos na primeira infância; as suas experiências iniciais desde o nascimento estão ligadas às expressões artísticas e estas estimulam fortemente o seu desenvolvimento humano.

Nas situações de produção, a dimensão expressiva de aproximação da Arte emerge num processo criativo que é pessoal e, ao mesmo tempo, cultivado. Pessoal, porque o aluno está diante do desafio de dar forma a seus pensamentos, sentimentos e desejos; cultivado porque este processo está sempre sendo enriquecido pelas informações culturais (contextualização da Arte) e pela leitura de obras. O fazer propicia a descoberta de possibilidades e limitações em relação ao repertório, aos materiais, e aos instrumentos da linguagem, objetos da representação, ao mesmo tempo em que articula as referências que se tem de leitura e contextualização na construção de formas com maior força expressiva. (PONTES, 2001, p.44)

Ao refletir sobre os atributos da arte como expressão da realidade social, é possível considerar que, como qualquer esfera, suas concepções são o resultado do desenvolvimento

contínuo e progressivo do sistema em que é moldada e condicionada; razão para destacar o seu lugar como forma de consciência social que está presente nos processos educativos e não escapa às reconstruções que as pessoas fazem da cultura no tempo em que vivem, as quais têm, fundamentalmente, uma expressão estética.

A expressão estética está presente e demonstra a assimilação e transformação humana, onde o emocional e o espiritual geram um comportamento criativo nas suas várias relações com a realidade, englobando a natureza, a sociedade e o pensamento em três grandes esferas: conhecimento, atividade e educação. Educar meninos e meninas em idade pré-escolar do ponto de vista estético e artístico significa um desenvolvimento psíquico e físico que se coloca como condição relevante de sua personalidade futura.

Os modelos pedagógicos da educação infantil reconhecem a atividade estética e artística, que meninas e meninos, deveriam desenvolver como condição indispensável de sua formação, desde a concepção de Friedrich Fröbel; Pedagogo alemão precursor da educação infantil em 1837, que vem sendo reforçada desde então por pesquisas neuropsicológicas e educacionais que mostram que a educação artística desenvolve o pensamento e, com ela, a produtividade e a criatividade das pessoas quando estimuladas desde a infância; por outro lado, as atividades e expressões artísticas estão intimamente relacionadas com a socialização de meninas e meninos e favorecem a criação de vínculos afetivos.

A educação inicial e pré-escolar constitui a primeira fase do desenvolvimento adequado para a promoção de várias competências, onde os conteúdos artísticos não devem ser um complemento, mas sim um elemento essencial na formação dos futuros cidadãos.

Na primeira fase da vida, as meninas e os meninos conhecem o mundo que os rodeia, os seus ambientes físicos e humanos de uma forma geral e através da condição múltipla da percepção sensorial, que é fortemente estimulada quando são aplicados recursos artísticos no processo de aprendizagem, na forma de brincadeira e liberdade de expressão.

A prática e a fruição artística proporcionam condições que ativam as esferas cognitivas, afetivas e comportamentais do ser humano desde a mais tenra idade. Percepção, memória, emoções e motivações são processos essenciais no desenvolvimento de meninas e meninos, para os quais a experiência artística contribui fortemente, possibilitando impressões duradouras e valiosas na formação de sua personalidade.

O processo de percepção desde a idade pré-escolar considera os estímulos artísticos: sons, formas, cores, texturas, gestos, movimentos; eles são altamente motivadores no jogo e no restante das atividades de aprendizagem. Estes permitem despertar e externalizar as percepções, ideias e sentimentos que surgem nas fases do desenvolvimento infantil e contribuem para a formação de experiências estéticas e da capacidade criativa dos pequenos.

A associação e representação de estímulos causados pelos recursos da arte incitam o interesse, a fantasia e a criatividade. A prática expressiva da arte e da expressão corporal condicionam o desenvolvimento das habilidades psicomotoras em meninas e meninos, tanto finos quanto grosseiros. A prática de movimentos, direções e uso de espaços auxiliam na satisfação das necessidades de mobilização corporal da criança. Além disso, os recursos da linguagem visual (cor, forma, linhas, texturas, relações fundo-figura, etc.) enriquecem a

percepção e a representação gráfica ou pictórica da apreensão, fazendo emergir seu pequeno mundo interior. Por sua vez, a música é a manifestação artística que mais influencia o desenvolvimento infantil, com base nas canções de ninar e nas canções de ninar maternas desde o nascimento, a harmonia e a melodia sonora estimulam reações emocionais e reconhecimentos que deixam marcas na atenção e na memória das crianças.

Universalmente, um dos jogos favoritos de meninas e meninos são as rodadas, rodas, círculos ou rodas, que surgiram com as civilizações humanas. Desde o nascimento das religiões, a dança de roda se manifesta, atestada por desenhos da Idade da Pedra e ritos mágicos de todos os continentes, que ainda são praticados por algumas etnias que preservam sua cultura ancestral. Esta é uma condição sócio - histórica que favorece um trabalho pedagógico baseado na diversidade de culturas com atenção desde a mais tenra idade. Universalmente, um dos jogos favoritos de meninas e meninos são as rodadas, rodas, círculos ou rodas, que surgiram com as civilizações humanas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A arte em geral, especialmente as artes visuais, estimula o desenvolvimento de habilidades cognitivas nas crianças. Desde muito cedo, a pintura, o desenho e a plasticina promovem a apropriação do conhecimento e tornam-nos mais conscientes do processo que utilizaram para o fazer. Usando seus sentidos, as crianças integram rapidamente o que acabaram de aprender em sala de aula por meio desses tipos de atividades. Quando ficam mais velhos, esse estímulo continua de forma mais fluida e avançada.

A linguagem artística serve como veículo de expressão, tornando-se um forte catalisador de emoções, sentimentos e ideias que geram uma catarse para crianças e jovens. É também uma forma de organizar o que pensam e transmitir aos outros uma mensagem sobre a sua realidade. A arte é, em última análise, um mecanismo criativo e saudável de expressar o que sente e de tornar diferentes pontos de vista conhecidos de uma forma agradável e harmoniosa. Da mesma forma, observar e estar em contato com a arte aumenta a diversidade de pontos de vista e gera cidadãos mais abertos e tolerantes às diferentes formas de vida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BALESTRERI, Laudete Vani. **Laboratório de Artes Visuais**. Caderno Didático. Universidade Federal de Santa Maria. Gráfica Universitária. 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação à Distância. Coleção Proinfantil: módulo IV: unidade 5. Brasília, DF, 2006. v.2. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012797.pdf>>. Acesso em: 13 fev.2023.

DONDIS, D. A. **Sintaxe da Linguagem Visual**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

PONTES, Gilvânia Maurício Dias de. **A Presença da Arte na Educação Infantil: olhares e intenções**. Natal: UFRN, 2001.

Vygotsky, L. **Imaginação e criação na infância**. Buenos Aires: Populibros. Nossa América. 2003.

Aleцина do Nascimento Santos - Graduada em Pedagogia, em 2010 pela Universidade Nove de Julho, SP, UNINOVE. Segunda Graduação em Artes Visuais, em 2014, pela Universidade de Santos. Pós-graduação em Educação Infantil, pela Faculdade Campos Elíseos, SP, FCE em 2018. Pós-Graduação em Formação Docente em 2020, pela Faculdade Campos Elíseos, em 2020. Professora de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de São Paulo, PMSP.



MESTRE VITALINO E A ARTE EM BARRO

ANDRÉ LUIZ DIAS LEITE

RESUMO

Nesta pesquisa, abordam-se questões referentes à vida, obras e grandes contribuições que o mestre Vitalino deixou para o povo nordestino. Inclusive sobre como suas obras em barro, classificadas como arte figurativa, que são peças inspiradas nas crenças populares, em cenas do universo rural e urbano, no cotidiano, nos rituais e no imaginário da população do sertão nordestino brasileiro, despertaram o interesse da população. Neste sentido, foi possível conhecer mais sobre o legado do mestre Vitalino e sobre sua importância para a cidade de Caruaru. A investigação aqui apresentada foi desenvolvida tendo por base a pesquisa bibliográfica, não só em livros e artigos científicos, mas também em museus e aos conteúdos por eles disponibilizados na Internet. Com base no estudo realizado, acredita-se que Vitalino criou uma arte que foi ensinada de geração em geração, despertando o interesse de turistas e colecionadores e resultando em melhores condições para cada um destes artesãos. Destaca-se que o mestre Vitalino ficou conhecido internacionalmente por suas obras e que estas são reproduzidas e comercializadas mesmo depois de sua morte. Vitalino deixou muitos discípulos na fabricação da arte em barro.

Palavras-chave: Arte. Barro. Caruaru. Mestre Vitalino

INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como temática “A arte de barro”, que é uma atividade milenar existente há mais de 3.000 anos antes de Cristo. No Brasil é uma prática muito representativa para a cultura popular. É uma herança deixada pelos índios. As índias faziam brinquedos de barro para os filhos e objetos domésticos como gamelas, tigelas, alguidares, potes e modelavam de acordo com sua criatividade e/ou necessidade, e pintavam com tintas fortes e coloridas, inspiradas na natureza.

Em Caruaru, a prática do artesanato de barro teve origem no Alto do Moura, onde viveu Mestre Vitalino, o mais conhecido oleiro do Nordeste. Suas esculturas fizeram e ainda fazem sucesso no Brasil e no Exterior. Segundo Machado (2007), o artesanato de barro é uma produção espontânea que parte da sensibilidade e ingenuidade do artesão.

O objeto de estudo, “A arte de barro” se deu devido à importância que o mestre Vitalino teve e tem até hoje não só para a cidade de Caruaru, mas também para o Brasil. Além de questionar, qual a importância da arte de barro, criada pelo Mestre Vitalino, não só para a cidade de Caruaru, mas também para o Brasil e mostrar a criatividade, a beleza e

importância da arte de barro para a cidade, seus artistas e o reconhecimento nacional e internacional recebido por esse tipo de artesanato, que retrata as cenas do dia a dia e do folclore nordestino.

Espera-se que com esta pesquisa seja possível mostrar que o mestre Vitalino não foi apenas quem iniciou a arte figurativa em Caruaru, mas que atualmente é a população que mantém viva as suas obras, já que é uma tradição transmiti-la de pais para filhos.

Em relação à metodologia adotada esta se baseou, inicialmente, em uma pesquisa bibliográfica e documental, por meio de revisão sistemática da literatura referente à temática sobre a arte figurativa e sobre vida e as obras do mestre Vitalino e, em paralelo houve também uma pesquisa em museus e às feiras da cidade de Caruaru sobre o assunto.

QUEM É MESTRE VITALINO?

Mestre Vitalino

Vitalino Pereira dos Santos nasceu na cidade de Caruaru, Pernambuco, no dia 10 de julho de 1909 e faleceu no dia 20 de janeiro de 1963, vítima de varíola, também em Caruaru. Vitalino Pereira dos Santos ficou mais conhecido como Mestre Vitalino. Era filho do lavrador Marcelino Pereira dos Santos, homem simples do campo, que tinha a agricultura como atividade principal para o sustento de sua família. Sua mãe, Josefa Maria dos Santos, artesã, produzia louças de barro ou cerâmica utilitária, essas peças destinavam-se à utilização para fins domésticos e sua produção era comercializada em feiras locais.

Desde seis anos de idade, Vitalino já fazia transparecer seu talento moldando pequenos animais com as sobras do barro do trabalho de sua mãe.



Figura 1: Mestre Vitalino
Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Mestre_Vitalino Acesso em: 31 de mai. 2021.

De acordo com a enciclopédia Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras (2018), na década de 1920, Vitalino criou a banda Zabumba Vitalino, da qual era o tocador de píforo principal (espécie de flauta sem chaves e com 7 furos) . Conforme é possível observar a seguir:



Figura 2: Mestre Vitalino e a Zabumba de Mestre Vicente [foto autoria desconhecida]
Disponível em: <http://www.elfikurten.com.br/2013/01/mestre-vitalino-arte-feita-de-barro.html>. Acesso em: 01 de jun. 2021.

Inicialmente, Vitalino se dedicava à construção de animais e, com o tempo, passou a ampliar suas construções, como é possível perceber: Para Vitalino não importava quem comprava suas peças e com qual finalidade: o importante é que comprassem. Assim, apesar

da valorização do seu trabalho entre a classe erudita, e a chegada do intermediário que provoca um aumento nas vendas. O intermediário também estimulou o ceramista a criar outras temáticas para suas peças, que até então se detinham na descrição do homem nordestino. Sendo assim, a partir de meados da década de 50, Vitalino passou a criar figuras de profissionais liberais, como o advogado, o barbeiro, o médico e tantos outros, utilizando-se apenas de descrições de quem encomendavam as peças. (Lima, 2001, p.88)

Segundo Frazão (2016), Mestre Vitalino foi um artista popular brasileiro, sendo considerado um dos maiores artistas da história da arte em barro no Brasil, não foi o único, porque mantém seus discípulos ativos na arte em barro até hoje.

Os "bonecos" de Vitalino que inicialmente eram desejados por crianças, foram deixando aos poucos de serem consumidos como brinquedos para as crianças e foram se transformando em souvenir, mercadoria ou obra de arte, inclusive eram desejados por muitas pessoas que queriam entender o porquê de cada obra, já que tratavam de assuntos diversos relacionados à realidade do povo nordestino.

O barro tirado do Rio Ipojuca, em cujas margens, Vitalino brincava na infância, foi desde cedo à matéria-prima que sem imaginar, mais tarde daria forma a sua arte e o tornaria famoso, produzindo uma arte simples que encantou o mundo, e que os especialistas decidiram batizar como arte figurativa. (Frazão, 2016)

Ainda segundo Frazão (2016), o caminho para sair do anonimato não foi fácil. Do "Alto do Moura", bairro onde o artista viveu e contava com a ajuda dos filhos, produzia as peças para vender na feira de Caruaru. Mas só a partir de 1947 a vida começou a melhorar, com o convite do artista plástico Augusto Rodrigues para uma exposição no Rio de Janeiro, passando a apresentar suas peças na Exposição de Cerâmica Popular Pernambucana.

Foi em janeiro de 1949, que o nome do Mestre Vitalino ficou mais conhecido, com uma exposição no MASP. Em 1955, Mestre Vitalino integrou a exposição Arte Primitiva e Moderna Brasileiras, em Neuchatel, na Suíça. O Instituto Joaquim Nabuco de Pesquisas Sociais e a Prefeitura de Caruaru editaram o livro Vitalino, com texto do antropólogo René Ribeiro e fotografias de Marcel Gautherot (1910 - 1996) e Cecil Ayres. Nessa época, Vitalino conheceu Abelardo Rodrigues, arquiteto e colecionador, que forma um significativo acervo de peças do artista, mais tarde doadas para o Museu de Arte Popular, atual Museu do Barro de Caruaru, conforme mostra a enciclopédia Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras (2018).

Em 1960, mestre Vitalino realizou uma viagem ao Rio de Janeiro e participou da Noite de Caruaru, organizada por intelectuais como os irmãos João Condé e José Condé, ocasião em que suas peças eram leiloadas em benefício da construção do Museu de Arte Popular de Caruaru. Ele também participou de programas de televisão e exposições musicais, compareceu a eventos e recebeu diversas homenagens, como Medalha Sílvio Romero. Nessa ocasião, a Rádio MEC realizou a gravação de seis músicas da banda de Vitalino, lançadas em disco pela Companhia de Defesa do Folclore Brasileiro na década de 1970. Em 1961, atendendo um pedido da Prefeitura de Caruaru, ele doou cerca de 250 peças ao Museu de Arte Popular, conforme mostra a enciclopédia Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras.

Em 1971, foi inaugurada no Alto do Moura, no local onde mestre Vitalino viveu, a Casa Museu Mestre Vitalino. No espaço, administrado pela família, estão expostas suas principais obras, além de objetos de uso pessoal, ferramentas de trabalho e o rústico forno a lenha em que fazia suas queimas.

Após essas exposições, as obras do mestre Vitalino passaram a ser valorizadas no Sudeste, principalmente no Rio de Janeiro e em São Paulo.

Segundo Frazão (2016), a arte do mestre Vitalino está exposta não só em grandes museus brasileiros, mas também no Museu de Arte Popular de Viena, na Áustria e no Museu do Louvre, em Paris. No Brasil, grande parte de seu trabalho está nos museus Casa do Pontal e na Chácara do Céu, no Rio de Janeiro, no Acervo Museológico da Universidade Federal de Pernambuco, no Recife, e no Alto do Moura, em Caruaru, onde o artista viveu.

Mestre Vitalino deu vida a sua arte de barro, como “os bois”, “as vacas”, “os cangaceiros”, “a ciranda”, “a banda de pífanos”, “o violeiro”, “o zabumba”, “o cavalo-marinho”, “a casa de farinha”, “os noivos a cavalo”, “Lampião”, “Maria Bonita”, “a vaquejada”, entre outros. Sua produção artística passou a ser iconográfica, influenciando a formação de novas gerações de artistas, principalmente no Alto do Moura. A casa onde o artista viveu foi transformada em “Museu Vitalino”, e seu entorno é ocupado por oficinas de artesãos.

As obras mais famosas do Mestre Vitalino são: Violeiro, O enterro na rede, Cavalo-marinho, Casal no boi, Noivos a cavalo, Caçador de onça e Família lavrando a terra. Vitalino tem obras com cenas que estão relacionadas à ordem e ao crime no sertão brasileiro são recorrentes em sua produção. Entre bandidos e soldados, policiais, ladrões de cabra e de galinha, destacam-se as figuras dos cangaceiros Lampião, Maria Bonita e Corisco. Os aspectos sociais da região, como a seca e a migração, são captados em obras como Retirantes. Também são muito comuns as figuras e cenas relacionadas ao trabalho, que permitem notar a divisão entre atividades laborais e tipos masculinos - vaqueiros, lavradores, homens carregando água ou tirando leite - e femininos - lavadeiras, rendeiras, mulheres cozinhando e costurando. As profissões do contexto urbano, como dentista, médico, veterinário, barbeiro, costureira, vendedor de fumo de rolo, também são modeladas por Vitalino, em parte para atender às demandas do mercado. Vale mencionar os trabalhos em forma de animais, como boi, burro, cavalo, cachorro, onça, modelados pelo artista no decorrer de sua carreira; a série em que ele compõe cenas de si próprio trabalhando, como em Vitalino Cavando Barro, Vitalino Queimando a Loiça e Vitalino e Manuel Carregando a Loiça.

O Museu do Barro de Caruaru, que é um dos museus mais visitados de Pernambuco, destaca em suas coleções os principais polos de cerâmica popular da região, enfatizando sua preservação e promoção. O museu do Barro possui 67 peças de autoria do mestre Vitalino, que viveu no Alto do Moura e era considerado um exímio modelador do barro.

Segundo Fensk (2013), a Casa-Museu Mestre Vitalino, que era sua humilde morada, foi incorporada ao patrimônio municipal pela lei Nº 2.070 de 26 de abril de 1969 e guarda o melhor e mais típico de sua criação. É considerada uma homenagem de Caruaru, ao seu maior artista.



A Casa-Museu Mestre Vitalino, é administrada pelo seu filho Severino Vitalino, foi construída em 1959 e, é onde estão expostos objetos de uso pessoal do artista, como móveis, utensílios, ferramentas de trabalho, fotos da família e instrumentos musicais tocados pelo Mestre

Figura 3: Casa-Museu Mestre Vitalino - Alto do Moura, Caruaru/PE

Disponível em: <http://www.elfikurten.com.br/2013/01/mestre-vitalino-arte-feita-de-barro.html>. Acesso em: 01 de jun. 2021.

MESTRE VITALINO, A ARTE EM BARRO E CARUARU

É nas margens do Rio Ipojuca que o barro – ou a argila – pode ser encontrado na cidade de Caruaru. Essa matéria-prima de cor terrosa segue, no século 21, modelando os sonhos e a criatividade dos mais de 600 artesãos que vivem da arte da cerâmica no município agrestino, em especial no Alto do Moura, ainda tido como um dos mais expressivos celeiros de arte figurativa das Américas.

O barro era utilizado inicialmente apenas para fazer objetos utilitários, como panelas, copos, tigelas, pratos e vasos, mas, em 1948, a relação do Alto do Moura com a matéria-prima se modificou. Foi neste ano que Mestre Vitalino chegou à cidade e introduziu na cultura local a produção de bonecos de barro no artesanato. As influências de Vitalino para a cultura do



bairro e da cidade foram muitas e ainda hoje são os bonecos do famoso mestre e de alguns de seus discípulos, como Manuel Eudócio e Zé Caboclo, que carregam consigo a identidade de Caruaru e do Alto do Moura.

Figura 4: Mãos de Mestre Vitalino - Caruaru/PE, 1947
Disponível em: <http://www.elfikurten.com.br/2013/01/mestre-vitalino-arte-feita-de-barro.html>. - Acesso em: 01 de jun. 2021.

O trabalho no barro cresceu junto com o município de Caruaru. A arte da cerâmica estimulou o desenvolvimento do município, a partir principalmente do Alto do Moura. No entanto, embora o barro faça parte da história e da cultura dos moradores da cidade, há moradores que acreditam que o Alto do Moura esteja fugindo de suas raízes, o que se justifica porque antigamente era comum ver as cenas do cotidiano do Nordeste sendo representadas nas peças de barro, e atualmente é comum ter peças copiadas de outros lugares, muita coisa passou a ser repetitiva. Sendo assim, acredita-se que há perda da identidade do verdadeiro artesanato de Caruaru.

Para estimular a criatividade e primor de cada movimento com o barro, seja a mão livre ou com o auxílio do torno, há também um concurso realizado na Fenearte (Feira Nacional de

Negócios do Artesanato), que é uma ação bastante cultuada pelos artesãos do Alto do Moura. Geralmente os artesãos começam a se preparar para o evento com antecedência e, todos os anos sempre produzem algo especial para este concurso, que é voltado para a criatividade com o barro.

Os artesãos de Caruaru acreditam que o valor dado ao barro é imenso, pois é uma maneira de reconhecer o valor da identidade de Caruaru, é uma forma de os pernambucanos poder se reconhecer e se mostrar, por meio das peças, ou seja, é uma oportunidade de valorizar o trabalho dos artesãos.

Além de ser um produto conhecido pelos caruaruenses, a tradição do artesanato com o barro também se vincula ao turismo da cidade. O barro é uma arte que continua sendo valorizada, apesar de muitas pessoas que estão trabalhando nela não darem o valor que merece. Segundo Antônio, às vezes, vulgarizam a arte, não se preocupando em fazer peças com qualidade e criatividade, apenas reproduzindo as já existentes.

Além de fonte de renda para grande parte dos moradores do Alto do Moura, a arte na cerâmica também é o estímulo para a mudança da própria comunidade. É notável as transformações ocorridas a todos depois do início do artesanato com o barro, pois enriqueceu o povoado, já que antes a cidade era uma região de trabalhadores da roça, onde muitos andavam com a enxadinha nas costas.

A ARTE E AS OBRAS DO MESTRE VITALINO

A criatividade, a simplicidade e a expressão cultural reverenciada nas obras do Mestre Vitalino o tornava único em sua época. A simplicidade de suas peças atraía intelectuais interessados por interpretar as mensagens de suas peças, o que o levou a alcançar reconhecimento dentro e fora do país. De acordo Severino Vitalino, filho de Mestre Vitalino, o artista deixou um legado de 108 obras.

A seguir será mostrado um pouco da arte e das obras de mestre Vitalino, obras estas que o tornaram tão importante não só para o povo nordestino ou para o Brasil, mas também para o mundo.



Figura 5: Vitalino e Seus Filhos Fazendo Bonecos
Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra63530/vitalino-e-seus-filhos-fazendo-bonecos>>. Acesso em: 01 de Jun. 2021.



Figura 6: Casa de Farinha
(Acervo do Museu do Homem do Nordeste – Recife /PE)

Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra63534/casa-de-farinha>>. Acesso em: 01 de Jun. 2021.

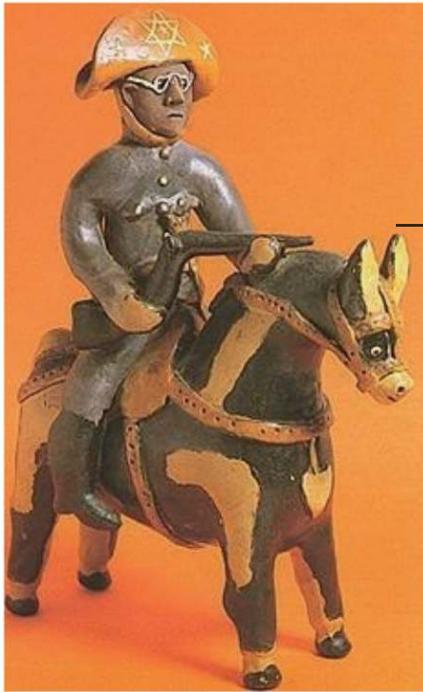


Figura 7: Lampião a cavalo (Acervo dos Museus Castro Maya – IPHAN/Minc) Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra63523/lampiao-a-cavalo>>. Acesso em: 01 de Jun. 2021

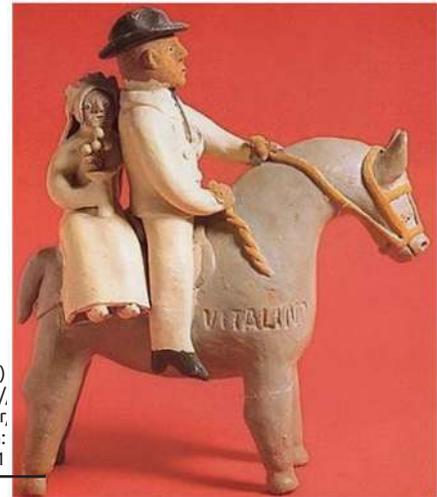


Figura 08: Noivos a cavalo (Acervo dos Museus Castro Maya – IPHAN/Minc) Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra63525/noivos-a-cavalo>>. Acesso em: 01 de jun. 2021



Figura 09: Violeiros Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra63527/violeiros>>. Acesso em: 01 de Jun. 2021.



Figura 10: Retirantes Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra63535/retirantes>>. Acesso em: 01 de Jun. 2021.



Figura 11: Boi (Acervo do Museu de Arte Popular do Recife) Disponível em: <http://artepopularbrasil.blogspot.com/2010/11/mestre-vitalino.html>. Acesso em: 01 de Jun. 2021.



Figura 12: Lampião e Maria Bonita (Acervo do Museu de Arte Popular do Recife) Disponível em: <http://artepopularbrasil.blogspot.com/2010/11/mestre-vitalino.html>. Acesso em: 01 de Jun. 2021.

Figura 13: Peça de Barro adquirida em Caruaru / PE (Arquivo Pessoal)



Figura 14: Obra de barro na Entrada do Museu do Barro –Caruaru / PE (Arquivo Pessoal)



Figura 15: Obra de barro sendo construída –Caruaru / PE (Arquivo Pessoal)



Figura 16: Exposição no Museu do Barro de Caruaru (Arquivo Pessoal)



Figura 17: Peças em barro - Caruaru (Arquivo Pessoal)



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se concluir que a arte figurativa, originada do barro e iniciada pelo mestre Vitalino, perdura até os dias atuais e, isso acontece porque este é um trabalho desenvolvido com amor, em que o objetivo inicial não foi financeiro, portanto a tradição ainda é mantida, onde os artesãos demonstram todos os seus sentimentos na construção das obras, em que têm a oportunidade de retratar a realidade local da comunidade.

É possível concluir também que a arte figurativa, também conhecida como figurativismo, pode ser considerada uma classificação das obras artísticas que tenham cunho visual. De tal modo, essas obras representam o mundo de forma fiel à realidade, fazendo com

que o observador possa enxergar numa pintura ou numa escultura, ou ainda em gravuras e demais possibilidades de arte visual, o seu cotidiano, e assim identificar e reconhecer, por seu prévio conhecimento, o que está ali representado, como paisagens, pessoas, objetos, frutas, adornos e etc. Foi justamente esta representação que Vitalino fez com suas peças de barro, representar o mundo de forma fiel à sua realidade e ao seu cotidiano.

A simplicidade das peças de mestre Vitalino, passou a atrair intelectuais interessados por interpretar as mensagens de suas peças, o que o levou a alcançar reconhecimento dentro e fora do país.

A partir dessa pesquisa é possível perceber que a arte em barro, criada pelo Mestre Vitalino, é de grande importância não só para a cidade de Caruaru, mas também para todo o povo brasileiro, visto que é uma oportunidade de tornar de conhecimento de todos a cultura do Alto do Moura, que atualmente já é reconhecida internacionalmente.

Ao pesquisar sobre este tipo de arte, tão rudimentar e tão simbólica, foi possível perceber que a população de Caruaru não desempenha este trabalho apenas visando lucros, mas conseguem demonstrar todo o sentimento e carinho que têm por sua cidade e, que cada vez mais, tem conseguido despertar o interesse de turistas e da população em geral.

Assim, foi possível estabelecer algumas relações entre a situação da Arte Figurativa no Alto do Moura e os sentimentos e significados que surgem a partir da produção e comercialização dessa Arte.

Percebeu-se, que no caso dos artesãos do Alto do Moura, essa criatividade é movida pela tradição ceramista que vem sendo repassada, através das gerações e que também serve para que estas famílias possam tirar do barro o seu sustento.

Tanto a cerâmica quanto os bonecos de barro, são considerados também como arte popular e são os artesanatos mais desenvolvidos no Brasil.

Provavelmente dos muitos "fabricantes de cerâmica figurativa" atuando ainda hoje, muitos se devem ao mestre Vitalino, quem começou esta atividade e que até hoje mantém ativa esta tradição entre muitas famílias do Alto do Moura.

É possível perceber a simplicidade de Vitalino, quando ele não se preocupava com a concorrência e nem se incomoda que outros artesãos observassem seu trabalho e imitavam sua técnica e suas inovações de motivos, pelo contrário, se alegrava por estar fazendo novos discípulos, já que é uma maneira de seus trabalhos de cerâmica continuar sendo produzidos, inclusive com o mesmo repertório temático e o vocabulário formal criado por ele.

Em suma, a arte em barro, representa um trabalho delicado e difícil, em que a maioria das produções ainda segue os métodos antigos, já que eles são mais seguros para obter peças mais bonitas e perfeitas.

Foi possível perceber que, embora o mestre Vitalino tenha sido o precursor da arte com barro em Pernambuco, já há várias pessoas de outros estados que trabalham com o mesmo tipo de arte. Mesmo assim, é possível perceber que cada estado demonstra suas peculiaridades, inclusive em relação à cor do barro.

Embora não há muitos livros disponíveis sobre a vida e obras do mestre Vitalino, há alguns artigos e reportagens que conseguem divulgar com eficiência a arte de Vitalino.

É possível concluir que mestre Vitalino era um artesão ceramista que retratava em seus bonecos de barro a cultura e o folclore do povo nordestino, conhecida entre especialistas como arte figurativa. A arte do mestre Vitalino com o tempo passou a representar não só os animais, mas assuntos importantes, como por exemplo, casamento, batismo, profissões, inclusive obras com cenas que estão relacionadas à ordem e ao crime no sertão. Entre bandidos e soldados, policiais, ladrões de cabra e de galinha, destacam-se as figuras dos cangaceiros Lampião, Maria Bonita e Corisco. Há também peças que representam aspectos sociais da região, como a seca e a migração.

Sendo assim, é fácil concluir que as obras do mestre Vitalino se mantêm vivas e são objetos de reprodução por muitos artesãos, pois continuam a despertar o interesse não só da população local, mas inclusive internacional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANGELO, Luciana Moretti. **Arte Figurinista**. In: Portal São Francisco. Disponível em: <https://www.portalsaofrancisco.com.br/arte/arte-figurativa>. s/d. Acesso em: 01 de Jun. 2021.
- CORDEIRO, Sammara de Lima. **Sentimentos e significados do processo de produção e comercialização da arte figurativa do Mestre Vitalino**: um estudo etnográfico sobre artesãos do Alto do Moura em Caruaru - PE. Dissertação de Mestrado. – Recife: FBV | DeVry, 2015
- FENSKE, Elfi Kürten (pesquisa, seleção e organização). **Mestre Vitalino - a arte feita de barro**. Templo Cultural Delfos, janeiro/2013. Disponível em: <http://www.elfikurten.com.br/2013/01/mestre-vitalino-arte-feita-de-barro.html>. Acesso em: 01 de Jun. 2021.
- FRAZÃO, Dilva. **Biografia de Mestre Vitalino**. Atualizado em: 23/08/2016. Disponível em: https://www.ebiografia.com/mestre_vitalino/ Acesso em: 31 de mai. 2021.
- FUNDAÇÃO DE CULTURA E TURISMO DE CARUARU. **Sobre Caruaru**. Disponível em: http://visitecaruaru.com.br/pt/Sobre_Caruaru/Dados_Historicos/9/ Acesso em: 31 de mai. 2021.
- LIMA, Lavoisiene Rodrigues; MIRANDA, Luiz Carlos; SANTOS, Aldemar Araujo; VASCONCELOS, Marco Tullio. **A arte do barro: um estudo sobre a perspectiva do conhecimento empírico para o controle patrimonial em Caruaru** – Pernambuco. ReCont: Registro Contábil – Ufal – Maceió/AL, Vol. 5, Nº 3, p.111-129, set/dez 2014.
- LIMA, Sandra Ferreira. **Invenção e tradição: um olhar plural sobre a arte figurativa do Alto do Moura**. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes. Campinas, SP: 2001.
- MACHADO, Regina Coeli Vieira. **Artesanato do barro**. Pesquisa Escolar Online, Fundação Joaquim Nabuco, Recife. Atualizado em setembro de 2007. Disponível em: http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/index.php?option=com_content&view=article &id=350%3Aartesanato-do-barro&catid=35%3Aletra-a&Itemid=1. Acesso em: 27 de mai. 2021.
- MACIEL, Arthur. Do barro se faz a arte em Pernambuco. In: **Revista Forum**. Disponível em: <https://www.revistaforum.com.br/do-barro-se-faz-a-arte-em-pernambuco/>. 123 ed. 05 de set. de 2013. Acesso em: 01 de Jun. 2021.
- MESTRE Vitalino. In: **ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras**. São Paulo: Itaú Cultural, 2018. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa9523/mestre-vitalino>. Acesso em: 01 de Jun. 2018. Verbetes da Enciclopédia. ISBN: 978-85-7979-060-7
- NUNES, Arthur Maciel. Mestres do barro: Artesãos que moldam o rico cotidiano nordestino. **Revista do Brasil**, Nº124. Jan. 2017. Disponível em: <http://www.redebrasilatual.com.br/revistas/124/os-mestres-do-barro-9420.html>. Acesso em: 01 de Jun. 2021.
- PERON, João. **Vitalino sua vida, sua morte: O mestre de Barro**. Literatura de Cordel. Santana do Cariri/Ceará, s/d.
- PREFEITURA MUNICIPAL DE CARUARU, PE. **História**. Disponível em: <https://caruaru.pe.gov.br/historia-2/> Acesso em: 31 de mai. 2021.

SECRETARIA DE PERNAMBUCO. **Museu do Barro de Caruaru** (MUBAC). Disponível em: <http://www.cultura.pe.gov.br/pagina/espacosculturais/museu-do-barro-de-caruaru-mubac/> Acesso em: 31 de mai. 2021.

André Luiz Dias Leite - Bacharel em Turismo pela Faculdade do Litoral Sul Paulista, SP, FALS; Licenciatura Plena em Artes Visuais pela Faculdade Monzarteum de São Paulo, FAMOSP; Tecnólogo em Gestão Empresarial pela FATEC. Professor de Ensino Médio e Técnico no Centro Tecnológico Paula Souza, CEETEPS – ETEC. Professor de Ensino Fundamental II e Médio, especialista em Arte na Prefeitura Municipal de São Paulo, PMSP.

PUBLIQUE SEU LIVRO

- * Condições especiais para professores
- * Descontos exclusivos
- * Pagamentos parcelados

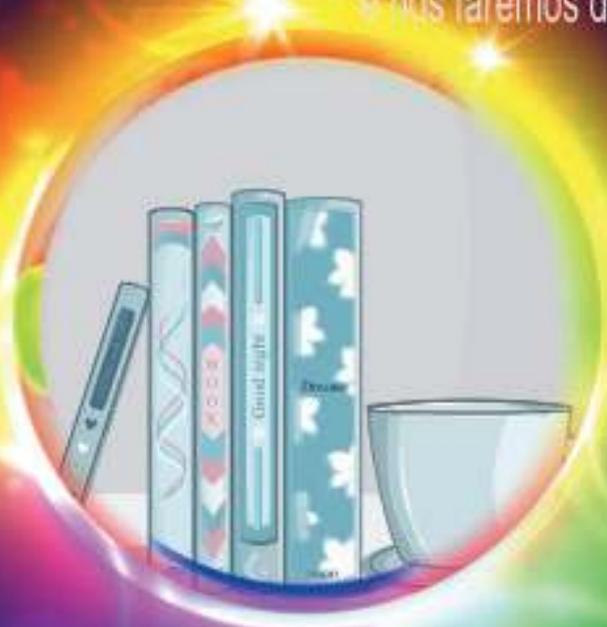
Editora
Livro Alternativo

POEMAS
ROMANCES
CONTOS
ILUSTRAÇÕES

TRAGA O SEU SONHO

e nós faremos dele uma REALIDADE.

PESQUISAS
TESES
ESTUDOS
VIVÊNCIAS
RELATOS
BIOGRAFIAS



<https://livroalternativo.com.br>

REPRESENTAÇÃO DOS POVOS INDÍGENAS NA EDUCAÇÃO, ALGUMAS REFLEXÕES

DENISE TEIXEIRA SANTOS MENEZES

RESUMO

Este artigo tem como eixo norteador a presença indígena no Brasil e a abordagem desta temática nos Currículos Educacionais. Serão analisadas as legislações educacionais brasileiras, incluindo a Lei 11.645 de março de 2008, que trata da inclusão do ensino da história e cultura indígena nas escolas, além de documentos e propostas pedagógicas que abordem a temática indígena, como o Currículo da Cidade Povos Indígenas: Orientações Pedagógicas, documento produzido pela Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo. Tendo como objetivos estabelecer um panorama entre as legislações e documentos vigentes e a desconstrução de preconceitos e estereótipos criados ao longo do tempo pelo povo brasileiro sobre os povos indígenas, além de buscar propostas e referências pedagógicas que valorizem estas culturas. A educação tem um poder transformador, pode melhorar a sociedade como um todo quando colabora para a construção da equidade social e do respeito às diversidades culturais presentes no território brasileiro.

Palavras-chave: Acesso; Diversidade; Equidade social; Povos originários; Representatividade.

INTRODUÇÃO

O racismo é um problema que precisa ser enfrentado por todos os brasileiros independentemente da cor, da origem, da raça. A história do Brasil não deixa dúvidas que nosso país é negro em sua grande maioria, isso quer dizer que temos uma matriz africana em nossa formação cultural e em nossa própria identidade.

Não somos iguais, somos diferentes e aí está a riqueza de sermos humanos. Somos diferentes e há uma necessidade de se respeitar a diversidade e o fato de sermos singulares, únicos, irrepetíveis.

Urge a população negra gostar de sua história, tomar posse de sua história, quando isso acontece, há um fortalecimento nessa resistência por séculos de dominação que desafia aos oprimidos a gostarem de sua luta, de sua história e de sua libertação e para isso é preciso a concretude e a quebra dos grilhões de opressão. Estudar o presente tema é imprescindível para notarmos como as crianças tratam a diferença entre as pessoas. Em todos os grupos humanos, é possível observar a utilização de meios pedagógicos como forma de transmissão do saber, por meio dos quais os sujeitos compartilham conhecimentos, símbolos e valores.

Tendo como objetivos estabelecer um panorama entre as legislações e documentos vigentes e a desconstrução de preconceitos e estereótipos criados ao longo do tempo pelo povo brasileiro sobre os povos indígenas, além de buscar propostas e referências pedagógicas que valorizem estas culturas. A educação tem um poder transformador, pode melhorar a sociedade como um todo quando colabora para a construção da equidade social e do respeito às diversidades culturais presentes no território brasileiro.

Verifica-se que o preconceito na escola não existe apenas em relação ao negro, mas também em relação à criança gorda, a que usa óculos e a que foge dos padrões de beleza estabelecidos pela sociedade. Assim, os profissionais da educação reflitam sobre o assunto para planejar políticas que minimizem o preconceito na escola e, conseqüentemente, na sociedade. Infelizmente muitos profissionais não dão essa atenção porque não pararam para refletir sobre isso. Se você não parar para refletir, acaba praticando uma educação racista, mesmo que inconsciente, e as crianças percebem esses conceitos.

O ENSINO DA HISTÓRIA NO ESPAÇO ESCOLAR

O passado nos fornece elementos para compreendermos o presente, pois a história não é uma ciência ou disciplina que visa estudar somente o passado morto e imutável, ao contrário, história é vida, é movimento, é transformação e sua atuação seria comum à todas as épocas e pessoas, a história é fruto da ação humana no decorrer do tempo, onde existir o homem existe a História.

