Data de publicação: 20 de agosto de 2019

9 772675 419005

SL EDUCACIONAL

ARTIGOS DE PROFESSORES

AGOSTO 2019 V.7 N.7

SL EDITORA

Revista SL Educacional

N° 7
Agosto 2019
Publicação
Mensal (agosto)
SL Editora
Rua Fabio, 91, casa 13 – Chácara Belenzinho 03378-060
São Paulo – SP – Brasil
www.sleditora.com
Editor Chefe
Luiz Cesar Limonge
Projeto Gráfico e capa
Lucas Sanches Limonge
Diagramação e Revisão
Rafael Sanches Limonge

Revista SL Educacional – Vol. 7, n. 7 (2019) - São Paulo: SL Editora, 2019 – Mensal
Modo de acesso: https://www.sleditora.com/

ISSN 2675-4193 (online)

Data de publicação: 20/08/2019
1. Educação 2. Formação de Professores

CDD 370
CDU 37

Renato Moreira de Oliveira – Bibliotecário - CRB/8 8090

Sumário

O que é a dislexia? - Tatiane Sanches Silva Muradas 4

O ensino da Arte através dos tempos - *Simone Conceição Gomes Nogueira* 42

A introdução dos contos como instrumento terapêutico na Ludoterapia - Juliana Baso Silvieri Ramos 64

A arte da musicalidade na Educação Infantil - Mariana Cristina da Silva Lopes 92

A ludopedagogia como estratégia de ensino - Herminia Barbosa da Costa 128

Habilidades e competências desenvolvidas por meio da prática do xadrez - Edson Rodrigo da Silva 159

A relevância da arte na educação infantil - Adriana Galdino De Morais 176

O direito da criança a frequentar o período integral não se sobrepõe ao direito ao convívio familiar - Alessandra Aparecida Oliveira de Negreiros 195

A importância do uso do lúdico como ferramenta para o ensino da matemática - Charles Florentino da Silva.....228

A Arte no Ensino Fundamental I e a legislação - Cícara Gonçalves Pereira 256

Relevância da psicomotricidade na Educação Infantil - Rosangela Gomes dos Santos Souza.....272

Contribuições da arte para a educação - Andréa Neris dos Santos 318

Dislexia e a prática pedagógica - Mariane Maria Da Luz Andrade..... 337

O ensino de arte na educação infantil - Rodrigo Tavares da Silva **351**

O que é a dislexia?

Tatiane Sanches Silva Muradas

> A definição que reúne maior consenso é que se trata de uma perturbação que se desponta na dificuldade em aprender a ler, apesar de o ensino ser convencional, a inteligência adequada, e as oportunidades socioculturais suficientes. Deve-se a uma inabilidade cognitiva fundamental, frequentemente de origem constitucional.

Como LUCZYNSKI (2002, p.265), pesquisadores afirmam sobre essa dificuldade, que a falta de consenso no entendimento do que é Dislexia, começaram a partir da decodificação do termo criado para nomear essas específicas dificuldades de aprendizado; que foi eleito o significado latino dys, como dificuldade; e lexia, como palavra. Mas que é na decodificação do sentido da derivação grega de Dislexia, que está à significação intrínseca do termo: dys, significando imperfeito como disfunção, isto é, uma função anormal ou prejudicada; e lexia que, do grego, dá significação mais ampla ao termo palavra, isto é, como Linguagem em seu sentido abrangente. De acordo com a ABD, (Associação Brasileira de Dislexia), ressalta Luczinski (2002, p.34) a definição vem do grego e do latim: Dis, de distúrbio, vem do latim, e Lexia, do grego, significa linguagem. Ou seja, Dislexia é uma disfunção neurológica que apresenta como consequência dificuldades na leitura e escrita".