Estudar história não é achar respostas é antes aprender a fazer pergunta, é por meio dela que os homens compreendem a vida em sociedade e o seu papel social nesta sociedade, ou seja, a história é inerente ao ser humano, pois ele não só a constrói, como também é construído por ela, por meio dela compreende melhor o meio em que vive. Quando percebemos nosso passado histórico, temos condições de agir sob a realidade, assim, a história é uma necessidade humana e social, ela nos ensina, dentre outros aspectos, a conviver com as diferenças, com as múltiplas culturas.

Sendo a história movimento e dinamismo, pois está em permanente construção, ela possibilita a interação com o outro, o que por sua vez, contribui para a mudança e transformação do ser humano ela é interpretada conforme a ótica e os valores de cada época, sendo continuamente reescrita, uma vez que as informações ou conhecimento que chegam até nós não devem ser considerados verdades absolutas, mas sim devem ser filtrados pelo senso crítico histórico.

Em história, não se entende como apreensão do conteúdo apenas a capacidade dos alunos em dominar informações e conceitos de determinado período histórico, mas também a capacidade das crianças e jovens em fazer comparações com outras épocas, usando, por exemplo, dados resultantes da habilidade de leitura de tabelas, gráficos e mapas ou de interpretação de textos. (BITTENCUORT, 2008, p.106).

Na tarefa de auxiliar o aluno na construção de seu senso crítico é de fundamental importância que o professor de história atue de modo a possibilitar que seus alunos compreendam-se como sujeitos históricos, buscar empreender junto ao aluno a superação da visão de história enquanto ciência que estuda somente os fatos, acontecimentos e personagens do passado, e para isto se faz necessário que o docente busque diferentes

materiais e metodologias de ensino que superem a visão sempre parcial que existe no livro didático, pois apesar de se constituírem em importante ferramenta de auxílio no trabalho do professor, este não pode basear o processo de ensino-aprendizagem exclusivamente neste material, neste sentido apresentarei nas próximas páginas a leitura de imagens como outra ferramenta importante no trabalho do professor de história.

O PROFESSOR DE HISTÓRIA E A EDUCAÇÃO DO OLHAR

Desde o início da história da humanidade, a arte sempre esteve presente em praticamente todas as formações culturais. Dos primeiros registros encontrados na pré-história até os dias de hoje, sempre houve alguém que desejava exprimir seus sentimentos, ideias e percepções por meio da arte. O homem sempre criou e modificou continuamente sua existência. A arte nos ensina que é possível transformar sempre o cotidiano. Por meio da arte, temos acesso aos sentimentos e aos pensamentos das comunidades de qualquer povo, época ou cultura. Produzindo arte conhecemos melhor a nós mesmos e aos outros

A arte deve ser entendida pelo professor de História como conhecimento e linguagem, por tratar-se de um sistema de representação que utiliza principalmente signos não-verbais (cor, luz, sombra, forma, som, gestos, silêncio, movimento etc.) com os quais o aluno, com alguma intenção, compõe uma obra, atribuindo significados a esses elementos. Assim:

Fontes Históricas são quaisquer traços do passado que permanecem. Elas podem ser fontes: documentos, jornais, leis, literatura, propaganda, diários, nomes de lugares. Visuais: pinturas, desenhos animados, filmes, vídeos, mapas, gravuras, planos. Oraís: música, relatos. Elas podem ser ainda de outros tipos, como artefatos, sítios, prédios (COOPER, 2012, p.21).

Por meio do conhecimento artístico e da alfabetização do olhar, os alunos podem compreender os sistemas de representação produzidos pelo homem, pelas sociedades e pelos aparelhos ideológicos por meio dos meios de comunicação, podendo penetrar e capturar a realidade artisticamente e de forma consciente. É impossível uma compreensão crítica – e um aproveitamento para qualquer fim – desse ou daquele produto dos meios de comunicação de massa sem um conhecimento prévio da linguagem que o constitui. A educação do olhar dos alunos é necessária e inevitável, principalmente nos dias atuais onde as informações são passadas de forma tão rápida, e é partindo deste ponto de vista e da minha formação como professora de arte que proponho o ensino da História por meio da leitura de imagens.

O mais importante é fazer perguntas que dirijam o olhar dos alunos para as características mais importantes da imagem. A escolha das imagens durante as aulas, deverá estar contextualizada no conteúdo disciplinar e direcionada de acordo com a percepção dos alunos. É importante deixar que os alunos perguntem, apreciem, critiquem e comentem, retirando deles todas as sensações que tiveram ao entrarem em contato com imagens de diferentes naturezas como: folhetos, mapas, quadros, ilustrações, pinturas, objetos, capas de livro ou de filme, documentos antigos etc.

Em qualquer um destes exemplos é possível criar um roteiro para a análise, pois todos nos darão informações quando estivermos em contato direto com eles. Ao olharmos para suas propriedades físicas, como para seus materiais e processos, aprofundaremos nossa compreensão do objeto e ao estudarmos o contexto no qual ele nasceu, aprenderemos mais

sobre a história de determinada época e enriqueceremos nossa bagagem de conhecimentos, conforme citam Schmidt e Barca (2009, p.37).

INDÍGENAS E A CULTURA DENTRO DO ESPAÇO EDUCACIONAL

São povos que já habitavam há milhares de anos essas terras, muito antes da invasão europeia, consideram a si mesmos distintos de outros setores da sociedade, e estão decididos a conservar, a desenvolver e transmitir às gerações futuras seus territórios ancestrais e sua identidade étnica, como base de sua existência continuada como povos, em conformidade com seus próprios padrões culturais, as instituições sociais e os sistemas jurídicos.

Falar português, vestir roupa ou utilizar tecnologias não faz com que percam suas identidades étnicas ou que deixem de ser indígenas. É necessário reconhecer e valorizar a identidade específica de cada uma das sociedades indígenas, compreender suas línguas e suas formas tradicionais de organização social, de ocupação da terra e de uso dos recursos naturais isto significa respeito pelos direitos coletivos de cada uma delas busca do convívio pacífico, por meio de um intercâmbio cultural.

A Lei 11645 de 2008, assinada pelo então presidente Luís Inácio Lula da Silva, determina o Ensino de História e Culturas Indígenas, nas aulas de artes, história e literatura nas escolas de ensino oficial do País, mas ela não estabelece o ensino nos cursos de formação, o que torna o assunto desconhecido e longe das salas de aula:

Falar hoje de índios no Brasil significa falar de uma diversidade de povos, habitantes originários das terras conhecidas na atualidade como continente americano.

- Art. 1o O art. 26-A da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:
- “Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.
- § 1o O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.
- § 2o Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.” (NR)

LEIS E ORIENTAÇÕES

Os órgãos dos Poderes Públicos, os estabelecimentos de ensino e seus profissionais, têm suas atribuições definidas para garantir uma educação gratuita com um padrão mínimo de qualidade e igualitário, dentro da diversidade de culturas e regiões do país. Para garantir o acesso dos estudantes são criados programas suplementares: material escolar, alimentação, transporte e assistência à saúde (BRASIL, 2008).

São definidas como finalidades da Educação, o pleno desenvolvimento do educando e o preparo para o exercício da cidadania. Além disso, os estabelecimentos de ensino deverão elaborar e executar uma proposta pedagógica inclusiva; promover meios de integrar escola, famílias e comunidade; contribuir com a formação de atitudes e valores e o fortalecimento da solidariedade e do respeito às diversidades culturais (BRASIL, 2008).

O Preconceito é uma realidade que permeia as relações humanas em toda a história da humanidade, tendo, portanto, vários significados e interpretações, pois sua manifestação pode ser “exteriorizada de diversas maneiras, todas com ampla participação em nosso cotidiano” (PINSKY, 2006, p.39). Inicialmente preconceito pode ser definido, segundo o Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa como um:

1. Conceito ou opinião formados antecipadamente, sem maior ponderação ou conhecimento dos fatos; ideia preconcebida. 2. Julgamento ou opinião formada sem se levar em conta o fato que os conteste; 3. Superstição, credice; prejuízo. 4. Suspeita, intolerância, ódio irracional ou aversão a outras raças, credos, religiões etc.” (FERREIRA, 1999, p.1380).

A discussão a respeito da educação e das relações étnico-raciais, preconceito é uma tarefa muito ampla, dessa forma neste capítulo tem-se por objetivo central discutir duas questões fundamentais: o Preconceito, pois para iniciar este trabalho é muito importante ter consciência dos vários significados que podem ser atribuídos a este termo, e as formas de preconceito encontradas na vida em sociedade.

Trata-se de uma estereotipia de pensamento na qual a partir de certas características se associam outros atributos, como, por exemplo, associar o fato de alguém ser judeu com a certeza de que isto o torna avarento ainda que diante de qualquer prova que venha a evidenciar o contrário.

Originalmente as abordagens a respeito do preconceito localizaram sua origem em processos psíquicos individuais. A falta de contato com membros dos grupos alvo do preconceito, o deslocamento de características reprimidas e projetadas e a rigidez psíquica foram algumas das teorias elaboradas no passado (MARTINEZ, 1996).

Porém, com o avanço da Psicologia, as relações sociais e a categoria social à qual o indivíduo pertence passaram a ser mais estudadas e, conseqüentemente, a explicação para o preconceito passou a colocar em relevo as relações de poder intergrupais no qual a coesão e estima de um grupo estariam relacionadas à manutenção de uma imagem desfavorável de outro grupo. Além disso, as explicações ideológicas para as diferenças sociais existentes se beneficiam dos conflitos culturais favorecendo o desenvolvimento de atitudes discriminatórias (CAMINO, 1996; LACERDA et al, 2002).

A Constituição Federal (1988), estabelece como crime inafiançável e imprescritível, essa afirmação se torna a maior do mundo atualmente para o racismo pressupõe o fato de que estamos e vivemos em um país extremamente racista. Logo a pena inafiançável e imprescritível que está prevista nos artigos 4º e 5º da Constituição Federal que o crime precisa ser por racismo, no entanto, a maioria dos advogados conseguem desqualificar e transformar o racismo para injúria racial.

A cultura e descendência africana representam um resgate de tradições religiosas e culturais, bem como as crenças, mitologias, dialetos, oralidade, músicas, entre outras possibilidades. A culinária, os jogos e as danças, como a capoeira, retratam a propagação da cultura dos negros, estimulando a participação positiva na sociedade, sem reduzir a história dessa população à escravidão (HORTA, 2010).

A educação brasileira tem passado por constantes transformações. Com a promulgação da Constituição de 1988, a educação passa a ser o primeiro direito social. O ensino fundamental é considerado um direito de todos, independente das diferenças de etnia, idade, sexo ou deficiências (BRASIL, 2008).

A educação pública gratuita torna-se princípio em âmbito nacional, reflexo do cenário pós-ditadura, marcado por intensos movimentos sociais por todos os cantos do país, que clamavam por igualdade e garantia de direitos básicos dos cidadãos (BRASIL, 2008).

Em 1996, ocorre a promulgação da Lei de diretrizes e bases da educação nacional 9394/96, o cenário educacional brasileiro adquire o caráter atual, estas normativas e parâmetros regem o ensino até os dias de hoje. São instituídos princípios como igualdade, liberdade, tolerância, gestão democrática e valorização dos saberes trazidos pelos educandos (BRASIL, 2008).

Esta nova abordagem da educação nacional, aliada a movimentos sociais pelo fortalecimento da democracia no país e diversas manifestações pela garantia de direitos, como as lutas dos povos indígenas pelo reconhecimento de sua história, cultura e participação na composição étnica brasileira, dão origem a novos olhares no âmbito educacional e culminam com promulgação de novas leis (BRASIL, 2008).

Neste percurso ocorre a inclusão da temática indígena no cenário educacional. A cultura indígena tratada muitas vezes de maneira equivocada nas unidades educacionais tem uma nova proposta. Em 10 de março de 2008 é sancionada a lei 11.645, que altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 09 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". O artigo 26A passa a vigorar com a seguinte redação:

Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa em busca de referências legislativas, propostas educacionais e documentos que abordem a temática indígena no contexto escolar brasileiro, trouxe informações relevantes sobre o assunto. A lei norteadora da abordagem da cultura indígena no ambiente escolar é a 11.645 de 2008, que inclui na LDB 9394/96 a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena".

Embora esta alteração tenha sido um passo em direção à valorização da cultura dos povos indígenas, aconteceu o que ocorre com muitas leis brasileiras, não há uma legislação específica para nortear a aplicação do que é proposto na legislação, ficando a cargo da interpretação de cada segmento escolar, a organização das diretrizes para a execução da lei.

É sabido que a educação é um direito universal constituído, embora seja consenso sua extrema importância, as discussões sobre os métodos e as funções sociais, propósitos, responsabilidades são debatidos incansavelmente pela sociedade. Diversos setores apresentam possibilidades de acordo com seu ponto de vista ou interesse.

A Escola nada mais é que reflexo dessa sociedade, é o ambiente onde os estudantes, reproduzem o que vivem no seu meio, sabe-se que no Brasil a diversidade sociocultural e a heterogeneidade é imensa e estas desigualdades se evidenciam no ambiente escolar. Dessa forma se faz necessário a implantação de práticas educativas que acolham e propiciem trocas significativas zelando pela equidade.

É importante que o educador analise suas opiniões e faça uma meditação de seu real papel diante da competência de modificar ideias opressoras que rodeiam o ambiente escolar, acolhendo dando voz e vez aos imigrantes, os refugiados, ao migrante, aos povos originários, negros e demais diversidade étnico-socio-cultural .

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

_____. **Lei 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 09 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Brasília, 2008.

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. **Os índios na história do Brasil**. Rio de Janeiro: FGV, 2010.

BRASIL. Constituição (1988) **Constituição República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

CANDAU.V.M. **Sociedade, educação e cultura: questões e propostas**. Petrópolis: Vozes, 2002.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Legislação educacional brasileira**. Rio de Janeiro: DP & A, 2000.

KAMBEBA, Márcia Wayna. **Poemas e crônicas: Ay Kakyri Tama- Eu moro na cidade**. Manaus: Grafisa Gráfica e Editora, 2013.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

Denise Teixeira Santos Menezes - Formada no Magistério pelo CEFAM, Guarulhos, SP. Licenciada em Pedagogia pela Universidade de Guarulhos, UNG. Pós Graduada em Psicopedagogia pela Universidade de Guarulhos, UNG. Professora de Educação Básica na Prefeitura de Guarulhos, PMG e Professora de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de São Paulo, PMSP.

TEORIAS PSICOPEDAGÓGICAS CONTEMPORÂNEAS

ELIZABETH HAMA FRANCISCO

LUÍS VENÂNCIO

RESUMO

O presente artigo descreve pesquisas literárias e pensadores que abordam sobre Tendências Psicopedagógicas com o propósito de conhecer o crescimento e amadurecimento pedagógico no decorrer dos tempos e métodos que possam ser utilizados tanto para conhecimento pessoal quanto em sala de aula com o intuito de aprimoramento do ensino. O estudo tem como objectivo geral debater conceitos metodológicos da educação tradicional com a educação de tendências pedagógicas. Este estudo se assenta num levantamento bibliográfico já publicado em forma de livros, monografias, revistas, publicações avulsas e jornais com a finalidade de colocar o pesquisador em contacto com tudo aquilo que foi escrito sobre determinado assunto, pois permite ao mesmo o reforço paralelo na análise de suas pesquisas ou manipulação de suas informações. Como resultado do presente estudo bibliográfico, descobriu-se a necessidade da utilização e imersão do conhecimento para que possamos educar e obter resultados mais satisfatórios ao longo dos tempos, que possam ser reflectidos em salas de aulas através de alunos motivados a aprender e professores a buscar novos meios de ensinar. Foi igualmente possível observar que os conhecimentos de teorias de aprendizagem, aliados aos históricos educacionais, são decisivos para um melhor avanço, pois as características deles foram propícias aos docentes por permitir óptimas alternativas e promover a interacção de conhecimentos entre os alunos.

Palavras-chave: Aprendizagens; Desenvolvimento; Educação; Psicopedagogia.

INTRODUÇÃO

A educação sempre passou por processos de transformação, muitas vezes influenciados pelo momento político e histórico de cada época. Estes momentos originaram as tendências Psicopedagógicas que são a união das práticas didáctico-pedagógicas com os desejos e aspirações da sociedade de forma a favorecer o conhecimento.

Saviani (2005) relata que:

Diferentes concepções de educação podem ser agrupadas em duas grandes tendências: a primeira seria composta pelas concepções pedagógicas que dariam prioridade à teoria sobre a prática, subordinando esta àquela sendo que, no limite, dissolveriam a prática na teoria. A segunda tendência compõe-se das concepções

que subordinam a teoria à prática e, no limite, dissolvem a teoria na prática (p.1).

Neste caso, no primeiro grupo estariam as diversas modalidades de pedagogia tradicional. Ao passo que, no segundo grupo se situariam as diferentes modalidades da pedagogia nova. Podemos considerar que, no primeiro caso, a preocupação se centra nas “teorias do ensino”, enquanto, no segundo caso, a ênfase é posta nas “teorias da aprendizagem”.

As linhas ou tendências pedagógicas sintetizam características que, na prática, aparecem com maior ou menor ênfase em qualquer pedagogia. Conhecer um pouquinho de cada uma é de grande importância para o professor que deseja construir sua prática. Lembrando que as mesmas são elementos norteadores e não receitas acabadas e prontas a serem seguidas.

Sendo assim, o presente artigo pretende de uma forma ampla, abordar sobre os aspectos que norteiam as teorias Psicopedagógicas referentes à educação, comparar as tendências pedagógicas da educação tradicional, com as tendências pedagógicas voltadas para a educação à distância e descrever as características referentes às tendências pedagógicas da educação, ressaltando-se suas propostas.

Após estas descrições, apresenta-se um panorama geral de três perspectivas dominantes em educação a distância que podem subsidiar as reflexões sobre os paradigmas dominantes de ensino-aprendizagem: a perspectiva associacionista, que considera aprendizagem como mudança de comportamento; a perspectiva cognitiva (e aqui se incluem as teorias construtivistas e socioconstrutivistas), que vê a aprendizagem como alcance da compreensão e a perspectiva situada, que entende a aprendizagem como prática social.

O artigo tratará, primeiramente das tendências pedagógicas contemporâneas, a seguir das tendências pedagógicas em Educação à distância (EAD).

A VALORIZAÇÃO DAS TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS

TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS CONTEMPORÂNEAS: PEDAGOGIA TRADICIONAL

A pedagogia tradicional tem como objectivo transmitir uma separação dos conteúdos sociais para com a realidade, neste modelo de tendência apenas o professor tem razão, é ele o centro das atenções. Sua metodologia se baseia na memorização, tornando a aprendizagem mecânica, passiva e repetitiva.

Para Libâneo (1992):

A pedagogia tradicional caracteriza as concepções de educação onde prepondera a acção de agentes externos na formação do aluno, o primado do objecto de conhecimento, a transmissão do saber constituído na tradição e uma concepção de ensino como impressão de imagens propiciadas ora pela palavra do professor ora pela observação sensorial (p. 57).

Esta tendência pedagógica surgiu então no Brasil com os padres da Companhia de Jesus, logo após a chegada dos portugueses. Os jesuítas trouxeram todo um estilo de ensinar

consolidado, posteriormente, no *ratio studiorum*, seu manual de organização dos estudos, especialmente a partir do século XVII.

De acordo com essa tendência pedagógica, a escola denominada tradicional, faz com que o aluno seja educado para atingir sua plena realização através de seu próprio esforço. Sendo assim, as diferenças de classe social não são consideradas e toda a prática escolar não tem nenhuma relação com o cotidiano do aluno. Quem garante seu aprendizado é o próprio aluno através de seus esforços.

Quanto aos pressupostos de aprendizagem, ou seja, como estas crianças aprendem, a ideia principal da escola para esta tendência pedagógica é de que o ensino consiste em repassar os conhecimentos para o espírito da criança, sendo acompanhada de outra teoria, de que a capacidade de assimilação da criança é idêntica à do adulto, sem levar em conta as características próprias de cada idade. Aqui a criança é vista tal como afirma (Libâneo, 1992) como um adulto em miniatura, apenas menos desenvolvida.

Nesta concepção, o ensino é entendido como repasse de ideias do professor para a cabeça do aluno; que devem compreender o que o professor transmite e no final reproduzir a matéria transmitida. Tem-se uma aprendizagem mecânica, automática e associativa.

Dias (2007) estabelece, então, uma ênfase na formação moral do aluno, em que ele constitui seu caráter, pela chamada “instrução educativa”. Nesta perspectiva, a marginalidade é identificada com a ignorância, o ser sem formação, ou na nova sociedade burguesa, o marginal é o ignorante, ou seja, todo marginal se caracteriza segundo esta tendência como alguém sem conhecimento escolar adquirido.

Neste sentido estas teorias buscam se unir com a linguagem moderna, considerando-a como uma ação sobre o modo de ver e pensar do homem para o mundo, tentando assim construir uma realidade onde o homem e o mundo estejam sincronizados formando-se então uma realidade fundamental de conhecimento.

Pedagogia Tradicional é um modelo de educação onde o principal sujeito da ação é o professor. Tendo este a função de instigar, acompanhar, criticar, observar, analisar educar culturalmente leccionar os ensinamentos da matéria ao qual foi destinado através de suas aulas expositivas (Azanha, 2014). Neste modelo os alunos limitam-se em prestar atenção aos ensinamentos, na realização de exercícios e actividades repetitivas como forma de gravar o conhecimento e por fim reproduzir como forma de aprendizado de um conhecimento gravado. Para Azanha (2014), aqui o professor é expositor de conteúdos de forma oral que segue passos pré-determinados e fixos para todo e qualquer contexto escolar. Podemos assim afirmar que, neste modelo o professor é um organizador dos conteúdos e estratégias de ensino e, portanto, o guia exclusivo do processo educativo.

PEDAGOGIA RENOVADA

Este modelo tem como base filosófica a concepção humanista moderna: visão do homem centrada na existência (Dias, 2007, p.37).

A pedagogia renovada, agrupa correntes que advogam a renovação escolar, opondo-se a pedagogia tradicional e tem como características: valorização da criança, dotada de

liberdade, iniciativa de interesses próprios e, por isso mesmo, sujeito da sua aprendizagem e agente do seu próprio desenvolvimento; individualização do ensino conforme os ritmos próprios de aprendizagem.

Esta escola surgiu como uma resposta à pedagogia tradicional, que já no final do século XIX, começou a ser questionada em seus princípios, por educadores que buscavam uma linha pedagógica mais adequada às novas necessidades mundiais (Dias,2007). A ideia central deste modelo é defender um clima psicológico-democrático, onde o professor é visto como um auxiliar das experiências e não como o centro do saber.

Destaca-se John Dewey, que criou, na Universidade de Columbia, escolas experimentais onde procurou demonstrar a validade de seus princípios. Criou uma pedagogia centrada no aluno e propôs: uma pedagogia activa, baseada na experimentação, via permanente clima de pesquisa; um ensino pragmático, que alguns veem como utilitarista, onde ocorre uma filtragem daquilo que, realmente, é importante; ênfase no estudo dos processos psicológicos de aprendizagem; ênfase nas diferenças entre os alunos e não na igualdade; segundo Dewey os homens não são iguais, reconhecendo que alguns são mais capazes que outros; é o saber lidar com as diferenças; proposta de escola enquanto comunidade modelo a ser estendida a toda a sociedade (Dias, 2007).

Esta pedagogia inclui várias correntes, que de uma forma ou de outra estão ligadas ao movimento da Escola Nova ou da Escola Ativa, que embora admitam divergências, assumem um mesmo princípio norteador de valorização do indivíduo como ser livre, activo e social.

Tal como afirma Azanha (2014):

O centro da actividade escolar não é o professor nem os conteúdos disciplinadores, mas sim o aluno activo e curioso. O mais importante aqui é o processo de aprendizagem e o professor é um mero facilitador no processo de busca de conhecimento do aluno, organizando e coordenando as situações de aprendizagem (p.42).

Essa tendência até hoje tem influenciado muitas práticas pedagógicas visto que, propõe um ensino que valoriza o aluno como sujeito do seu próprio conhecimento, a experiência direta sobre o meio pela atividade; um ensino centrado no aluno e no grupo.

- A pedagogia renovada apresenta-se em duas versões distintas designadamente:
- A renovada progressivista, ou, pragmática, principalmente na forma difundida
- pelos pioneiros da educação nova, entre os quais Anísio Teixeira, Montessori, Decroly e Piaget, (2005) e;
- A renovada não directiva, orientada para os objectivos de auto realização e para as relações interpessoais, na formulação do psicólogo norte-americano Carl Rogers (Saviani, 2007).

PEDAGOGIA TECNICISTA

A pedagogia tecnicista tem como base filosófica a concepção analítica: centrada na análise lógica da linguagem educacional e, em parte, na concepção humanista moderna. Sua

raiz se encontra no período imediatamente após a segunda guerra mundial. Neste contexto surgiram teorias importantes sobre planificação, que enfatizavam a utilização de conceitos como utilitarismo, objetividade, eficiência, eficácia, técnica e outros. Segundo Dias (2007), estas teorias foram muito importantes na superação dos problemas econômicos dos países capitalistas e acabaram por espalhar-se, enquanto ideologia, por toda a sociedade, inclusive na educação.

Esta tendência pedagógica (tecnicista) acredita que a realidade contém em si suas próprias leis, bastando aos homens descobri-las e aplicá-las. Dessa forma, o essencial aqui são as técnicas de descoberta e aplicação. Ou seja, a tecnologia é o meio eficaz de obter a maximização da produção e garantir um ótimo funcionamento da sociedade; nesta vertente, a educação passa a ser considerada como um recurso tecnológico por excelência.

PEDAGOGIA LIBERTADORA

Está diretamente ligado ao educador Paulo Freire. Parte do princípio de que, em países periféricos ao capitalismo, existe uma situação de dominação de classe claramente estabelecida: opressão. O oprimido é levado a uma situação de submissão. Atribui sua situação a factores divinos, naturais ou culpa própria (Dias, 2007).

O objectivo de Paulo Freire é o “desvelar” da realidade, que inicia o processo de consciencialização para, posteriormente, restabelecer estratégias de acção organizada para a mudança. Sua metodologia se baseia no conceito do diálogo como forma de comunicação onde os participantes se apresentam como sujeitos do processo de conhecimento.

A pedagogia libertadora não leva em consideração o papel informativo do acto de conhecimento na relação educativa uma vez que, para esta tendência o conhecimento não é suficiente se não forem elaboradas novas teorias que possam caminhar lado a lado com o aprendido.

Tal como afirma Gadotti (1988), sua convicção se baseia principalmente no facto de que os oprimidos não puderem adquirir uma nova estrutura do conhecimento que lhes dariam a chance de reelaborar e reordenar seus próprios conhecimentos e/ou apropriar-se de outros” (p. 230).

Neste sentido pode-se afirmar que a pedagogia de Paulo Freire, ultrapassa os limites da pedagogia tradicional, pois além de indagar a situação de oprimido, faz com que o mesmo busque sua libertação em um contexto amplo, de forma que o sujeito obtenha uma consciência política, crítica, econômica e social.

PEDAGOGIA LIBERTÁRIA E CRÍTICO SOCIAL DOS CONTEÚDOS

Esta corrente pedagógica tem como característica fundamental a eliminação de toda e qualquer autoridade e a inserção da auto-gestão grupal. O saber deve circular livremente numa troca de experiências que acaba por caracterizar o saber como produção essencialmente coletiva. Esta tendência não tem proposta explícita de Didática e muitos dos seus adeptos se recusam a admitir o papel dessa disciplina na formação de educadores.

Tal como afirma Libâneo (2002):

A atividade escolar é centrada na discussão de temas sociais e políticos, ou seja, um ensino centrado na realidade social, em que professores e alunos realizam a problematização de determinado

fenômeno. Portanto, esta proposta libertária permanece, apenas, como um referencial teórico (p. 32).

Razão pela qual surge no final dos anos 70 e início dos 80 a Pedagogia Crítico-Social dos conteúdos como reação de alguns educadores que não aceitam a pouca relevância que a pedagogia libertadora dá ao aprendizado do chamado 'saber elaborado', historicamente acumulado e que constitui o acervo cultural da humanidade. Compreende-se deste modo que não basta ter como conteúdo escolar as questões sociais atuais, mas é necessário sobretudo que se possa ter o domínio de conhecimentos, habilidades e capacidades para que os alunos possam interpretar suas experiências de vida e defender seus interesses de classe.

PERSPECTIVA ASSOCIACIONISTA

A teoria associacionista antecede o comportamentalismo ou o behaviorismo. É uma teoria inspirada na filosofia empirista e positivista, que atribui ao ambiente em que vive as caracterizações humanas e privilegia a experiência como a fonte do conhecimento e formação dos hábitos comportamentais dos indivíduos, sendo assim, o que determina o aprendizado e desenvolvimento do indivíduo segundo esta tendência são os fatores externos.

É uma teoria criada por Thorndike, segundo ele, "a aprendizagem consiste na formação de ligações, conexões, estímulo-resposta que se originam a partir de impulsos diretos para a ação". Para Thorndike, após perceber que várias respostas eram dadas a uma mesma situação resolveu realizar um experimento:

Dentre as várias respostas dadas a uma mesma situação, as que forem acompanhadas ou seguidas de perto pela satisfação do animal, mantendo-se iguais as demais condições, tornar-se-ão mais firmemente conectadas à situação de modo que, quando esta ressurgir, tenderão a reaparecer; as que forem acompanhadas ou imediatamente seguidas por desconforto, às demais condições mantendo-se iguais, terão enfraquecidas suas conexões com tal situação, de forma que quando esta se repetir, elas terão menor tendência a ocorrer. Quanto maior a satisfação ou o desconforto, maior o fortalecimento ou enfraquecimento da conexão (Thorndike, 1911).

Ao passo que para Skinner, o resultado da aprendizagem é uma mudança ou aquisição de comportamentos observáveis causados por estímulos externos ou ambientais. São os comportamentos observáveis os resultados da aprendizagem (Lakomy, 2008).

Neste caso, o melhor método de ensinar a criança seria pelo ensino programado, baseado em duas premissas: necessidade de programar os reforços oferecidos ao aluno para manter a intensidade de seu comportamento e necessidade do uso de máquinas de ensinar, programas para estimular a aprendizagem.

A definição de objetivos específicos a ser perseguida, a divisão da instrução em pequenos passos, o estabelecimento de padrões de comportamento desejados, o respeito ao ritmo de aprendizagem individual para alcançar esses padrões e o feedback imediato desembocaram primeiramente em livros e aparelhos tidos como 'máquinas de ensinar' e

posteriormente, a partir dos anos 1980, em softwares educacionais que ofereciam uma alternativa tecnológica que é a educação tradicional (Filatro, 2009).

Essa perspectiva pedagógica preocupa-se em enfatizar a aprendizagem activa (aprender fazendo), com análise cuidadosa e feedback imediato de resultados e, sobretudo alinhamento de objectivos de aprendizagem, estratégias instrucionais e métodos para avaliação.

PERSPECTIVA COGNITIVA

O paradigma cognitivista implica, dentre outros aspectos, se estudarem cientificamente a aprendizagem como sendo mais que um produto do ambiente, das pessoas ou de fatores que são externos ao aluno.

O cognitivismo, cujas ideias baseiam-se na Teoria de Piaget, (2005) enfatiza a importância do conhecimento no desenvolvimento da inteligência, ou seja, centra-se no facto de que o conhecimento é fruto da interação entre o sujeito e o mundo exterior, através de um processo permanente de construção e reconstrução que resulta na formação das estruturas cognitivas. O ensino é, nessa perspectiva, a ação de potencializar e favorecer a construção de estruturas cognitivas. As situações externas só podem influenciar o desenvolvimento do indivíduo se ele já tiver construído estruturas (esquemas cognitivos) que lhe permitam assimilar essas situações, apropriar-se delas e empregá-las na construção de novos conhecimentos (Filatro, 2009).

À medida que a criança passa a interagir com o mundo ao seu redor, ela começa a agir e a modificar ativamente a realidade que a envolve. Actuar, no sentido piagetiano, não envolve necessariamente ações e movimentos externos e visíveis. Uma criança está mentalmente activa quando, na solução de um problema, compara, ordena, classifica, conta ou faz deduções mentais (Lakomy, 2008, p. 31).

Neste sentido, para que a aprendizagem significativa ocorra em uma situação socialdeterminada, como a sala de aula, é necessário que novos conhecimentos se relacionem significativamente com as ideias e informações já existentes na estrutura cognitiva dos alunos. Tal como descreve Dewey, a aquisição do conhecimento é fruto de uma reflexão sobre a experiência, que permite sua reconstrução ou reorganização, a fim de lhes atribuir significado, e prepara o terreno para novas experiências(Guedes; Alves; Gonçalves; Viana & Lima, 2008).

De acordo com o autor, o conhecimento é um processo, não o acúmulo de sabedoria científica armazenada em livros-textos. Para aprender conceitos e resolver problemas, os alunos devem ser colocados diante de situações discrepantes, de modo que a aprendizagem se dê através da descoberta.

CONSTRUTIVISMO A DISTÂNCIA

A teoria do construtivismo sócio interacionista (Vygotsky e Piaget) é considerada por Resende (2005) como possível de ser aplicada na prática educativa à distância. Esta concepção explica o desenvolvimento humano como resultado da ação recíproca entre o organismo e o meio, sendo sua compreensão importante como fundamento das tecnologias na educação, principalmente porque uma das principais características da rede é a interatividade.

Esta teoria destaca-se pelas infinitas possibilidades nas interações sociais e nas mudanças de significados. O conceito de zona de desenvolvimento proximal proposto por Vygotsky é explicado por Resende (2005) como:

“Uma interação entre pares permeada pela linguagem humana e da máquina, que potencializa o desempenho intelectual porque força os indivíduos a reconhecer e a coordenar as perspectivas conflitantes de um problema, construindo um novo conhecimento a partir do seu nível de competência”. Ou seja, a Internet potencializa a noção de intercomunicação entre pessoas com diferentes níveis de experiência a uma cultura tecnológica (p.4).

Desta feita compreendemos que os conhecimentos são construídos a partir da atividade nas situações e experiências vividas pelo aprendiz; o aprendiz ocupa o alargamento do processo, no qual a aprendizagem acontece pela interação do aprendiz com os componentes do seu meio ambiente, incluindo as informações disponíveis; e o contexto de aprendizagem desempenha um papel determinante, uma vez que a atividade do aprendiz está inserida num meio ambiente que possibilite a apropriação do conhecimento.

Segundo Jonassen (1998), o potencial de várias tecnologias, bem como os meios ambientes de aprendizagem interativa e as ferramentas cognitivas baseadas no computador têm permitido novos enfoques pedagógicos a serem considerados no desenho da aprendizagem à distância. Essas tecnologias têm o potencial de afastar a educação à distância dos métodos instrucionais tradicionais, tanto em sala de aula quanto a distância, em direção a uma aproximação da instrução centrada no aluno, que não mais enfatiza o professor como a fonte e o árbitro de todo o conhecimento.

De acordo com a teoria apresentada (construtivismo a distância), as tecnologias da informação devem considerar a necessidade de ambientes que promovam interligações e experiências educativas.

PERSPECTIVA SITUADA

A cognição situada tem seus pressupostos ligados aos princípios sócio construtivistas. Nela, o conhecimento está localizado na ação de pessoas e grupos, ou seja, é distribuído socialmente. Enfatiza-se o contexto social da aprendizagem, mas esse contexto deve ser muito mais próximo ou idêntico à situação na qual o aluno aplicará a aprendizagem adquirida (Filatro, 2009).

Neste sentido, aprender é muito mais a ação individual de obter informação geral a partir de um corpo de conhecimentos descontextualizados. É um fenômeno social, um processo dialético que envolve interagir com outras pessoas, ferramentas e o mundo físico (que existem dentro de um contexto histórico com significados, linguagem e artefatos culturais próprios). Interação social e colaboração são componentes críticos para a aprendizagem.

Segundo a perspectiva situada, um aluno sempre estará sujeito às influências do ambiente social e cultural em que a aprendizagem ocorre, o que também define, pelo menos parcialmente, os resultados de sua aprendizagem (Filatro, 2009).

Uma vez que o conhecimento se situa em práticas de diferentes comunidades, os resultados de sua aprendizagem envolvem as habilidades de os indivíduos participarem com sucesso dessas práticas.

ABORDAGEM CONETIVA

A abordagem conetiva, segundo Rodrigues (2011), é entendida como um processo de ensinar e aprender que tem a comunicação como mediadora. Caracterizar essa interatividade como rede de conexões requer como suporte o pensamento complexo. Ou seja, articular e organizar informações e conhecimentos requer uma reforma de pensamento que pressupõe um pensar complexo dos processos de ensinar e aprender, levando-se em consideração a rede de conexões em que o conhecimento é construído.

Numa abordagem de um processo comunicativo conetivo, há uma mudança da função do professor, pois além da planificação de cursos e estratégias, há sempre pré-requisitos de conhecimentos, diferentes formas de aprender, uma vez que os alunos podem acessar informações sem preparação e ajuda do professor. Nesse sentido, alunos e professores desenvolverão habilidades e capacidade de autonomia para recuperar e gerenciar dados.

Para Rodrigues (2011):

Os princípios da abordagem conetiva são flexibilidade, autonomia e diálogo que são gerados pelas tensões nas relações interpessoais e nas formas de gestão e de comunicação, que promovem possíveis articulações dos elementos da prática pedagógica: planejamento de tempo, metodologias e ferramentas de comunicação, materiais didáticos e processos avaliativos (p. 54).

Neste sentido a abordagem conetiva evidencia a concepção de educação para a cidadania, na qual a qualidade, a democratização e a inclusão são buscadas como meta de todo e qualquer processo educacional. Sendo que a construção desta abordagem implica assegurar o princípio da autonomia na especificidade didática de uma planificação minuciosa e flexível, na adoção de linguagens diversificadas, de metodologias interativas, de acompanhamento individualizado e processos avaliativos contextualizados, bem como o desenvolvimento da aprendizagem de cunho colaborativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos estudos teóricos realizados, reforçamos o que muitos autores citaram: a variação do método de ensino e propostas de uma nova pedagogia agrega o valor de uma pedagogia vista como defasada, a tentativa é de se desenvolver um melhor meio de educar visando os questionamentos decorrentes da época a qual foram criados. Pedagogia tradicional onde o ensino era centrado apenas no professor passou para a pedagogia renovada, onde o fator de aprendizagem seria o professor como um guia para as experiências das crianças, ou seja, tratava-se o aluno como um ser activo, curioso, a criança como um ser livre de pensamentos e criações para o seu desenvolvimento, tendo o professor como seu guia. Outras pedagogias foram criadas, a fim de obter um melhor meio de ensino e se adequando às novidades da época. A pedagogia tecnicista a partir de criações da época focava

na parte do ensino através de meios que possibilitavam a aprendizagem para exercer papéis sociais. Por outro lado, a pedagogia libertadora baseava-se em conceitos de Paulo Freire, vinha com a posição do diálogo, onde a classe era oprimida, porém a comunicação educacional libertaria tal contexto e melhoria do conhecimento do indivíduo. O que se observa são adequações de épocas, onde através de estudos e práticas desenvolvidas por teóricos como Skinner, Gardner, Piaget, dentre outros. A tentativa de modificar e se adequar o aprendizado de forma a torna-lo mais efetivo e consequentemente eficaz. Voltando estas análises teóricas para o ensino a distância percebe-se com este artigo que diferentes teorias de aprendizagem se encaixam nesta modalidade, sendo assim, algumas perspectivas foram criadas, de modo a evidenciar o direcionamento educacional adequado. Por fim, este artigo apresentou teorias pedagógicas e seus processos educativos onde pode-se perceber que o processo de ensino aprendizado é algo que sempre está evoluindo e transformando para um melhor aprendizado e uma melhor forma de educar e aprender.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AZANHA, J.M.P. (2014). **Parâmetros curriculares nacionais e autonomia da escola**. Hottopos. Disponível em: < <http://www.hottopos.com/harvard3/zemar.htm>>. Acesso em: 28 set. 2015.
- DIAS, M. M. **Técnicas, procedimentos e recursos de ensino**. Alfenas: UNIFENAS, 2007.
- FILATRO, A.C. As teorias pedagógicas fundamentais em EAD. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. (orgs). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 96-104, 2009.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática**. SP, Paz e Terra, 1996.
- GADOTTI, M. **Pensamento Pedagógico Brasileiro**. São Paulo: Ática, 1988.
- GUEDES, A.T. As percepções dos professores sobre o ensino a distância: uma reflexão sobre as teorias pedagógicas e a EaD. CINTED-UFRGS. **Novas Tecnologias na Educação**, 6 (2), 2008.
- JONASSEN, D. (1998). O uso das novas tecnologias na educação a distância e a aprendizagem construtivista. **Tecnologia Educacional**, Rio de Janeiro, 26 (143), 47-64, out.-dez. Disponível em: < <http://www.galanet.eu/dossier/fichiers/O%20uso%20das%20novas%20tecnologias%20na%20educa%20E7%E3o.pdf>>. Acesso em: 28 set. 2015.
- LAKOMY, A. M. **Psicopedagogia: Teorias cognitivas da aprendizagem**. Curitiba. 2ed, 2008.
- LIBÂNEO, J. C. Desenvolvimento histórico da Didática. In: **Didática**. São Paulo: Cortez, 1992.
- LIBÂNIO, J.C. **Didática: velhos e novos temas**. São Paulo: Cortez, 2002.
- MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos da metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- RESENDE, R.L.S.M. (2005). **Fundamentos teórico-pedagógicos para EAD**. ABED, maio 2005. Disponível em: < <http://www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/055tcb5.pdf>>. Acesso em: 2 out. 2015.
- RODRIGUES, C.A.C. (2011). **Configurações das abordagens pedagógicas da educação a distância**. Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED), 10, 71-82. Disponível em: < http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc/2011/Artigo_06.pdf>. Acesso em: 2 out. 2015.
- SAVIANI, D. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas), 37 (130), 99-134, jan.-abr, 2007.
- THORNDIKE, E. L. **Animal intelligence: Experimental studies**. New York: Macmillan, 1911.