A definição mais usada na atualidade é a do Comitê de Abril de 1994, da International Dyslexia Association - IDA, que diz: Dislexia é um dos muitos distúrbios de aprendizagem. É um distúrbio específico da linguagem, de origem constitucional, caracterizado pela dificuldade de decodificar palavras simples. Mostra uma insuficiência no processo fonológico. Estas dificuldades de decodificar palavras simples não são esperadas em relação à idade. Apesar de submetida à instrução convencional, adequada inteligência, oportunidade sociocultural e não possuir distúrbios cognitivos e sensoriais fundamentais, a criança falha no processo de aquisição da linguagem. A dislexia é apresentada em várias formas de dificuldade com as diferentes formas de linguagem, frequentemente incluídas problemas de leitura, em aquisição e capacidade de escrever e soletrar. O termo dislexia generalizava vários problemas de aprendizagem. Os pesquisadores defendiam a ideia de que os disléxicos apresentavam uma lesão cerebral ou nervosa, acarretando um comprometimento nos processos mentais necessários à leitura.

Aproximadamente em 1920, o Dr. Samuel Torrey Orton definiu a dislexia como “Lateralização Cruzada do Cérebro”, ou seja, o lado esquerdo do cérebro estaria fazendo o que o lado direito deveria fazer, e vice-versa. Mas em pouco tempo esta teoria foi considerada falsa. Então formulou uma segunda teoria: a teoria da “Dominância Hemisférica Mista”, ou seja, o lado esquerdo do cérebro estaria às vezes fazendo o que o lado direito deveria fazer. (DAVIS, 2004, p. 35).

Atualmente existem muitas teorias diferentes sobre o conceito de dislexia, suas causas e sintomas. Segundo ABD (2002), chegou-se à conclusão de que a dislexia não é causada por uma lesão cerebral ou nervosa, nem por má formação do cérebro, do ouvido interno ou do globo ocular, com exceção da dislexia adquirida, causada por um dano cerebral consequente de derrames cerebrais ou de traumatismos cranianos.

Dislexia do desenvolvimento ou de evolução é uma desordem ou transtorno de aprendizagem que afeta basicamente a aquisição da leitura e/ou escrita. As crianças, ditas disléxicas apresentam uma

inteligência dentro dos padrões da normalidade, isentas de deficiências física, sensoriais ou um comprometimento emocional significativo (de acordo com as oportunidades educacionais adequadas ou não).

‘’A dislexia é produto do pensamento e uma forma especial de reagir ao sentimento de confusão’’. (DAVIS, 2004, p.36):

O código genético apresentado por algumas pessoas as torna capazes de utilizar a parte se seu cérebro que altera e cria percepções.

Segundo a autora Zeneida Bittencourt Luczinski (LUCZINSKI, 2002, passim), a Dislexia tem uma base neurológica, apresentando incidência do fator genético em suas causas, tornando a Dislexia hereditária. Os transtornos de aprendizagem no geral não selecionam classe social, cor ou raça.

De acordo com ABD – Associação Brasileira de Dislexia - As estatísticas da Dislexia no Brasil seguem a tendência mundial, estimada em 10 a 15% da população, numa proporção de três meninos para uma menina. Além disso, cerca de 4% da população

apresenta dificuldades severas de aprendizagem relacionada a linguagem.

Para entender o porquê de a criança disléxica não conseguir aprender a ler com a mesma facilidade é importante entender como ocorre este processo.

Processo de Aquisição da Leitura

O processo de leitura pode ser explicado pela Teoria de duplo-processo ou dupla-rota (ELLIS, 1995, passim), separado por vários sistemas.

- O primeiro processo ocorre no Sistema de Análise Visual, onde o leitor identifica as letras que compõe a palavra.

- Em seguida tal código vai para o Sistema de Reconhecimento Visual resultando na identificação da palavra como um todo.

- Após essa identificação ocorre a assimilação do significado, localizado no Sistema Semântico.

- Com isso ativa-se a unidade de produção da fala da palavra e sua pronúncia, arquivada no

Sistema de Produção Fonêmica.

- O processo de conversão de letra em som ocorre no Sistema de Reconhecimento Auditivo de palavras. Por fim a palavra escrita é reconhecida como se estivesse sido ouvida.