Elizabeth Hama Francisco - Licenciada em Ciências da Educação pelo Instituto Superior de Ciências da Educação (ISCED-LUANDA), na opção de Psicologia, Mestre em Psicologia Social e Evolutiva pela Universidade de Valencia, na vertente de Desenvolvimento Pessoal e Intervenção Social, Doutorada em Psicologia Social e Evolutiva na vertente de Desenvolvimento Pessoal e Intervenção Social pela Universidade de Valência e Docente de Psicologia, Desenvolvimento Curricular e Prática Pedagógica no Departamento de Ciências da Educação, Instituto Superior de Ciências da Educação, (ISCED-LUANDA)

Luís Venâncio - Licenciado em Ciências da Educação pelo Instituto Superior de Ciências da Educação (ISCED-LUANDA), na opção de Pedagogia. Mestrando em Ciências da Educação na Especialidade de Administração Educacional. Docente. Fundador da AEPEX - Academia de Excelência Profissional e Exclusividade, exercendo o cargo de Coordenador Geral. Membro da Comissão Nacional de Jovens Voluntários de Angola. Palestrante em matérias de Gestão Escolar e Aperfeiçoamento Profissional. Acompanhante de Crianças com Dificuldades na Aprendizagem. (+244) 936.486.420



A MULHER NEGRA E CAPOEIRISTA EM LUTA PELO SEU PROTAGONISMO

FLAVIA FLORENCIO DE FARIAS

RESUMO

Esse estudo científico busca demonstrar por meio de uma revisão bibliográfica, que dentro da capoeira a presença de um preconceito de gênero existiu, porém o protagonismo da mulher negra existe, como forma de igualdade de gênero e empoderamento. O presente artigo foi desenvolvido utilizando como metodologia a revisão bibliográfica, consultando diversos autores e análises de textos sobre o tema de escolha. A pesquisa que será organizada em três capítulos, terá como método de pesquisa utilizado uma revisão bibliográfica, realizada em bibliotecas virtuais, bancos de artigos, dissertações em universidades, bibliotecas comuns, pesquisas acadêmicas e documentos atuais relacionados e publicados em língua portuguesa com as seguintes palavras chave: capoeira, mulher, discriminação, preconceito, racismo, machismo e valorização. Portanto, busca-se concluir o quão se faz necessário esse estudo, tanto para a compreensão desses fatos históricos e tão delicados na sociedade brasileira, mais que precisam constantemente e urgentemente serem discutidos.

Palavras-chave: Capoeira; Gênero; Machismo; Racismo; Valorização.

INTRODUÇÃO

A capoeira sempre foi conhecida em território nacional como sendo a luta criada pelos negros durante a escravidão, nas lutas por sua liberdade contra os brancos. Mesmo após a abolição, ela passou por muito tempo proibida por lei, até chegar aos dias de hoje, onde é considerado um esporte muito praticado em território nacional, estando presente inclusive no âmbito escolar. Sempre foi um símbolo de liberdade, presente na identidade de um povo que a vida toda luta pela igualdade e pelo fim do preconceito racial. Por outro lado, essa luta hoje esporte que tinha esses preceitos amparados pela liberdade e igualdade, tem em sua história a comprovação de ser segregacionista em relação ao gênero sexual.

Com isso, é mais do que necessário essa discussão, já que a capoeira, assim como qualquer esporte sofre influências culturais, sociais, filosóficas e políticas. É necessário que haja esse entendimento, para que essa luta contra qualquer tipo de preconceito ou discriminação venha a deixar de existir na sociedade. As capoeiristas que iniciaram esse processo lutaram contra o machismo dentro de um cenário já cerceado pelo racismo. A capoeirista deve encontrar na prática desse esporte um meio não apenas de se exercitar, mas também de sedimentar seu papel dentro da sociedade, como negra e mulher na sua constante busca pela igualdade.

O Brasil e todo seu extenso território é composto de um povo oriundo do povo europeu que aqui veio para a colonização, do índio que aqui já estava e do negro que veio infelizmente como escravo. A valorização dessas três culturas promove o verdadeiro entendimento da identidade cultural brasileira.

Por outro lado, observa-se que a cultura vinda dos povos africanos e indígenas ainda não tem garantida a mesma importância da sociedade brasileira, apesar de todas as lutas e movimentos existentes.

O mesmo pode-se observar quando estudos relacionados ao empoderamento feminino ocorrem no Brasil, que desde sua colonização foi se constituindo em uma sociedade patriarcal e misógina. (NARVAZ; KOLLER, 2006, p.51)

Esse estudo se justifica na necessidade de demonstrar como a mulher negra sobre o viés esportivo (capoeira), luta constantemente contra a desigualdade e até uma tentativa de depreciação por parte da sociedade brasileira em tudo que se refere a mesma.

A valorização da cultura afro deve ser incentivada por todos os indivíduos, pois promove a própria valorização da cultura brasileira, onde a identidade de um povo deve ser bem entendida, como um dos fatores básicos para a diminuição das desigualdades sociais.

Em relação ao problema de pesquisa, define-se o mesmo com a seguinte questão: é possível entender as ligações entre o preconceito racial e de gênero, tendo a mulher negra na capoeira?

Quanto aos objetivos, tem-se como objetivo geral demonstrar a capoeira, quanto uma atividade física, sendo capaz de escancarar e combater ainda mais o preconceito relacionado às mulheres negras. Os objetivos específicos buscam definir conceitos como discriminação e preconceito racial e de gênero; entender o percurso histórico da capoeira no Brasil e o preconceito sofrido, esclarecer que a história promove a capacidade de entendimento do presente e possível modificação do futuro.

A CAPOEIRA E SUA HISTÓRIA: O NEGRO, A ESCRAVIDÃO, A LUTA E SUA PRÁTICA

Hoje praticada em muitos clubes, escolas, a capoeira dentro do Brasil, apresenta um histórico pautado pela resistência, pela luta de um povo. Assim de acordo com Medeiros e Peres (2005) surgiu como forma de repressão aos brancos pela escravidão dos negros, passando pela marginalidade dos guarda-costas políticos e eleitorais do final do século XIX, pela obscuridade dos “leões de chácara” dos cassinos e cabarés do Rio de Janeiro, os quais se fundem com a própria história da malandragem carioca do início do século XX, até chegar às academias, escolas e Universidades dos dias de hoje, é que se busca mostrar a importância de sua prática, como riqueza histórico-cultural de um país que, apesar de formado por uma grande e diversificada mistura de raças, possui em suas raízes, traços fortes da cultura negra africana.

Com o início da colonização no Brasil, os portugueses viram no trabalho escravo um instrumento para o desenvolvimento do objetivo desejado para esse território. Não conseguindo ter os índios locais como mão de obra escrava, forma encontrada pelos portugueses para a solução desse problema foi a implantação da escravidão de um outro povo, nesse caso os negros. Sendo assim, os negros eram trazidos da África para se tornarem

escravos, vivendo um período de trabalho, tortura e morte. Suas primeiras reações contra o cativo e a escravidão, foram as fugas, as revoltas individuais e desorganizadas. Sem possuir qualquer tipo de arma cortante ou de fogo, o negro percebeu que precisava utilizar-se do próprio corpo para se defender e foi a partir daí que a capoeira surgiu, presente nas batalhas contra a escravidão e obediência plena.

Algumas literaturas revelam que o nome capoeira teve sua origem na vegetação rasteira (de mesmo nome), que existiam ao redor das fazendas e a qual os negros passavam quando fugiam. Era nessas vegetações rasteiras que os negros lutavam contra os senhores de engenho, capitães do mato, sempre de mãos limpas, utilizando apenas os movimentos corporais que os mesmos aprenderam observando alguns animais nativos. (SILVA, 1995)

Já Rego (s.d.) relata que no caso da capoeira, tudo leva a crer que seja uma invenção dos africanos no Brasil, desenvolvida por seus descendentes afro-brasileiros, tendo em vista uma série de fatores colhidos em documentos descritos e sobretudo no convívio e no diálogo constante com os capoeiristas atuais e antigos, que ainda vivem na Bahia, embora, em sua maioria não praticam mais a capoeira devido a idade avançada.

Essa luta, era treinada pelos negros dentro das senzalas, e para que pudesse ser praticada sem proibição pelos brancos, recebia a alcunha de dança, já que junto com os movimentos (golpes) vinham os instrumentos musicais, canções e ritmo. Dessa forma o negro escravo treinava suas habilidades, enganando o branco, "senhor de escravos".(BRAGA; SALDANHA, 2014, p. 2-3)

Mesmo após a abolição dos escravos, a capoeira continuou a ser discriminada e tendo seus adeptos a necessidade de permanecerem na obscuridade. Apesar disso, esse misto de luta e dança passou a ser praticada não apenas pelos negros mais também pelos brancos, principalmente por aqueles que eram marginalizados e discriminados por uma sociedade que era pautada pela exclusão.

Esse conceito, pode ser entendido por meio de Silva (1995), que relata que embora originária dos negros, a capoeira foi assimilada e desenvolvida também pelos mestiços e mulatos, principalmente nas cidades do Rio de Janeiro, Recife e Salvador.

No decorrer de sua história, a capoeira sofreu inúmeras tentativas de extinção, porém o que a própria demonstra é que o que ocorreu foi um efeito contrário, já que a mesma chegou nas classes mais abastadas, tendo praticantes famosos, como D.Pedro I, na época imperador do Brasil.

Com a decadência do Império e a Proclamação da República, a capoeira passa novamente a ser perseguida. Santos (2002) relata novamente que o Decreto de lei 487, de 11 de outubro de 1890 (Código Penal Brasileiro), promulgava que as pessoas encontradas sem estarem exercendo uma profissão e praticando qualquer atividade proibida por lei, teriam de quinze a trinta dias de prisão, e no caso de reincidência, três anos de prisão. Caso o infrator fosse estrangeiro, seria deportado. Essas medidas atingiam especialmente os capoeiristas, pois muitos deles não tendo a oportunidade de emprego, andavam pelas ruas a procura de um meio de ganhar a vida, fazendo exposições para dali conseguirem algum sustento.

Esse decreto se enquadra na ideia de que no caso de qualquer pessoa que estivesse praticando exercícios de destreza e agilidade, corridas, jogos em local público, portando ou qualquer instrumento que pudesse colocar em risco a integridade física do próximo, cumpriria uma pena de dois a seis meses. Esse decreto também dizia que os praticantes de capoeira jamais poderiam andar em grupo, com pena prevista de um a três anos. E por fim, os praticantes da mesma que executassem homicídio ou lesões corporais, promovessem a desordem, incorreriam cumulativamente nas penas para tais crimes.

Lopes (2003) relata que com todas essas medidas, o então Presidente Marechal Deodoro da Fonseca, junto com o Chefe da Segurança Pública, Sampaio Ferraz, foram efetivos para que a capoeira fosse banida das ruas, dos parques, locais públicos e colocada clandestinamente nos terreiros e morros existentes. Torna-se importante relatar que a capoeira estava presente no Código Penal de 1890 a 1937. Foi apenas em 1937, que a capoeira obteve sua descriminalização realizada pelo então presidente do Brasil em exercício, Getúlio Vargas, após assistir uma demonstração da mesma, decretando o caráter esportivo dessa luta, e intensificando sua nacionalidade.

Silva (1995) descreve que em 1961, a capoeira sob a forma de desporto, foi introduzida no currículo de ensino da Polícia Militar do estado da Guanabara. Já em 1972, tornou-se modalidade esportiva, tendo sido criado um Departamento Especial de Capoeira, ligado diretamente à Confederação Brasileira de Pugilismo.

Com o passar dos anos, a capoeira se tornou mais que uma luta, sendo incluída pelo MEC (Ministério da Educação e Cultura), como conteúdo do currículo de educação física, tentando assim resgatar uma parte da nossa cultura e história para os estudantes.

SILVA (1995) considera que se capoeira, a chamada “arte marcial brasileira”, nascida e criada com os mesmos objetivos de outras artes marciais, ultrapassou o tempo de luta pela liberdade, ultrapassou mais ainda, o tempo dos capoeiristas assalariados e é atualmente a responsabilidade, a obrigação e o dever de não mais encará-la como marginalização como crime.

Entender essa história, pautada nessas questões étnicas raciais, e posteriormente agregando a posição da mulher negra e seu protagonismo, que vem a ser o objetivo deste estudo, é que promove o entendimento de como o Brasil mesmo após a abolição dos escravos, continuou segregacionista, elitista, injusto, machista e preconceituoso. Condições essas que ainda podem ser encontradas na sociedade brasileira atualmente.

O RACISMO E O MACHISMO: PRECONCEITOS QUE AINDA PERSISTEM AO LONGO DA HISTÓRIA

Ainda há quem acredite que o racismo surgiu de uma hora para a outra, inicialmente no período de colonização onde começou com a exploração de mão-de-obra barata, para gerar riqueza e poder para o branco colonizador e opressor. O racismo entre os seres humanos foi surgindo e se consolidando, desde os tempos mais remotos e em várias partes do mundo.

Santos (1991) descreve que de uma forma direta, o racismo é a afirmação da superioridade de uma raça / etnia sobre as outras. É a suposição de que há raças... uma

maneira de justificar a dominação de um grupo sobre o outro, inspirada nas diferenças fenotípicas da nossa espécie.

Discriminação racial significa qualquer distinção, exclusão, restrição ou preferências baseadas em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica. Ocorre quando a igualdade de tratamento é negada a uma pessoa ou a um grupo de pessoas em razão de sua origem. É atitude ou ação de distinguir, separar as raças, tendo por base ideias preconceituosas. (LOPES, 2003, p. 25)

Com a discriminação racial, temos outro termo extremamente significativo e incluído nesse tenebroso cenário, que vem a ser o preconceito racial.

Preconceito Racial é o pré-julgamento negativo realizado quanto a uma pessoa em função de sua raça/etnia. Pode ser expresso através de piadas, injúrias, apelidos... É a ideia pré-concebida suspeita de intolerância e aversão de uma raça em relação a outra, sem razão objetiva ou refletida. Normalmente, o preconceito vem acompanhado de uma atitude discriminatória. (LOPES, 2003, p.21-25)

O racismo, a discriminação e o preconceito são muito fortes, atualmente, mas também cresce o nível de consciência de que o racismo, a discriminação e o preconceito devem ser combatidos, denunciados e eliminados. Mesmo em pleno século XXI, em várias partes do mundo, dentre elas, o Brasil, a dicotomia citada anteriormente ocorre de forma cotidiana. Exemplos desse se mostram bem claros quando analisamos os dados representativos relacionados a questão racial, onde, ser negro no significa ser mais pobre que os brancos, ser menos escolarizado, receber menor salário, ser mais rejeitado no mercado de trabalho, ter menos oportunidades de ascensão profissional e social, ter dificuldade de ascender aos cargos de chefia do poder público e do setor privado, estar entre os principais ocupantes dos subempregos, ter menos acesso aos serviços de saúde, ser vítima preferencial da violência urbana, ter mais chances de ir para a prisão, morrer mais cedo. (WESTIN, 2020)

As pessoas não herdam, geneticamente, ideias de racismo, sentimentos de preconceitos e modo de exercitar a discriminação. As pessoas aprendem, desenvolvem, tornam-se preconceituosas e discriminatórias em relação ao outro. Dizer ou acreditar que no Brasil não existe mais racismo, preconceito ou discriminação é o mesmo que fechar os olhos para o acontece todos os dias, na nossa frente. Acompanhado a isso, não se pode negar o alargamento das diferenças sociais e econômicas sofridas pela sociedade no decorrer dos séculos, que foi influenciado por todo esse processo histórico e político. E para isso, é necessário voltar ao período de colonização do País, para perceber, também, que por meio dessa história sempre ficou nítido o desejo das classes dominantes pela perpetuação da discriminação.

Em 1888 a princesa Isabel sancionou a Lei Imperial n. 3.353, de 13 de maio de 1888 (Lei Áurea) decretando o fim da escravidão no Brasil, então os negros não eram mais obrigados a trabalhar a força e sem remuneração e serem humilhados de todas as formas pelos brancos. Hoje a realidade é que a escravidão ainda não acabou, não só para negros, hoje ocorre o que é conhecido como escravidão moderna, que ocorre não só no Brasil mas no mundo inteiro. Ao contrário da escravidão dos negros, que era escancarada, esta é uma escravidão silenciosa, que se espalha de forma acelerada mas quase não se percebe. (LOPES, 2017, p. 9-23)

Gomes (2005) descreve que o racismo consiste num modo específico de “naturalização” da vida social, explicando as diferenças construídas socialmente como se estas fossem naturais.

Uma das maneiras de combater estes preconceitos é através da valorização da cultura afro-brasileira, de não permitir as brincadeiras como: ele é um negro de “alma branca”, isso é “coisa de preto ou “serviço de preto”, não permitir o uso da palavra sujo associada a negro.

O movimento negro, baseado nos preceitos da negritude, vem protestar pelo seu lugar que foi roubado, pela sua voz que foi silenciada, pela sua história e cultura que foi relegada, buscando reconstruir e retomar a afirmação da identidade negra. (MUNANGA, 2009, p. 63)

O racismo e qualquer forma de discriminação devem ser combatidos desde cedo na escola, onde as crianças acabam sendo influenciadas pelas suas famílias, mais também pelo ambiente escolar. Como a escola é parte integrante e muito importante na sociedade, cabe a ela a mudança, o comprometimento e a transformação desta mesma sociedade em tudo que envolve o racismo, a discriminação e o preconceito que assola ainda hoje nossa sociedade.

Da mesma forma que o racismo, outro tipo de preconceito e discriminação que assola o mundo desde a antiguidade é o machismo e tudo aquilo acerca das discussões sobre gênero.

Goellner (2010) descreve que por gênero entende-se a condição social por meio da qual nos identificamos como homem ou mulher. É diferente de sexo, termo usado para identificar as características anatômicas sexuais femininas ou masculinas. O gênero, portanto, é uma construção social, não é algo que está dado, mas é construído social e culturalmente e envolve um conjunto de processos que vão marcando os corpos. Em outras palavras, o corpo é generificado, o que implica dizer que as marcas de gênero se inscrevem nele.

Novamente a história surge como um valioso instrumento para corroborar todas as questões que envolvem o machismo, para que mais estudos e entendimentos venham a acontecer para que atos horríveis dessa natureza deixem de existir.

A formação da misoginia tradicional se deu por meio dos postulados de Aristóteles (384-322 a.C.) que também foi repercutido posteriormente nos pensamentos medieval e moderno. O autor enfatiza que as fontes da misoginia medieval podem ser identificadas em duas direções: uma conduzindo à antiga lei hebraica, e a outra, ao surgimento da cultura grega, em que, por exemplo, já em Hesíodo (c. 750 a.C.), aparecem certas imagens da mulher como responsável pela introdução do mal no mundo. (MUNANGA, 2009, p. 34)

Por meio dessa visão aristotélica/grega, o funcionamento do corpo feminino foi visto de forma tão negativa que a menstruação se tornou uma preocupação constante não só da medicina, mas também da religião quando veio a Idade Média, sempre categorizando a mulher como submissa ao homem.

Em relação ao legado da misoginia na era medieval, Fonseca (2013) aponta que, apesar da variada gama de escritos medievais em que se basearam nos postulados aristotélicos fundamentados nessas ideias de qualificação genérica, os escritos de Santo Anselmo e de São Tomás de Aquino servem como exemplar e suficiente amostra do tratamento da misoginia no período medieval.

A história demonstra vários relatos de mulheres na Idade Média que se colocavam como à frente de seu tempo, não aceitando estarem subordinadas a um homem, buscando ser independentes, sendo então consideradas uma ameaça a uma sociedade patriarcal, nefasta, retrógrada e permissiva. Com isso, milhares de mulheres foram queimadas vivas, chamadas de “bruxas”, como forma de impedir qualquer tipo de liberdade ou empoderamento feminino. (COSTA; COSTA, 2019, p.15)

Matta (2001) atenta para o fato de que, mesmo hoje, nesta era de transformação e mudanças rápidas, o homem continua sendo privilegiado, no mundo na rua, no mercado de trabalho, na política, ao passo que ainda se insiste que a mulher engloba o mundo da casa, da família, das regras e costumes relativos à mesa e à hospitalidade.

Na contemporaneidade, as regras continuam tal qual descritas pelo autor, e é devido a estarmos inseridos no sistema patriarcal, no qual cabe ao homem o lugar da rua e à mulher, o lugar da casa. As mulheres ainda morrem por serem mulheres, o feminicídio se apresenta como um crime recorrente pelo mundo e principalmente no Brasil. (IPEA, 2021, p.36)

O patriarcado é a estrutura familiar básica de todas as sociedades contemporâneas. Caracteriza-se pela autoridade, imposta pelas instituições, dos homens sobre as mulheres e seus filhos na unidade familiar. Para que os homens possam exercer essa autoridade, o patriarcado deve dominar toda a organização da sociedade, a produção e consumo, a política e o direito à cultura. As relações entre as pessoas também estão marcadas pela dominação e a violência que se originam na cultura e nas instituições. (Gomes, 2019, p. 82)

A busca por essa igualdade de gênero trata-se de mais uma luta da atual sociedade, para que haja a diminuição e o cessar dessas desigualdades, onde a diferença de gêneros deixe de existir, onde a mulher seja valorizada, ocupe seu espaço na sociedade, sem preconceito ou discriminação.

A MULHER CAPOEIRISTA: A LUTA PARA TER SEU PROTAGONISMO

No transcorrer desse trabalho foi demonstrado como o preconceito e a discriminação, quando baseada no racismo e no machismo sempre estiveram presente na sociedade nos mais variados âmbitos, demonstrado de forma brilhante pela história.

A capoeira, antes uma luta, hoje também é um esporte, amparado por questões sociais, culturais, raciais e regionais. Entender a questão que rege o preconceito racial e de gênero no meio dessa prática é importante, pois auxilia no entendimento desse estudo científico.

Oliveira e Leal (2009) descrevem que da mesma forma que em muitos esportes, a mulher também teve um caminho turbulento na prática da capoeira. Sua participação não era permitida em determinados exercícios físicos e em modalidades esportivas e de lutas, alegando incapacidade biológica e a importante função reprodutiva. O fato é que as mulheres da elite tinham acesso à educação, recebiam orientações de comportamento moral e sexual normatizadas, reproduzindo os valores da família, da escola, da igreja e das demais intuições ideológicas de hegemonia burguesa, enquanto as mulheres trabalhadoras, que ganhavam a vida nas ruas, trabalhando para garantir o sustento da família, tendo seus comportamentos ditados pela necessidade de sobrevivência, eram criticadas e perseguidas pela sociedade.

Adelman (2003) relata que entre os séculos XIX e XX, os esforços por parte de intelectuais da elite brasileira eram os de designar os papéis de gênero e adestramento dos corpos masculinos e femininos na divisão do trabalho para o controle social. Isso seria preparar as mulheres para a maternidade e os homens para a vida pública. Essa construção da corporalidade feminina perpassa pelas relações de classe, gênero e raça. O corpo reprodutor, meigo, frágil e delicado se encaixaria apenas para as mulheres brancas da elite, pois as negras escravizadas e as brancas trabalhadoras deveriam aguentar longas jornadas de trabalho e exploração, sob a pena de serem torturadas e/ou terem seus corpos violentados pela repressão. (ADELMAN, 2003, p. 446)

Essa divisão social de classe e de raça nos permite identificar que os tipos de opressões sofridas pelas mulheres correspondem à classe e à raça às quais pertencem. Onde as mulheres operárias, camponesas, assalariadas, capazes de realizar determinadas tarefas e tomar decisões sem a orientação masculina, acabavam sendo encarceradas na esfera doméstica e excluídas como inúteis das categorias e cargos que compõem a esfera pública.

Assim como as mulheres trabalhadoras, a Capoeira também era estigmatizada. Contudo, torna-se importante destacar que a Capoeira era, como afirmam Oliveira e Leal (2009), “diretamente associada ao homem por comportar elementos constitutivos de masculinidade, a exemplo do biótipo e das ações de violência física”.

Apesar de serem poucos, no final do século XIX e ainda nas primeiras décadas do século XX, encontramos registros da presença das mulheres na capoeiragem, em que participavam de disputas corporais com homens. Maria 12 Homens, Calça Rala, Satanás, Nega Didi, Maria Pára o Bonde, Júlia Fogareira, Maria Homem, Maria Pé no Mato, dentre outras mulheres “desordeiras”, “valentonas” que tinham “a pá virada”, aparecem na história convivendo no meio da malandragem das rodas da Capoeira, nas brigas de ruas com golpes de navalhas, facas e cacetes, sofriam repressão policial e viravam notícias de jornais locais. A imprensa, por sua vez, denunciava o comportamento moral dessas mulheres, com o intuito de repreendê-las a não provocar esses comportamentos nas mulheres da alta sociedade (BARBOSA, 2005; OLIVEIRA e LEAL, 2009; SOUZA, 2010; MENEZES, 2008).

Menezes (2008) relata que essas mulheres estão presentes no imaginário popular brasileiro, suas façanhas aparecem nas cantigas de Capoeira e em demais manifestações populares: “Dona Maria do Camboatá, ela chega na venda, ela manda botar, Dona Maria do Camboatá, ela chega na venda e dá salto mortal, Dona Maria do Camboatá, ela chega na venda e começa a gingar”, “Salomé, Salomé, Capoeira é pra homem, menino e mulher”; “Ai, ai, Aidê, joga bonito que eu quero aprender”.

A história dessas mulheres dentro da capoeira tem a capacidade de demonstrar que o machismo está presente até mesmo em um cenário ou um ambiente que tem como premissa básica a busca pela igualdade racial.

Elas participavam ativamente da vida urbana em cidades como Salvador, Rio de Janeiro e Belém do Pará, por esse motivo eram consideradas, pela sociedade burguesa, “vagabundas”; foram mulheres pobres que, em sua vida privada, eram mães, esposas, donas de casa, trabalhadoras e tiveram um papel fundamental na conquista do espaço público. São mulheres negras libertas, fortes, corajosas, que travaram a luta nas ruas, incomodando a (des)ordem

pública, no enfrentamento político pela garantia de viver e desfrutar socialmente do labor do seu suor, à custa da repressão policial; vítimas da segregação social, opressão e machismo, faziam o uso de seus corpos para reivindicar e legitimar seu espaço social (BARBOSA, 2005; OLIVEIRA e LEAL, 2009).

Outra questão importante é destacar que as mulheres sempre acompanharam os rumos dados à Capoeira. Se nas ruas elas arrebutaram nas rodas (como "intrusas"), com a passagem da Capoeira para as academias, segundo Barbosa (2005), na década de 1930, passam a prestar serviços administrativos, cuidando da organização dos grupos. No entanto, com esses cargos, não acrescentaram contribuições para os elementos do jogo de Capoeira.

Com raras exceções, a mulher era vista quase exclusivamente como uma peça de apoio na estrutura social do jogo/luta/dança/ritual". Rosângela Costa Araújo, a contramestra Janja, afirma que a mulher deixou de ser novidade na Capoeira e passou a representar quase a metade do número dos/as praticantes de Capoeira, de modo que não podem mais ser ignoradas e nem reduzir sua participação na prática e nem na organização dos grupos e academias, podendo ocupar cargos de dirigentes, com graduações de professoras, contramestras e mestras de Capoeira (BARBOSA, 2005, p. 22-23).

Na década de 80 e 90, a Capoeira Angola ganha mais força e é também nesse período que as mulheres passam a estudar a Capoeira Angola por sentirem-se atraídas pelo estilo de jogo. Desde as últimas décadas do século XX, podemos encontrar relatos de mulheres que se tornaram professoras, contramestras e mestras de Capoeira, seja ela Angola ou Regional. (SANTOS, 2011, p. 27-29)

A história nos mostra que a capoeira e a mulher negra vão muito além de ser apenas a prática de uma atividade física, pois refletem diretamente o empoderamento da mesma.

A CAPOEIRA E SUA FUNÇÃO SOCIAL A PARTIR DE SUA HISTÓRIA DE RESISTÊNCIA E VALORIZAÇÃO DA SUA AFRICANIDADE.

Pensar na capoeira apenas como um esporte acaba se tornando uma análise muito rasa e superficial, pois a mesma tem a capacidade de possuir uma significação polissêmica podendo ser atribuída de acordo com o contexto, sua essência e seu descompromisso com o rígido. Uma expressão cultural carregada de histórias, trazendo consigo uma característica única e bastante particular.

Mello (2002) caracteriza capoeira como sendo uma manifestação cultural afro-brasileira criada pelos negros escravizados como forma de luta contra a opressão, luta esta que se travou no plano físico e cultural. Em seu universo simbólico e motor encontramos elementos, tais como a musicalidade, a religiosidade, movimentos acrobáticos, dentre outros, que a tornam bastante peculiar. A capoeira é plural, e nela o lúdico e o combativo interpenetram-se, caracterizando-a como jogo, luta e dança.

A capoeira, assim como muitos outros esportes, sofre ressignificações ao longo dos anos de acordo com interesses sociais e políticos de cada época. Fazendo uso da história do Brasil é possível compreender cada processo dessa construção ou desconstrução.

Fontoura e Guimarães (2002) descreve que parte da história da capoeira teve uma grande força no que se refere ao apagar de registros, onde um deles foi quando o ministro

da fazenda, Ruy Barbosa, manda queimar toda documentação que registrava sobre o período da escravidão, dificultando assim as pesquisas sobre esse assunto. Trata-se de mais uma tentativa de impedir a valorização de uma cultura que não branca e colonizadora.

A pluralidade da capoeira diz respeito a muitas coisas, perpassando pela história chegando à gestualidade em si e o que isso expressa sobre o praticante e/ou a determinada cultura. Assim, corroboramos com as ideias de Nunes Dias (2010) quando afirma que a gestualidade na capoeira não é apenas um ato mecânico, desprovido de intencionalidades, mas sim uma experiência na qual o sujeito atribui um sentido e reconhece isso no outro.

Quando se está dentro de uma roda de capoeira, jogando com o outro, reconhecendo os gestos, compartilhando as intencionalidades, estabelecendo relações intersubjetivas, ambos estão reconstruindo constantemente a cultura. (NUNES DIAS, 2010, p. 624)

Os estereótipos construídos ao longo da história da Capoeira ainda persistem na memória social, frutos de um passado de repressão racista e machista. Podemos sugerir que a Capoeira se entrelaça nesse contexto pela época em que foi criada onde a mulher ainda era visualizada como reprodutora e dona de casa; e por inicialmente a Capoeira ser praticada primordialmente por homens.

A Capoeira apresenta em sua essência a resistência como marca imbricada em sua existência, inicialmente como resistência do negro contra todo movimento de escravização; a posterior a resistência ao sistema penal onde previa prisão aos praticantes de Capoeira, e concomitantemente resistência daquelas que a praticavam mesmo sendo proibida; atualmente, persiste na resistência contra a estranheza que as manifestações afrodescendentes causam, por apresentarem traços de sua cultura que estão também imbricadas com a religiosidade. (NUNES DIAS, 2010, p. 623)

A possibilidade de vivenciar a cultura africana por meio da capoeira restaura a identidade negra. O compartilhamento de experiências próprias e particulares, experimentadas pela mulher negra pode ser utilizada como uma valorosa estratégia de enfrentamento ao racismo e ao sexismo, com a capoeira assumindo também a dimensão política que garante o pertencimento das Mulheres Negras nas rodas de capoeira. (GOMES, 2019, p.85)

Avesso a essa realidade de resistências, pessoas que convivem com a Capoeira e que estão despidas de pré concepções já estabelecidas pela sociedade e de todos os estereótipos que foram discutidos neste trabalho, a facilidade de aproximação e adesão à prática são maiores, visto que estão abertos a experimentar possibilidades que a Capoeira oferece. Entender que as diferenças existem, fazem parte da sociedade, que a diversidade só promove a evolução e que o convívio positivo e salutar é mais do que necessário, é obrigatório.

Segundo Louro (2008), quanto à diferença, é possível dizer que ela seja um atributo que só faz sentido ou só pode se constituir em uma relação. A diferença não preexiste nos corpos dos indivíduos para ser simplesmente reconhecida; em vez disso, ela é atribuída a um sujeito (ou a um corpo, uma prática, ou seja lá o que for) quando relacionamos esse sujeito (ou esse corpo ou essa prática) a um outro que é tomado como referência.

Portanto, se a posição do homem cisgênero branco heterossexual de classe média urbana foi construída, historicamente, como a posição-de-sujeito ou a identidade referência, segue-se que serão “diferentes” todas as identidades que não correspondam a esta ou que desta se afastem. Como é descrito por Louro (2008), a posição “normal” é, de algum modo, onipresente, sempre presumida, e isso a torna, paradoxalmente, invisível. Não é preciso mencioná-la. Sofrerão opressão aquelas identidades que dela diferirem.

Na capoeira, tudo se passa sem esquemas nem planos preconcebidos. É o corpo soberano, solto em seu movimento, entregue ao seu próprio ritmo, que encontra instintivamente o seu caminho. (SODRÉ, 2002) Essa liberdade, desprovida de preconceitos, é o que promulga esse esporte e sua necessidade social.

Anelando seu pensamento as discussões sobre gênero, podemos dizer que o que importa são as singularidades dos sujeitos, ou melhor, do capoeirista, que não difere homem ou mulher, novo ou velho, tampouco branco ou negro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A luta contra o racismo e o machismo são questões mais do que pertinentes e constantes na sociedade atualmente. A busca pela igualdade racial e de gênero movimento inúmeros setores das sociedades, porém é perceptível que essa luta ainda está muito longe de terminar.

A história nos comprova como o racismo e o machismo são presentes desde os primórdios na existência do homem na terra, onde criaram-se padrões, normas de conduta sempre baseadas no poder presente na mão do homem, branco e heterossexual. Com isso, quem não se encaixa nesses padrões sofre todo o permissivo, cruel e até mortal tipo de preconceito e discriminação.

Atualmente foram necessárias leis que regulamentassem a proteção tanto aos negros como as mulheres, pois crimes incitados pelo racismo são recorrentes, de mesma forma que a taxa de feminicídio tem aumentado consideravelmente.

Como foi dito, esse preconceito permeia os diversos setores da sociedade, atemporal e sem fronteira, como foi demonstrado nesse estudo científico, corroborado pela história, onde tanto homens quanto mulheres tiveram dificuldades e muitas vezes até foram impedidos de praticar seu esporte.

Nesse cenário temos a capoeira, que historicamente surgiu no Brasil como uma forma de luta, criada pelos negros aqui escravos que buscavam escapar de todas as mazelas da nefasta escravidão aqui presente por mais de trezentos anos. Após sua liberação para prática, já que antes era ilegal, ela se tornou participante da identidade cultural brasileira, e atualmente é considerada um esporte, intensamente praticado.

Contudo, mesmo nascida em um ambiente de resistência, por um povo que sofre discriminação e preconceito até hoje, a capoeira muitas vezes foge desse caráter e se demonstra segregacionista quando se refere ao gênero sexual.

A pesquisa em diversos autores desse estudo científico, nos mostra novamente que a mulher para estar presente na capoeira também teve que lutar pelo seu espaço, já que sua

imagem na sociedade sempre era de inferior e de obediência, mesmo nas classes não dominantes.

Da mesma forma que ocorreu em diversas lutas pela igualdade, as mulheres tiveram que lutar pela sua entrada e permanência na capoeira, com a presença de idealizadoras e desbravadoras no início, para que hoje sua presença seja menos contestada.

Sabe-se que muitas vezes pensar em um ambiente discriminatório em um grupo que sofreu discriminação e perseguição por séculos parece não ser lógico e possível, porém a história nos comprovou o contrário.

Então esse estudo científico surgiu para comprovar esse tema, e busca ser um instrumento incentivador para que mais pesquisas sobre o tema aconteçam, para que cada vez mais paradigmas e tabus sejam quebrados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADELMAN, Miriam. Mulheres atletas: ressignificações da corporalidade feminina. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, 11(2): 445-465, julho-dezembro/2003.
- BARBOSA, S. J. M. A Mulher na Capoeira. **Arizona Journal of Hispanic Cultural Studies**, Volume 9, 2005, p. 9-28.
- CISNE, M. **Gênero, divisão sexual do trabalho e serviço social**. São Paulo: Outras Expressões, 2012.
- FONTOURA, A. R. R.; GUIMARÃES, A. C. A. História da capoeira. **Revista da Educação Física**, UEM. Maringá, v.13, n.2, 2002.
- GOELLNER, V. S. A educação dos corpos, dos gêneros e das sexualidades e o reconhecimento da diversidade. In: **Cadernos de Formação RBCE**, p. 71-83, mar. 2010.
- GOLDMAN, W. **Mulher, estado e revolução**. São Paulo: Boitempo Iskra Edições, 2014.
- GOMES, E. Um corpo que fala: o protagonismo das mulheres negras na Capoeira de Angola. **Revista de Biblioteconomia e Ciência da Informação**. V. 5, nº esp., p. 81-87, 2019.
- GOMES, L. N. **Educação de Jovens e Adultos e a questão racial**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- LOPES, N. V. Afro Descendência: Pluralidade Cultural Precisa e Deve Abordar a questão do negro brasileiro. **Revista do Professor**. POA, v. 19, nº 75, p. 25, 2003.
- MATA, J. **A liberdade do corpo: soma, capoeira angola e anarquismo**. São Paulo: 2001.
- MELLO, A. S. A história da capoeira: pressuposto para uma abordagem na perspectiva da cultura corporal. In: **VIII Congresso Brasileiro de História da Educação Física, Esporte, Lazer e Dança**. 2002, Ponta Grossa/PR. As ciências sociais e a história da educação física, esporte, lazer e dança. Ponta Grossa/PR: Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2002.
- MENEZES, B. L. A mulher na capoeira. **Revista textos do Brasil**. Ministério das Relações Exteriores, 2008. p. 86-89.
- MUNANGA, K. **Negritude: usos e costumes**. 3 ed. São Paulo: Editora Ática, 2009.
- SANTOS, S. L. **Capoeira: Uma expressão Antropológica da Cultura Brasileira** – Maringá: Programa de Pós-Graduação em Geografia – UEM, 2002.
- SANTOS, S. L. **Educação Física e Capoeira**. Maringá: Imprensa Universitária, 1991.
- SANTOS, M. A. S. Mulher e Capoeira: reflexões da convivência, lugar social e participação na diversidade. In: Grupo Conviver (org.). **Diversidade e convivência: construindo saberes**. Salvador: EDUFBA, 2011.
- SILVA, O. G. **Capoeira: Do Engenho à Universidade**, 2 ed., São Paulo, CEPEUSP, 1995.
- SODRÉ, M. **Mestre Bimba: Corpo de Mandinga**. Rio de Janeiro: Manati, 2002.
- SOUZA, S. R. G. E. **Capoeira: sua história e as relações de gênero**. Rio de Janeiro, Associação Nacional de História, 2010
- TOLEDO, C. **Mulheres: o gênero nos une, a classe nos divide**. 2. ed. São Paulo: Sundermann, 2008.
- NARVAZ, Martha Giudice; KOLLER, Sílvia Helena. Famílias e patriarcado: da prescrição normativa à subversão criativa. **Psicologia & Sociedade**, [S.L.], v. 18, n. 1, p. 49-55, abr. 2006.
- INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA; FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA (Org.). **Atlas da Violência 2021**. São Paulo: IPEA; FBSP, 2021.

COSTA, Marcos Roberto Nunes; COSTA, Rafael Ferreira: **História das mulheres intelectuais na Idade Média**. Porto Alegre, Editora Fi, 2019.

Lei no 3.353 de maio de 1888 (Lei Áurea). Declara extinta a escravidão no Brasil.

LOPES, Alberto Pereira. A escravidão moderna no Brasil: reflexões de um passado presente. **Revista Territórios e Fronteiras**, [S.L.], v. 10, n. 1, p. 7-24, 4 set. 2017.

WESTIN, Ricardo. **Negro continuará sendo oprimido enquanto o Brasil não se assumir racista, dizem especialistas**. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/infomaterias/2020/06/negro-continuara-sendo-oprimido-enquanto-o-brasil-nao-se-assumir-racista-dizem-especialistas>. Acesso em: 27 fev. 2023.

REGO, Waldeloir. **Capoeira Angola: Ensaio Sócio-Etnográfico**. Salvador, Itapuã, 1968.

BRAGA, Janine de Carvalho Ferreira; SALDANHA, Bianca de Souza. **CAPOEIRA: DA CRIMINALIZAÇÃO NO CÓDIGO PENAL DE 1890 AO RECONHECIMENTO COMO ESPORTE NACIONAL E LEGISLAÇÃO APLICADA**. 2014. 26 f. Tese (Doutorado) - Curso de Direito Processual Civil, Direito, Universidade de Fortaleza – Unifor, Fortaleza, 2014. Disponível em: <http://publicadireito.com.br/artigos/?cod=7de47452d56d59cf>. Acesso em: 27 fev. 2023.

DIAS, João Carlos Neves de Souza e Nunes. Narrativas do corpo e da gestualidade no jogo da capoeira. Motriz. **Revista de Educação Física**. Unesp, [S.L.], v. 16, n. 3, p. 1-9, 12 abr. 2010. UNESP - Universidade Estadual Paulista. <http://dx.doi.org/10.5016/1980-6574.2010v16n3p620>. Disponível em: https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/view/1980-6574.2010v16n3p620/pdf_36. Acesso em: 27 fev. 2023.

Flavia Florencio de Farias - Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho, UNINOVE, SP. Professora de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de São Paulo, PMSP.
Email flaviaeduc@yahoo.com.br

PUBLIQUE SEU ARTIGO

Com sua publicação, você:

Evolui

Contribui com sua pesquisa e estudos

Financia livros de professores e estudantes

Apoia projetos educacionais

2023

0 ano de sua **EVOLUÇÃO!**

Revista **EVOLUÇÃO**

 **ABEC**
BRASIL
Associação Brasileira de Editores Científicos

 **ISSN**
INTERNATIONAL
STANDARD
SERIAL
NUMBER
INTERNATIONAL CENTRE

Contate a profa. Vilma



(11) 99543-5703



[HTTPS://PRIMEIRAEVOLUCAO.COM.BR/](https://primeiraevolucao.com.br/)

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR PARA O DESENVOLVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

JUCIRA MOURA VIEIRA DA SILVA

RESUMO

Este artigo objetivou analisar a importância da ludicidade no processo de desenvolvimento cognitivo e na socialização das crianças na Educação Infantil. A ludicidade, tida como uma ferramenta essencial para a aprendizagem torna-se uma estratégia didática que favorece a construção do conhecimento do indivíduo, a linguagem, a criatividade, a motricidade, o raciocínio lógico e psicossocial da criança. O estudo revela benefícios das práticas lúdicas no processo de ensino/aprendizagem das crianças, onde os educadores necessitam participar com mais frequência de capacitações nesta área para melhorar sua prática e sua formação profissional para desenvolver uma educação de qualidade.

Palavras-chave: Aprendizagens; Capacidades; Lúdico; Motricidade.

INTRODUÇÃO

As brincadeiras, especialmente aquelas nas quais as crianças movimentam o corpo, favorecem o desenvolvimento do equilíbrio, lateralidade e psicomotricidade, promovendo assim, as habilidades mentais e motoras baseada em um clima de prazer e muita brincadeira. Diante deste contexto, o tema desta pesquisa é a importância do lúdico e da motricidade para as crianças da Educação Infantil.

Dentre as questões que se pretende responder, tem-se: qual a importância de atividades lúdicas para o desenvolvimento da motricidade na Educação Infantil?

A hipótese estabelecida é de que através de atividades lúdicas, com uso de brinquedos, jogos e brincadeiras, é possível contribuir para o desenvolvimento social, psicológico, cognitivo e motor das crianças, tendo em vista que ao interagir com os brinquedos e jogos, a criança vai construindo seu próprio conhecimento e compartilhando experiências com outras crianças.

Desta forma, o objetivo geral foi identificar a importância do uso de atividades lúdicas para desenvolver a motricidade na Educação Infantil; e como objetivos específicos definir a Psicopedagogia; compreender o papel do psicopedagogo no processo de ensino e aprendizagem e apresentar estratégias lúdicas que possam ser desenvolvidas pelos psicopedagogos para ajudar a desenvolver a motricidade durante esta etapa escolar.

A escolha desta temática resulta do interesse em ampliar os conhecimentos acerca do uso da ludicidade como ferramenta capaz de ajudar no desenvolvimento infantil, em especial, motor e identificando algumas brincadeiras como brincadeiras de roda, de bola, dinâmicas de grupo, amarelinhas, dentre outras, que podem contribuir para desenvolver as habilidades motoras, como a questão da lateralidade e equilíbrio.

Pretende-se encarar o ato de brincar, não necessariamente como uma atividade apenas recreativa, mas, como uma maneira de inserir a criança em um contexto de aprendizagem significativa, que contemple os aspectos intelectual, afetivo, social e motor. Portanto, se faz necessário compreender como os psicopedagogos institucionais podem desenvolver junto aos professores, estratégias capazes de propiciar estímulos para que as crianças desenvolvam seus aspectos sociais e culturais, de modo que seja uma formação que inclua valores e atitudes, a partir de práticas pensadas e problematizadas, para que o processo de ensino faça sentido e seja significativo.

SOBRE A DEFINIÇÃO DE PSICOPEDAGOGIA

A Psicopedagogia é um campo de estudo que surgiu no final da década de 1970 e início de 1980, momento em que a sociedade estava passando por várias transformações decorrentes do Golpe de 64, no Brasil, cujos reflexos atingiram também a Educação.

Para Maluf e Bombonato (2007), a Psicopedagogia surgiu como uma ligação entre a Pedagogia e a Psicologia, mais precisamente, sobre a necessidade de intervenções pedagógicas diante das dificuldades de aprendizagens dos estudantes. Essas necessidades foram consideradas como estímulo para se criar novos mecanismos capazes de subsidiar o trabalho dos professores no enfrentamento dessas dificuldades, sempre focando na questão da inclusão social e educacional.

Para Bossa (2011), essa ciência está interessada em mostrar os caminhos que devem ser trilhados pelos profissionais da Educação rumo à ampliação da qualidade do processo de ensino e aprendizagem a partir de técnicas didático-metodológicas específicas para cada tipo de dificuldade apresentada pelo estudante.

Diante deste contexto, o objeto central de estudo da Psicopedagogia se estrutura em torno do processo de aprendizagem que abrange seus padrões evolutivos normais e patológicos e a influência do meio, que é o contexto familiar, escolar e a própria sociedade em seu desenvolvimento. Neste sentido, essa ciência aponta para aquilo que Wallon (2003), discute em suas teorias, mais precisamente, a necessidade de saber intervir no processo de ensino a partir da identificação das dificuldades de aprendizagem e na adoção de estratégias que sejam viáveis ao desenvolvimento infantil.

O campo de atuação do psicopedagogo abrange tanto a Saúde quanto a Educação, com ênfase na aprendizagem a partir de padrões considerados normais e patológicos, levando-se em conta a influência do meio nas situações relacionadas aos processos de aprendizagem humana.

Com base nos argumentos de Bossa (2011), é possível distinguir os diferentes contextos da Psicopedagogia: Preventiva (Psicopedagogia Institucional Escolar e Psicopedagogia Hospitalar) e Remediativa (Clínica Psicopedagógica).

Ainda de acordo com o autor, a Psicopedagogia Institucional Escolar abrange a assistência aos professores e a outros profissionais da instituição escolar para a melhoria das condições do processo de ensino-aprendizagem, assim como para prevenção dos problemas de aprendizagem.

Desta forma, a intervenção do psicopedagogo nas instituições escolares, tem o intuito de oferecer um subsídio para diagnosticar problemas de aprendizagem e criar mecanismos capazes de auxiliar estes profissionais na busca por melhorias no processo de ensino e aprendizagem.

Já a Psicopedagogia Hospitalar dedica-se a promoção da avaliação e do atendimento psicopedagógico a crianças, adolescentes e adultos, como também ao aprofundamento e sistematização das teorias que norteiam a prática psicopedagógica, principalmente para auxiliar o indivíduo a lidar com os impactos causados pela doença e as diversas mudanças em seu cotidiano. No contexto das classes hospitalares, cabe ao psicopedagogo trabalhar todas essas questões, como também outras relacionadas ao processo de aprendizagem e preparar o indivíduo para uma posterior reinserção escolar (BOSSA, 2011).

A Psicopedagogia Clínica trabalha a partir do uso de instrumentos remediativos que visam solucionar as dificuldades de aprendizagem, atendendo em consultório, de forma individualizada, crianças, jovens ou adultos. Estabelece parceria com outros profissionais, devido a potencial necessidade de encaminhamento, como por exemplo, pediatra, fonoaudiólogo, psicólogos, dentre outros.

A Associação Brasileira de Psicopedagogia (ABPp) é uma organização de caráter científico-cultural responsável por reunir profissionais da área de Psicopedagogia, tem contribuído muito para a consolidação de ações voltadas para o aperfeiçoamento das práticas psicopedagógicas. Os profissionais se cadastram e passam a ter acesso às diversas informações científicas relacionadas às novas tendências desta área e podem participar de eventos e compartilhar suas experiências profissionais.

Neste contexto, o diálogo no contexto da Psicopedagogia preventiva deve refletir o cuidado com o processo de inclusão escolar, abrangendo as particularidades e demandas da prática pedagógica relacionadas às dificuldades de aprendizagem. O papel do psicopedagogo institucional é o de assumir a responsabilidade de subsidiar os professores na identificação dos problemas de aprendizagem e criar mecanismos estratégicos para intervir nestas situações, tendo em vista propiciar melhorias no processo de desenvolvimento infantil (WALLON, 2003).

Desta forma, no contexto escolar, os psicopedagogos institucionais devem tomar como exemplo as teorias estudadas, tanto no curso de formação inicial, quanto nos cursos de formação continuada, e aplicá-las para estabelecer uma prática inclusiva, que abranja as orientações em relação à forma adequada de planejar aulas, as ferramentas a serem utilizadas para o enriquecimento das mesmas e a priorização do bom relacionamento entre os estudantes, favorecendo para que as diferenças sejam respeitadas na sala de aula (MALUF e BOMBONATO, 2007).

Portanto, compreende-se que existe uma interligação entre aprendizagem e saúde nas atribuições dos psicopedagogos, que devem priorizar metodologias que favoreçam o

desenvolvimento integral das crianças, ou seja, que contemple os aspectos intelectual, social, afetivo e psicomotor.

Desta forma:

A Psicopedagogia se ocupa da aprendizagem humana, que adveio de uma demanda - o problema de aprendizagem, colocado em um território pouco explorado, situado além dos limites da psicologia e da própria pedagogia e evoluiu devido à existência de recursos, ainda que embrionários, para atender a essa demanda, constituindo-se assim, em uma prática. Como se preocupa com o problema de aprendizagem, deve ocupar-se inicialmente do processo de aprendizagem. Portanto, vemos que a Psicopedagogia estuda as características da aprendizagem humana: como se apreender, como essa aprendizagem varia evolutivamente e está condicionada por vários fatores, como se produzem as alterações na aprendizagem, como reconhecê-las, tratá-las e a preveni-las (BOSSA, 2011, p. 24).

Nesta perspectiva, a presente pesquisa situa-se no campo de atuação da Psicopedagogia Institucional Escolar, uma vez que pretende discorrer sobre a importância do lúdico e da motricidade para as crianças da Educação Infantil e o consequente papel do psicopedagogo nesse contexto devido à sua importância no desenvolvimento motor das crianças dessa faixa etária.

ATIVIDADES LÚDICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O lúdico pode e deve estar presente em cenas do nosso cotidiano como chave para que se abram as portas para o aprendizado. Na sala de aula essas experiências trazem resultados positivos. É necessário pensar no lúdico não apenas como produto final de determinada atividade, mas, como a própria ação. A ação de jogar e brincar propicia o encontro consigo e com o outro, a partir do qual se estabelece o seu conhecimento e o do outro.

Segundo Kishimoto (2009), os jogos e brincadeiras na infância provêm dos tempos passados, de fragmentos de contos, mitos, práticas religiosas e culturais, sendo fundamental para a educação e o desenvolvimento infantil, tanto no aspecto físico e motor, quanto também no aspecto cultural.

Não se conhece a origem destes jogos uma vez que seus criadores são anônimos. Sabe-se apenas que são provenientes de práticas abandonadas por adultos, de fragmentos de romances, poesias, mitos e rituais religiosos. A tradicionalidade e universalidade dos jogos assentam-se no fato de que povos distintos e antigos como da Grécia e de orientais que brincaram de amarelinha, de empinar papagaios, jogar pedrinhas, o que de certa forma as crianças fazem até hoje. Estes jogos foram transmitidos de geração em geração através de conhecimentos empíricos e permanecem na memória infantil (KISHIMOTO, 2009, p.15).

O processo de aprendizagem é muito complicado, pois, é necessário que diversas habilidades sejam construídas, inclusive as motoras. Dessa forma, compreender determinados conceitos e movimentos facilita o processo de aprendizagem da leitura e da escrita, por exemplo.

Quando a criança demonstra dificuldade de aprendizagem em alguma área, é necessário investigar mais a fundo, podendo-se levar em consideração, que talvez algo no processo de aprendizagem que se iniciou na Educação Infantil, não tenha sido de fato concretizado (BOSSA, 2011).

Essa investigação será possível através da intervenção do professor, que deve estar em constante formação, para propor atividades pontuais de acordo com a faixa etária dos estudantes, contribuindo com a criança encontrar caminhos para efetivação da aprendizagem.

Destaca-se por exemplo, as atividades motoras, pois, com elas é possível trabalhar conceitos como: lateralidade, organização espacial e estruturação temporal. Essas atividades ajudarão a criança a se organizar nas tarefas diárias e cotidianas, como calçar o sapato e amarrar o tênis, escrever obedecendo os princípios básicos, como também proporcionarão autonomia e elevação da autoestima.

A estimulação motora deve acontecer desde os primeiros meses de vida e é essencial na Educação Infantil. O professor ao planejar suas atividades, deve levar em consideração a movimentação corporal, pois, é a primeira forma de expressão da criança. Através da expressão corporal é possível entender o que as crianças estão dizendo, até mesmo sem emitir sons.

É possível perceber quando a criança quer pegar algum objeto, quando está demonstrando algo a uma pessoa, já que essas atitudes antecedem a fala e são fundamentais para sua independência e criatividade.

As atividades que envolvem música e dança também devem fazer parte do repertório infantil, e é no espaço escolar que essas atividades devem ser oferecidas com o objetivo de integração dos pequenos.

A junção das atividades psíquicas e motoras funcionam como prevenção, reabilitação do sistema cerebral, pois, trabalham os músculos corporais, a capacidade de controlar os movimentos do corpo, onde através da Educação Infantil, pode-se oferecer esses estímulos através do brincar.

Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), os objetivos de se trabalhar com o movimento são:

Familiarizar-se com a imagem do próprio corpo; explorar as possibilidades de gestos e ritmos corporais para expressarem-se nas brincadeiras e nas demais situações de interação; deslocar-se com destreza progressiva no espaço ao andar, correr, pular, entre outros, desenvolvendo atitude de confiança em suas capacidades motoras; explorar e utilizar os movimentos de preensão, encaixe, lançamento, para o uso de objetos diversos; ampliar as possibilidades expressivas do próprio movimento, utilizando gestos diversos e o ritmo corporal nas brincadeiras, danças, jogos e demais situações de interação social; explorar diferentes qualidades e dinâmicas de movimento, como força, velocidade, resistência e flexibilidade conhecendo gradativamente as possibilidades e limites de seu corpo; apropriar-

se progressivamente da imagem global de seu corpo, conhecendo e identificando seus segmentos e elementos, e desenvolvendo cada vez mais uma atitude de interesse e cuidado com o próprio corpo? (BRASIL, 1998 p, 17).

Para prevenir problemas durante a aprendizagem infantil, a psicomotricidade atua no desenvolvimento da criança de acordo com a faixa etária em que a mesma se encontra, com a possibilidade de atuação de outras áreas como da Neurologia, da Psicologia e da Pedagogia, a fim de trabalharem juntas para atingir seus objetivos (VYGOTSKY et al, 1998).

Por trazerem inúmeros benefícios para o público infantil, as atividades para esta faixa etária são dinâmicas e precisam fazer parte da rotina da escola, onde as crianças passam boa parte de seus dias. Cada brincadeira tem sua importância no processo de crescimento e desenvolvimento infantil. O estímulo acontece a partir de diferentes ações necessárias para a execução das atividades: imaginar, falar, criar, representar através de desenhos, gestos ou textos e assim por diante.

As práticas lúdicas permitem que a criança tenha contato com regras, enfrente desafios, monte estratégias, explore ambientes e pratique a concentração. Tudo isso ajuda no desenvolvimento global: motor, físico, emocional, cognitivo e intelectual. Em outras palavras, ensina as crianças a pensar e analisar diferentes situações, além de contribuírem com a formação individual de cada uma delas, e por esse motivo, as atividades voltadas para a Educação Infantil também têm papel importante na socialização desse público (BATLLORI, 2003).

Afinal, é durante a prática de atividades em grupo que os pequenos aprendem a lidar com perfis diferentes, fazer novas amizades e criar vínculos com pessoas próximas. Ao conviver com os colegas da escola, a criança assimila o que é companheirismo, desenvolve a tolerância e aprimora suas habilidades de comunicação e negociação (MELO e VALLE, 2005).

Com o tempo, ela descobre que nem tudo gira em torno de si e passa a aceitar derrotas e frustrações com a mesma tranquilidade que vivencia vitórias e experiências positivas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A psicomotricidade e a ludicidade, atuam como fatores fundamentais para serem trabalhados desde os primeiros anos de vida da criança, até a fase adulta, e devem estar presente nas escolas, já que é de grande importância para o desenvolvimento psicossocial, afetivo e cognitivo.

A psicomotricidade contribui para o processo de ensino-aprendizagem, e deve ser priorizada durante a Educação Infantil, fase em que muitos dos problemas que aparecem poderiam ser amenizados, o que facilitaria o desenvolvimento dos conteúdos nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Para isso é necessário incentivo da equipe pedagógica e a dedicação por parte de todos os professores. Ainda, a ludicidade contribui para uma aprendizagem significativa, além de tornar as aulas mais dinâmicas e prazerosas por meio da mediação do professor.

Percebe-se que o interesse da criança se mostra envolvente através das atividades lúdicas e do brincar, o que permite uma interação afetiva no convívio com outras crianças. No momento em que a criança brinca, ela cria novas descobertas.

A psicomotricidade e a ludicidade estão interligadas no desenvolvimento infantil, sendo ambas indispensáveis para o processo de aprendizagem.

Acredita-se que a inserção de jogos e de atividades lúdicas no cotidiano escolar se faz de extrema importância, não só devido à influência que os mesmos exercem na vida das crianças, mas, pelo modo como estas são capazes de desenvolver a afetividade, o controle das emoções, o dinamismo e estímulos sensório-motores.

Conclui-se no presente artigo, portanto, que o aspecto lúdico facilita a aprendizagem e o desenvolvimento integral das crianças nos aspectos físico, social, cultural, afetivo e cognitivo. O professor deve valorizar o lúdico na Educação Infantil e aplicar os exercícios de psicomotricidade para aprimorar os condicionamentos humanos como a afetividade, a sociabilidade, e a cognição.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BATLLORI, J. **Jogos para treinar o cérebro: desenvolvimento de habilidades cognitivas e sociais.** Tradução Fina Iñiguez. São Paulo: Madras, 2003;
- BOSSA, N.A. **A Psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática.** 4.ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.
- BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Brasília: Mec/SEF, 1998.
- KISHIMOTO, T.M. **Jogos Infantis: O jogo, a criança e a educação.** 15ª. ed. Petrópolis: Ed. Vozes, 2009.
- MALUF, M.I.; BOMBONATO, Q. (Organizadoras). **História da Psicopedagogia e da ABPp no Brasil: fatos, protagonistas e conquistas.** Rio de Janeiro: Wak Ed., 2007.
- MELO, L.; VALLE, E. O brincar e o brincar no desenvolvimento infantil. **Psicologia Argumento**, Curitiba, v. 23, n. 40, p. 43-48, jan./mar.2005.
- VYGOTSKY, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem.** São Paulo: Ícone, 1988;
- WALLON, H. **Psicologia e Educação.** São Paulo, 2003, Edições Loyola.

Jucira Moura Vieira da Silva - Licenciatura Plena em Pedagogia pela Faculdade Renascença de São Paulo e Pós-graduada em Psicopedagogia pelo Centro Universitário FAVENI, SP. Extensão Universitária em Ensino da Educação Infantil pela Faculdade Campos Elíseos, SP, FICS. Professora de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de São Paulo, PMSP.

The background of the image features several yellow pencils and pink markers. The pencils are oriented vertically, with some showing the brand name 'CONDEROGA' and 'SOFT'. The markers are also oriented vertically, with some showing the brand name 'CONDEROGA' and 'SOFT'. The overall scene is a close-up of school supplies on a light-colored surface.

NÃO CUSTA NADA HOMENAGEAR UM PROFESSOR/A ESPECIAL

Envie sua homenagem com algumas fotos para:
primeiraevolucao@gmail.com

Revista
laE

A ALFABETIZAÇÃO E O LETRAMENTO NOS PRIMEIROS ANOS DE ESCOLARIDADE

JULIANA GODOI MARQUES

RESUMO

Esse artigo busca refletir a respeito da alfabetização e do letramento nos primeiros anos de escolaridade. Foi realizada uma pesquisa de cunho bibliográfico, baseado em autores que corroboram com o tema em questão. Ele está dividido em três capítulos, dos quais tem como objetivos específicos: conhecer a leitura deleite; refletir sobre o papel do professor e mostrar a contribuição das leituras e contações de histórias. Como conclusão percebe-se que um lugar propício para aprendizagem dessa ação é a escola que irá orientar o aluno a tornar-se um leitor proficiente e consciente de sua posição frente a um texto. Ao ler, vamos realizando uma grande quantidade de operações mentais, de modo que possamos continuar a leitura. Em alguns momentos, a durante a leitura, podem surgir obstáculos. Daí a importância das estratégias de leitura e escrita para tornar o processo de ler e escrever em algo que nos cause a satisfação de objetivo alcançado.

Palavras chave: Leitura; Escrita; Habilidade

INTRODUÇÃO

A escolarização e a alfabetização são processos necessários para que haja o desenvolvimento de capacidades no indivíduo para que ele possa participar da sociedade e com isso contribuir para o seu desenvolvimento.

Em todas as idades, a leitura é um veículo de comunicação que implica uma série de vantagens no desenvolvimento da educação, mesmo antes de aprender a falar, pode ser apresentada por meio de desenhos e ilustrações.

O ato de ler ajuda a expandir o tempo de atenção das crianças e melhora sua capacidade de pensar com clareza, pois as histórias e sua estrutura de "começo, meio e fim" ajudam seus cérebros a pensar em ordem e relacionar causas, efeitos e significados. Da mesma forma, apreciar um livro em tenra idade favorece a aprendizagem de palavras, complexas e não complexas. Isso permite que as crianças leiam em voz alta com mais confiança e aprendam melhor na escola.

Fica evidente que a leitura permite que a imaginação voe, transportando as crianças para novos mundos, escalando evolutivamente a capacidade criativa, tornando-se, ao mesmo tempo, mais consciente das próprias emoções e aprimorando a empatia pelos outros.

Quando as crianças leem, aumentam a sua aprendizagem e surge um potencial bastante grande no futuro do seu desenvolvimento, fazendo com que a sua autonomia e envolvimento no seu próprio processo de aprendizagem sejam estimulados.

LEITURA DELEITE

A leitura deleite contribui significativamente para a melhoria do rendimento dos alunos, pois estes desenvolvem capacidades de leitura, interpretação e escrita de maneira hábil.

Verifica-se que o professor alfabetizador tem diversas possibilidades para trabalhar a leitura deleite nas séries iniciais, com estratégias que iniciam antes, durante e após a leitura.

Essa ação pode ser realizada em qualquer momento da aula e em espaços diversificados da escola, desde que seja planejada.

Esse ato de leitura pode se tornar um entretenimento saudável que ensina, informa e forma as crianças, de maneira motivante e alegre, na construção da aprendizagem.

O hábito de ler deve estar presente na infância, na qual o indivíduo aprenderá desde pequeno que a leitura é algo importante e prazerosa, dando oportunidades para que se torne um adulto instruído, podendo compreender com maior facilidade e perspicácia seu meio social.

Ao adquirir o hábito de ler, o indivíduo enriquece a comunicação com as outras pessoas, melhora seu vocabulário, desenvolve o seu aspecto cognitivo, tendo mais conhecimento sobre o mundo ao qual está inserido.

O professor, por sua vez, deve utilizar várias estratégias para que a leitura se torne mais prazerosa e interessante, e lembrar sempre que, cada criança aprende de maneira diferente.

A criança vai se tornando leitora com suas práticas e contato com a literatura, por isso é fundamental que desde cedo as crianças já presenciem o hábito da leitura para ir se familiarizando, e essa leitura deve ser em um lugar de extremo silêncio para uma melhor compreensão e entendimento do que, está escrito e contido em um texto, livro, jornais e revistas.

A leitura deve ter a participação dos professores que devem utilizar as estratégias corretas para cada aluno, e a família também deve ensinar a criança a ter o hábito pela leitura desde cedo, incentivando o manuseio de livros, mesmo sem saber ler, a criança vai adquirir um comportamento leitor.

Percebe-se que dentro de sala de aula, é fundamental que o professor utilize diferentes momentos de leitura como, por exemplo: histórias recontadas pelos alunos, cantinho da leitura, ir com seus alunos à biblioteca da escola e deixar as mesmas pegarem os livros que querem para folhear, ter um momento com a leitura ou outros que, a mesma achar importante, ensinando assim, os diferentes gêneros textuais, a importância da leitura, ou para que serve a mesma, e a diferença de cada um dos gêneros.

De acordo com Leffa (1998, p.24):

Ler é um fenômeno que ocorre quando o leitor, que possui uma série de habilidades de alta sofisticação, entra em contato com o texto, essencialmente um segmento da realidade que se caracteriza por refletir um outro seguimento. Trata-se de um processo

extremamente complexo, composto de inúmeros subprocessos que se encadeiam de modo a estabelecer canais de comunicação por onde, em via dupla, passam inúmeras informações entre o leitor e o texto.

A inserção do momento da Leitura Deleite na sala de aula permite ao aluno entender que em nossa vida lemos com várias finalidades e uma delas é a leitura só por prazer, para nos divertirmos e distrairmos.

Uma leitura feita por prazer encaminha o leitor a dedicar mais tempo a ela e uma atenção diferenciada das demais.

Segundo Solé (1998, p.93):

Os objetivos dos leitores com relação a um texto podem ser muito variados, e ainda que os enumerássemos nunca poderíamos pretender que a nossa lista fosse exaustiva; haverá tantos objetivos como leitores, em diferentes situações e momentos.

De acordo com Costa (2009, p. 23):

A atuação da escola na formação de leitores de primeiras letras pode resultar acréscimo significativo de valores humanos, sociais, econômicos, científicos, filosóficos, sociológicos, psíquicos, artísticos e tantos outros. A iniciação da criança nas habilidades de leitura abre-lhe portas ao conhecimento. A competência da leitura, adquirida nas trocas que, enquanto leitor, ela realiza, aperfeiçoa-se ao longo da vida e pode mantê-la conectada a toda produção do pensar, agir e criar, realizada pela humanidade e registrada em formato de textos escritos. A força dessa aprendizagem constrói consciência e atitudes eficazes ao longo da vida.

Por meio de um ensino de leitura e escrita significativo, o aluno pode passar a compreender melhor a si mesmo, as outras pessoas e o mundo, passando a pensar sobre o mundo, sobre os valores que este está tendo, sobre os problemas que ele apresenta, sobre a melhora que pode ocorrer, se tornando alguém que se arriscará para lutar por uma mudança que se faz necessária.

Muitos são os benefícios que a leitura pode trazer a sociedade, pois não é apenas a aquisição do código da escrita, mas um abrir o olhar para o mundo.

A importância da escola no que diz respeito ao incentivo a prática de ler é ilimitada, pois a leitura propicia ao seu leitor a construção dos saberes que são interligados por todas as áreas do conhecimento.

O PROFESSOR E SEU PAPEL DURANTE A LEITURA DELEITE

O trabalho com fluência leitora na escola deve ganhar um novo olhar por parte dos professores, visando promover momentos e atividades variadas a depender da turma, da experiência leitora e da faixa etária dos alunos.

Ler em voz alta para outras pessoas ouvirem é um trabalho fundamental para desenvolver a fluência leitora.

A leitura expressiva e protocolada pode ser realizada no momento da “leitura deleite” pelo professor alfabetizador, despertando nos alunos o interesse e o prazer pela leitura.

Segundo Novais (2014, p. 173):

É a leitura de textos poético-literários, na qual a criatividade da criança dialoga com a criatividade do escritor. Tal diálogo não só possibilita a ampliação das habilidades de compreensão, interpretação e produção de sentidos de textos, como também alcança o prazer da leitura.

Percebe-se que os momentos de leitura são fundamentais para que as crianças desenvolvam o comportamento leitor e a criatividade, além do prazer que a leitura leva para essas crianças.

Quando se ouve histórias contadas por outros contadores, descobre-se pessoas idênticas e muitas vezes parece que há um espelho. O fato de serem de ficção permite um distanciamento e assim contribuem para compreensão das próprias experiências. Quando se ouve uma história ela vai revelando o significado daquilo que se vive, por isso o papel do professor durante a leitura deleite é fundamental, proporcionando o desenvolvimento do comportamento leitor.

É por meio do ensino da leitura crítica incentivada pelo professor que a mesma deixará de ser mecânica, tornando-se uma leitura significativa, capaz de causar reflexão, interpretação e pensamento crítico.

O professor deve ter uma ampla e competente linguagem para lidar com os diferentes subsídios dos textos, para conhecer, entender e, por conseguinte explicar de forma eficiente se posicionando e discutindo sobre eles, procurando trabalhar de forma dinâmica, criando um espaço estimulante com técnicas metodológicas criativas para que o aluno não se aliene, com práticas pedagógicas tradicionalistas, nas quais, a leitura se propaga juntamente com o ensino gramatical.

É função do professor mostrar aos alunos diferentes textos e “promover diferentes, instigantes e polêmicas perguntas sobre diferentes perspectivas do texto, para que os alunos possam exercitar sua capacidade de compreensão” (COSTA, 2009, p. 13), pois ele está inserido em uma sociedade que utiliza-se desse meio para diversas finalidades no seu cotidiano.

Segundo Rubem Alves (2001, p.38):

No primeiro momento as delícias se encontram na fala do professor. Usando uma sugestão de Melaine Klein, o professor no ato de ler para seus alunos é o “seio bom”, o mediador que liga o aluno ao prazer do texto. Confesso nunca ter tido prazer algum em aulas de gramática ou análise sintática. Não foi nelas que aprendi as delícias da leitura. Mas me lembro com alegria das aulas de leitura. Na verdade, não eram aulas. Eram concertos.

Com a corroboração dessa citação de Rubem Alves pode-se notar a influência da leitura realizada pelo professor, o prazer de escutar uma história, e a assimilação dos textos com alegria, desenvolvendo assim, o comportamento leitor.

Percebe-se então que o educador pode apresentar diferentes textos aos alunos e promover a participação destes antes, durante e depois da leitura, para que venham levantar hipóteses, questionar, entrar em conflito, argumentar e concretizar um novo conhecimento.

A LEITURA E CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS E SUAS CONTRIBUIÇÕES NO UNIVERSO INFANTIL

É importante ter em mente que as histórias são uma das bases para o desenvolvimento intelectual, pois se elas forem lidas quando a criança não aprendeu a ler, com o tempo ela entenderá rapidamente diferentes tópicos. Com a leitura de textos curtos, amplia-se a capacidade de percepção e compreensão das crianças, aumenta-se a percepção pelo uso da imaginação enquanto a história está sendo narrada e a compreensão para entender o seu conteúdo. Por isso, contar histórias para crianças significa que algumas delas se interessam em ser escritores, dramaturgos ou atores, ou seja, estão sendo auxiliadas em sua vida profissional, para que quando crescerem saibam exatamente o que querem fazer.

Por meio da leitura dos Contos de Fadas pode-se perceber as questões que permeavam os pensamentos de nossos antepassados, vivências e experiências que sustentaram a humanidade nos foram passadas por meio das histórias contidas nos contos numa linguagem simples que fornece sentidos em qualquer idade.

De acordo com Caldin (2001, p. 32):

Na década de 1950, o Brasil passou por uma crise da leitura, com a expansão do cinema e da televisão, quando a poesia ficou relegada a segundo plano, suplantada pela imagem. Os grandes festivais da música popular brasileira resgataram a poesia e abriram caminho para os anos 1970, com o boom da literatura infantil, que, sufocada pela ditadura, buscou, por meio da metáfora, uma forma de denúncia ao governo.

Percebe-se que os contos de fadas são influenciados pela política que o país vivencia, sendo também uma forma de expressar opiniões em forma de metáforas para denunciar os governos.

Os livros são um pilar fundamental no desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças. A leitura desde a infância não só proporciona deleite e prazer, como também um magnífico patrimônio cultural, científico e literário. É um transporte muito eficiente, que nos aproxima de mundos novos e interessantes.

O ato de ler é um maravilhoso processo interativo no qual se estabelece uma importante relação entre o texto e o leitor que contribui para o desenvolvimento das áreas cognitivas do cérebro e para o desenvolvimento emocional. A importância de adquirir esse hábito desde então se baseia em seus benefícios para estudar, adquirir conhecimento e na possibilidade de crescer, vivenciar sensações e sentimentos enquanto se diverte, cresce e aprende, ri e sonha.

Segundo Coelho (1998, p.57):

Foi em pleno período de confronto entre o tradicional (formas já desgastadas do Romantismo/Realismo) e o moderno (representado pelo Modernismo de 22) que Monteiro Lobato inicia a invenção literária que cria o verdadeiro espaço da literatura infantil no Brasil.

Monteiro Lobato foi o autor que deu início à literatura infantil, criando mundos e seres imaginários, por meio das aventuras de seus personagens, sempre instigando a imaginação das crianças que têm contato com suas obras até os dias atuais.

De acordo com Turchi (2008, p. 14):

No panorama atual, um levantamento da produção literária para crianças aponta para uma retomada dos clássicos universais, dos clássicos brasileiros, dos contos de fadas, de histórias exemplares, de narrativas das mitologias grega, africana, indígena, entre outras. Além da publicação em nova edição, bem cuidada, com os avanços dos recursos disponíveis nas artes gráficas, há também a revisitação dessas antigas histórias numa direção da paródia ou da desconstrução pelo humor ou pela crítica dos valores ou paradigmas sociais. Essas formas e temas literários revitalizados trazem como marca estética a presença de dados da contemporaneidade na caracterização do tempo, do espaço e dos conflitos.

Portanto, atualmente a literatura preserva seus elementos da narrativa dos contos de fadas, mostrando uma preocupação com os problemas da vida cotidiana por meio dos livros, que são adaptados às necessidades sociais.

Segundo Freud (apud Franz, 1962) todo sonho é uma expressão relevante da vida interior e, sua interpretação, é o caminho para a compreensão do inconsciente. Freud (apud Franz, 1962, p. 17) percebeu que os sonhos não se diferenciam dos mitos e Contos de Fadas, e que são um fenômeno humano universal. Numa história, a sucessão de acontecimentos representa a experiência interna do herói - história latente – numa linguagem simbólica.

As crianças ao lerem/escutarem Histórias entram em contato com seu material inconsciente/latente, pois ao se identificarem com os personagens podem avaliar as situações de uma forma mais distanciada. Dessa forma, ao entrar em contato com os processos internos identificando-se com os personagens, os contos possibilitam a criança ver-se “de fora” da situação, com um olhar mais distanciado pode-se melhor perceber o problema posto e as sugestões para a solução.

Temos que ter em mente que ao analisar os significados dos contos, pode haver um apego demasiado a alguns aspectos não existentes em relatos mais antigos.

As histórias podem ajudar as crianças a elaborar e vencer dificuldades psicológicas bastantes complexas, pois oferecem possibilidades de se construir uma ponte entre o inconsciente e a realidade, visto que em cada história uma linguagem simbólica que se comunica diretamente com o inconsciente e mesmo que a criança não expresse sua

compreensão acerca da mensagem contida na história, isto não significa que esta não foi assimilada.

Ler um conto de fadas para uma criança, ou deixar que ela o leia sozinha é importante para auxiliar no desenvolvimento da imaginação e da fantasia. Esses elementos são essenciais para o universo infantil, uma vez que servem como mediação entre a criança e a realidade, atuando na resolução de conflitos e na estruturação da personalidade, através dos simbolismos representados pelos personagens.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao chegar a escola, a criança já possui conhecimentos prévios de acordo com seu cotidiano, cabendo a escola dar continuidade ao desenvolvimento desses conhecimentos, promovendo uma aprendizagem significativa das diversas funções da leitura e escrita.

Para que a alfabetização se torne significativa as crianças devem receber os mais variados estímulos, por meio de estratégias de leitura que fazem parte do seu cotidiano.

O professor deve auxiliar e estimular seus alunos a compreenderem que cada texto tem um objetivo, se apresentando em situações diversas de comunicação.

A leitura abre as portas ao conhecimento, tornando-se um corrimão para o educando, auxiliando a estabelecer valores que utilizará ao longo de sua vida e durante seu cotidiano.

Nota-se que a leitura é um meio de compreensão, abrindo caminhos para o conhecimento, criticidade e liberdade, tornando-se significativa no processo ensino aprendizagem, fundamentalmente na alfabetização.

Se o objetivo que se possui, ao ensinar a língua oral, é o de propiciar aos alunos o falar com desenvoltura, permitindo-lhes expor suas idéias sem inibição, seja declamando, dramatizando, contando histórias ou entrevistando, esse resultado só é alcançado se for ensinada uma coisa de cada vez, com planejamento de todas as etapas do trabalho, acompanhamento e avaliação do processo.

Importante salientar que é um equívoco se pensar que, pela razão de os alunos já dominarem a fala muito antes da idade escolar não mais é necessário ensinar outros usos e formas de linguagem oral. O domínio de um único gênero oral não significa que os demais também já estejam dominados. Saber expor um assunto para uma plateia não significa saber participar de um debate público. As competências exigidas para uma e outra situação não são as mesmas. Assim, o trabalho com a linguagem oral precisa selecionar os gêneros orais para cada série, de forma que os alunos conheçam tais gêneros um a um, em situações em que lhes sejam propiciados a construção social do sentido e das significações pessoais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, R. C. S. **Psicomotricidade I**. 2007 Disponível em: <http://www.psicomotricialves.com/PSICOMOTRICIDADEI.pdf> Acessado em: 11 fev.2023.

ASSUNÇÃO, E. J.; COELHO, M. T. **Problemas de Aprendizagem**. 12ª Edição. Editora: Ática. São Paulo – SP, 2006.

BRILHANTE, L. H. A. A. Alfabetização e Letramento: por uma proposta didática para alfabetizar letrando. In: **VI Encontro de Pesquisa em Educação**, 2010, Teresina.

CALDIN, Clarice Fortkamp. **A leitura como função terapêutica: Biblioterapia**. 2001. Disponível em: Downloads/36-Texto%20do%20Artigo-17815-1-10-20080811%20(1).pdf. Acesso em 16 fev.2023.

CARRERA, Gabriela. (Org.) **Dificuldades de aprendizagem: Detecção e estratégias de ajuda**. Brasil: Cultural, 2009.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. **A língua falada no ensino de português**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil: teoria, análise, didática**. São Paulo: Ática, 1998.

FÁVERO, Leonor Lopes; ANDRADE, Maria Lúcia da C. V. de O.; AQUINO, Zilda G. O. de. **Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LEFFA, Vilson J. Metodologia do ensino de línguas. In BOHN, H. I.; MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. 7 ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto alegre: Artmed, 1998.

TURCHI, Maria Zaira. **Tendências atuais da literatura infantil brasileira**. 2008. Disponível em: https://abralic.org.br/eventos/cong2008/AnaisOnline/simposios/pdf/047/MARIA_TURCHI.pdf. Acesso em 16 fev.2023.

Juliana Godoi Marques - Formada em pedagogia pela Faculdade Interlagos de Educação e Cultura. Pós-graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade Brasil. Atualmente professora de educação Infantil na rede municipal de São Paulo.

UNIVERSO INFANTIL: UM OLHAR DO PSICOPEDAGOGO PARA A LITERATURA E SUAS NARRATIVAS.