Outra teoria do processo de leitura, definida por Pinheiro (1994, passim) considera três fases distintas. São elas:

- Fase logográfica, onde as palavras são interpretadas como um todo e não separadas por partes, isto é, não se leva em conta a ordem das letras da palavra;

- Fase alfabética, onde ocorre a relação entre os sons e a grafia (a consciência do som da palavra);

- Fase ortográfica (fase basicamente analítica).

A dislexia ocorre quando há um dano na rota visual ou na rota fonológica. Quando afeta a rota visual acarreta no sujeito uma dificuldade para codificar e recordar os aspectos gráficos das palavras. Quando ocorre um dano na rota fonológica o disléxico apresenta dificuldade para audibilizar

fonemas da palavra lida. Às vezes pode se tratar de uma dislexia mista, onde ambas as rotas apresentam certo tipo de comprometimento.

Características da Dislexia - OS SINTOMAS DISLÉXICOS

As características dos indivíduos com transtorno de aprendizagem, segundo Ciasca (1991, passim) resumem-se em déficit de atenção, falha no cognitivo, dificuldade de percepção e processamento de ideias, dificuldades na linguagem oral e escrita e na matemática, e às vezes um comportamento social inadequado. No caso da dislexia tais características podem variar de acordo com o comprometimento da aprendizagem. Além da dificuldade da leitura e/ou escrita, os outros possíveis sintomas são: dislalia, disgrafia, discalculia, dificuldade de memorização, entre outras.

Lanhez e Nico (2002, passim) e Cuba dos Santos (1987, passim) listam vários "sinais" e "sintomas" como decorrentes do que tomam por dislexia. Nessas listas, citam questões como:

dificuldade com cálculos mentais, dificuldade em organizar tarefas, dificuldade com noções espaços-temporais, entre outras como: Desempenho inconstante com relação à aprendizagem da leitura e da escrita; Dificuldade com os sons das palavras e, consequentemente, com a soletração; Escrita incorreta, com trocas, omissões, junções e aglutinações de fonemas; Relutância para escrever; Confusão entre letras de formas vizinhas, como "moite" por "noite", "espuerda" por "esquerda"; Confusão entre letras foneticamente semelhantes: "tinda" por "tinta", "popre" por' "pobre", "gomida" por "comida"; Omissão de letras e/ou sílabas, como "entrando" por "encontrando", "giado" por "guiado", "BNDT" por "Benedito"; Adição de letras e/ou sílabas: "muimto" por "muito", "fiaque" por "fique", "aprendendendo" por “aprendendo"; União de uma ou mais palavras e/ou divisão inadequada de vocábulos: "Eraumaves um omem" por "Era uma vez um homem", "a mi versario" por "aniversário"; Leitura e escrita em espelho.

Para Vygotsky (1991), não é possível pensar na construção da escrita como um

processo linear e constante. Durante a aquisição da linguagem oral, a criança também apresenta instabilidades: errando, tentando, manipulando e acertando. É preciso aceitar que todo processo de apropriação de novos conhecimentos requer reflexões e comparações em um percurso de idas e vindas, o qual, longe de estabilidades, nos leva a perguntas, indagações e perplexidades.

Na sequência, quanto aos itens que se referem, respectivamente, à dificuldade com os sons das palavras, bem como a uma escrita "incorreta" – trocas, omissões, junções e aglutinações de fonemas –, cabe ressaltar que, antes de ser tomados como sinais de uma patologia, tais itens relacionados como manifestações sintomáticas parecem revelar falta de clareza a respeito das diferenças existentes entre fonemas e letras, Afinal, fonemas são unidades sonoras e, portanto, dizem respeito à linguagem oral. Dessa forma, seria impossível afirmar que uma criança troca, omite ou aglutina sons na sua escrita. Os sons de uma língua não

podem ser confundidos ou tomados como integrantes da escrita.

É muito comum, por exemplo, ouvirmos alfabetizadores, psicólogos, fonoaudiólogos, entre outros profissionais, afirmarem que trocas fonêmicas, relativas ao uso da linguagem oral, resultam em trocas de letras na escrita. Assim, a existência de tal dislexia-dislálica, a qual determina como um distúrbio da palavra falada – caracterizado por trocas ou inversões de sons da fala –, cujos as implicações acompanhariam a escrita. Cominar-se ao nome de dislexia-dislálica a um distúrbio decorrente de uma transferência que a criança faz de trocas sonoras apresentadas na fala para a modalidade escrita da linguagem.