LEILA DA SILVA SIQUEIRA

RESUMO

O presente artigo aborda a literatura infantil como uma importante ferramenta para auxiliar o (a) psicopedagogo (a) na identificação de problemas que possam intervir na aprendizagem das crianças, desde o emocional até mesmo as percepções que retratam o cotidiano infantil. Neste artigo procurei destacar teorias e concepções a respeito dos contos de fada e uma breve análise histórica sobre os problemas da humanidade trazidas numa linguagem simples, além de enfatizar o imaginário, o real, as angústias e os medos entrelaçados na compreensão do mundo.

Palavras-chave: Aprendizagens; Emoções; Encantamento; Contos de fada.

INTRODUÇÃO:

Os contos de fada remetem a um processo de transferência de emoções causadas por personagens que representam momentos vivenciados pela criança e até mesmo pelos adultos.

Ao escutar uma história a criança ou o adulto recorda fatos de sua vida que podem ter sido “marcantes” em algum momento, por isso um psicopedagogo poderá auxiliar no processo de identificação de problemas que estão afetando seu lado afetivo, podendo contribuir para o processo ensino aprendizagem.

É fundamental que a criança, além de escutar o conto, converse a respeito do mesmo, sobre seus sentimentos, aproveitando as narrativas que esses estão lhe oferecendo, se tornando significativo e auxiliando a trabalhar com problemas que estão lhe causando algum transtorno.

Segundo Bettelheim (2002, p. 74):

A criança “sente” qual dos contos de fadas é verdadeiro para sua situação interna no momento (com a qual é incapaz de lidar por conta própria) e também sente onde a história lhe fornece uma forma de poder enfrentar um problema difícil.

Nota-se que a criança interioriza os momentos de sua vida e deseja remeter seus sentimentos por meio das histórias que escuta, sendo assim, a presença de um psicopedagogo é extremamente fundamental durante o processo ensino aprendizagem.

De acordo com Amarilha (1997, p. 53):

Ao entrar na trama de uma narrativa, o ouvinte ou leitor penetra no teatro, mas do lado do palco ele não só assiste ao desenrolar do enredo como pode encarnar um personagem, vestir sua máscara e viver suas emoções, seus dilemas. Dessa forma, ele se projeta no outro e por meio desse jogo de espelho, ganha autonomia e ensaia atitudes e esquemas práticos necessários à vida adulta.

Dessa forma, quando escuta uma história, o indivíduo penetra nela, explorando seus sentimentos e emoções, que podem estar afetando a sua vida de alguma forma.

Os contos de fadas são relatados em território imaginário - um lugar mágico de possibilidade; um herói ou uma heroína ou, às vezes, os dois juntos enfrentam provações, terrores e desastres em um mundo que, embora tenha alguma semelhança com as condições comuns da existência humana, na maior parte diverge dela na maneira como funciona, levando os protagonistas - e nós, leitores ou ouvintes da história - para outro lugar onde as maravilhas são comuns e os desejos realizados.

Os agentes que produzem milagres de esperança nas histórias variam de um lugar para outro, à medida que surgem de sistemas de crenças locais que pertencem à tradição. A tradição pode conter elementos imaginários, mas também vestígios da história: fadas e duendes, por um lado, beldames astutos e madrastas, por outro. A história é muitas vezes uma história imaginada: o Rei Arthur inspirou romances que, por sua vez, carregam motivos de contos de fadas e enredos - objetos encantados (espadas, espelhos, xícaras), testes e enigmas, perigos de monstros e florestas, viagens de sonho e um senso do outro mundo próximo à mão. Os contos de fadas evocam todo tipo de violência, injustiça e má sorte, mas para declarar isso não precisa continuar.

A promessa do final feliz leva os contos de terríveis feitos sombrios à sua improvável conclusão. Há ocasionalmente um conhecido conto de fadas que termina mal, como Chapeuzinho Vermelho, de acordo com Charles Perrault. Mas é uma aberração, como mostra uma miríade de variações populares nas quais a jovem engana o lobo com seu prêmio ou até mata-o. A versão mais dita introduz um herói: os Grimms trouxeram o pai para a trama.

UM BREVE HISTÓRICO DOS CONTOS DE FADAS

Os contos de fadas existem há milhares de anos, contribuindo para a formação e a aprendizagem das crianças.

Quais são as características que definem um conto de fadas? Primeiro, é uma narrativa curta, às vezes, menor que uma única página, às vezes chegando a muito mais, mas o termo não se aplica mais, como antes, a um trabalho de romance. Em segundo lugar, os contos de fadas são histórias familiares, comprovadamente antigas porque foram transmitidas ao longo das gerações ou porque o ouvinte ou o leitor se impressiona com a semelhança de sua família com outra história; eles podem aparecer remendados e remendados, como um ajuste de foto com identificador.

A sabedoria acumulada do passado foi depositada neles - pelo menos, é o sentimento que um conto de fadas irradia e a reivindicação que a forma fez desde as primeiras coleções. Estudiosos de contos de fadas distinguem entre contos populares genuínos e contos literários; as primeiras são habitualmente anônimas e indecorosas, as últimas assinadas e datadas, mas a história da transmissão das histórias mostra um envolvimento inextricável e fecundo.

Mesmo quando todos os esforços eram feitos para manter os dois ramos separados, os contos de fadas insistiam em se tornar literatura.

Escutar histórias contribui de forma significativa para o processo de ensino aprendizagem e auxilia na análise realizada pelo psicopedagogo.

Segundo Kupstas (1993, p. 17):

Os contos de fadas são de origem celta e surgiram como poemas que revelavam amores estranhos, fatais e eternos. Por volta do século II a.c até o século I da era cristã, o povo celta acrescentou, a tantas histórias bem antigas, a presença forte das fadas, que seriam mulheres iluminadas capazes de prever o futuro de outra pessoa, normalmente alguém especial a quem elas protegiam. Assim, a imaginação popular dotou-as de asas, varas de condão e diminuiu o seu tamanho, mas sempre as vendo como belas e bondosas.

Uma característica definidora dos contos de fadas segue organicamente da tradição oral e popular implícita: a combinação e recombinação de tramas e personagens familiares, dispositivos e imagens. Eles podem estar ligados a um conto de fadas conhecido em particular - como Gato de Botas ou Cinderela -, mas os contos de fadas são genericamente reconhecíveis, mesmo quando a identidade exata da história em particular não é clara.

De acordo com Albino (2010, p. 4):

Embora a literatura infantil tenha surgido no século XVIII, foi somente no século XIX, que, relativizando, ainda que de maneira incipiente o flagrante pacto com as instituições envolvidas com a educação, ela define com a maior segurança os tipos de livros que mais agradam aos pequenos leitores, determinando suas principais linhas de ação: histórias fantásticas, de aventuras e que retratem o cotidiano infantil.

Portanto, a literatura representa momentos históricos e contribui no processo ensino aprendizagem, além de contribuir para os aspectos emocionais e afetivos. Percebe-se isso por meio dos contos de fadas desde as eras mais antigas até os dias atuais.

Segundo Coelho (2001, p. 13):

A literatura infantil é, antes de tudo, literatura: ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra, na verdade ela funde os sonhos coma e a vida prática, o imaginário é o real, os ideais e sua possível realização.

Percebe-se que de acordo com o momento histórico de cada sociedade os contos de fada transmitem algo vivenciado naquele determinado momento.

Segundo Schneider e Torossian (2009, p. 133):

O surgimento dos contos de fadas perde-se no tempo. A literatura registra que são histórias transmitidas oralmente de geração a geração e que, mesmo com toda a tecnologia existente, mantêm seu espaço de destaque narrativo junto à infância. Já não se reservam apenas à função de distração ou de acalanto ao sono das crianças, mas seu poder se expressa na magia e na fantasia que despertam no infante. Tornam-se, assim, alvo do estudo científico de diversas ciências do conhecimento e do desenvolvimento infantil, como a Pedagogia, a Psicologia e, em especial, a Psicanálise.

A partir da descoberta da infância, as histórias começaram a sofrer alguns ajustes com o objetivo de contemplar a imaginação e as necessidades das crianças. Assim, os contos começaram a ser narrados pelas mães, governantas, ou “cuidadora” de crianças, immortalizando as histórias de origem popular.

De acordo com Coelho (2001, p. 17):

O conto de fadas parece mesmo imortal. De mito primitivo, passando pela leitura poética dos celtas, tornando-se violento na Idade Média e modelo exemplar no século XIX, constitui hoje a literatura que a criança recebe da mãe, na hora de dormir. É o enredo inspirador para inúmeros filmes e desenhos animados na tevê.

Os contos de fada mostram um caminho absolutamente infinito de descobertas e de compreensão do mundo. Então a intervenção do psicopedagogo em relação ao processo ensino aprendizagem, fazendo uso da leitura dos contos de fada é fundamental para analisar fatos que possam estar ocasionando algum problema na vida da criança ou até mesmo do adulto.

Segundo Bettelheim (2002, p. 34):

Os contos fornecem percepções profundas que sustentaram a humanidade através das longas vicissitudes de sua existência, uma herança que não é transmitida sob qualquer outra forma tão simples e diretamente, ou de modo tão acessível, às crianças.

Portanto, por meio da leitura dos Contos de Fadas podemos perceber as questões que permeavam os pensamentos de nossos antepassados, vivências e experiências que sustentaram a humanidade nos foram passadas por meio das histórias contidas nos contos numa linguagem simples que fornece sentidos em qualquer idade.

TEORIAS E CONCEPÇÕES A RESPEITO DOS CONTOS DE FADA

Os contos de fadas podem ser orais (contados por pessoas em diferentes localizações geográficas e em vários momentos históricos até o presente) e / ou literário (criado por autores conhecidos) na origem, mas se manifestam em numerosos meios de comunicação,

incluindo filmes. Embora a fórmula Disney de heroínas perseguidas inocentes, príncipes bonitos e felizes, sempre tenha dominado o entendimento popular de tais narrativas (pelo menos no mundo de língua inglesa), os contos de fadas não precisam conter esses elementos. Eles dizem respeito ao fantástico, ao mágico, ao sombrio, ao sonhador, ao desejo e ao maravilhoso.

Os contos de fada contribuem para as questões de ética e moral, sendo transmitidos de geração em geração. Segundo Cezzaretti, (1989, p 26):

Os Contos de Fadas revelam os conflitos de cada um a forma de superá-los e recuperar a harmonia existencial. Assim a tão famosa dicotomia entre o bem e o mal, presta-se numa terapia, a uma análise mais contundente da personalidade, na qual se permite trabalhar com sentimentos inconscientes que revelam a verdadeira personalidade.

Portanto, o modo de pensar e agir são inatos e podem ser moldados de acordo com as vivências de cada indivíduo.

Fromm (1962, p. 16), afirma que:

A linguagem simbólica é uma língua em que as experiências íntimas, os sentimentos e os pensamentos são expressos como se fosse experiências sensoriais, fatos do mundo exterior. É uma linguagem cuja lógica difere da linguagem convencional que falamos de dia, uma lógica que as categorias dominantes não são o espaço e o tempo, mas sim a intensidade e a associação. É o único idioma universal jamais criado pela raça humana, o mesmo para todas as criaturas e para todo o curso da história.

Percebe-se que os contos de fada representam a interiorização de cada pessoa, nas quais são explícitas por meio da interpretação que se faz de cada história.

Segundo Franz (1981, p. 73):

O Conto de Fadas é composto por um significado psicológico essencial. Tentam descrever um único fato psíquico – o SELF – que devido a sua complexidade necessita ser representado sob diversos aspectos e em diferentes histórias. O Self representa a totalidade do indivíduo e também é o centro do sistema regulador, do qual depende o bem-estar do indivíduo, ou seja, quando o EGO se harmoniza com toda a personalidade. O Ego é o complexo central do campo da consciência da personalidade que pode ser considerado como espelho do Self e, por vezes, se comporta como se fosse o todo. A psique compreende, então, a consciência e o inconsciente, sendo que o Ego é o centro da consciência e o Self é o centro e a personalidade total. Pode-se dizer, então, que o herói é uma figura arquetípica que representa um modelo de ego funcionando de acordo com o self.

Cada pessoa olha para os contos de fada de uma forma diferente, pois os personagens representam momentos vividos ou problemas que podem estar causando algum transtorno.

De acordo com Bettelheim (2002, p. 20):

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

Os contos de fadas nos mostram o mundo de nossos antepassados, e as preocupações neles são a sobrevivência básica. As histórias são ambientadas em uma época em que os pais muitas vezes não podiam alimentar seus filhos, quando ursos e lobos vagavam e perigos desconhecidos jaziam em florestas tão profundas que ninguém sabia onde terminavam. É fácil esquecer que essa era foi muito, muito mais longa que a nossa e causou uma profunda impressão na psique humana.

Para que uma história realmente prenda a atenção da criança, deve entretê-la e despertar sua curiosidade. Mas para enriquecer sua vida deve estimular-lhe a imaginação: ajudá-la a desenvolver seu intelecto e a tornar claras suas emoções: estar harmonizadas com suas ansiedades e aspirações; reconhecer plenamente suas dificuldades e ao mesmo tempo, sugerir soluções para os problemas que a perturbam. Resumindo, deve de uma só vez relacionar-se com todos os aspectos de sua personalidade, sem nunca menosprezar a criança, buscando dar inteiro crédito a seus predicamentos e, simultaneamente, promovendo a confiança nela mesma e no seu futuro. (BETTELHEIM, 2002, p, 20).

As pessoas nos contos de fadas são identificadas por sua ocupação: agricultores ou lenhadores, alfaiates ou pescadores, reis ou moleiros. A maioria das pessoas é pobre. As mulheres - incluindo rainhas - morrem jovens de ter filhos continuamente; as madrastas cruéis que você vê em muitas histórias costumam ser apenas adolescentes, herdando trabalho duro dos filhos de outras pessoas. Todos os tipos de coisas fantásticas podem ser imaginados sobre estranhos e as terras além do horizonte.

Portanto, os contos de fada são ótimos auxiliares no processo de análise psicopedagógica, contribuindo para avaliação dos problemas que podem estar acontecendo no processo ensino aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas contações de histórias as crianças começam a ter a percepção de que seus medos e incertezas vão se tornando menores de acordo com o educador que as faz refletir sobre os mesmos, as suas relações sociais vão ficando com conflitos menores, devido a momentos de conversa dos combinados da turma, como regras de convivência e respeito.

O amor vai surgindo por meio do respeito ao próximo, das atitudes altruístas e de carinho. Dessa forma, a criança vai notando que a amizade é uma conquista fundamental para seu cotidiano.

Os contos de fadas ajudam as crianças a trabalharem com sentimentos de angústias e frustrações. Por meio deles as crianças começam a perceber que coisas ruins podem acontecer na vida de uma pessoa e podem ser passageiros, pois sempre há uma pessoa boa, que para eles pode ser a fada, para auxiliar na resolução dos problemas, como a mãe, avó, tia ou mesmo a professora.

As Histórias e os Contos guardam a estrutura de um sonho, com deslocamento e simbolização. Dessa forma, pode-se dizer que contar e ouvir histórias estimula a capacidade de sonhar e, sobretudo, o desejo de narrar os sonhos, indícios de uma vida imaginária mais intensa.

Percebe-se que quando a criança ou até mesmo o adulto lê ou escuta uma história vivencia experiências diversas e dá início a imaginação, fazendo uma interlocução entre a história e sua vida real.

As histórias e os contos de fada contribuem com o processo ensino aprendizagem e na cultura brasileira existe uma influência muito grande.

Por meio dos contos de fada pode-se observar problemas interiores dos indivíduos, fundamentalmente, das crianças e suas atuações em qualquer sociedade.

REFERÊNCIAS:

- ALBINO, L. Duarte. **A literatura infantil no Brasil: origem, tendências e ensino.** Disponível em: www.littataru.com/literaturainfantil.pdf. Acesso em 23 de agosto de 2018.
- AMARILHA, Marly. **Estão mortas as fadas? Literatura infantil e prática pedagógica.** Petrópolis: Vozes, 1997.
- BETTELHEIM, B. **A psicanálise dos contos de fada.** Trad. Arlene Caetano. Rio de Janeiro, Paz e Terra. Ed. 16. 2002.
- CEZARETTI, Maria Elisa. Nem só de fantasias vivem os contos de fadas. **Família Cristã.** São Paulo, p. 24-26, maio 1989.
- COELHO, Beth. **Contar histórias: uma arte sem idade.** São Paulo: Ática, 2001.
- FRANZ, Marie-Louise Von. **A interpretação dos contos de fada: Uma introdução à psicologia dos contos de fadas.** Rio de Janeiro: Achiamé, 1981.
- FROMM, Erich. **A linguagem esquecida: Uma introdução ao entendimento dos sonhos, contos de fadas e mitos.** Rio de Janeiro: Zahar, 1962.

Leila da Silva Siqueira - Formada em Letras/Espanhol, licenciada pela UNI FUNEC em Santa Fé do Sul, SP. Formada em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho, SP, UNINOVE. Pós-graduada em Alfabetização e Letramento e Contação de Histórias pela Faculdade Campos Salles, SP, FICS. Pós graduada em Direitos Humanos pela Universidade Federal da UFABC. Professora de Educação Básica de Franco da Rocha. Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Prefeitura Municipal de São Paulo, PMSP.
Contato: maestrleila19@gmail.com



LUDICIDADE COMO RECURSO PEDAGÓGICO PRESENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

MARLENE DA SILVA

RESUMO

O presente artigo trata das implicações referentes ao uso da ludicidade para o desenvolvimento de crianças da Educação Infantil. As brincadeiras podem ser utilizadas enquanto ferramenta que pode vir a contribuir para o processo de ensino e aprendizagem. Além disso, é possível verificar o desenvolvimento dos aspectos motores, cognitivos e sociais, fazendo com que as crianças passem a compreender regras e desenvolvam a maturidade apropriada a sua idade, contemplando diferentes aspectos. A pesquisa caracterizou-se como qualitativa, com a finalidade de discutir a concepção de lúdico como recurso pedagógico, desenvolvendo as crianças entre 0 e 5 anos. Para isso, foi realizada revisão bibliográfica e os resultados demonstraram que por meio da ludicidade é possível desenvolver diferentes aspectos que envolvem a própria infância.

Palavras-chave: Ludicidade; Infância; Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

Na atualidade é possível observar inúmeras discussões a respeito da Educação Infantil, assim como sobre o desenvolvimento das crianças nesta fase tão especial. Questões voltadas para o desenvolvimento psicomotor, por exemplo, estão presentes no cotidiano escolar, havendo a necessidade de discussão a respeito do tema.

A ludicidade trabalhada junto a psicomotricidade funciona como elemento facilitador no processo de ensino e aprendizagem, pois, está fundamentada no desenvolvimento infantil, principalmente em uma fase que elas estão desenvolvendo o pensamento participativo e o corpo em movimento.

Brincar é um dos momentos mais prazerosos que existem no decorrer da infância. Jogos e brincadeiras fazem parte desse processo e por esse motivo, os adultos devem estimular a sua utilização buscando desenvolver a memória, a imaginação, a compreensão de mundo e a afetividade.

Tudo isso permite a construção de um trabalho pedagógico efetivo. Nessa fase deve-se construir os conhecimentos e estimular o amadurecimento infantil. A ludicidade está relacionada entre outros aspectos ao desenvolvimento psicomotor, que neste caso, ocorre com o simples ato de brincar.

A psicomotricidade envolve a motricidade. As técnicas possibilitam a expressão corporal, contribuindo também para que a criança compreenda o conceito de espacialidade.

Assim, para que esses conceitos sejam trabalhados e atinjam seus objetivos, é necessário discutir o papel dos jogos e brincadeiras na Educação Infantil, bem como a importância da mediação do professor durante esse processo.

LUDICIDADE: FERRAMENTA EDUCATIVA

Os jogos, brincadeiras e o lúdico fazem parte do cotidiano de boa parte das crianças. No contexto escolar, o mesmo termo é utilizado para desenvolver diferentes habilidades que envolvem os processos cognitivos, motores, emocionais, dentre outros. O lúdico está presente não só no ensino, mas, também pode ser considerado o produto final. As brincadeiras ajudam no encontro de si com o outro, estabelecendo relações de troca e conhecimento.

A ludicidade exige uma pré-disposição do professor na troca de saberes. Luckesi (2005) discute que uma atividade lúdica precisa ser divertida. O que caracteriza a ludicidade é a plenitude que possibilita a quem participa da mesma. nasce. As brincadeiras com os pais e familiares, e posteriormente com os colegas de escola ajudam a desenvolver características psicológicas, psicomotoras e sociais.

O professor que utiliza a ludicidade como base para o ensino deve acreditar no seu próprio trabalho, selecionando atividades que mais do que brincadeiras, possam desenvolver o conhecimento durante a infância. Para o processo de construção do conhecimento, as crianças se utilizam de diferentes linguagens, exercendo a capacidade de desenvolver ideias e descobrir respostas para as suas inquietudes.

Pode envolver nesse momento também o uso da psicomotricidade explorando a individualidade de cada uma das crianças, através de símbolos, contato físico, movimento e relações sociais.

A psicomotricidade compreende o movimento e o desenvolvimento corporal como um todo, a partir das experiências que ocorrem no momento da atividade lúdica. O conhecimento vai sendo construído a partir das brincadeiras, bem como da integração que ocorre entre elas, o que pode proporcionar diferentes aprendizagens.

Fonseca (1998), discute que a psicomotricidade trabalha também o aspecto afetivo, uma vez que desenvolve os movimentos em geral, como a segurança gravitacional e o controle postural dando a criança a noção do próprio corpo, da direcionalidade e da lateralização. É através dela que o corpo é trabalhado como totalidade. Assim, a psicomotricidade trabalha diversos aspectos que vão além dos cognitivos.

Quanto a esse aspecto, o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI), relata 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).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), também traz em seu documento a importância da ludicidade para o desenvolvimento das crianças na Educação Infantil. A aprendizagem pode ser construída de várias maneiras. Nesta etapa, a utilização de brincadeiras e jogos envolve uma significativa aprendizagem para as crianças como um todo.

Esse desenvolvimento compreende geralmente a faixa etária de 0 a 5 anos de idade. A criança passa a socializar com o mundo que a cerca, no começo através da família, e mais tarde, ao frequentar a escola, as relações sociais se ampliam, fazendo com que a criança faça novas descobertas e descubra realidades diferentes da que está habituado.

É no brincar que a criança passa a ter maior contato e reproduzir o cotidiano. Cabe ao professor explorar o momento a fim de que as brincadeiras e jogos possibilitem aprendizagens efetivas facilitando a construção da sua identidade, desenvolvendo a criatividade, fazendo relação importante entre o desenvolvimento integral da criança com os aspectos cognitivos, emocionais e afetivos.

Vygotsky (2011), relata que as brincadeiras e jogos influenciam de maneira positiva o desenvolvimento infantil, mas, que, é preciso a intervenção por parte do professor para mediar regras e limites de cada um desses elementos.

Para o autor, fazer uso de brincadeiras durante o período da Educação Infantil garante grandes avanços, o que faz com que a criança se desenvolva em todos os seus aspectos. Considera que os jogos estão intimamente ligados à imaginação, promovendo o desenvolvimento de aspectos cognitivos, denominado de Zona Proximal de Desenvolvimento (ZPD).

Assim, quanto mais a criança se desenvolve, mais maturação lógica ela terá, cabendo à família e ao professor proporcionar momentos divertidos e ricos em estímulos, dando espaço para a fantasia e a imaginação.

SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL

Utilizar a ludicidade enquanto estratégia de ensino contribui em muito para a autoestima da criança. Por isso, quando o professor utiliza da ludicidade e da psicomotricidade, pode observar como a criança vivencia as atividades lúdicas e como o seu repertório e aprendizado é ampliado.

Sabe-se que inúmeras são as vantagens em se aplicar esse tipo de metodologia, porém, o uso da ludicidade ainda é alvo de críticas por parte de alguns estudiosos. Porém, a reformulação da Educação como um todo tem trazido alternativas interessantes do ponto de vista da solução de problemas. Isso tem ocorrido devido a reestruturações educacionais, políticas e econômicas pelas quais o Brasil vem passando, como a BNCC.

O professor deve também conservar o valor das brincadeiras a partir de atividades que possam incorporar a ludicidade, o jogo, o prazer, o movimento corporal e a alegria no contexto.

Outra questão a ser trabalhada é a autoconfiança, deixando claro que as brincadeiras não são um momento para “matar a aula”, mas, para desenvolver competências e habilidades que a criança deve levar com ela para a vida.

O educador que inclui jogos e brincadeiras na sua prática docente deve explicitá-lo no seu planejamento, visando atender às necessidades das crianças.

Assim, a psicomotricidade e a ludicidade juntas desenvolvem aspectos fundamentais desde a infância até a fase adulta. Fortuna (2011), discute que a ludicidade enquanto estratégia de ensino é um desafio e ao mesmo tempo um convite ao professor já que no

momento da aplicação, deve participar das brincadeiras junto com as crianças a fim de realizar observações e interagir durante a troca de conhecimentos.

Ou seja:

É com o corpo que a criança elabora todas as suas experiências vitais, e organiza toda a sua personalidade. Através dele ela percebe o mundo, e perceber o mundo é aprender (e reaprender) com seu próprio corpo; perceber o mundo, portanto, é perceber o corpo; o corpo é assim, sensação, percepção e ação (STEUCK, 2008, p. 13-14).

Bergè (1988), discute a Pedagogia do Movimento, compreendendo que o mau desenvolvimento da expressão corporal quando na infância resulta em diferentes problemas na fase adulta, dentre elas, o mau relacionamento com o próprio corpo. O movimento e a expressão corporal são formas de a criança estabelecer relações com o mundo à sua volta, descobrindo-se enquanto sujeito e construindo sua identidade.

A linguagem é o principal eixo articulador do trabalho pedagógico durante a Educação Infantil. Através dela, a criança constrói seu próprio conhecimento, interagindo com o mundo. A partir da linguagem corporal, a criança estrutura diferentes linguagens socializadas e as diferentes formas de expressão.

Garanhani e Moro (2001), relatam que o corpo em movimento durante a infância constitui matriz básica em que se desenvolve a aprendizagem. Isso porque a criança transforma em símbolo tudo aquilo que experimenta corporalmente, construindo o pensamento. A linguagem corporal como prática pedagógica na Educação Infantil implica a importância do movimento corporal no descobrir e construir conhecimentos.

A exploração de diferentes formas de sentir o corpo está presente, proporcionando o conhecimento de suas características, limitações e formas de expressão: “a riqueza de possibilidades da linguagem corporal revela um universo a ser vivenciado, conhecido, desfrutado” (AYOUB, 2001, p. 57).

Sarmiento e Pinto (1997), acreditam também que durante a infância deve-se considerar que as crianças atribuem às suas próprias ações os produtos do processo cultural da sociedade em que se encontram; proveniente do crescente processo de institucionalização da infância e do controle do cotidiano.

Sobre as atividades motoras, estas já pertencem ao cotidiano infantil:

O movimento, o brincar, os jogos tradicionais da cultura popular preenchem de alguma forma determinadas lacunas na rotina das salas de aula. Em algumas escolas podemos encontrar as músicas coreografadas no início dos trabalhos, o momento do parque livre ou dirigido, os caminhos com jogos ou materiais lúdicos (MATTOS e NEIRA, 2003, p.176).

Consequentemente, a questão cultural apresenta enorme influência sobre o desenvolvimento da motricidade, seja pelos diferentes significados, seja pelos movimentos aprendidos no manuseio de objetos específicos. Os jogos, as brincadeiras, a dança, os esportes

que envolvem a Educação infantil revelam a cultura corporal de cada ser enquanto indivíduo social, onde o movimento é aprendido e apresenta significados diferentes para cada um.

As escolas devem assegurar e valorizar os jogos motores e as brincadeiras que contemplem a coordenação dos movimentos e o equilíbrio das crianças. Pensando nesse ideal, outro autor que fundamenta o uso da ludicidade relata que:

A brincadeira constitui o recurso privilegiado de desenvolvimento da criança em idade pré-escolar. Nela, afeto, motricidade, linguagem e percepção, representação, memória e outras funções cognitivas são aspectos profundamente interligados. A brincadeira favorece o equilíbrio afetivo da criança e contribui para o processo de apropriação de signos sociais. Ela cria condições para uma transformação significativa da consciência infantil, por exigir das crianças formas mais complexas de relacionamento com o mundo. Através do brincar, a criança passa a compreender as características dos objetos, seu funcionamento, os elementos da natureza e os acontecimentos sociais. Ao mesmo tempo, ao tomar o papel do outro na brincadeira, ela começa a perceber as diferentes perspectivas de uma situação, o que lhe facilita a elaboração do diálogo interior característico de seu pensamento verbal (OLIVEIRA,1996, p.144).

Assim, Ayoub (2001) discute que é essencial que o professor pense no planejamento da Educação Infantil, com base na criança, as suas especificidades e necessidades. Isso demonstra pensar em atividades que contemplem diferentes formas de expressão e linguagem.

Outra situação que pode vir a contribuir é ao se trabalhar com a música, a atividade permite que as crianças adquiram noções de esquematização corporal:

Atividades como cantar fazendo gestos, dançar, bater palmas, pés, são experiências importantes para a criança, pois elas permitem que se desenvolva o senso rítmico, a coordenação motora, sendo fatores importantes também para o processo de aquisição da leitura e da escrita (BARRETO, 2005, p. 27).

A música, nesse caso pode ser utilizada como fator determinante para o desenvolvimento psicomotor, linguístico e afetivo das crianças, trazendo a linguagem corporal como poderosa ferramenta para o desenvolvimento de diferentes competências e habilidades, cabendo ao professor utilizar esse eixo a fim de desenvolver a expressão corporal e outros conhecimentos (MARTINS, 2004).

Garanhani e Moro (2001), entendem que a autonomia da movimentação corporal constrói a identidade corporal da criança. Esse processo ocorre durante a socialização da atividade. As crianças se aproximam e se apropriam de elementos culturais que são traduzidos em conhecimento, atitudes, práticas, valores e regras.

Ainda de acordo com o autor, a possibilidade de se expressar e se movimentar corporalmente são grandes e por isso, a escola deve sistematizar e ampliar esses conhecimentos, considerando as características e as necessidades que a educação corporal apresenta por si só.

A integração desses elementos durante o brincar, faz com que a criança explore, experimente, compreenda os significados culturais, resultando em conhecimento.

Os movimentos corporais são de suma importância para o desenvolvimento físico-motor infantil, passando a constituir uma linguagem que desenvolve o processo histórico-cultural no qual apresenta-se progresso no desenvolvimento da linguagem oral, na representação verbal e não verbal, através de movimentos corporais favoráveis para a expressividade (GALVÃO e WALLON, 1995).

Os movimentos adquiridos nesta fase são fundamentais para que a criança manipule e descubra o mundo a sua volta. Enquanto ser social e histórico, a aprendizagem deve ser voltada para as interações entre a criança e o mundo que a cerca. Portanto, diferentes orientações didáticas, presam a utilização dos jogos e brincadeiras. Assim, justifica-se o uso da ludicidade, da psicomotricidade, e da expressão corporal a fim de desenvolver as crianças da Educação Infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com o levantamento bibliográfico, o uso da ludicidade, da psicomotricidade e da expressão corporal compreendem uma nova concepção educacional, demonstrando que um dos desafios presentes na atualidade da Educação Infantil é estruturar uma pedagogia que contemple os cuidados necessários ao desenvolvimento da criança, ao mesmo tempo em que isso resulte em conhecimento.

Os movimentos corporais necessitam de mudanças nas interpretações realizadas sobre a infância, incluindo as concepções de desenvolvimento, norteando a construção de propostas e orientações curriculares para a Educação Infantil como um todo a fim de desenvolver esse educando.

A etapa escolar traz momentos em que a criança pode experimentar, ajustar e construir movimentos corporais provenientes da interação com as demais crianças servindo de espaço privilegiado para o desenvolvimento da autonomia corporal e o contato com diferentes vivências provenientes da cultura a seu redor.

Assim, o professor deve sistematizar e intervir durante as atividades proporcionando à criança conhecimento e domínio da movimentação corporal, da expressão e da comunicação, através da ludicidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AYUOB, E. Reflexões sobre a Educação Física na Educação Infantil. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, vol. 4, n. 4, p. 53-60, 2001.

BARRETO, D. **Dança: ensino, sentidos e possibilidades na escola**. 2ªed. Campinas – SP: Autores Associados, 2005.

BERGÈ, Y. **Por uma pedagogia do movimento**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a educação infantil**. Volume 3, Brasília: MEC/SEC, 1998.

FONSECA, V. da. **Psicomotricidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FORTUNA, T.R. **Formando professores na Universidade para brincar**. Petrópolis, Vozes: 2001.

GALVÃO, I.; WALLON, H. **Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis (RJ): Vozes, 1995.

GARANHANI, M.C.; MORO, V.L. A escolarização do corpo infantil: uma compreensão do discurso pedagógico a partir do século XVIII. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 16, p.109-119, 2000.

LUCKESI, C.C. **Ludicidade e atividades lúdicas: uma aprendizagem a partir da experiência interna**. São Paulo: Cortez, 2005.

MARTINS, R.P.L. **Contribuição da música no desenvolvimento das habilidades motoras e da linguagem de um bebê: um estudo de caso**. 2004. Monografia apresentada para obtenção do título de Especialista em Educação Musical e Canto Coral-Infante Juvenil do Curso de Pós-graduação da Escola de Música e Belas Artes do Paraná. Londrina – PR, 2004.

MATTOS, M.G.; NEIRA, M.G. O papel do movimento na Educação Infantil. IN NICOLAU, Marieta Lúcia Machado e DIAS, Marina Célio Moraes (org.) **Oficinas de Sonho e Realidade na Formação do Educador da Infância**. Campinas, SP: Papirus, 2003.

OLIVEIRA, Z. R. A Brincadeira e o desenvolvimento infantil: implicações para a educação em creches e pré-escolas. **Motrivivência**. Florianópolis, Ano VIII, n. 9, p. 136-145, dez. 1996.

SARMENTO, M. J.; PINTO, M. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: _____. **As crianças: contextos e identidades**. Porto: Universidade do Porto, Centro de Estudos da Criança, 1997. p. 9-30.

STEUCK, C.D. **Corporeidade e educação: um olhar a partir da epistemologia social**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação). Blumenau: Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Regional de Blumenau – FURB, 2008.

VYGOTSKY, L.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: 13 jan. 2023.

Marlene da Silva - Professora de Educação Infantil da Prefeitura de São Paulo. Licenciada pela Universidade Cruzeiro do Sul pelo curso de Pedagogia.



O MODELO TEACCH COMO FACILITADOR DO TRABALHO PEDAGÓGICO

MIRELLA CLERICI LOAYZA

RESUMO

O presente artigo visa lançar um olhar específico sobre o estudo do modelo TEACCH como instrumentalizador do ensino de crianças diagnosticadas não só com a Síndrome de Down, mas com outras síndromes que as colocam em situações de aprendizagens em que são vistas como neuro divergentes. As reflexões sobre esse olhar, buscam facilitar o trabalho dos profissionais da Educação resultando em um trabalho pedagógico inclusivo e integral, garantido pela legislação vigente. Conta com pesquisa bibliográfica sobre os aspectos da síndrome de down e o programa TEACCH assim como suas aplicações.

Palavras-chave: Alfabetização; Aprendizagens; Desenvolvimento; Neuro Divergentes; Modelo TEACCH; Síndrome de Down.

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem a intenção de instrumentalizar os profissionais da Educação, especialmente os que exercem a função de PAEE (Professor de Atendimento Educacional Especializado) na sua prática diária de parceria com demais docentes e principalmente, quando esses se deparam com entraves no processo de ensino e aprendizagem de crianças com Síndrome de Down e outras deficiências. Com a obrigatoriedade da garantia de acesso à Educação e com os dificultadores em se conseguir um apoio em sala de aula, muitos professores se veem obrigados a buscar por formação específica e informações sobre as diversas especificidades que encontram em sala de aula. A Síndrome de Down é a mais conhecida delas e com o passar dos anos, também houve um aumento exponencial das crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) / Superdotação, que antes eram invisibilizadas dentro da Rede Municipal de Ensino de São Paulo.

Segundo a PORTARIA SME Nº 8764/2016 - SME, DE 23 DE DEZEMBRO DE 2016 que regulamenta o Decreto 57.379 de 13 de OUTUBRO de 2016, que institui no Sistema Municipal de Ensino a Política Paulistana de Educação Especial, na Perspectiva da educação Inclusiva:

“A educação especial é uma modalidade de ensino não substitutiva ao ensino regular, que perpassa todas as etapas e modalidades do Sistema Municipal de Ensino, e será ofertada em consonância com a legislação vigente e com os documentos desta Secretaria.”

A legislação municipal, dispõe ainda sobre o Atendimento Educacional Especializado nas Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino e versa que é função do PAEE (Professor de Atendimento Educacional Especializado) articular-se e instrumentalizar os professores regentes, inclusive na reestruturação de material de apoio para a prática pedagógica.

Os modelos de alfabetização estão presentes no meio educacional para promover o aprendizado da leitura e da escrita, e existe uma variedade deles disponíveis para que se dê o processo da alfabetização, como por exemplo, o fônico, o tradicional (memória), o sociointeracionista e o TEACCH, que é considerado pelos estudiosos da área como um programa, e não um modelo. Porém, ainda há questionamento por meio de educadores e outros profissionais envolvidos com a educação sobre qual desses modelos é o mais indicado para alfabetizar tanto em casos gerais, crianças neurotípicas, ou específicos, como aquelas que possuem necessidades especiais para que ocorra o aprendizado de forma significativa e eficiente.

A Psicopedagogia é a ciência que tem como objetivo central compreender como ocorre a aprendizagem dos seres humanos, oferecendo suportes teóricos para analisar as dificuldades que os sujeitos encontram para aprender (PORTO, 2007). Nesse caso, a atuação do PAEE (professor de atendimento educacional especializado) apresenta relação direta com o processo de aquisição da leitura e escrita, podendo então refletir e intervir sobre os problemas de aprendizagem que surgem durante a aquisição da linguagem como forma de melhorar e contribuir para a qualidade de ensino nas classes de alfabetização (TEBEROSKY, 2012).

No período em que ocorre o processo de alfabetização, as maiores dificuldades de aprendizagem relatadas, são constantemente relacionadas à leitura e à escrita (ABREU, 2006). Essas dificuldades geralmente são percebidas quando a criança começa a ser alfabetizada aos seis anos de idade e elas se manifestam de diversas formas, como por exemplo, a disortografia, disgrafia, trocas ortográficas que podem ser superadas no decorrer do período de alfabetização como no caso de trocas fonêmicas simples ou perdurar por toda uma vida como uma dislexia.

Segundo FREITAS (2009) a aquisição da leitura e escrita é complexa e ao mesmo tempo, um fator propiciador e essencial para aprendizados futuros, por exemplo, da matemática, geografia, história, artes etc. Muitos estudos afirmam a relevância da alfabetização na experiência escolar como uma fase de grande importância e interesse por parte de educadores, pais e profissionais relacionados com a educação, como por exemplo, o psicopedagogo institucional, que trabalha diretamente com o processo de aprendizagem e conseqüentemente a alfabetização (ABREU, 2006). Dessa forma, destaca-se a necessidade da ampliação do conhecimento por parte do professor regente, acerca dos modelos de alfabetização disponíveis e que ainda hoje são utilizados nas escolas, reconhecendo e pesquisando mais sobre estes. Dentre os modelos utilizados para a alfabetização das nossas crianças, podemos citar: o modelo fônico, que ressalta as correspondências grafofônicas, ou seja, a relação direta entre o som da fala e a escrita; o modelo tradicional, que tem como objetivo a associação grafema-fonema e é focado na memorização por meio de exercícios e

as aulas são expositivas; o modelo sociointeracionista, que tem como suporte a ação pedagógica na apresentação de atividades significativas e desafiadoras que ajudam no aflorar dos conhecimentos do grupo permitindo a ampliação do universo simbólico dos sujeitos; e o programa TEACCH, que tem como objetivo facilitar a aprendizagem das crianças neurodivergentes nas áreas da linguagem, habilidades, comportamento e comunicação. Ao qual nos ateremos nessa pesquisa com foco na utilização como instrumento facilitador do ensino de crianças com Síndrome de Down e outras deficiências.

A compreensão dos modelos de alfabetização também auxilia o professor de atendimento educacional especializado (PAEE) a realizar orientações adequadas aos professores regentes no ambiente escolar, visando à realização de adaptações curriculares para crianças com deficiência, pois estas precisam de intervenções voltadas para atender às suas necessidades, adaptações essas, compostas de estratégias específicas que irão facilitar a aprendizagem delas. As patologias com maior incidência de adaptação curricular são deficiência intelectual, deficiências provenientes de lesões cerebrais, autismo, deficientes auditivos, deficientes visuais, síndrome de down, entre outras (FISCHER, 2001).

Diante disto, nota-se que a percepção sobre os modelos de alfabetização é de grande valia para os profissionais da Educação que auxiliam de forma multidisciplinar os educandos, no entanto, são poucos os profissionais que têm consciência sobre os modelos e de como utilizá-los nas escolas, esquecendo-se da grande utilidade desse conhecimento para a sua formação deixando apenas nas mãos dos educadores (ARFELLI, 2000).

A SÍNDROME DE DOWN

O que é a Síndrome de Down e quais as especificidades da síndrome?

A Síndrome de Down é uma doença genética, e pode ser diagnosticada ainda in útero através de exames de ultrassom e que depois podem ser confirmados com exames mais invasivos como amniocentese e a biópsia do viló corial, ambos com o risco de interrupção da gestação. Atualmente a bibliografia diz que ela pode ocorrer de três modos diferentes:

- Em 96% dos casos, essa trissomia se apresenta de forma que todas as células apresentam um cromossomo 21 extra.
- Os outros 4% dos casos, se dividem em dois:
 - 1) Os indivíduos não têm todas as células afetadas pela trissomia, sendo denominados como casos "mosaico" (entre 0,5 - 1%)
 - 2) Desenvolvem a síndrome de Down por translocação gênica (entre 3,0 - 3,5%), caso em que parte ou todo o cromossomo 21 extra se encontra ligado a um outro cromossomo, geralmente o cromossomo 14.

As principais complicações clínicas que acabam por interferir no desenvolvimento global da criança são alterações cardíacas, hipotonia, complicações respiratórias e alterações sensoriais, principalmente relacionadas à visão e à audição. Já quando falamos na parte cognitiva e danos neuronais, que são menos comuns do que as patologias clínicas, diversos estudos tentam atestar as diferenças genéticas e seus desdobramentos. Nos estudos de RONDAL e COMBLAIN (1996) versa-se sobre as diferenças no potencial intelectual e nas

habilidades de linguagem entre os portadores de mosaicismos e os portadores da forma típica da síndrome, atribuindo essa diferenciação a um menor número de células neurais afetadas, no caso do mosaicismo; o que apóia as concepções mais freqüentemente encontradas. Já nos estudos de LESHIN e JACKSON-COOK (1996) não se versa sobre diferenças significativas entre os grupos da Síndrome, apenas que crianças com o mosaicismo engatinharam e desenvolveram a marcha mais cedo, porém diferenças no processo cognitivo não foram encontradas.

Os estudos de BUCKLEY e BIRD (1994) levantam algumas características relevantes e relacionadas ao desenvolvimento cognitivo nos primeiros 5 anos de vida da criança com síndrome de down:

- O atraso no desenvolvimento da linguagem resulta em um vocabulário mais reduzido, o que, dificulta a comunicação e a expressão oral, levando o professor a pensar em um atraso cognitivo que não necessariamente corresponde à realidade;
- Essas mesmas alterações linguísticas também poderão afetar o desenvolvimento de outras habilidades cognitivas, pois há maior dificuldade ao usar os recursos da linguagem para pensar, raciocinar e lembrar informações;
- A bibliografia na área tem atestado que crianças com a Síndrome de Down apresentam uma capacidade de memória auditiva de curto-prazo mais breve, o que dificulta o acompanhamento de instruções faladas, especialmente se elas envolvem múltiplas informações ou ordens/orientações consecutivas. Essa dificuldade pode, entretanto, ser minimizada se essas instruções forem acompanhadas por gestos ou figuras que se refiram às instruções dadas. (com o uso de Pranchas de Comunicação ou Atividades Formatadas com o modelo TEACCH, por exemplo);
- Nesse sentido, por apresentarem habilidades de processamento e de memória visual mais desenvolvidas, podem ser beneficiadas por recursos pedagógicos visuais;
- É imprescindível que às crianças com a Síndrome de Down seja dada toda a oportunidade de mostrar que compreendem o que lhes foi dito/ensinado, mesmo que isso seja feito através de respostas motoras como apontar e gesticular, se ela não for capaz de fazê-lo exclusivamente de forma verbal.

Aliando essas informações com a nossa prática docente, é fato atestar que mesmo com a parte cognitiva preservada, a parte mais difícil no processo escolar de uma criança com síndrome de down se deve a baixa frequência decorrente do tratamento de outras patologias relacionadas à síndrome. Com isso, utilizando um modelo diferenciado e que se torne atrativo para a criança, contemplando as suas habilidades (no caso a visual) a compensação do tempo de ausência se dará de forma mais eficiente e lúdica, contribuindo para a aceitação da criança às atividades.

O QUÊ DIZ A LEGISLAÇÃO VIGENTE SOBRE A GARANTIA DE ACESSO

"É através da aprendizagem formal sistemática, oferecida pela escola, que o indivíduo é inserido na sociedade de forma mais sistematizada, tanto culturalmente quanto simbolicamente". (VISCA, 1988 *apud* BOSSA, 2000 pg 91).

O ensino inclusivo veio para que todos tenham a oportunidade de estar na escola, interagindo na sociedade, sem discriminação. Todos são beneficiados com a inclusão, alunos, professores e comunidade. Para isso todos devem estar envolvidos e empenhados na realização efetiva desta inclusão. Antes eu pensava que eram poucos os benefícios, mas, agora vejo de outra forma a inclusão.

As crianças deficientes entram na escola meio resabiadas, e como todas as crianças, com o tempo irão se transformando. O desenvolvimento é notório, a melhora na linguagem, na coordenação motora, na locomoção, na socialização, entre outras habilidades que são desenvolvidas no ensino regular, visando sempre a autonomia. Os colegas da sala ajudam nesse desenvolvimento, por meio da interação entre eles e os cuidados que têm com todas as crianças, sem exceção, não caindo no capacitismo. As crianças aprendem com os colegas, professores e funcionários da escola. É sempre um grande avanço a socialização e o preparo para a vida. Seriam essas as características de inclusão que norteiam as nossas leis, para que a criança deficiente tenha antes de tudo, garantido seu acesso, ao ensino e a rotina escolarizada?

Esses avanços são mais complicados de se notarem, quando pensamos em alfabetização, assim como muitas crianças neurotípicas, nem todas as crianças com deficiência conseguem se alfabetizar e acredito que grande parte das dificuldades são devidas à falta de formação específica do professor regente e à qualidade dos materiais e das escolhas feitas para que aconteça o processo de ensino diferenciado.

A educação está sempre se modificando, “o que era antes hoje não é mais”. Mas podemos resgatar o antigo, pois não podemos ser radicais ao ponto de descartar por completo o que já foi útil aos alunos. A educação é complexa e cheia de incertezas. “Não, sim, talvez”, às vezes devemos usar um modelo considerado antigo para atingir alguns alunos. Consideramos a família como uma forte aliada para o desenvolvimento da inclusão, para isso nós professores, devemos transmitir segurança e dedicação para esta família. Devemos encarar a inclusão de forma real, com dificuldades e aprendizado, tanto para a criança, escola e família. Nem sempre a escola possui recursos necessários para atender as crianças com deficiência, então vamos solicitar à escola e improvisar, adequar. Para isso, precisamos de exemplos, formação.

Os professores devem se esforçar ao máximo para isso e estarem motivados, realizando diversos cursos, participando de palestras, discutindo dentro da própria escola com os colegas, como melhorar a didática e recursos para melhor atender essas crianças, ensinando a valorizar e respeitar o diferente, proporcionando experiências e apoio educacionais adequados, contando com uma rede de apoio, de profissionais especializados como: médicos, assistente social, psicólogo. Através da Educação Maior é que a Educação Especial ganha espaço e garante que todos devem ter direito à educação, igualdade e não a discriminação ou segregação. Dando norteamento e Lei, para a Educação Menor.

Segundo a Lei nº 13.146 de 06/07/2015 diz:

“Art. 1º É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos

direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania”.

“Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas”.

“Art. 4º Toda pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades com as demais pessoas e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação”.

Na sala de aula os professores se deparam com vários problemas, dificuldades e muitas vezes oferecem resistência, talvez pelo despreparo e falta de recursos para uma efetiva inclusão. Talvez, muitas vezes, pelo estranhamento e receio de errar.

A Educação Maior é o professor profeta que anuncia a Lei Macropolítica. Educação Menor é o professor militar que produz em sala de aula, Micropolítica, nas relações com os alunos, que garante a autonomia e autoria de pensamentos dos professores e alunos. Mas uma completa a outra, as duas são importantes para a educação especial, dando parâmetro e direção.

Porém, falar em formação e deixar tudo a cargo do professor regente e sua disponibilidade (de horários e financeira) não é justo, nem ideal, já que a legislação enfatiza também, o papel da Escola na garantia não apenas do acesso ao ensino como também, uma educação de qualidade e que contemple as necessidades específicas das crianças incluídas.

Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de fevereiro de 2001:

- Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na educação Básica, e implica família e demais serviços dentro das áreas da saúde, assistência social, trabalho, justiça e esporte, na inclusão escolar e social do educando.
- Enfatiza a importância da educação infantil, pela garantia de que a criança com necessidade de uma educação especializada possa ser incluída na escola regular, mediante uma reorganização da escola, no sentido de oferecer a todos uma educação de qualidade.

A responsabilidade da escola é marcada, como vemos a seguir:

Art. 8º As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns:

- I - professores das classes comuns e da educação especial capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos;
- II - distribuição dos alunos com necessidades educacionais especiais pelas várias classes do ano escolar em que forem classificados, de modo que essas classes comuns se beneficiem das diferenças e ampliem positivamente as experiências de todos os alunos, dentro do princípio de educar para a diversidade;

- III - flexibilizações e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola, respeitada a frequência obrigatória.

O PROGRAMA TEACCH E A SUA APLICABILIDADE

O *Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children* popularmente conhecido como TEACCH é um modelo de ensino voltado especificamente para atender pessoas autistas ou com dificuldades em comunicação, e é o mais utilizado no Brasil no caso específico dos autistas, o que nos leva a pensar na sua aplicabilidade com crianças com as mais diferentes especificidades. Foi desenvolvido pelo Dr. Eric Schopler e seus colaboradores no início de 1970, na Universidade Carolina do Norte. O psicopedagogo é o profissional que mais utiliza esse modelo em sua atuação, pois é um programa cujo objetivo principal é tentar responder às maiores necessidades do aluno para facilitar o processo de ensino aprendizagem. Desse modo, por ser visto como um modelo facilitador da aprendizagem, o mesmo aborda as áreas mais comprometidas do autista, que são o comportamento, habilidades, comunicação e linguagem (MELLO, 2007).

A metodologia do programa TEACCH, por sua vez, é recheada de dinamismo e ludicidade, o que o torna bastante atraente e agradável para qualquer criança. Através desses aspectos é possível criar estratégias que possibilitem à criança conquistar várias habilidades, e uma delas é a de interagir de forma aceitável, desenvolvendo a comunicação para se relacionar com outras pessoas, despertando assim a autonomia. Outro ponto de destaque encontrado no TEACCH é a capacidade de ele provocar uma diminuição dos sintomas do autismo, fazendo, por exemplo, com que durante as atividades de vida diária, a criança autista apresente mais autonomia e tolerância frente a atividades e papéis que antes lhe pareciam bastante difíceis e complicados. Dessa forma consegue-se acrescentar qualidade de vida tanto para a criança, quanto para todos que convivem com ela (KWEE, 2006).

Posto isso, pensemos na aplicabilidade do programa para qualquer criança em idade escolar e seus desdobramentos e benefícios.

O programa foi inicialmente utilizado pelo serviço de saúde pública da Carolina do Norte (EUA) como instrumento facilitador do processo de ensino de crianças autistas, o modelo TEACCH quando utilizado na educação especial de crianças com Síndrome de Down apresenta ótimos resultados por sua simplicidade, assim como as Pranchas de Comunicação Visual.

O TEACCH utiliza os princípios da organização, da rotina, estruturação de tarefas, material visualmente focado e pedagogicamente enriquecido, relações de causa e efeito, comunicação alternativa (com pranchas ou não), espaço e delimitações físicas, eliminação de estímulos concorrentes e controle do comportamento. (FONSECA e CIOLA, 2014, p. 34). Sendo indicado não só para autistas como para qualquer pessoa com dificuldades de comunicação. Apresenta-se como um modelo de intervenção, pois ele permite que a criança crie estruturas internas, por meio de uma estrutura externa apresentada, que depois se

transformarão em estratégias pela própria criança, que as utilizará também fora da sala de aula em ambientes menos estruturados.

A seguir alguns exemplos de recursos visuais incluindo atividade do modelo TEACCH.



(Prancha de Comunicação)



(Atividade sobre Vogais TEACCH)



(Atividade de contagem e reconhecimento numeral)

ADAPTABILIDADE DOS MATERIAIS

Com as modificações recentes na legislação vigente, é papel do PAEE orientar e articular-se com o professor regente, quanto à elaboração e reestruturação de materiais que podem ser usados como instrumento facilitador do processo de aprendizagem. A seguir alguns exemplos da rede pública municipal de São Paulo de materiais utilizados para trabalhar alfabetização, como também conceitos matemáticos como adição e numeral x quantidade.

Fotos do meu acervo pessoal:





CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com estas reflexões, pretende-se concluir, que a aplicabilidade do programa TEACCH é viável em qualquer esfera do Ensino uma vez que os casos de sucessos com crianças autistas, considerada uma condição muito mais comprometedora globalmente do que a Síndrome de Down, nos aponta para essa direção. Partindo da premissa que o modelo é um facilitador para indivíduos com algum comprometimento, ele também pode ser uma ferramenta facilitadora do trabalho para casos regulares, em que não há nenhuma forma de comprometimento, facilitando o trabalho docente, mesmo com crianças neurotípicas.

No presente trabalho, foram fornecidos dados para pesquisa e conhecimento da síndrome e do programa, como também, ideias de adaptação de materiais que podem ser usados no dia a dia. Neste contexto, as estratégias educacionais se tornam fundamentais para o crescimento do aluno, a satisfação do professor e o bem-estar de toda a família envolvida.

Acreditando que este estudo pode contribuir aos programas de intervenção nas escolas, uma vez que esboça um aspecto de atenção relevante, a questão da interação social das crianças, os materiais facilitadores e o espaço que esta área está ocupando no planejamento educacional destas práticas, novas investigações se fazem necessárias quanto a aplicação deste programa de ensino e sua eficácia na educação regular do Brasil, pois, a principal limitação da pesquisa, foi a escassez de bibliografia sobre esse modelo educacional e principalmente sobre a aplicabilidade deste modelo na rede regular de ensino.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARAÚJO, E. M. **Psicopedagogia e alfabetização**. Goiás: Saraiva, 2008.
- ARFELLI, J. C.V. **A importância do conhecimento do Psicopedagogo voltado para o modelo de alfabetização e os distúrbios de aprendizagem**. São Paulo: Artmed, 2000.
- CAPOVILLA A. G. S.; CAPOVILLA, F. C. **Alfabetização: modelo fônico**. São Paulo: Memnon, 2003.
- CAPOVILLA, A. G. S.; CAPOVILLA, F. C. **Problemas de leitura e escrita: Como identificar, prevenir e remediar numa abordagem fônica**. 4. ed. São Paulo: Memnon, 2004.
- EL-HANI, C. N.; BIZZO, N. M.V. **Formas de Construtivismo: Teoria da mudança conceitual e construtivismo contextual**. São Paulo: Atlas, 1999.
- FERREIRO, E. **Com todas as letras**. São Paulo: Cortez, 2003.
- FERNÁNDEZ, A. **Os idiomas do Aprendente: Análise das modalidades ensinantes com famílias, escolas e meios de comunicação**. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- FISCHER, J. **Uma abordagem prática neuropedagógica como contribuição para a alfabetização de pessoas portadoras de necessidades educativas especiais**. Florianópolis: Artmed, 2001.

FONSECA, Maria Elisa; CIOLA, Juliana de Cássia. **Vejo e aprendo: Fundamentos do Programa TEACCH. O Ensino Estruturado para Pessoas com Autismo.** 1º edição. Book Toy, 2014.

GIL, A. C. **modelos e técnicas de pesquisa social.** 5. Ed. São Paulo: Atlas, 2007.

LABURÚ, C.E.; CARVALHO, M.; BATISTA, I.L.; **Controvérsias construtivistas.** Londrina: Cultura acadêmica, 2001.

MELLO, A. M. S. R. **Autismo: guia prático.** 5 ed. São Paulo: AMA; Brasília: CORDE, 2007. 104 p.: il.

NOAL, D. G.; NAUJORKS, M. I. **Inclusão: contribuições da teoria sócio-interacionista à inclusão escolar de pessoas com deficiência.** Santa Maria –RS, 2006.

KWEE, C. S. **ABORDAGEM TRANSDISCIPLINAR NO AUTISMO: O programa Teacch.** Rio de Janeiro: Anped, 2006.

OLIVEIRA, E. S. G. **O PROCESSO DE APRENDIZAGEM EM UMA PERSPECTIVA SÓCIO – INTERACIONISTA: Ensinar é necessário, Avaliar é Possível.** Rio de Janeiro: Artmed, 2004.

SEIXAS, C.P.; **RELEVÂNCIA DA LITERATURA INFANTIL NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.** Sergipe: Liber livro, 2012.

TEBEROSKY, A.; **Psicopedagogia da linguagem escrita.** Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

VENTURA, L.; RIZZATTI, M. E. **Alfabetização: Os modelos tradicionais.** Florianópolis: Vozes, 2003, p. 32.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Sites visitados:

Prefeitura de São Paulo: Portaria SME 8.764 de 2016:

PORTARIA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO - **SME Nº 8.764 DE 23 DE DEZEMBRO DE 2016** « Catálogo de Legislação Municipal (prefeitura.sp.gov.br)

Última consulta em 13 de Fevereiro de 2023.

L13146 (planalto.gov.br) - Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

Última consulta em 13 de Fevereiro de 2023.

Mirella Clerici Loayza - Especialização em Docência da Matemática no Ensino Fundamental – PED Brasil. Faculdade SESI de Educação. São Paulo. SP. Brasil. Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I. Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.

A FORMAÇÃO INTEGRAL DO CIDADÃO

NAIR DIAS RAMOS

RESUMO

Esse artigo pretende abordar ideias sobre a formação integral do cidadão, partindo da premissa de que é necessário observar o desenvolvimento dos países em relação a educação. A Formação Integral do Cidadão é uma constante em diferentes instâncias relacionadas com o desenvolvimento dos países, onde se postula uma educação orientada para a competitividade com valores que preservem a humanidade com dignidade, ou seja, a educação deve estar orientada para um desenvolvimento sustentável, e não continuar presos aos modelos desenvolvimentistas típicos da modernidade, que, embora não tragam benefícios, também causarão danos à sociedade. Da mesma forma, a educação deve ser baseada em conhecimentos, valores, atitudes e habilidades que favoreçam a construção de uma cultura de paz e democracia. Na Educação Básica, busca-se o desenvolvimento integral dos alunos por meio da formação de hábitos e formas de comportamento dos mesmos, a fim de promover um melhor ajuste com seu meio familiar, social e natural. Trata-se de formar uma personalidade com interiorização pessoal de valores básicos para a vida e para a convivência, uma convivência na esfera democrática, na qual procura se desenvolver um mundo mais humano entre todos, ou seja, para a construção de uma cultura democrática, que se refira à formação da cidadania participativa.

Palavras-chave: Competitividade. Desenvolvimento. Humanidade.

INTRODUÇÃO

Esse artigo pretende buscar reflexões a respeito da educação integral. A formação do cidadão participativo corresponde à dimensão social do indivíduo, visto como um ser social por natureza e orientado a viver em comunidade, ou seja, a educação deve cultivar valores que visem à convivência entre os seres humanos, como a solidariedade, o respeito, o diálogo, a responsabilidade, a autonomia, a liberdade, o que implica o desenvolvimento de uma nova cultura, o surgimento de uma racionalidade holística e a concepção do mundo como globalmente interligados, significa atender ao desenvolvimento da interdependência nas crianças.

Paulo Freire (1997) afirma que

É preciso, por outro lado, reinsistir em que não se pense que a prática educativa vivida com afetividade e alegria, prescindida da formação científica séria e da clareza política dos educadores ou educadoras. A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança (FREIRE, 1997, p.90)

Toda pessoa, desde a infância, precisa de uma educação integral para desenvolver os conhecimentos básicos e as habilidades necessárias que facilitem seu funcionamento na vida e no mundo em geral. Dessa forma, esse artigo tem como objetivo geral abordar informações a respeito da educação integral e como objetivos específicos tentar mostrar a importância da educação básica como fundamental para o desenvolvimento significativo do indivíduo. Também procura decorrer sobre uma educação de boa qualidade, baseada no desenvolvimento sustentável.

A metodologia desse artigo foi realizada por meio de uma pesquisa bibliográfica, contando com a corroboração de autores que decorrem a respeito do tema da educação integral.

Atualmente o que se sabe sobre a educação integral é baseado em autores que ao passar dos anos e com muitos estudos teóricos passaram a olhar a educação integral como parte fundamental e significativa para a formação integral do indivíduo.

As vozes e percepções emitidas pelos principais atores da comunidade educativa, quando trazidas para a sala de aula ou para o cenário institucional de convergência pedagógica, podem gerar uma espécie de ressonância epistemológica que provoca conforme atitude, reflexão, angústia, impotência ou transformação. É preciso dizer que colocar as vozes dos interlocutores em diálogo ao mesmo tempo em que desenvolvemos o processo educativo fomenta um ambiente de análise recíproca dos modos particulares de pensar, sentir e agir do professor e do aluno.

Produz uma espécie de negociação no melhor sentido do termo entre a realidade revelada no mundo objetivo e subjetivo de professores e alunos, expressa numa mudança de atitude que é visivelmente validada e endossada pela própria comunidade educativa.

A valorização, o reconhecimento e a inserção de saberes populares que acompanham o cotidiano de dois alunos, e a articulação sistêmica entre as disciplinas no momento do desenvolvimento das aulas, promovem nos alunos autoestima, responsabilidade, segurança e participação, possibilitando a emergência dessas novas unidades de análise, típicas de uma escola com relevância conceitual e contextual.

Para elaboração desse artigo procurou-se obter informações pertinentes ao tema Educação Integral, por meio de autores como: Freire (1997) que cita a educação integral como parte fundamental para o desenvolvimento do indivíduo, Santos (1994) que corrobora com a ideia de que a educação integral enxerga o indivíduo como um todo e outros autores que corroboram com o tema.

A EDUCAÇÃO INTEGRAL E SUA IMPORTÂNCIA

A educação integral tem diferentes dimensões, além da cognitiva, para formar o aluno não apenas em torno de seu intelecto, mas também em torno de sua formação como pessoa integral que deve aprender a se relacionar, a ter um compromisso social e a se tornar uma cidadania ética. É por isso que quando falhamos na educação integral, falhamos em educar pessoas de várias dimensões, como a dimensão cognitiva, a dimensão social, a dimensão ética ou a dimensão emocional.

A realidade que envolve o mundo educacional nas organizações escolares revela um 'background' diversificado e rico em experiências sociais e culturais que muitas vezes não encontram oportunidades de expressão na sala de aula, devido, entre outras coisas, à presença de capacidades mentais e códigos imaginários dominantes que são legitimados a partir do poder disciplinar.

As quebras de fronteiras entre as disciplinas obrigam a considerar modelos de análise muito mais potentes do que os típicos de uma única especialização disciplinar.

A complexidade do mundo e da cultura atual nos obriga a revelar os problemas por múltiplas lentes, quantas são as áreas do conhecimento; caso contrário, é fácil que os resultados sejam afetados pelas denominações impostas pela seletividade das perspectivas de análise que abrange.

Avançar metodologicamente para cenários de sala de aula que permitam a livre circulação e articulação do conhecimento interdisciplinar, constitui uma oportunidade de entrelaçar saberes, ver todas as áreas possíveis de sua construção. É por isso que a transdisciplinaridade desempenha um papel importante nos processos de pesquisa.

As disciplinas no contexto da sociedade do conhecimento alcançam verdades parciais, portanto, e apesar de serem verdades de curto prazo, a evidente resistência à mudança parece incontornável no ensino do pensamento, para desafiar a ciência, em sua opinião, para dar um passo rumo ao incerto, no desconhecido, no escuro, na penumbra, gerando uma tipologia de medo que invade o mundo objetivo e subjetivo, dos seres humanos que fazem parte desta comunidade, emergem com medo, dúvidas, desconfiança.

O medo de errar em sala de aula é como perder o poder e o controle que o saber parcial da disciplina concede, não possibilita dar espaço a outros saberes que circulam no pensamento do sujeito da educação, muitos deles às vezes negados e incompreendidos, porque fugimos de saber e de controlar a disciplina que o professor possuía. A possibilidade de erro na sala de aula implica desafiar a certeza positivista do conhecimento e abrir vários caminhos epistemológicos que questionam a incerteza e a possibilidade de surgimento de novas visões sócio-críticas. Contexto que exige uma tipologia de professores com saberes integradores, que desafiem a disjunção e apostem na conjunção capaz de provocar uma compreensão hologramática de grandes desafios que se colocam à educação hoje: a formação integral.

A formação como categoria educacional tem sido palco de polêmicas desde a antiguidade, passando pelos tempos clássico, contemporâneo e atual, respectivamente, teóricos de estatura como: Platão, Aristóteles, Humboldt.

Ora, formar integralmente é reconhecer a existência de uma multidiversidade de dimensões que estão presentes no ser humano. Isso implica romper ou aproximar-se das fronteiras que os mundos objetivo e subjetivo criaram para manter intacto o princípio cartesiano da dispersão.

O professor deve reconhecer que a desilusão disciplinar é também um processo emancipatório, porque lhe permite identificar que vivemos num mundo caracterizado por "interconexões amplas e globais" (MARTINEZ, 2009, p. 20) ou que implica avançar para problematizar.

Isso sugere processos de mudança nas formas de agir, sentir, pensar e fazer. No entanto, as resistências ainda vigoram numa tipologia de professores regida por princípios de inflexibilidade cognitiva, dificultando a sua religação, gerando um divórcio entre o que se pensa e o que se faz, mantendo uma espécie de equilíbrio sem direção que atrasa processos acadêmicos e formativos essenciais a partir de uma dialética qualitativa.

Não se trata, porém, de ir ao extremo, invalidar ou negar que a existência de estratégias pedagógicas para a formação de professores ainda tenha validade conceitual dentro e fora da escola, favorecendo experiências positivas ou cumprindo os objetivos pactuados pelo planejamento institucional. Trata-se de identificar, a partir da pesquisa, uma estratégia metodológica de relevância conceitual e contextual, que provoca desequilíbrio epistemológico na comunidade docente e discente, ou parece provocar evidentes mudanças de atitude numa práxis sistêmica entre cognição e formação integral.

O tempo integral seria um meio a proporcionar uma educação mais efetiva do ponto de vista cultural, com o aprofundamento dos conhecimentos, do espírito crítico e das vivências democráticas. A permanência por mais tempo na escola garantiria melhor desempenho em relação aos saberes escolares, os quais seriam ferramentas para a emancipação. (CAVALIERE, 2007, p. 15)

De fato, a educação integral inclui abordagens da educação em campos tão diversos como o biológico, neurológico, social, cultural, psicológico ou espiritual, e envolve a consideração de aspectos individuais e coletivos, tanto de professores e alunos quanto da população em geral.

OS SERES HUMANOS E SUAS RESPONSABILIDADES

Os seres humanos precisam assumir a responsabilidade por suas próprias vidas para colocar suas experiências em um contexto social e, da mesma forma, ajudar os outros a promover ou desenvolver suas próprias sociedades. Quando as pessoas não são responsáveis por todas as suas dimensões como pessoas, elas constroem uma personalidade persistente, improdutiva e violenta devido à crise que a falta de equilíbrio traz às pessoas.

Vários estudos têm sido realizados que mostram que o desenvolvimento integral das pessoas previne comportamentos de risco e problemas psicossociais como evasão escolar, delinquência, abuso de substâncias, violência física e psicológica, entre outros, além de contribuir também para um maior desgaste docente.

Como podemos ver, uma abordagem integral da educação baseia-se na aprendizagem contínua das pessoas, e não apenas durante os dias de aula, mas em todos os momentos de suas vidas. Uma abordagem, em suma, que trabalha para incluir todos os diferentes elementos vistos de forma mais completa e intencional possível na experiência de aprendizagem e ensino, e por isso é tão importante para a formação das crianças, para que possa ser a mais completa possível.

[...]É preciso, por outro lado, reinsistir em que não se pense que a prática educativa vivida com afetividade e alegria, prescindida da formação científica séria e da clareza política dos educadores ou

educadoras. A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança[...] (FREIRE, 1997, p.90)

O mundo de hoje exige mais do que nunca o desenvolvimento de habilidades abrangentes que permitam que as crianças sejam capazes de lidar efetivamente com todos os aspectos da vida. Sem dúvida, a educação integral torna-se a ferramenta ideal para isso. Esse tipo de formação amplia a visão dos alunos sobre o mundo ao seu redor, permitindo que eles aprendam sobre diferentes perspectivas, ensinando-lhes responsabilidade social e contribuindo para a construção de seu projeto de vida.

O mundo acadêmico está perplexo com inúmeras categorias que muitas vezes encontram um nível parcial de compreensão e interpretação da ciência positivista. No entanto, este mundo está imerso em um entrelaçamento dialético de ideias, paixões, frustrações, esperanças, contradições, incertezas. , cegueira, sentimentos, que individual e coletivamente passam pela objetividade e subjetividade.

O ser humano por natureza é complexo, uma visão disciplinar mal ilumina uma parte da penumbra cognitiva, uma visão inter e transdisciplinar abre uma diáspora de interconexões que aproximam a compreensão e interpretação da realidade na qual o mundo integral do aluno está submerso.

Portanto, adotar uma investigação etnográfica com uma visão complexa em um campo de dominação e controle disciplinar, é abrir uma batalha simbólica de ideias, conceitos, percepções e imaginários, é lutar contra os esquemas mentais que por muito tempo permanecerão como protetores de inalterabilidade e confere a certeza que a ciência produz, caracterizada por uma marcada resistência à mudança, à transformação e à incerteza.

A formação integral, como o próprio nome indica, faz uma abordagem completa aos diferentes componentes acadêmicos, sociais, culturais e até artísticos do ensino, tendo como referência os valores e princípios aceitos pela sociedade. As crianças e jovens educados neste modelo são competentes em todas as suas dimensões porque aprendem a se conhecer e isso lhes permite determinar o que podem contribuir em cada cenário de vida.

Neste tipo de educação escolar, desde que os pequenos ingressam na Educação Infantil e ao longo da sua fase de estudante trabalham de todas as áreas na construção de si e do seu papel na sociedade, aprendem a conviver de forma positiva, a estabelecer vínculos assertivos com as pessoas ao seu redor e ser cidadãos construtivos.

A EDUCAÇÃO INTEGRAL CONTEMPORÂNEA

As crianças e jovens na educação integral contemporânea aprendem valores e princípios como a hospitalidade, a ética do cuidado, a resolução efetiva de conflitos e a formação de critérios. Tudo isso, por meio de cenários de diálogo, pesquisa e criação coletiva que são criados dentro da escola e promovidos entre as famílias.

Sem dúvida, a formação integral na educação integral contemporânea estimula a liderança, a imaginação, a criatividade, o debate, a produção acadêmica, artística e esportiva; tudo isso enquadrado em um contexto que promove continuamente a formação humana e

dá sentido ao projeto de vida que cada aluno constrói. Um modelo comprometido não só com a formação dos alunos, mas também com a construção de uma sociedade melhor para todos.

A escola é, sem dúvida, uma das instituições básicas da sociedade atual, tornando-se a referência fundamental para a incorporação dos indivíduos à vida social; sua consideração como fator-chave no desenvolvimento social o tornou um instrumento fundamental na vida da população ocidental. A escola, como as demais instituições sociais, passou por um importante processo de transformação motivado pelas demandas do novo tipo de sociedade. Vivemos, assim, um momento em que é necessário falar de um novo cenário educativo em que alguns dos elementos essenciais desta instituição social, incluindo as suas funções, estão fadados a mudar.

No entanto, as experiências de escola integral / em tempo integral só serão materializadas no cenário brasileiro em 1950, com a implantação do Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), na Bahia, seguindo em diferentes épocas históricas, destacando-se o Centro Educacional Elementar (CEE), os Ginásios Vocacionais, passando pelos renomados Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), o Programa de Formação Integral da Criança 58 InterMeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, MS, v. 25, n. 50, p. 57-77, jul./dez. 2019 (PROFIC) e os Centros de Atenção Integral à Criança e aos Adolescentes (CAICs) (CARDOSO e OLIVEIRA, 2019, p.1).

Como se sabe, o último século XX abriu aos cidadãos um novo cenário de possibilidades e realidades protagonizado pelas novas tecnologias que logo começaram a transformar suas vidas, em particular, e a da população como um todo. Se em épocas anteriores as revoluções ligadas à transformação dos meios de produção e das formas de organização do trabalho levaram ao surgimento de um novo cenário social, a revolução tecnológica (a chamada “terceira revolução”), centrada nas tecnologias da informação, abre um novo quadro, o da sociedade do conhecimento, da informação.

Todas essas mudanças afetam tanto as esferas mais públicas (a economia, a política), quanto as esferas mais íntimas e privadas dos indivíduos, situação da qual a escola não pode escapar afetando tanto o seu funcionamento (cada vez mais complexo e difícil) quanto o trabalho dos profissionais envolvidos.

Como sabemos, a escola surgiu em um momento histórico muito específico, caracterizado pelas demandas de um novo tipo de sociedade: mesmo correndo o risco de sintetizar demais e esquecer outras abordagens, pode-se dizer que a ordem social estabelecida após as primeiras A Revolução Industrial precisava de um instrumento capaz de transmitir uma nova cultura de trabalho e novas formas de vida. A necessidade de adaptação à vida na fábrica, aos novos ritmos, às formas de trabalho recém-chegadas e até mesmo aos elementos que mediarão a vida das pessoas a partir daquele momento (por exemplo, o relógio), voltou-se para a escola na forma mais agente efetivo dessa nova socialização.

Portanto, se vivemos atualmente uma revolução (a terceira) onde não só mudaram as principais forças que lhe dão vida (comparadas ao carvão, a informação) e onde o

conhecimento e a informação se tornam peças-chave do seu desenvolvimento, vale a pena assumir que a escola abandonará suas abordagens anteriores e passará a outras, de acordo com os novos tempos.

Por outro lado, não podemos esquecer que as origens da escola surgiram vinculadas a grupos específicos da sociedade da época: assim, a escola surgiu como uma instituição relacionada à alfabetização de homens, burgueses, pertencentes à cultura dominante e habitantes das cidades.

Diante dessa situação de exclusão da maioria da população, e por meio de um processo dividido em três etapas (exclusão, segregação e integração) que caracterizou a escolarização de grupos marginalizados da instituição escolar, a escola tornou-se em nossas sociedades uma experiência fundamental para a maioria das pessoas (não sem negar, obviamente, as situações de exclusão educacional ainda vividas por diferentes grupos sociais e o caminho inacabado na construção de uma verdadeira escola inclusiva).

Além disso, a escola atual não está apenas enfrentando uma reformulação pedagógica, mas também testemunha o surgimento de novas realidades que a afetam diretamente, da transformação de algumas outras, presentes em seu funcionamento. Se há uma característica que caracteriza atualmente o cenário escolar, é a coexistência de contextos diversos, de espaços educativos constituídos por um corpo discente heterogêneo (em termos de origem, demandas, aspirações etc.) e, em última análise, de múltiplas demandas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação integral fornece uma abordagem alternativa, com o objetivo de educar os estudantes como cidadãos globais para o desenvolvimento integral e significativo.

A mudança só acontece por meio de grupos, equipes ou comunidades que são mobilizadas em torno de uma causa comum. Para se tornarem líderes, os alunos precisam inspirar seguidores, negociar com os oponentes, construir alianças e se comunicar por meio das diversas culturas. Portanto, eles precisam aprender sobre tópicos como trabalho em equipe, parcerias, liderança, democracia ou participação.

Nesse sentido, o papel da Educação Integral é conseguir que os alunos possam pensar e agir por si e com outros para trabalhar em um mundo mais sustentável. Para isso, os alunos precisam ser capazes de pensar e agir de forma crítica, holística e colaborativa.

Portanto, percebe-se que a educação integral é parte fundamental para que o indivíduo tenha um desenvolvimento significativo. Acima de tudo, os estudantes precisam de novas perspectivas para entender o mundo em rápida mudança em que vivem. Além disso, eles precisam participar desse mundo. Muitos deles também querem ajudar a reduzir a pobreza, proteger o meio ambiente e criar sociedades inclusivas. Para realizar essa ambição, é necessária uma nova abordagem para a educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CARDOSO, Cintia Aurora Quaresma, OLIVEIRA, Ney Cristina Monteiro de. A História Da Educação Integral / Em Tempo Integral Na Escola Pública Brasileira, *InterMeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação*, Campo Grande, MS, v. 25, n. 50, p. 57-77, jul./dez. 2019.

CAVALIERE, Ana Maria. Educação Integral: uma nova identidade para a escola brasileira. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.23, n.81, p.247-270, dez. 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

MARTÍNEZ, M. **Novos paradigmas em pesquisa**. Caracas: Editorial ALFA. 2009.

Nair Dias Ramos

Licenciatura Plena em Pedagogia, pela Universidade Bandeirante de São Paulo, UNIBAN, em 2011.

Pós-Graduação em Formação em Educação A Distância pela Universidade Paulista, UNIP, em 2020.

Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Prefeitura Municipal de São Paulo, PMSP.

CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA DO APEGO NA EDUCAÇÃO

PATRÍCIA MENDES CAVALCANTE DE SOUZA

RESUMO

Este artigo procura visitar a Teoria do Apego e seus principais criadores, com ênfase em Bowlby, que é o expoente nome desta teoria. A Teoria do Apego é ampla em sua aplicação, pois trata principalmente da criação, educação e desenvolvimento das crianças e as implicações negativas da falta de afetividade nas relações com as crianças no futuro desta. Esta teoria pode ser aplicada tanto na pedagogia, quanto na pediatria, psicologia e mesmo no âmbito familiar, este artigo visa ampliar o olhar para a importância de dar atenção a esta relevante teoria dentro do ambiente educativo, visando a criação de vínculo e ter um olhar sensível para cada criança e seu pequeno universo. Podemos ver que uma educação responsável e comprometida com a infância tem traços e características da Teoria do Apego e que essas crianças que são olhadas e cuidadas com mais carinho e amor, crescem mais confiantes e independentes, trazendo benefícios a todos.

Palavras-chave: Desenvolvimento; Interações; Relacionamentos; Vínculos afetivos;

INTRODUÇÃO

A teoria do apego foi desenvolvida por diversos pesquisadores em meados da segunda guerra mundial, porém a teoria foi disseminada e conhecida pelo John Bowlby (1907-1990), psiquiatra e psicanalista inglês, professor e pesquisador na área médica. Em 1940, começou a publicar trabalhos sobre a criança, buscou estabelecer relações entre o desenvolvimento psíquico e a biologia. Três pilares marcaram suas pesquisas e seu ensino: o apego, a perda e a separação.

Bowlby trabalhou em diversos projetos após a segunda guerra mundial, tais como Consultor de Saúde Mental para a Organização Mundial da Saúde, em decorrência de suas pesquisas com crianças inadaptadas e sem família, investigava as dificuldades de vínculo e como estas eram transmitidas de uma geração para a próxima, bem como suas consequências na vida da criança. Em suma, sua teoria propõe a ideia de que o comportamento de apego é uma estratégia evolutiva e biológica de sobrevivência, para proteger o bebê dos predadores.

Um dos influenciadores de Bowlby foi Donald Winnicott (1896-1971), pediatra e psicanalista infantil. Ambos tiveram várias semelhanças em suas pesquisas, pois foram os primeiros psicanalistas a falar sobre a importância das interações sociais na infância. Segundo eles, os humanos entram no mundo com uma predisposição para serem sensíveis às

interações sociais e necessitam delas para um desenvolvimento saudável. Bowlby afirmava que a pesquisa para a Organização Mundial da Saúde não teria sido possível sem o apoio de Winnicott.