Afirmações como essa decorrem do equívoco de que a escrita é um espelho da fala. Nesse sentido, convém esclarecer que, apesar de o nosso sistema de escrita ter um compromisso direto com os sons da língua, a relação entre as letras e os sons da fala não é pareada. A propósito, vale ressaltar que a única forma de escrita que retrata a

oralidade, correlacionando univocamente letra e som, é a transcrição fonética. Na escrita ortográfica, os símbolos gráficos e os sons, em diversos contextos, não fazem relação um a um. Por isso, é equivocada a afirmação de que trocas, substituições, acréscimos ou inversões fônicas podem acarretar, de forma direta e certeira, dificuldades na apropriação da escrita.

É preciso tomar cuidado com essas questões e enfrentar a falta de entendimento que a escola e profissionais relacionados a ela, direta ou indiretamente, têm acerca da natureza da escrita, de suas características, de suas funções e, principalmente, do fato de ser diferente da oralidade. De um lado, a fala conta com aspectos prosódicos, gestos, expressões faciais que não são revelados na escrita, a qual, por outro lado, apresenta elementos significativos próprios, como tamanho, formato e tipo das letras, elementos pictóricos, e assim por diante.

Além disso, a fala é uma prática linguística que está intimamente relacionada a um dialeto usado por dada comunidade. Já a escrita

ortográfica segue, conforme **Massini Cagliari** (2001, passim), uma convenção que estabelece uma única maneira de grafarmos as palavras. Por conseguinte, a oralidade deixa espaço para pronúncias diferentes: "iscada" ou "escada"; "pexe" ou "peixi"; "lapsu" ou "lapiso", sem que isso nos traga constrangimentos. A ortografia, ao contrário, pelo seu caráter convencional torna-se inflexível e nos leva a escrever de um único modo: "escada", "peixe" e "lapso", embora o sistema de escrita permita que palavras sejam escritas conforme sua pronúncia.

Ainda sobre as diferenças entre oralidade e escrita, cabe dizer que na linguagem oral contamos com a presença do outro na conversa, enquanto na manipulação da escrita preenchemos o vazio deixado pela ausência do interlocutor, assumindo, ao mesmo tempo, o papel de quem escreve e de quem lê. Ou seja, na atividade com a escrita, precisamos imaginar um interlocutor para quem planejamos e organizamos nosso discurso.

Sem levar em conta essas diferenças, não é possível entender o processo de apropriação da escrita e, sem tal entendimento, "erros" transitórios são tomados como sintomas de um déficit, levando o aluno a sistematizar uma doença e a fazer confusões que podem interferir negativamente em tal processo.

Nesse caminho, professores, médicos, fonoaudiólogos e psicólogos não auxiliam o aprendiz a reconhecer as especificidades da escrita: sua uniformização gráfica, sua convencionalidade, as relações variáveis entre sons e letras. Dessa forma, a oralidade influencia continuamente sua produção escrita. Se não compreendermos essa questão, continuaremos a acompanhar alunos sendo rotulados equivocadamente como portadores de um distúrbio, o qual pode refletir o não entendimento da escola – alinhado a profissionais da saúde – acerca da linguagem escrita e seu processo de apropriação.

No que brande à relutância para escrever, chamamos a atenção para o fato de tal relutância,

antes de um sintoma inerente ao aprendiz, corroborar o medo e a repulsa que o aluno desenvolve, com a ajuda da escola e de diversos profissionais vinculados a ela, diante da atividade da escrita. Medo de escrever e de ser rotulado como imaturo, lento, incapaz, disléxico. Medo, enfim, de manipular a escrita, de tentar, de errar, de criar hipóteses e saídas para resolver os impasses gerados por uma situação em que se vê diante de algo desconhecido que se quer compreender.

De acordo com as informações do site - Dislexia de Leitura (2012) ocorrem sintomas de acordo com a faixa etária da criança.