Em 1951, a Organização Mundial da Saúde divulgou o relatório de Bowlby sobre a saúde mental das crianças sem-teto na Europa pós-guerra, em que ele argumentava que o bebê e a criança pequena deviam experimentar um relacionamento caloroso, íntimo e contínuo com sua mãe (ou substituto permanente da mãe), e que não ter esse relacionamento de apego com o bebê podia gerar problemas mentais significativos e irreversíveis consequências para a saúde da criança/adulto. Essa pesquisa revolucionou a área pediátrica, pois influenciou mudanças generalizadas nas práticas institucionais para bebês e crianças, tais como à visita de bebês e crianças pequenas nos hospitais pelos pais, algo que antes não acontecia. Sua teoria sofreu muitas críticas infundadas, porém uma delas impactou a vida das mulheres, pois induziu a pensar que qualquer separação da mãe era prejudicial, o que desencorajava as mulheres de trabalhar e deixar seus filhos na creche. (AINSWORTH & BOWLBY, 1991)

CONCEITOS ELABORADOS POR BOWLBY

A humanização nos hospitais voltados para o atendimento infantil foi uma das mudanças que trouxe a sua teoria, algumas crianças que se hospitalizavam durante os primeiros 18 meses de vida, desenvolviam o “hospitalismo”, um estado de alteração profunda, física e psíquica, que se instala progressivamente nas crianças muito pequenas, em função de um abandono ou de uma temporada prolongada numa instituição hospitalar. Os sinais do hospitalismo manifestam-se por atraso no desenvolvimento físico, por incapacidade de adaptação ao meio social e, às vezes, por um mutismo que se assemelha ao autismo e pode levar à psicose. Nos casos de total carência afetiva, ligada à falta de qualquer vínculo materno, os distúrbios podem chegar à morte. Sua pesquisa e de outros cientistas, nos anos 40, providenciou uma reforma das condições de hospitalização de crianças pequenas.

TEORIA DO APEGO, PERDA E SEPARAÇÃO

De acordo com a teoria do apego, os bebês se conectam a adultos cuidadores que dão carinho, são sensíveis e responsivos nas interações com eles e que permanecem como cuidadores consistentes durante o período de seis meses a dois anos de idade, aproximadamente. Esse padrão de comportamento parental leva ao desenvolvimento de padrões de apego que, por sua vez, conduzem a “modelos internos de trabalho” que guiarão sentimentos, pensamentos e expectativas do indivíduo em relacionamentos futuros.

Na abordagem de Bowlby, considera-se que a criança precisa de uma relação segura com seus cuidadores, pois sem isso o desenvolvimento social e emocional normal não ocorrerá. Por meio desse relacionamento se determinará como o indivíduo se vê, o que afetará sua autoconfiança, autoestima e dependência. A criança se vincula instintivamente a quem cuide dela, com a finalidade de sobreviver, e por meio disso se desenvolve físico, social e emocionalmente. O processo de apego não é específico de gênero, pois os bebês formam vínculos com qualquer cuidador consistente que atenda integralmente suas necessidades. Segundo a teoria, a qualidade do engajamento social parece ser mais influente do que a quantidade de tempo gasto.

Depois de 1950, Bowlby trabalhou com conteúdos cada vez mais biológicos, tinha interesse pela etologia e pela biologia, numa perspectiva darwiniana. Seus conceitos tem por base os campos da psicanálise, biologia evolucionária, etologia, psicologia do desenvolvimento, ciências cognitivas e teoria dos sistemas de controle (BOWLBY, 1989; BRETHERTON, 1992).

Outra pensadora do campo da teoria do apego é Mary Ainsworth (1963), ela investigou fatores determinantes da proximidade/intimidade expressa no comportamento de interação de crianças com suas mães. Após sua pesquisa e publicação do seu estudo, realizado em Uganda, houve uma grande colaboração intelectual entre Ainsworth e Bowlby.

Os trabalhos de M. Ainsworth sobre o desenvolvimento socioemocional durante o início da vida do bebê evidenciou que o modelo de apego que uma pessoa desenvolve ao longo da primeira infância é profundamente influenciado pela maneira como os cuidadores primários o tratam, além de estar ligado a fatores temperamentais e genéticos.

A base da teoria do apego organiza o comportamento em termos de um sistema motivacional, assim, essa abordagem teórica oferece uma base para estudos sobre os afetos e as emoções dos seres humanos, proporcionando um suporte teórico para a compreensão dos processos de desenvolvimento normal e patológico, ao integrar aspectos da biologia moderna ao embasamento de seus estudos. Para J. Crowell & D. Treboux (1995), as pesquisas sobre a Teoria do Apego vem tomando diversas direções, por exemplo: a relação entre as experiências de apego da infância e o comportamento parental, a transmissão cultural dos padrões de apego, o impacto das experiências de apego da primeira infância nos relacionamentos de adolescentes e adultos, o apego entre o bebê e seu cuidador, as noções e comportamentos de apego entre os adultos e o desenvolvimento de patologias e suas evoluções.

Bowlby (1989) considerou o apego como um mecanismo básico dos seres humanos, ou seja, é um comportamento programado biologicamente, como o mecanismo de alimentação e da sexualidade, e é considerado como um sistema necessário de controle do equilíbrio do corpo. O papel do apego na vida dos seres humanos envolve o conhecimento de que uma figura de apego está disponível e sana as necessidades básicas e de carinho e atenção, proporcionando um sentimento de segurança que é fortificador da relação (CASSIDY, 1999).

De acordo com Bowlby, o bebê demanda proximidade dos cuidadores, com o passar do tempo, forma-se um verdadeiro vínculo afetivo, garantido pelas capacidades cognitivas e emocionais da criança, assim como pela consistência dos comportamentos de cuidado, pela sensibilidade e responsividade dos cuidadores, a teoria também pressupõe que as primeiras relações de apego, estabelecidas na infância, afetam o estilo de apego do indivíduo ao longo de sua vida (BOWLBY, 1989).

Outro conceito fundamental é de que a pessoa que foi suprida na infância com comportamento de apego saudável, será mais apta para lidar com o mundo (BOWLBY, 1989; CASSIDY, 1999).

Evidências de que as crianças também se apegam a figuras abusivas sugerem que o sistema do comportamento de apego não é conduzido apenas por associações de prazer, as crianças desenvolvem o comportamento quando seus cuidadores respondem às suas necessidades fisiológicas, mas também quando não o fazem (CASSIDY, 1999). Entretanto, durante todo o ciclo da vida, o comportamento de apego estará presente em variadas intensidades e formas, tais como procurar ou seguir o cuidador; formas aversivas, como chorar, ou ainda por meio de sinais comportamentais que alertam o cuidador para o interesse de interação da criança, como sorrir e verbalizar de modos diversos. Todas essas maneiras são verificadas em crianças, adolescentes e adultos ao buscarem a aproximação com outras pessoas. É o padrão desses comportamentos, que revelam algo acerca da força ou qualidade do apego (AINSWORTH, 1989).

De acordo com J. Bowlby (1989), as experiências precoces com o cuidador primário iniciam o que depois se transformará nas expectativas sobre si mesmo, dos outros e do mundo em geral, com desdobramentos importantes na personalidade em desenvolvimento. H. Waters, C. Hamilton & N. Weinfield (2000) consideram que, com a idade e o desenvolvimento cognitivo, as representações sensorio-motoras das experiências de uma base segura na infância é que dão origem à representação mental, por meio de um processo no qual a criança constrói representações cada vez mais complexas, impactando assim não só no desenvolvimento emocional, mas também cognitivo.

W. Furman *et al.* (2002) apontam que o termo *working models* (modelo de funcionamento) foi usado por Bowlby para descrever a forma de representação e as expectativas que guiam o comportamento da pessoa e que é uma espécie de interpretação do comportamento de outras pessoas às quais se é apegado. A criança constrói um modelo interno de si mesma, conforme foi cuidada, mais tarde, esse modelo internalizado trará à criança, quando o sentimento é de segurança em relação aos cuidadores, acreditar em si própria, tornar-se independente e explorar sua liberdade, bem como sentimentos de insegurança, quando ela não foi suprida da forma correta. Desse modo, cada indivíduo forma uma imagem interna a partir das primeiras experiências com as figuras de apego, essa construção é mais forte na primeiríssima infância, mas continua acontecendo ao longo de toda a infância. Sua influência aparece nas primeiras interações sociais e expressa-se nos padrões de apego que teve acesso (BRETHERTON & MUNHOLLAND, 1999).

A função reflexiva da criança possibilita compreender as atitudes dos outros e agir de maneira adaptada em contextos interacionais específicos. Devido a criança, geralmente, ter cuidadores primários que diferem na forma de interagir com elas, as crianças, por sua vez, terão o desenvolvimento e as percepções de seus estados mentais e dos outros, com base na observação que farão do mundo mental dos seus cuidadores (FONAGY & TARG, 1999).

A criança é ativa no seu desenvolvimento e tem um papel construtivo nele. V. Ramires (2003) argumenta que, em razão disso, é necessário que se pense sobre como a criança percebe o que se faz a ela, e não apenas a realidade dos fatos do que lhe acontece, ou seja, muito também dependerá da interpretação da própria criança. Além disso, ocorre uma tendência de recriação, nas relações do indivíduo, ao longo da vida, do padrão de modelo interno de apego primário. Assim, os padrões de apego estabelecidos na infância são duradouros, ao longo de toda vida (BOWLBY, 1989).

O impacto das relações de apego na infância e o papel dos modelos internos de funcionamento é de grande importância no padrão de comportamento ao longo da vida, em uma ampla variedade de situações, incluindo a seleção de um parceiro, a formação de relacionamentos de amizade, a escolha profissional, o sua parentalidade quando adulto, bem como imagem do self,

Em relação ao apego dos adultos, M. Main (2000) distingue-o ao da criança. Durante a primeira infância, o apego caracteriza-se como um interesse em manter proximidade com pessoas específicas e selecionadas pela criança, uma tendência a usar essas pessoas como base segura e referência para a exploração do desconhecido, bem como refúgio e busca de segurança em momentos de medo. Dessa forma, na infância, o apego é considerado seguro ou inseguro com relação à figura de apego. As relações de apego são o resultado da interação entre uma base genética, processos inatos e experiências vividas, modificados ao longo do tempo, essas relações também se modificam, ou seja, pessoas mais maduras formam relações mais complexas do que as relações formadas na infância.

M. Harvey (2000) examinou a relação entre os padrões de apego em adolescentes e o funcionamento da família e apontou que adolescentes que percebem a si mesmos como integrantes de relações familiares equilibradas são considerados com um padrão de apego seguro, dessa forma os valores intelectuais e culturais familiares são adotados para si mesmos.

Constatou-se que adolescentes atravessados pelo padrão de apego seguro são confiantes em seus relacionamentos, generosos e tolerantes com relação a si mesmos e às suas figuras de apego, e considerados como mais estáveis em suas relações amorosas. Já os adolescentes caracterizados como do estilo desapegado/evitativo demonstram não ter necessidade de confiar em outras pessoas e mostram-se realmente desapegados ou não influenciados pelas experiências de apego precoces. Esse padrão desapegado é fortemente associado à depressão, principalmente em mulheres. M. Harvey (2000) sugere que o padrão ansioso/ambivalente ou preocupado/ansioso em adolescentes está relacionado a relatos de conflitos familiares, alto grau de controle entre os membros da família e falta de compreensão da dinâmica do funcionamento familiar, além disso, esses adolescentes sentem que a independência é desencorajada e evitam conflitos e confrontos, mantendo estratégias de comportamento passivas, copiando apenas o comportamento que vê nos outros.

TEORIA DO APEGO E EDUCAÇÃO

Apesar de todo o avanço de ideias progressistas e humanistas, tanto no âmbito social, quanto escolar, ainda há muitas mudanças a serem realizadas para uma educação e criação de crianças mais afetiva. O modelo pedagógico encobriu e ainda tem encoberto, a expressão da afetividade nas relações entre professor e aluno, porém teorias como a de Bowlby mostram o quanto é importante para a criança uma conexão afetiva com a família e a sociedade/escola. O ingresso da criança na escola, precisa ser uma experiência que confere a ela uma sensação de estar em um espaço seguro, para além do mundo familiar, e que proporcione maneiras de entender a si mesma e o mundo de forma mais confiante e conseqüentemente autônoma. O professor tem papel fundamental neste processo, pois ele é a figura externa que mediará um desenvolvimento efetivo e seguro de novas interações afetivas, cognitivas e sociais para a criança

O modelo pedagógico predominante tem, de um modo geral, encoberto a expressão da afetividade nas relações entre professor e aluno, apregoando um modelo ideal de relacionamento hierárquico que postula a transmissão do saber como principal objetivo do ensino, em que mestre e o aluno mantêm certo distanciamento. Todavia, quando se analisam as necessidades de formação dos professores, levando em conta os efeitos do primeiro contato destes com a realidade das crianças por eles atendidas, verifica-se que há uma criação de vínculos afetivos, em que professor se preocupa com seus alunos, além da questão de se eles passarão de ano ou não e que alunos veem na figura do professor, uma figura de confiança e muitas vezes é por meio deste vínculo que acabam, por exemplo, denunciando a escola abusos que sofrem em suas casas.

É importante analisar a questão da afetividade em sala de aula, trabalhando sob possibilidades de estímulo e criação de vínculos pelo viés da psicoeducação, levando em conta as condições de ensino oportunizadas pela escola ao professor.

A escola precisa ser uma experiência e um espaço seguros, para além do mundo familiar, e que oportunize formas de entender a si mesma e o mundo de forma mais autônoma. E que o professor, enquanto larga e sólida figura de referência, possa atuar como mediador seguro no desenvolvimento de novas interações afetivas, cognitivas e sociais para a criança.

A escola, vem a ser uma das principais e primeiras experiências de mundo externo que a criança tem, depois da sua relação com os cuidadores primários, sendo assim, os educadores, como pessoas que aparecem na ampliação do mundo da criança, compõem parte importante e fundamental na estruturação, flexibilização e consolidação de laços afetivos seguros e contínuos para a criança, entendendo que um vínculo seguro não é formado só com a família, mas também com os professores que a criança conhecerá ao longo da vida, podendo este vínculo promover autoconfiança e contribuir para o seu êxito na vida escolar e enquanto adulto (Amado et. al., 2009).

Portanto, a conduta da família e, mais tarde, dos professores, consiste em importantes fatores para a criança, auxiliando-as na construção do seu self. Do contrário, se a informação recebida for negativa, a criança também passará a aprender e se perceber diante das relações e do mundo da mesma maneira.

É de fundamental importância que os educadores sejam capazes de solidificar e construir laços de confiança com o aluno, para a exploração e conhecimento deste de forma eficiente e eficaz (Amado et. al., 2009). Os processos cognitivos e afetivos estão mutuamente inter relacionados e sofrem influência entre si, sendo assim o conceito de zona de desenvolvimento proximal, por exemplo, apresentado por Vygotsky (1998), refere que relações concretas entre pessoas estão associadas ao desenvolvimento das funções superiores, o que torna crucial a ajuda e o apoio promovidos pelo professor, além do simplesmente responder perguntas, mas entender a individualidade de cada aluno e suas necessidades emocionais, como estão no dia, além no olhar obvio de tarefas e cumprimento de demandas e planejamentos. . Além disso, as investigações no campo das neurociências demonstram que sentimentos e consciência/racionalidade não são estranhos e separados, exercendo intenso impacto no processo ensino-aprendizagem (Damásio, 2000 em Amado et. al., 2009).

Considera-se a escola como potencial fonte de bem estar emocional e consolidação e desenvolvimento da personalidade da criança. Uma criança com uma experiência de apego predominantemente inseguro, por exemplo, ao estabelecer relações com outros cuidadores significativos, tais como professores, pode vivenciar experiências positivas e assim melhorar sua autoestima e resiliência, que por meio da família não estava sendo suprida. (Geddes, 2006). Parece necessário promover propostas para reflexão e compreensão em torno da questão afetiva da vida dos professores, dos alunos e da interação entre ambos (Amado et. al., 2009). Para Piaget, 1996 (*apud* De La Taille), não é somente a maturação biológica que explica o desenvolvimento, mas as múltiplas interações que ocorrem com o meio físico e social.

Se, por um lado, a aprendizagem depende de um montante de exigências de ordem técnica, uma vez que o avanço nos conhecimentos e novas tecnologias exigem isso, não se pode deixar de considerar que, por outro viés, o conjunto de características afetivas disponibilizadas na relação professor x aluno, possibilita que os conteúdos mobilizem este último e ative “os mecanismos cognitivos para trabalhar a informação e para que a aprendizagem significativa se efetue” (Gonçalves & Alarcão, 2004, p. 6 em Amado et. al., 2009).

Bell hooks (2017) também mostra como se afastar da dimensão afetiva acaba por nos alijar do processo de criação e como isso faz parte de um projeto colonial e capitalista “Certa vez, perguntei aos alunos: “por que vocês sentem que a consideração que demonstro por um determinado aluno não pode ser oferecida a cada um de vocês? Por que acham que não existe amor ou carinho suficiente para todos?”

As crianças necessitam profundamente de vínculo nos espaços em que transitam e a escola é um desses lugares de muita relevância para elas, sendo assim, é muito importante que professores olhem de maneira abrangente para as necessidades dos alunos, demonstrando não só autoridade em sala, mas principalmente vínculo saudável e afetividade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As teoria do apego pressupõe que os modelos internos desenvolvidos nas relações com as figuras de apego primárias, na primeira infância e ao longo dela, tendem, de maneira geral, a ser estáveis, ou seja, vão perdurar e se generalizar para relações futuras (BOWLBY, 1989).

Considerando que relações estabelecidas na infância afetam o padrão de apego do indivíduo por toda a sua vida (BOWLBY, 1989), e que processos de rompimento de vínculos de apego acarretam transformações nas imagens do self, entre outros fatores (BAKER, 2001), a teoria do apego representa um campo repleto de possibilidades de aplicações, benéficas a áreas dedicadas à compreensão do desenvolvimento humano,

Observa-se uma acentuada relação entre a aprendizagem do aluno e a qualidade da relação educador-criança no que tange à segurança e ao conforto emocional, sobretudo em etapas mais precoces da escolaridade, as quais envolvem disponibilidade afetiva e assecuramento íntegro para a exploração do ambiente (Pianta et al., 1995, em Amado et. al., 2009).

É importante refletir sobre a importância que a sua figura de cuidado e proteção teve em sua infância, aprendendo através dela a perceber e avaliar o mundo, é possível pensar na relevância que isso tem para o aluno em sala de aula. A criança aprende mais e melhor, quando é acolhida e validada em suas explorações, quando entende que tem no professor seu porto seguro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amado, J.; Freire, I.; Carvalho, E.; André, M. J. (2009). O lugar da afectividade na relação pedagógica: contributos para a formação de professores. Sísifo – **Revista de Ciências da Educação**. N. 8. Disponível em https://www.researchgate.net/profile/Isabel_Freire3/publication/28320319_O_lugar_da_afectividade_na_Relacao_Pedagogica_Contributos_para_a_Formacao_de_Professores/links/544050360cf2fd72f99dd589/O-lugar-da-afectividade-na-Relacao-Pedagogica-Contributos-para-a-Formacao-de-Professores.pdf
- Araújo, U. F. (1996). O ambiente escolar e o desenvolvimento do juízo moral infantil. In **Cinco Estudos de Educação Moral**. Casa do Psicólogo. São Paulo.
- Belotti, S.H.A. De Faria, M.A. Relação professor/aluno. (2010). **Revista eletrônica Saberes da Educação**. Vol 1, nº 1. Disponível em: <http://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes/pdfs/salua.pdf> – Acesso em 25 de outubro de 2017.
- Bretherton, I., & Munholland, K. A. (1999). **Internal working models in attachment relationships**. Em J. Cassidy & P. R. Shaver (Orgs.), *Handbook of attachment: Theory, resear*
- Bowlby, J. (1989). **Uma base segura: aplicações clínicas da teoria do apego** (S. M. Barros, Trad.). Porto Alegre: Artes Médicas. (Trabalho original publicado em 1988)
- Bowlby, J. (1990). **Apego e perda, Vol 1. Apego: a natureza do vínculo** (2ª ed). São Paulo: Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1969)
- Bowlby, J. (1997). **Formação e rompimento dos laços afetivos** (3ª ed.). São Paulo: Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1979)
- Casellato, G. (2012). **Bullying Escolar: onde mora o perigo? Uma reflexão com base na Teoria do Apego sobre a dinâmica agressor/agredido**. O mundo da saúde. São Paulo.
- Cassidy, J. (1999). The nature of the child's ties. Em J. Cassidy & P. R. Shaver (Orgs.), **Handbook of attachment: Theory, research and clinical applications** (pp. 3-20). New York: Guilford.
- Costello, P.C. (2013). **Attachment- Based Psychotherapy Helping Patients Develop Adaptive Capacities**. APA.
- Dalbem, J. X.; Dell'Aglio, D. D. (2005). **Teoria do apego: bases conceituais e desenvolvimento dos modelos internos de funcionamento**. Arq. bras. psicol. v.57 n.1 Rio de Janeiro. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672005000100003
- De La Taille, Y. (1998). **Limites: três dimensões educacionais**. Editora Ática. São Paulo.
- Estrela, M. T. (2002). **Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na Aula**. Porto: Porto Editora.
- Ferraz, R.D.C.S.N. Ristum, M. A. (2012). Violência psicológica na relação entre professor e aluno com dificuldades de aprendizagem. **Psicol. educ.** no.34 São Paulo. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752012000100007 – Acesso em 20 de outubro de 2017.
- Freddo, T. M. (2004). **Um olhar, pela dimensão afetiva, sobre o sujeito que aprende: vínculos e afeto em consonância com a aprendizagem escolar**. Universidade de Passo Fundo. Disponível em: <http://docplayer.com.br/11124460-Um-olhar-pela-dimensao-afetiva-sobre-o-sujeito-que-apreende-vinculos-e-afeto-em-consonancia-com-a-aprendizagem-escolar.html>
- Fonagy, P. (1999). Persistências transgeracionais del apego: Uma nova teoria. **Revista de Psicoanálisis**. Aperturas Psicoanalíticas, 3. Retirado em 29/11/2007, de <http://www.aperturas.org/23fonagy.html>
- Geddes, H. (2006). **Attachment in the Classroom**. Worth Publishing LTD.
- Hooks, bell. **Ensinando a transgredir**. 2ª edição. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes Ltda, 2017.
- Krueger, M.F. (2003). **A relevância da afetividade na educação infantil**. Instituto Catarinense de pós-graduação. Disponível em www.posuniasselvi.com.br/artigos/rev03-04.pdf – Acesso em 31 de outubro de 2017.
- Harvey, M. (2000) **Relationships between adolescents' attachment styles and family functioning. Adolescence**. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/arp/v57n1/v57n1a03.pdf> >. Acessado em 2022.
- Main, M. (1999). Attachment theory: Eighteen points with suggestions for future studies. Em J. Cassidy & P. R. Shaver (Orgs.), **Handbook of attachment: Theory, research and clinical applications** (pp. 845-888). New York: Guilford.
- Main, M. (2000). The organized categories of infant, child and adult attachment: Flexible vs. inflexible attention under attachment-related stress. **Journal of the American Psychoanalytic Association**. 48, 1055-1127.

- Parolin, I. C. H & Küster, S.M.G. S (2010). **As Emoções e os Estilos de Aprendizagem no Processo de Ensinar/Aprender**.
- Piaget, J. (1996). **Os Procedimentos da Educação Moral**. In **Cinco Estudos de Educação Moral**. Casa do Psicólogo. São Paulo.
- Ramires, V. (2003) Cognição social e teoria do apego: Possíveis articulações. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, vol. 16, nº 2, pp. 403-410.
- Ribas, A. F. P. & Moura, M. L. S. (2004). **Responsividade Materna e Teoria do Apego: Uma Discussão Crítica do Papel de Estudos Transculturais**. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/prc/v17n3/a04v17n3.pdf>.
- Rosa, R.; Martins, F. E.; Gasperi, B. L.; Monticelli, M.; Siebert, E. R. C.; Martins, N. M. (2010). **Mãe e filho: os primeiros laços de aproximação**. Ver. Enferm. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ean/v14n1/v14n1a16>
- Tassoni, E.C.M. (2000). **Afetividade e aprendizagem: a relação professor-aluno**. Universidade Estadual de Campinas e Escola Comunitária de Campinas. Disponível em: https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/44850674/ANPEd_2000.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1509112703&Signature=WefLsEMsvhDd8Tj1Bkg1RQGTJSU%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DAFETIVIDADE_E_APRENDIZAGEM_A_RELACAO_PRO.pdf acesso em 27 outubro de 2017.
- Winnicott, D. (2000). **Da pediatria à psicanálise** (J. Russo, Trad.). Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1978)

Patrícia Mendes Cavalcante de Souza

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho, UNINOVE, SP. Bacharel e Licenciada em Letras pela Universidade São Judas Tadeu, SP. Bacharel em Administração pela Faculdade Álvares Penteado, FECAP, SP. Pós-graduada *latu-senso* em Práticas Educativas, Criatividade, Ludicidade e Jogos pela Faculdade de Educação Paulistana, FAEP. Professora de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de São Paulo, PMSP.



TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS E AS METODOLOGIAS ATIVAS

RITA DE CÁSSIA MARTINS SERAFIM

RESUMO

Este artigo tem como objetivo investigar o uso de estratégias de ensino norteadas por metodologias ativas. A abordagem metodológica refere-se à análise bibliográfica inerente ao tema. da pesquisa verificou-se que as metodologias ativas são uma necessidade educativa na atualidade, no sentido das intensas transformações sociais que demandam a formação de estudantes preparados para o pleno exercício da cidadania, que sejam capazes de atuar frente às necessidades do mercado de trabalho que demanda o conhecimento de diferentes tecnologias e de profissionais competentes, autônomos, protagonistas nos distintos campos de atuação. A análise inicial versa sobre os conceitos relativos à definição de metodologias ativas, partindo para a verificação dos caminhos possíveis para a aplicação das mesmas no contexto educativo, finalizando com a análise conclusiva que aponta para as questões inerentes à figura do professor e a reflexão de sua prática sob o prisma da ação metodológica. Conclui-se que a aplicação de metodologias ativas tornou-se fundamental no contexto educativo, e para que sejam efetivadas na prática as instituições de ensino devem criar condições em termos de recursos, organização de espaços, materiais e tempos, além de uma proposta curricular que garanta a utilização das mais recentes tecnologias digitais aplicadas à educação. Destaca-se também o papel docente e a necessidade de aperfeiçoamento contínuo. A pesquisa é embasada pelos autores: Morán (2015) e Souza (2014). Os pressupostos legais consultados referem-se à Base Nacional Comum Curricular (2017) e os documentos inerentes ao tema publicados pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, SME/COPEd (2021).

Palavras-chaves: Aprendizagens; Desenvolvimento; Metodologias Ativas; Tecnologias Digitais.

INTRODUÇÃO

Este estudo pretende investigar a aplicação das metodologias ativas como estratégias norteadoras de aprendizagem em face à utilização das tecnologias digitais como ferramenta.

A situação problema apresentada refere-se à questão de que a aplicação das tecnologias digitais é uma necessidade urgente no contexto educativo e que demanda a utilização de metodologias ativas condizentes aos objetivos de aprendizagem propostos, entretanto, de modo geral as metodologias utilizadas ao longo das décadas foram centradas na figura do professor, portanto estamos vivenciando uma época de intensas transformações na cultura escolar, o que nos leva a repensar os papéis até então estabelecidos.

Um dos principais conceitos destacados na Base Nacional Comum Curricular (2017) refere-se à equidade, o desenvolvimento de experiências que envolvam diferentes elementos como o uso de tecnologias digitais, permite a aproximação com a equidade no sentido de ofertar estratégias diferenciadas de ensino compreendendo que as pessoas são diferentes e aprendem em tempos e ritmos distintos, portanto a aplicação de metodologias ativas faz-se necessária na contemporaneidade.

A hipótese levantada é a de que a utilização das tecnologias digitais são inerentes à aplicação das metodologias ativas, pois do contrário os recursos digitais podem ser vistos apenas como um meio para a transmissão de conteúdos.

Assim justifica-se a pesquisa com a proposta de aprofundarmos o conhecimento sobre as metodologias ativas para a sua efetiva aplicação no contexto escolar.

Inicialmente serão apresentados os conceitos relativos à definição de metodologias ativas, partindo para os caminhos possíveis para a sua aplicação e por fim será apresentada a análise conclusiva.

CONCEITOS INICIAIS

É possível observarmos no cotidiano da sala de aula que a nossa demanda escolar na atualidade é composta por nativos digitais, crianças e estudantes que nasceram em um mundo globalizado, digital e totalmente tecnológico, e deste modo esse território é um local de pertença onde os pares sentem-se totalmente confortáveis.

Entretanto, o contexto educativo ainda tende a exercer muitas barreiras na adoção de tecnologias digitais, sendo que ainda o que prevalece é o uso dos recursos tradicionais, como as apostilas, cadernos, lápis e lousa.

O uso de tecnologias digitais favorece a aplicação das metodologias ativas, que são definidas como um processo no qual o estudante é o protagonista do processo de aprendizagem, através de múltiplas estratégias que estimulam as competências, a análise e resolução de problemas.

O conceito de metodologias ativas surge como um termo para definir a oposição às metodologias tradicionais em que as aulas são baseadas na transmissão de conteúdos por parte do professor, sendo este o detentor do conhecimento.

No ensino tradicional, baseado na transmissão de conteúdos, o aluno tem postura passiva diante aos processos de ensino e de aprendizagem, recebendo e absorvendo uma quantidade enorme de informações apresentadas pelo professor. Muitas vezes, não há espaço para o aluno manifestar-se e posicionar-se de forma crítica. Em oposição a isso, ao desenvolver práticas pedagógicas norteadas pelo método ativo, o estudante passa a assumir postura ativa. (BERBEL, 2011; SOUZA; IGLESIAS; PAZIN-FILHO, 2014).

São pilares das metodologias ativas:

- O educador é o mediador do processo de aprendizagem;
- Participação efetiva dos estudantes “mão na massa”;
- O estudante é o protagonista da ação educativa;
- Uso de tecnologias digitais como ferramentas.

As metodologias ativas têm por objetivo desenvolver a autonomia, o senso crítico, as capacidades de criação, engajamento, empatia, cooperação, resolução de problemas reais e a resiliência dos estudantes.

Em conformidade ao pensamento, citamos MÓRAN, 2015:

Essa interconexão entre a aprendizagem pessoal e a colaborativa, nem movimento contínuo e ritmado, nos ajuda a avançar muito além do que o faríamos sozinhos ou só em grupo. Os projetos pedagógicos inovadores conciliam, na organização curricular, espaços, tempos e projetos que equilibram a comunicação pessoal e colaborativa, presencial e online (MÓRAN, 2015, p. 26).

Sendo uma nova abordagem que foi potencializada durante o período de pandemia, onde as instituições de ensino foram “obrigadas” a utilizar as tecnologias para garantir o acesso aos direitos educativos das crianças e estudantes em todo o território nacional, as metodologias ativas potencializam o desenvolvimento de habilidades voltadas à autogestão, autoconsciência, protagonismo e autonomia.

A Base Nacional Comum Curricular destaca inúmeros benefícios aos estudantes no bojo da utilização de metodologias ativas como, o reconhecimento de seu contexto histórico e cultural, a comunicação, a análise crítica, a participação, a abertura ao novo, a colaboração, a resiliência, a produção e a responsabilidade.

Este importante marco legal propõe ainda a superação da fragmentação disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, à importância do contexto para dar significado ao que se aprende e o foco no protagonismo do estudante para a construção de seu projeto de vida.

Em consonância cito Morán, 2015:

As metodologias ativas precisam acompanhar os objetivos pretendidos. Se queremos que os estudantes sejam proativos, precisamos adotar metodologias em que os alunos se envolvam em atividades cada vez mais complexas, em que tenham que tomar decisões e avaliar os resultados, com apoio de materiais relevantes. Se queremos que sejam criativos, eles precisam experimentar inúmeras novas possibilidades de mostrar sua iniciativa. (MÓRAN, 2015, p.17)

A Portaria nº 1.432/2018, que estabelece os referenciais para a elaboração de itinerários formativos para o ensino médio, propõe que as atividades devem garantir a apropriação de procedimentos cognitivos e o uso de metodologias ativas que favoreçam o protagonismo dos estudantes, e organiza-se em torno dos seguintes eixos estruturantes.

- Investigação científica: ocorre por meio do aprofundamento de conceitos fundantes das ciências para a interpretação de ideias, fenômenos e processos para serem utilizados em procedimentos de investigação voltados ao enfrentamento de situações cotidianas e demandas locais e coletivas, proposição de intervenções que considerem o desenvolvimento local e a melhoria da qualidade de vida da comunidade;

-
- Processos criativos: supõem o uso e o aprofundamento do conhecimento científico na construção e criação de experimentos, modelos, protótipos para a criação de processos ou produtos que atendam as demandas para a resolução de problemas identificados na sociedade;
 - Mediação e intervenção sociocultural: refere-se à mobilização de conhecimentos de uma ou mais áreas para mediar conflitos, promover entendimento e implementar soluções para questões e problemas identificados na comunidade;
 - Empreendedorismo: supõe a mobilização de conhecimentos de diferentes áreas para a formação de organizações com variadas missões voltadas ao desenvolvimento de produtos ou prestação de serviços inovadores com o uso das tecnologias.

A implementação destas propostas ampliam o sentido das vivências e experiências por meio de práticas personalizadas que abrem caminho para abordagens interessantes que valorizam a autonomia dos estudantes, motivando-os a aprender.

CAMINHOS POSSÍVEIS PARA A APLICAÇÃO DE METODOLOGIAS ATIVAS

Os indivíduos possuem formas distintas de aprender, deste modo não há como estabelecermos um padrão de ensino, na atualidade podemos utilizar diferentes técnicas para propiciar a aquisição do conhecimento respeitando as especificidades dos estudantes, e neste caminho são evidenciadas as metodologias ativas.

São exemplos de metodologias ativas:

- Ensino Híbrido: Por meio da utilização da tecnologia são utilizadas as atividades em sala de aula e as propostas através do EAD, desta forma à distância os estudantes acessam os conteúdos disponibilizados dando continuidade aos estudos inerentes aos temas complementando assim o que foi estudado de forma presencial.
- Sala de aula invertida: Há uma inversão nos papéis até então estabelecidos entre a figura do professor e dos alunos, nesta configuração são disponibilizados os materiais para que os estudantes possam estudar antes de ter a explicação do professor, e deste modo ao chegarem ao ambiente escolar já tenham se apropriado de conhecimentos que favoreçam as demais etapas do processo.
- Gamificação: Utiliza-se da criação de jogos de ensino para estimular a aprendizagem por meio de competições lúdicas e estimulantes que favoreçam a pesquisa para a resolução de problemas e jogadas para o alcance de resultados, o que intensifica a dedicação aos estudos.
- Recursos audiovisuais: São utilizados nas aulas para o desenvolvimento de diversos conteúdos através de vídeoaulas, palestras e lives visando o melhor aproveitamento das práticas pedagógicas, pois possibilitam a compreensão por meio da observação e da escuta dos vídeos exibidos.
- Aprendizagem com base em problemas: Este método baseia-se na interdisciplinaridade nos diferentes campos de conhecimento, são apresentados problemas e os estudantes são desafiados a buscarem soluções de forma individual e

coletiva que sejam pertinentes aos temas, desenvolvendo assim o pensamento crítico e analítico.

Para que a aplicação das metodologias ativas seja efetivada na prática, é importante que o educador tenha conhecimento suficiente para desenvolvê-las em suas aulas.

Na última década houve uma intensa expansão do uso social das tecnologias digitais de informação e comunicação, que foi potencializada a partir do acesso aos diferentes dispositivos móveis e a conexão à internet sem fio.

Tais mudanças geraram profundas transformações sociais que rompem barreiras entre o espaço virtual e físico.

Com a democratização do uso da tecnologia digital surgem novos modos de interação social e de acesso à informação, que se refletem também no modo como a sociedade expressa seus pensamentos, sentimentos e crenças.

Na atualidade são utilizadas diferentes tecnologias e linguagens midiáticas que promovem a interação, a criação e as diferentes relações no processo de aprendizagem.

Assim, tais mudanças impactam diretamente as relações sociais levando à ascensão da cultura digital, assim o contexto educativo reflete tais mudanças, sendo este um momento oportuno para o posicionamento crítico em relação à tecnologia, a informação e ao conhecimento.

As tecnologias digitais são ferramentas importantes que favorecem esse processo, sendo indispensáveis no atual contexto educativo, pois potencializam o processo de aprendizagem.

Segundo Mórán, 2015:

Desafios e atividades podem ser dosados, planejados, acompanhados e avaliados com apoio de tecnologias. Os desafios bem planejados contribuem para mobilizar as competências desejadas, intelectuais, emocionais, pessoais e comunicacionais. Exige pesquisar, avaliar situações, pontos de vista diferentes, fazer escolhas, assumir alguns riscos, aprender pela descoberta, caminhar do simples para o complexo. (MORÁN, 2015, p.18)

São exemplos de tecnologias digitais para o uso de metodologias ativas:

- Plataformas gamificadas;
- Jogos online e off-line;
- Edição de vídeos;
- Utilização de QR Codes;
- Jambord - para a construção de cartazes digitais e mapas mentais;
- Google forms;
- Realidade aumentada;
- Youtube.

A utilização das metodologias ativas favorecem o desenvolvimento de habilidades no uso das tecnologias que são relacionadas à transformação da cultura escolar, considerando o reflexo da sociedade contemporânea que é cada vez mais conectada ao uso dos diferentes recursos midiáticos.

No ensino tradicional, o professor utiliza-se geralmente de aulas expositivas para a explicação de conteúdos e faz uso de ferramentas como o livro didático, a escrita de textos na lousa e aplicação de questionários, desta forma o processo de ensino-aprendizagem ocorre tendo o professor no centro do processo.

Com a utilização de metodologias ativas, o estudante passa a participar e exercer o seu protagonismo, havendo assim maior interesse durante as aulas, isso ocorre, por exemplo, quando na utilização da metodologia sala de aula invertida, o estudante lê previamente o material que será discutido posteriormente em sala de aula, nesta perspectiva é possível à realização de um debate, propiciando maior engajamento do grupo.

Outro meio para a aplicação de metodologias ativas refere-se à utilização de gincanas para a resolução de problemas, gerando assim discussões sobre diferentes temas, visando sempre à ampliação do conhecimento.

As ações voltadas ao uso de gamificação, que ocorrem quando são utilizados games no espaço educativo, permitem que os estudantes sintam-se motivados, pois, é uma ferramenta que permeia a rotina da maioria dos educandos em seu uso cotidiano, sendo bem aceito como recurso didático.

A aplicação das metodologias ativas é contrária ao ensino tradicional, entretanto não diminuem a qualidade do aprendizado, pois são estimulantes e interessantes e permite a participação ativa de cada indivíduo, o que impacta em uma maior compreensão e retenção dos conteúdos apresentados, ampliando e consolidando o conhecimento.

Entre muitas habilidades desenvolvidas por meio da aplicação das metodologias ativas, ressaltam-se a ampliação nas capacidades de comunicação e expressão, argumentação, apresentação de ideias, resolução de problemas, criação, participação em ações coletivas, e a ampliação da competência leitora e escritora.

A dinâmica das aulas torna-se mais relevante, pois, há a alteração da rotina dos grupos por meio da organização dos espaços, tempos e materiais utilizados, o que promove a motivação dos educandos ao estarem em contato com diferentes abordagens em cada aula.

Destaca-se ainda a relação entre professor e os alunos, que se torna mais próxima, tendo em vista que há uma parceria entre o mediador e os estudantes havendo equilíbrio nas relações estabelecidas.

No bojo das relações interpessoais, a utilização de metodologias ativas contribui para que os estudantes relacionam-se em diferentes grupos, atuando com o trabalho em equipe, havendo assim o desenvolvimento de competências socioemocionais relativas à participação, ao convívio social e ao respeito mútuo.

O estudante passa assim a exercer o seu protagonismo, o professor atua ofertando suporte para as múltiplas experiências ocorridas durante as aulas, no sentido de que o grupo possa buscar soluções com autonomia e criatividade.

O processo de pesquisa e investigação é evidenciado, é destacado o uso de diferentes tecnologias que favorecem a dinâmica nos espaços de aprendizagem de forma consistente mantendo assim a motivação e a participação dos educandos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio da presente pesquisa foi possível concluir que, as metodologias ativas aplicadas à educação são fundamentais na atualidade, estamos vivendo um processo acelerado de mudanças na forma como nos comunicamos, compramos, vendemos, nos locomovemos, graças ao uso potente da tecnologia de forma intencional diariamente.

Assim, devemos refletir sobre o papel docente e o impacto de tais mudanças no contexto educativo, considerando suas potencialidades para as práticas educativas, currículo e propostas didáticas.

Foi possível identificar que o conceito de metodologias ativas refere-se aos métodos, técnicas e estratégias utilizadas pelo professor para que possa ofertar propostas que incentivem a participação efetiva dos estudantes levando-os ao conhecimento.

De tal forma a escola precisa acompanhar essa nova característica social, e preparar nossos estudantes para atuar frente às mais recentes demandas, as redes públicas e privadas devem garantir o investimento e a aplicação de recursos que possibilitem a aquisição de equipamentos e recursos digitais, favorecendo assim o planejamento e a aplicação das práticas educativas que devem ser elaboradas com intencionalidade pedagógica.

Portanto não podemos mais insistir em metodologias tradicionais de ensino, que limitam o poder criativo dos estudantes além não motivá-los a aprender.

O processo de aprendizagem ocorre durante toda a nossa vida, e cada pessoa aprende de uma forma diferente, assim é possível que o ambiente escolar apresente métodos diferenciados para atender as especificidades de cada ser.