Na Primeira Infância

- "Atraso no desenvolvimento motor desde a fase do engatinhar, sentar e andar;"
- "Atraso ou deficiência na aquisição da fala, desde o balbucio à pronúncia de palavras;"
- "Parece difícil para essa criança entender o que está ouvindo;"
- "Distúrbios do sono;"
- "Enurese noturna;"

- “Suscetibilidade à alergias e à infecções;”
- “Tendência à hiper ou a hipo-atividade motora;”
- “Chora muito e parece inquieta ou agitada com muita frequência;”
- “Dificuldades para aprender a andar de triciclo;”
- “Dificuldades de adaptação nos primeiros anos escolares;”
-

Crianças entre 4 e 6 anos:

- “A omissão, inversão ou a confusão de fonemas;”
- “Vocabulário empobrecido;“
- “ Dificuldade na expressão oral;”
- “Baixo nível de compreensão da linguagem;”
- “Dificuldade em aprender a diferenciar cores, formas, tamanhos, posições;”
- “Problemas de lentidão motora;”
- “Atraso na aquisição de conhecimento do esquema corporal, orientação e sequenciação;”

Entre 6 e 9 anos:

- “Permanecem ou aumentam as inversões, confusões,

trocas e omissões de fonemas;”

- “O vocabulário passa a ser cada vez mais empobrecido em relação à faixa etária e escolaridade alcançada;”
- “Na leitura, geralmente silabada, hesitante e mecânica, é frequente a presença de confusão entre letras, como por exemplo, entre: a/o; a/e; u/o; b/d; p/q; u/n, assim como aparecem omissões, inversões e adições de sílabas nas palavras lidas, o que dificulta ainda mais o entendimento do texto;”
- “Na escrita percebem-se confusões de letras semelhantes pelo som ou forma;”
- “Há omissões e inversões de letras, sílabas ou palavras, que persistem apesar do treino ortográfico; é frequente a escrita de letras ou símbolos isolados em espelho;”
- “ A escrita e a estruturação das ideias são confusas.”
- “Pode ser extremamente lento ao fazer seus deveres;”
- “Ao contrário, seus deveres podem ser feitos rapidamente e com muitos erros;”
- “Cópia com letra bonita, mas tem pobre compreensão do texto ou não lê o que escreve;”
- “A fluência em leitura é inadequada para a idade;”

- “Inventa, acrescenta ou omite palavras ao ler e ao escrever;”
- “Só faz leitura silenciosa;”
- “Ao contrário, só entende o que Iê, quando Iê em voz alta para poder ouvir o som da palavra;”
- “Sua letra pode ser mal grafada e até,ininteligível; pode borrar ou ligar as palavras entre si;”
- “Pode omitir, acrescentar, trocar ou inverter a ordem e direção de letras e sílabas;”
- “Esquece aquilo que aprendera muito bem, em poucas horas, dias ou semanas;”
- “É mais fácil ou só é capaz de bem transmitir o que sabe através de exames orais;”
- “Ao contrário, pode ser mais fácil escrever o que sabe do que falar aquilo que sabe;”
- “Tem grande imaginação e criatividade;”
- “Desliga-se facilmente, entrando "no mundo da lua";”
- “Tem dor de barriga na hora de ir para a escola e pode ter febre alta em dias de prova“
- “Porque se liga em tudo, não consegue concentrar a atenção em um só estímulo;”
- “Baixa auto-imagem e auto-estima; não gosta de ir para a escola;”
- “Esquiva-se de ler, especialmente em voz alta;”
- “Perde-se facilmente no espaço e no tempo;

sempre perde e esquece seus pertences;”