As metodologias ativas e a utilização de tecnologias educacionais abrem caminho para propostas diversificadas para auxiliar o percurso dos estudantes, sendo imprescindível a sua implementação.

A demanda atual exige que seja contemplada a cultura digital no ambiente escolar, atendendo assim as características dos educandos, de tal forma os professores precisam desenvolver suas competências didáticas para que estas sejam eficazes frente às necessidades educativas.

Por meio da utilização das metodologias ativas, os estudantes tornam-se ativos na produção do conhecimento e tornam-se mais engajados.

Na perspectiva da atuação docente, podemos aprofundar nosso conhecimento acerca do uso da tecnologia, na busca por novas possibilidades, o que demanda uma postura do professor cada vez mais ativa tendo por objetivo superar metodologias tradicionais arbitrárias.

Assim, na contemporaneidade devemos refletir sobre o papel das tecnologias como recurso para aprendizagem e investir em nosso aperfeiçoamento constante na busca do conhecimento sobre as metodologias ativas, a fim de propiciar desafios condizentes a cada faixa etária, e que estejam de acordo com os objetivos de aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Educação é a Base**. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf Acesso em: 05 dez. 2022.

BRASIL. **Portaria MEC Nº. 1.432**, de 28 de dezembro de 2018. Estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio. https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/70268199.

MORÁN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, Carlos Alberto de; MORALES, Ofelia Elisa Torres (orgs.). **Coleção Mídias Contemporâneas Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens**. Vol. II. PG: Foca Foto-PROEXUEPG, 2015.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Práticas para aprendizagens híbridas e interdisciplinares envolvendo criação, inventividade e computação física**. [livro digital] – São Paulo: SME / COPED, 2021.

SOUZA, Cacilda da Silva; IGLESIAS, Alessandro Giraldes; PAZIN-FILHO, Antonio. **Estratégias inovadoras para métodos de ensino tradicionais – aspectos gerais**, v. 47, n. 3, p. 284-292, 2014.

Rita de Cássia Martins Serafim - Graduada em Pedagogia pela Universidade Cruzeiro do Sul, SP, UNICSUL. Licenciatura Plena em Artes Visuais pela Faculdade Mozarteum de São Paulo, FAMOSP. Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Prefeitura Municipal de São Paulo, PMSP. Email: ritaserafim02@yahoo.com.br

A IMPORTÂNCIA DA ESCUTA DE BEBÊS E CRIANÇAS NOS DIVERSOS ESPAÇOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

VERA LUCIA MENESES DE LIMA MARQUES

RESUMO

O presente artigo trará contribuições crítica e reflexiva, sobre a valorização e importância da escuta das crianças e bebês nos espaços da escola, através das observações e olhares atentos nas atividades desenvolvidas nos espaços escolares, assim buscando novas perspectivas, construindo novos olhares para valorização e desenvolvimento das atividades construídas e planejadas para crianças e bebês, porém teremos embasamentos de teóricos e cientistas referendado pela legalidade e normativas vigentes. Contribuindo nas reflexões e ações das práticas de todos nestas construções pedagógicas, destacando olhares, críticos e reflexivos em todo contexto dos dias atuais, assim acrescentando mudanças assertivas na construção pedagógica nas práticas escolares através de gestores, coordenadores, professores entre outros, ressaltando a importância da escuta de cada fase na infância, na educação infantil abrangendo os bebês e as crianças.

Palavras-chave: Olhar; Valorizar; Respeitar; Desenvolver; Refletir; Interagir;

INTRODUÇÃO

A infância destaca-se a importância do cuidado, do amor, do estímulo, da interação para o desenvolvimento de todo potencial, no entanto a construção afetivo, social e físico para concreta maximização até a fase adulta. Atualmente os educadores destaca a importância no olhar, na escuta, no descobrimento das crianças, sendo parâmetro para nortear os planejamentos voltadas para cada fase da infância, ao lado desta nova perspectiva de planejamento e replanejamento, acrescentando está ação são as novas tecnologias que permite através de recurso, como imagem áudio, vídeo, agindo positivamente em detalhes que em muitos momentos passaram despercebidos nas atividades diárias pedagógicas. As crianças e bebês, através deste recurso demonstram de maneira tão natural, também positivamente, porém os profissionais da educação devem adequar os recursos tecnológicos para as atividades que permitem esses recursos. Nota-se que os instrumentos tecnológicos, vêm agregar nas ações e desenvolvimentos pedagógicos, de reflexão e de registros nos documentos oficiais que aparam a educação infantil e também registros para outros educadores, famílias e comunidade. Outra vertente a valorização e seus destaques tanto individual e em grupo das crianças e bebês, adequando as peculiaridades de cada um.

As rodas, o ouvir o outro ajuda educandos e educador a perceber que as experiências, as vivências, as opiniões e modos de ser são diferentes para cada pessoa. O outro se torna um espelho composto por muitos outros espelhos a refletir as individualidades que estão em constante formação. A valorização e o respeito a opinião do outro vão sendo então construídos por meio de trocas que se estabelecem entre educandos e educadores. Nas trocas de olhares, percepções, gestos, falas, curiosidades, medos, inseguranças, risadas ... é que cada um vai significando sua identidade, percebendo-se integrante e integrador de um grupo. São também, esses momentos que possibilitam o reconhecimento da existência do eu e do outro. (ZANINI e LEITE apud KONRATH, 2013, p. 28).

Na infância os educadores acreditam na observação da riqueza dos detalhes, nas interações das atividades de maneira lúdica e prazerosa, exigindo detalhes de suas vivências, especulando registros de fragilidades e detalhes, que caracterizando as escutas, para transformações das aprendizagens, despertando todos em diversos aspectos, todavia para transmitir vivências ricas e prazerosas.

A desconsideração total pela formação integral do ser humano e a sua redução a puro treino fortalecem a maneira autoritária de falar de cima para baixo. Nesse caso, falar a, que na perspectiva democrática é um possível momento do falar com, nem se quer é ensaiado. (...) por isso mesmo a intenção de sua democratização no falar com. (FREIRE, 2015, p. 113)

Através de cientistas, filósofos, estudiosos e educadores, observar os diálogos e brincadeiras das vivências de bebês e crianças, caracterizando no protagonismo da educação infantil, porém participando do meio social escolar, sendo cidadão ativo em sua vida de maneira sadia e eficaz, contribuindo para todos outros meios sociais pertencentes as crianças e bebês. Assim a escola, tem a função em fortalecer os valores de solidariedade, transformação dessa sociedade em qualquer nível de escolaridade.

[...] espaço de trocas, lugar de garantia e compromisso com a educação e as culturas da infância, respeitando todas as crianças de zero a seis anos, meninos e meninas, que precisam desfrutar de uma infância alegre, lúdica, digna, com muitas oportunidades, expressões, cantos, movimentos, criatividade, [...] (FILHO, 2006, p. 37)

Na década de 70, a educação infantil tinha o papel como educação compensatória, onde o as crianças de quatro anos a seis anos, a escola cumprir as carências culturais, onde a família de baixa renda não exerciam seus papéis completamente, sendo a função das escolas.

Na década de 80, com a nova reorganização política em todo o país e também no ensino público, assim a educação das crianças passou a ser dever do estado. Na educação infantil, a visão de escola tem o perfil assistencialista, devendo suprir questões das crianças e exercendo o papel que deveria ser das famílias.

Na década de 90, ocorreu ampliação na concepção de criança, percebendo o indivíduo como ser sócio-histórico, as interações acontecem ao entorno social.

As transformações históricas do percurso na organização infantil e toda educação básica, buscando concepção concreta do olhar pela a infância e a escuta das crianças e destacando a importância dos educadores neste processo e todos pertencentes em busca da melhoria do ensino da educação básica.

O educador é convocado a favorecer as condições de ação das crianças; ter sensibilidade e disponibilidade; ser companheiro de brincadeiras; estabelecer cumplicidade. Assim, a ludicidade, a continuidade e diversificação das experiências garantem a produção de significados, fundamental na estruturação das aprendizagens, na relação com o mundo externo, na socialização. O adulto é um facilitador das relações e capaz de propiciar crescimento (GUIMARÃES; LEITE *apud* OLIVEIRA, 2011, p. 117).

No século 20, as escolas de educação infantil, começaram a pensar novos projetos, em novas concepções, novas ações pedagógicas, também consciência do lixo, destaque a reciclagem. Consciência do meio ambiente, resgate e valorização do planeta. Na educação infantil, atenderia crianças de 2 á 5 anos de idade, propiciando o desenvolvimento integral do indivíduo em seus aspectos, social, psicológico, intelectual e físico.

“Os indivíduos não podem apenas se relacionar uns com os outros: eles precisam relacionar-se uns com os outros acerca de algo. Em outras palavras, os relacionamentos precisam conter interesse ou envolvimento mútuo, cujos pretextos e textos proporcionem a interação adulto/criança (Gandini, [1999], p.46).

Através dos anos a valorização da educação infantil, deu-se por caminhos lentos e difíceis até os dias atuais, o respaldo para a concretização de uma pedagogia construtiva, através de várias engrenagens, políticas e sociais, mas a concretização de normativas e legalidade, também em relatos diários e muito embasamento teórico. O papel do educador neste processo tornando-se fundamental, na criatividade de suas ações pedagógicas, no processo de pesquisa do protagonismo da criança e bebê, nos registros e documentação pedagógica. No entanto, os espaços planejados para essa ação são de suma importância, acolhendo, sendo prazeroso, oportunizando as brincadeiras, estímulos, autonomia, inocência, diferentes espaços entre espaços. Caracterizando registros de uma escuta sensível, estimulada e saudável.

As crianças-bebês diariamente repensam informações de diferentes maneiras, no entanto importante apoiar e garantir modos de interações para expressarem o seu modo de comunicação, assim educadores aprendem diferentes maneiras de escutas infantis, a aproximação do educador destaca-se fundamental neste processo, para atender a singularidade de cada criança-bebê. A criança e bebê, no cotidiano trazem curiosidades, assim problematizam algumas situações, entretanto os conhecimentos e os saberes são construídos na infância através das múltiplas linguagens, sendo organizados intencionalmente pelo educador, incentivando a expressão e descobrimentos da criança e bebê.

Esse tipo de escuta acontece entre a criança que fala e o adulto que ouve, possibilitando uma maior aproximação entre eles. Também propicia o desenvolvimento integral do sujeito através de uma relação recíproca, isto é, o reconhecimento do outro a partir de si mesmo. Consoante ao que defendem as autoras Cerqueira e Souza (2011, p. 17).

As escolas nos dias atuais, fornece que o professor tenha um ambiente propício e saudável, para eficácia do desenvolvimento de qualquer atividade pedagógica que seja eficaz para o desenvolvimento das crianças e bebês. No entanto cabe ao professor propiciar esses momentos de escuta e curiosidades nos momentos das atividades diárias na escola. Através destas ações pedagógicas, o educador deverá pensar, repensar, refletir, registrar, interagir, dialogar fazendo as trocas com as crianças, questionado e buscando entre todos reflexões e respostas, expressando sentimentos e experiências a todo o tempo. Assim, exercer uma pedagogia voltada as crianças.

Os espaços devem ser organizados de forma a desafiar a criança nos campos: cognitivo, social e motor. Oportunizando a criança de andar, subir, descer e pular, através de várias tentativas, assim a criança estará aprendendo a controlar o próprio corpo, um ambiente que estimule os sentidos das crianças, que permitam a elas receber estimulação do ambiente externo, como cheiro de flores, de alimentos sendo preparados. Sentindo a brisa do vento, o calor do sol, o ruído da chuva. Experimentando também diferentes texturas: liso, áspero, duro, macio, quente, frio. Carvalho & Rubiano (2001, p.111).

Entretanto aprimorando e evidenciando novas vivências salientando o desenvolvimento cognitivo infantil, buscando coerência em todo contexto estrutural, pedagógico entre outros, envolvendo e valorizando todos envolvidos nesta ação, como escola, família, comunidade entre todos indivíduos atuantes nesta ação. Contudo refletindo, inovando em todo contexto pedagógico valorizando a escuta das crianças e bebês, para pleno desenvolvimento infância.

Aprender a observar e a escutar os bebês e as crianças é o desafio da(o) professora (or) que compreende a educação como um processo no qual as demandas de bebês e crianças, seus interesses e suas necessidades geram processos coletivos de ampliação e aprofundamento das experiências corporais, sociais, culturais e científicas. Viver coletivamente na UE propicia para as infâncias a expansão de seus territórios, possibilitando a percepção de outros modos de viver, pensar, agir, relacionar-se, isto é, ensina a ver do ponto de vista. (Currículo da cidade: Educação Infantil. – São Paulo : SME / COPED, 2019, p. 73 e 74).

... culturas de pares infantis como um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e partilham em interação com as demais. ... características importantes das culturas de pares surgem e são desenvolvidas em

consequência das tentativas infantis de dar sentido e, em certa medida, a resistir ao mundo adulto.(Corsaro,2011, p. 128 e129)

Aprender e observar e escutar nas interações e socializações entre crianças e bebês, são percepções que devem pertencer ao grupo de educadores, coordenadores, gestores e funcionários da unidade escolar, pois o desenvolvimento infantil envolve alianças, olhares e parcerias, garantindo estrutura, apoio, suporte, recursos, para que a equipe de profissionais realize seu trabalho com os alunos de aprendizagem de forma íntegra e saudável. As interações e alianças de compromisso com este trabalho de desenvolvimento infantil esbarra, no vínculo com a família e comunidade, pois o protagonismo infantil existe em todos ambientes sociais pertencentes aquela criança, então a família sempre terá destaque como parte integrante deste processo, nas trocas de informações e relatos sobre respostas do desenvolvimento dos bebês e crianças, situações e comportamentos dispostos para o diálogo família e escola.

“... participação, escuta e autoria de bebês e crianças) é fundamental para dar suporte às(aos) educadoras(es) para compreender o que é escutar as crianças nas suas distintas formas de se expressar. Ao escutá-las, é possível dialogar com a proposta curricular e propiciar interações que fortaleçam a autoria das crianças e a sua participação. Manter no Ensino Fundamental a prática da escuta às crianças é essencial para as mudanças nos modos de operar dessa etapa”. (Currículo da cidade: Educação Infantil. – São Paulo : SME / COPED, 2019, p. 74).

O fortalecimento, a participação e autonomia das crianças e bebês, dá-se através de inúmeras ações, através de respectivos processos de sondagens e propostas, intervenções de fortalecimento para o propósito de desenvolvimento dos educandos, sempre buscando reflexões de todos recursos e interferências afim de objetivar crescimento e desenvolvimento infantil.

Assegurar os direitos das crianças, na prática cotidiana escolar, é caminhar no sentido da quebra de estereótipos e generalizações, rompendo com o modelo ideal, de uma criança sem rosto, abstrata. É construir uma relação pautada no respeito profundo e na afirmação da criança positiva, que é capaz, que sabe, que tem desejos, vontades e necessidades. É aprender a ver e ouvir as crianças concretas que estão a nossa frente. É, enfim, compreender que a escola também é lugar de acolher a vivência do direito de ser criança. (OSTETTO, Luciana 2009, p. 11).

As crianças-bebês participam de vários contextos sociais, exercendo suas vivências infantis, porém em todo este contexto cabe aos adultos evidenciar a escuta infantil, repensando, replanejando, valorizando as ações infantis, respeitando autonomia para desenvolvimento significativo.

[...] construções sociais, históricas e culturais que se consolidam nos diferentes contextos nos quais são produzidas e a partir de múltiplas

variáveis como etnia, classe social, gênero e condições socioeconômicas das quais as crianças fazem parte. Considerando tais elementos e a sua relação com a imagem de criança construída no tempo e na história, pode-se afirmar a existência de múltiplas infâncias e de várias formas de ser criança (FARIA, 2003, apud SÃO PAULO, 2013, p. 103).

Todavia, ensinar para bebês e crianças demanda da ampliação de olhar em um todo, não apenas transmitir conhecimento de maneira pronta e acabada, mas incentivar, despertar, otimizar, assim proporcionar espaços e ambientes favoráveis para descoberta, autonomia e transformações, interlocuções entre crianças-crianças, crianças-bebês, bebês-bebes, crianças e adultos e bebês e adultos. Contudo, ofertar avanços significativos (motores, sociais, cognitivos e emocionais), assim cada criança-bebê sendo, ser único e precisamos respeitar o seu tempo e espaços, em suas fases de desenvolvimento infantil.

Brincar para a criança é principalmente estar presente no ambiente, se constituindo como indivíduo e compartilhando significados. Brincar em um ambiente acolhedor, que retrate a identidade da criança e de livre acesso ao mesmo, é fundamental no seu desenvolvimento, visto que se estará promovendo a interação entre criança / criança, criança / educador e até mesmo respeitando os momentos em que a criança prefere brincar sozinha, pois só assim se respeitará a individualidade da criança. Segundo Carvalho & Rubiano (2001, p.109).

Todavia através da percepção e acolhida dos adultos, em respeito as vivências infantis acrescida a construção do individual para o coletivo, destaca-se a construção dos significados para construção de todas as fases de desenvolvimento de todo percurso infantil., desenvolvendo características individuais pessoais e sociais, assim os bebês e as crianças através de suas práticas desenvolvam condições de criar, recriar entre outros, produzindo suas próprias opiniões logo compreendendo o mundo em que vivem e agindo conforme todo o contexto de maneira significativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em virtude do que foi mencionada sobre a escuta de bebês e crianças, as ações pedagógicas de grande valor, possibilitando novo olhar e resgate nas vivências para o desenvolvimento dos educandos, de compartilhamentos entrelaçados, de resultados entre todos envolvidos nesta construção de conhecimento e saberes, com perspectivas para o pensar e repensar diariamente.

A vivência das crianças e bebês são de grande valia, para todos os envolvidos, no entanto o olhar e compromisso dos educadores, são necessários, neste processo, como reconhecer, conectar a realidade das crianças e bebês, através de suas vivências e experiências, agindo com leque e versões como investigadores, escritores, relatores, entre outras funções, enriquecendo-se em detalhes, através das atividades diárias dos educandos, sendo grande desafio pedagógico. Ao propor novas práticas, planejamentos de atividades,

propõem -se experiências de subjetividade, conhecendo a realidade individual e em grupo de cada criança e bebê, buscando favorecer o relacionamento entre as crianças-bebês-educadores, renovando a confiança das crianças e bebês, obtendo possibilidades de expressar com autonomia e autoridade, colaborando com aprendizagem e desenvolvimento cognitivo significativo.

Por fim, este trabalho contribui para mostrar que através do tempo a educação infantil obteve muitos progressos, principalmente quando amplia o olhar, valoriza e respeita a importância da escuta de bebês e crianças.

As crianças-bebês participam de vários contextos sociais, fazendo parte das vivências infantil, porém em todo este contexto evidenciar a escuta infantil, repensando, replanejando, valorizando as ações infantis, respeitando autonomia para desenvolvimento significativo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CARVALHO, Maria Campos de; RUBIANO, Márcia R. Bonagamba. Organização dos Espaços em Instituições Pré-Escolares. In: OLIVEIRA, Zilma Morais. (org.) **Educação Infantil: muitos olhares**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001, p.109 e 111.
- CORSARO, W. A. **Sociologia da infância**. São Paulo: Artmed, 2011, p 128 e 129.
- EDWARDS, C.; FORMAN, G. **As Cem Linguagens da Criança**. Porto Alegre: Artmed, 1999, p.46.
- FARIA, A. L. G. de. **Educação pré-escolar e cultura: para uma pedagogia da educação infantil**. São Paulo: Cortez, 1999, p.103.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2015, p.113.
- KONRATH, Raquel Dilly (org.). **Roda de Conversa na e da Educação Infantil**. São Leopoldo: Oikos, 2013, p. 28.
- OLIVEIRA, R. C. D. **"Agora eu..." Um estudo de caso sobre as vozes das crianças como foco da pedagogia da infância**. São Paulo, 2011, p. 187. Dissertação (Mestrado em Educação: Didática, teorias de ensino e práticas escolares). Universidade de São Paulo.
- OSTETTO, Luciana. In PILLOTTO, Silvia et.al. **Uma educação pela infância: diálogo com o currículo do 1º ano do ensino fundamental**. Joinville, SC: Editora Univille, 2009, p.11.
- Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da cidade: Educação Infantil**. – São Paulo: SME / COPED, 2019.
- SERQUEIRA, T.C.S. SOUSA, E.M. Escuta Sensível: O que é? (Escuta sensível em diferentes contextos laborais). In: _____. **(Con)textos em escuta sensível**. Brasília: Thesaurus, 2011. p. 15-30.

Vera Lucia Meneses de Lima Marques - Graduação em Pedagogia pela UNASP, Centro Universitário Adventista São Paulo, SP, Especialização em Ensino de Filosofia no Ensino Médio pela UNIFESP, Universidade Federal de São Paulo, SP. Professora na Prefeitura de Municipal de São Paulo, PMSP.



EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COMO CIDADANIA EM PRÁTICAS DE LETRAMENTOS

VILMA CAVALCANTE SABINO DA SILVA

RESUMO

Esse artigo tem como objetivo refletir sobre as contribuições da formação docente para a educação de jovens e adultos. A relação entre educação e benefícios pessoais, sociais e econômicos tem sido amplamente discutida no discurso político-educacional contemporâneo, tornando-se um ideal educacional, particularmente na educação de adultos. Assim, como ideal, torna-se objeto de atenção especial nas agendas internacionais, e promove a proliferação de ofertas educativas para favorecer a construção de novas práticas formativas e transformadoras para esses grupos. O problema de pesquisa é baseado em bibliografias de autores que decorrem sobre o tema da Educação de Jovens e Adultos e a Evasão Escolar, de grande relevância para o sistema de aprendizagem na educação.

Palavras-chave: Aprendizagens Benefícios; Discurso; Ofertas Educativas.

INTRODUÇÃO

A reflexão compartilhada neste artigo sobre a educação de jovens e adultos (EJA) faz parte das preocupações e compromissos que estão sendo construídos ao longo do tempo. Há uma urgência para responder à longa situação de exclusão de jovens e adultos das políticas públicas educacionais e outras que violam seus direitos legítimos e afetam seu desenvolvimento pessoal e social.

Por sua vez, as abordagens educativas são a própria forma de compreender ou valorizar os espaços educativos na formação de jovens e adultos constituem um desafio porque é essencial, como se propõe à educação popular, ou o desenvolvimento de uma visão crítica e transformadora que parte da realidade de dois atores, membros, sua experiência e sua cultura; uma educação que se assuma como aprendizagem ao longo da vida; uma educação baseada na defesa e promoção de direitos humanos econômicos, políticos, sociais, culturais e ambientais, com perspectiva de gênero, para que os mesmos atores sociais se envolvam e contribuam para a mudança pessoal, transformação social e cuidado com a vida.

Da mesma forma, é fundamental promover um movimento social amplo, que inclua os próprios atores educativos, em termos de participação social expressa, corresponsabilidade e no compromisso com a EJA, sendo necessária uma mobilização social que influencie as políticas públicas e seja capaz de elaborar propostas, monitorar e desenvolver ações de protesto se os direitos legítimos de jovens e adultos forem violados.

Em relação ao EJA, em vários países da América Latina, houve vários avanços; por exemplo: marcos legais e sistemas educacionais que os tornem visíveis; maior pluralidade e riqueza de experiências, inclusive aquelas que considerem a diversidade linguística e cultural, bem como a criação e desenvolvimento de redes de educadores de jovens e adultos. Da mesma forma, há uma melhoria progressiva da visão escolar da EJA e existem programas de formação e educação para os educadores.

No entanto, coexistem novos e velhos desafios que mostram o predomínio da retórica sobre a ação em relação aos compromissos assumidos e sua implementação. O escasso financiamento da educação, a persistência da instrumentalização política dos processos de alfabetização e a ausência de estatísticas são factos que confirmam este valor. Por sua vez, são utilizadas políticas educacionais padronizadas, sem visões interculturais, e políticas educacionais da EJA voltadas para a educação formal, com pouco reconhecimento da educação informal e comunitária. Essa incoerência entre compromisso e prática também se reflete na oferta limitada em relação à demanda educacional e na não resposta às necessidades dos dois grupos sociais mais discriminados, como as populações rurais, indígenas e afrodescendentes.

A cidadania global está inserida na economia mundial, especialmente por meio do consumo. Esse tipo de cidadania compartilha padrões culturais de consumo global, acesso à tecnologia e comunicação global, bem-estar da segurança urbana, direitos políticos e sociais atribuídos à democracia moderna.

Os países desenvolvidos, voltados para a produção, com poucos problemas de escolarização, partem do pressuposto de que a educação de adultos deve ser voltada para o trabalho na formação profissional. Outros, com menor nível de desenvolvimento e que mantêm altas taxas de analfabetismo funcional, o foco foi direcionado para a educação continuada.

Dessa forma, o conceito educacional passou a ser associado a processos de formação e aprendizagem contínuos e sistemáticos, e ao discurso de organizações internacionais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2010, p.39).

Em resposta a esses vastos benefícios, no final da década de 1990, começaram a surgir propostas políticas e educacionais para adultos denominadas “segunda chance”, defendidas como um processo que se inicia na alfabetização em nível superior (UNESCO, 2010, p. 37), como uma tentativa de Ampliar oportunidades para grupos que precisam de novas oportunidades econômicas, sociais e culturais. A partir daí, não tardou a surgirem iniciativas educativas dirigidas à população adulta, proclamadas como mecanismos para a sua emancipação econômica e social, em “contextos de risco”. Alguns países europeus, como Portugal, vão incluir essa temática nas suas agendas políticas e vão proporcionar a estes “novos públicos”, mesmo ausentes do sistema educativo nacional, condições especiais de acesso ao ensino superior. Em outros países, como o Brasil, talvez pela persistência do analfabetismo, a oferta oficial de ensino se restringe a políticas e programas de alfabetização e de extensão da escolaridade nos cursos básicos e médios.

No caso das políticas de ensino superior, apesar da sua expansão enquadrada no paradigma ao longo da vida, não se percebem alterações significativas nos seus modelos

pedagógicos e curriculares, nem que dificultem a aprendizagem e permanência dos adultos nos cursos acadêmicos. Além disso, a sociedade ainda mantém uma representação e um discurso social discriminatório contra a escolarização dessas pessoas, e condiciona negativamente a continuidade de seu processo educacional. São muitas as famílias que ainda se envergonham de seus analfabetos, e os discriminam em suas próprias casas ou os impedem de se alfabetizarem. Em pesquisa realizada pela UNESCO, Ministério da Educação e Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Brasil em 2005, analfabetos, em sua maioria mulheres, comentavam que seus filhos adolescentes riam de sua incapacidade de ler e os chamavam de "burros", que se sentiam pouco valorizados e vulneráveis à família. Outros afirmaram que seus filhos adultos dificultam ou não permitem que frequentem as salas de aula porque seus vizinhos têm vergonha de saber de sua condição de analfabetos.

De acordo com Oliveira (1999, p.10):

O adulto, para a EJA, não é o estudante universitário, o profissional qualificado que frequenta cursos de formação continuada ou de especialização, ou a pessoa adulta interessada em aperfeiçoar seus conhecimentos em áreas como artes, línguas estrangeiras ou música. E o jovem, relativamente recentemente incorporado ao território da antiga educação de adultos, não é aquele com uma história de escolaridade regular, o vestibulando ou o aluno de cursos extracurriculares em busca de enriquecimento pessoal. Não é também o adolescente no sentido naturalizado de pertinência a uma etapa biopsicológica da vida.

Pode ocorrer também o caso de pessoas que não conseguem acompanhar o engajamento escolar, o ritmo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, ficam desestimuladas e se sentem incapazes, portanto, desistem da escola.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA, EQUITATIVA E DE QUALIDADE

Atualmente, há uma quantidade significativa de exigências que cercam as pessoas. Para conseguir um bom emprego, que ofereça boas condições de trabalho e salário, é exigido que a pessoa tenha criatividade, proponha soluções, seja dinâmica e participativa, entre outras coisas mais. Todas essas exigências criam a necessidade de uma maior participação social, uma maior compreensão da sociedade e de seu funcionamento.

Por meio de diversas maneiras de informação e conhecimento, adquire-se saberes necessários para atuar em uma sociedade, contribuindo para o seu desenvolvimento e avanço.

Paulo Freire (2001) afirma que:

A compreensão crítica do ato de ler não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. [...] Linguagem e realidade se aprende dinamicamente. [...] A leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquela (FREIRE, 2001, p. 23).

Trindade (2006) explica que:

Logo no começo dessa nova sociedade, não se fazia necessário que as pessoas mais comuns dominassem a escrita, pois seus afazeres não lhe exigiam. Porém, conforme os séculos foram se passando, a sociedade foi evoluindo adquirindo novos conhecimentos, avanços nas ciências e meios de comunicação, e as pessoas de classes mais altas começaram a se alfabetizar para ter acesso a esses novos conhecimentos, mas ser alfabetizado ou não, ainda não alterava a vida das pessoas (TRINDADE, 2006).

Por meio das citações acima percebe-se que a EJA exerce um papel fundamental para continuidade dos estudos de Jovens e Adultos que não tiveram a oportunidade de concluir seus estudos.

A educação é a base para melhorar nossas vidas e para o desenvolvimento sustentável. Além de melhorar a qualidade de vida das pessoas, o acesso à educação inclusiva e equitativa pode ajudar a fornecer à população local as ferramentas necessárias para desenvolver soluções inovadoras para os maiores problemas do mundo.

As crianças que frequentam a escola carecem de conhecimentos básicos de leitura e aritmética. Na última década, houve avanços importantes em relação à melhoria de seu acesso em todos os níveis e com o aumento das taxas de matrícula escolar, especialmente no caso de mulheres e meninas. O nível mínimo de alfabetização também é muito útil. No entanto, os esforços precisam ser redobrados para alcançar mais progressos em direção aos objetivos da educação universal. Por exemplo, o mundo alcançou a igualdade entre meninos e meninas na educação primária, mas poucos países alcançaram suas metas em todos os níveis de educação.

As razões para a falta de educação de qualidade são a falta de professores treinados e as piores condições das escolas em muitas áreas do mundo e questões de equidade relacionadas a oportunidades para crianças rurais. Para oferecer educação de qualidade às famílias carentes, é preciso investir em bolsas de estudo, oficinas de formação de professores, entre outros fatores que necessitam de atenção para uma educação de qualidade.

Conforme Freire afirma (1989, p.24) “a falta de habilidades vitais de alfabetização retém uma pessoa em todas as fases de sua vida”. Quando crianças, eles não serão capazes de ter sucesso na escola, como jovens adultos serão excluídos do mercado de trabalho e como pais não serão capazes de apoiar o aprendizado de seus próprios filhos. Este ciclo intergeracional torna mais difícil a mobilidade social e uma sociedade mais justa.

Como corrobora Freire (1989, p. 09):

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto.

Pessoas com baixo nível de alfabetização podem não ser capazes de ler um livro ou jornal, entender os sinais de trânsito ou etiquetas de preços, entender o horário de um ônibus ou trem, preencher um formulário, ler instruções sobre medicamentos ou usar a internet.

A alfabetização e a educação de adultos foram consolidadas em todos os países na medida em que seus sistemas de educação foram sistematicamente planejados e organizados, a partir de uma lógica que, com maior ou menor força, se reproduz em todas as nações: é preciso oferecer o acesso à educação, como exercício de direito ou como bem social, a quem sua infância ou juventude não tinha acesso, ou era insatisfatório devido à fraqueza do sistema educacional em vigor naquela época.

Baseando-se em autores, como Freire (1989), Brito (2012), entre outros, pode-se concluir que muitos são os benefícios que o EJA trás para os adultos que deixaram de estudar. Porém, são poucas pessoas que se tornam letradas, pois a maioria da população usa a escrita em um nível superficial, ou seja, são analfabetos funcionais.

[...] a maior parte da população brasileira adulta é funcionalmente analfabeta. Quero dizer que, se bem que sejam capazes de assinar o nome e de decifrar o letreiro de um ônibus que tomam diariamente, não conseguiriam ler com compreensão adequada uma página completa, ainda que se tratasse de assunto dentro de sua competência (PERINI, 1998 apud, BRITO, 2012, p. 95)

Essa problemática tem crescido a cada ano, pois apesar da diminuição do analfabetismo, a população não sabe fazer uso efetivo das práticas de leitura e escrita. São diversos fatores que tem contribuído para o analfabetismo funcional:

Fatores diversos podem ser apontados, desde a formação deficiente no período escolar, a baixa escolaridade, o desinteresse pela leitura na sociedade (causado, sobretudo pelo desprestígio da escrita e do magistério) a concorrência entre a leitura e todos os meios de comunicação de massa, a onipresença do computador, a desvinculação criada entre o diploma e o sucesso em diversas carreiras, a criação artificial de ídolos semialfabetizados, o preço do papel e dos insumo necessários à impressão, que encarecem demasiadamente o livro, políticas equivocadas de incentivo à leitura e muito outros (COSTA, 2009, p. 26).

Percebe-se que muitos desses fatores são causados por problemas da própria cultura deficiente em que se encontra o país, que tem trocado diversos valores e se perdido em algo que não leva a nada.

Essas problemáticas vêm gerando novas situações preocupantes, pois “o resultado da falta de noção de cidadania, desenhada na evasão escolar, no desemprego, em baixos salários, é a violência. Nunca o Brasil viu tanta violência urbana, num clima que faz lembrar uma guerra civil” (DIMENSTEIN, 1997 apud COSTA, 2009, p. 79).

A importância de uma educação de qualidade, de uma educação que promova o letramento é algo que se faz necessário, pois a leitura abre-lhe portas ao conhecimento e se torna um corrimão para o aluno, auxiliando a estabelecer os valores que utilizará para sua vida.

Portanto percebe-se que a educação de jovens e adultos é extremamente fundamental para que ocorra uma cidadania igualitária, na qual os jovens e os adultos que por algum motivo deixaram de estudar, possam retomar seus estudos, exercendo seu papel de cidadão.

A APRENDIZAGEM E SUAS DIFERENÇAS QUANDO ADULTOS

Sabe-se que a aprendizagem do adulto é diferente da aprendizagem da criança essas diferenças são claras e numerosas, no entanto, muitas vezes apesar da existência de uma literatura própria, alguns educadores ainda aplicam os mesmos métodos para ensinar e ainda se espera que os adultos tenham a mesma facilidade. Às vezes usa-se até a fala infantilizada, acreditando que assim o adulto compreenderá melhor o que está sendo ensinado.

Não basta só ter os devidos conceitos, a própria forma de se estudar a EJA deve ser diferente. Os sistemas de ensino não podem estar estruturados como se a mesma pedagogia utilizada para as crianças pudesse ser aplicada aos adultos.

Ao mesmo tempo, apresenta-se temeroso, sente-se ameaçado, precisa ser estimulado, criar autoestima, pois a sua ignorância lhe traz tensão, angústia, complexo de inferioridade e até vergonha. Muitas vezes tem vergonha de falar de si, de sua moradia, de sua experiência frustrada da infância, principalmente com relação à escola. É preciso que tudo isso seja verbalizado e analisado. O primeiro direito do alfabetizando é o direito de se expressar.

Portanto, o educador precisa encontrar melhores formas de ensinar, destinadas ao adulto, de forma que suas especificidades sejam contempladas e a aprendizagem ocorra efetivamente.

O adulto traz consigo uma história mais longa (e provavelmente mais complexa) de experiências, conhecimentos acumulados e reflexões sobre o mundo externo, sobre si mesmo e sobre as outras pessoas. Com relação a inserção em situações de aprendizagem, essas peculiaridades da etapa de vida em que se encontra o adulto faz com que ele traga consigo diferentes habilidades e dificuldades (em comparação à criança) e, provavelmente maior capacidade de reflexão sobre o conhecimento e sobre seus próprios processos de aprendizagem (OLIVEIRA, 1999, p.3).

Embora os adultos tenham essa capacidade, na maioria das vezes eles não percebem isso em sua vida e ainda carregam em si a ideia de que são incapazes ou impossibilitados de aprender, o que demanda tempo e paciência do educador para retirar deles essa ideia.

O tempo que o educando adulto necessita para aprender é diferente do tempo da criança, e muitas vezes diferente dos seus pares, pois trazem consigo diferentes histórias de vida. O educador não pode comparar indivíduos, pois cada um possui características próprias.

É preciso respeitar não só a individualidade dos adultos, como também as diferenças, valorizando os conhecimentos trazidos de outras experiências escolares, os saberes adquiridos ao longo da vida, mesmo para aqueles que não tiveram a oportunidade de acesso à educação em idade adequada.

Muitas vezes a sensação de fracasso também é vivida pelo professor, quando é cobrado pelo aluno e pelos governantes, que querem ver apenas a aprovação em massa, sem se preocupar com a verdadeira aprendizagem.

A escola hoje está formando com diploma e carteirinha, sub cidadãos despreparados para o futuro. Crianças, afinal, estão saindo da escola sem saber ler e escrever. Tampouco fazer as quatro operações aritméticas. É o dinheiro público indo para o ralo, num círculo vicioso: os governantes fingem investir na educação, a escola finge que ensina e o aluno finge que aprende (NASCIMENTO, 2000, p. 36).

Isso só reforça que investir na educação, possibilitando o acesso dos adultos à instrução sistematizada, é mais importante do que simplesmente conferir certificados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A importância de uma educação de qualidade, de uma educação que promova o letramento é algo que se faz necessário, pois a leitura abre-lhe portas ao conhecimento e se torna um corrimão para o aluno, auxiliando a estabelecer os valores que utilizará para sua vida. Dessa forma, a formação docente é parte fundamental no processo ensino-aprendizagem de jovens e adultos.

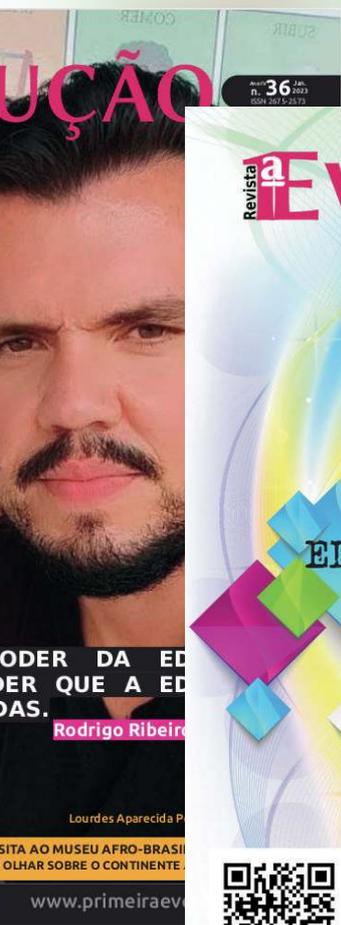
A EJA traz grandes contribuições para nossa sociedade. Ao letrar um aluno de EJA não se ensina apenas a ler e escrever, mas também a usar e pensar sobre o que se lê e o que se escreve. Ao ensinar tais práticas, o aluno de EJA eventualmente vai sentir prazer, adquirir conhecimentos, se tornar crítico, para poder estabelecer valores e refletir sobre o mundo e suas práticas, superando as expectativas que tinha a respeito de seus estudos e aprendizagens.

Se faz necessário a mudança de olhar, por parte da educação, escola e professores sobre a EJA, não pensando apenas como a aquisição do código da escrita, mas como algo mais complexo, que contribui para a mudança de práticas e valores, e assim, a mudança e o crescimento de uma sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRITO, L. P. L. **Letramento no Brasil**. 2ª ed. Curitiba: IESDE Brasil, 2013.
- COSTA, M. M. **Literatura, Leitura e Aprendizagem**. 2ª ed. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2009.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23. ed. São Paulo: Autores Associados : Cortez, 1989.
- NASCIMENTO, D. A. **Educação e Comunicação. Diálogos contemporâneos e novos espaços de reflexão**. Salvador: Edufba, 2000.
- OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Jovens e Adultos como Sujeitos de Conhecimentos e Aprendizagem**. São Paulo: ANPED- Associação nacional de pesquisa e pós-graduação e educação nº 12, 1999.
- UNESCO. Disponível em: <http://www.unesco.org/education/uie/confintea/documents.html>. Acesso em 13 fev.2023.
- _____. (2010). **Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos**. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001886/188644por>. Acesso em: 12 fev.2023.

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, PMSP.



ORGANIZAÇÃO:
Manuel Francisco Neto
Vilma Maria da Silva

AUTORES(AS):
Alecina do Nascimento Santos
André Luiz Dias Leite
Denise Teixeira Santos Menezes
Elizabeth Hama Francisco / Luís Venâncio
Flavia Florencio de Farias
Jucira Moura Vieira da Silva
Juliana Godoi Marques
Leila da Silva Siqueira
Marlene da Silva
Mirella Clerici Loayza
Nair Dias Ramos
Patrícia Mendes Cavalcante de Souza
Rita de Cássia Martins Serafim
Vera Lucia Meneses de Lima Marques
Vilma Cavalcante Sabino da Silva



Produzida com utilização de softwares livres



www.primeiraevolucao.com.br