- “Tem mudanças bruscas de humor;”
- “É impulsivo e interrompe os demais para falar;”
- “Não consegue falar se outra pessoa estiver falando ao mesmo tempo em que ele fala;”
- “É muito tímido e desligado; sob pressão, pode falar o oposto do que desejaria;”
- “Tem dificuldades visuais, embora um exame não revele problemas com seus olhos;”“Embora alguns sejam atletas, outros mal conseguem chutar, jogar ou apanhar uma bola;”
- “Confunde direito-esquerdo, em cima-embaixo; na frente-atrás;”
- “É comum apresentar lateralidade cruzada; muitos são canhestros e outros ambidestros;”
- “Dificuldade para ler as horas, para sequências como dia, mês e estação do ano;”
- “Dificuldade em aritmética básica e/ou em matemática mais avançada;”
- “Depende do uso dos dedos para contar, de truques e objetos para calcular;”
- “Sabe contar, mas tem dificuldades em contar objetos e lidar com dinheiro;”
- “É capaz de cálculos aritméticos, mas não resolve problemas matemáticos ou algébricos;”

- “Embora resolva cálculo algébrico mentalmente, não elabora cálculo aritmético;”
- “Tem excelente memória de longo prazo, lembrando experiências, filmes, lugares e faces;”
- “Boa memória longa, mas pobre memória imediata, curta e de médio prazo;”
- “Pode ter pobre memória visual, mas excelente memória e acuidade auditivas;”
- “Pensa através de imagem e sentimento, não com o som de palavras;”
- “Extremamente desordenado, seus cadernos e livros são borrados e amassados;”
- “Não tem atraso e dificuldades suficientes para que seja percebido e ajudado na escola;”
- “Pode estar sempre brincando, tentando ser aceito nem que seja como "palhaço";”
- “Frustra-se facilmente com a escola, com a leitura, com a matemática, com a escrita;”
- “Tem pré-disposição à alergias e à doenças infecciosas;”
- “Tolerância muito alta ou muito baixa à dor;”
- “Forte senso de justiça;”
- “Muito sensível e emocional, busca sempre a perfeição que lhe é difícil atingir;”
- “Dificuldades para andar de bicicleta, para

abotoar, para amarrar o cordão dos sapatos;"

- "Manter o equilíbrio e exercícios físicos são extremamente difíceis para muitos disléxicos;"
- "Com muito barulho, o disléxico se sente confuso, desliga e age como se estivesse distraído;"

"Sua escrita pode ser extremamente lenta, laboriosa, ilegível, sem domínio do espaço na página;"

- "Cerca de 80% dos disléxicos tem dificuldades em soletração e em leitura."

Com mais de 9 anos

- "Dificuldade na estruturação das frases;"
- "Inadequação no uso dos tempos verbais;"
- "Dificuldade persistente na compreensão da leitura, assim como na expressão oral e escrita;"
- "Escrita muito irregular, com incorreções ortográficas, semântica e sintática;"
- "Transparecem as dificuldades às outras aprendizagens escolares que tenham como base a leitura e sua compreensão;"
- "Negam-se ou evitam ler, principalmente em voz alta;"
- "Compreendem melhor o que é lido para eles do que o que lêem;"
- "Como se cansam devido ao esforço mental,

escreve mais devagar e sua caligrafia pode ser muito irregular;”

Infelizmente, as crianças não superam por si só esses problemas relacionados à leitura e escrita. Precisam de profissionais especializados por um período de sua escolarização e quanto mais cedo for iniciado esse atendimento, menos complicações serão desenvolvidas, tanto no âmbito escolar, como no emocional e social.

Espera-se da escola que tenha sensibilidade à questão e busque atualizar seus conhecimentos para detectar os sintomas sugestivos da dislexia. Comunicar adequadamente aos pais suas suspeitas, incentivando o encaminhamento para o diagnóstico clínico, apoiar e adotar as condutas orientadas pelos profissionais especializados como ensino personalizado, avaliação adaptada e maior compreensão do comportamento e necessidades da criança disléxica. Promover a integração social através do respeito e do conhecimento de suas particularidades de aprendizagem, visando melhorar

a imagem negativa que em geral esses alunos têm de si próprios.

Pesquisas científicas neurobiológicas recentes concluíram que o sintoma mais conclusivo acerca do risco de dislexia em uma criança, pequena ou mais velha, é o atraso na aquisição da fala e sua deficiente percepção fonética. Quando este sintoma está associado a outros casos familiares de dificuldades de aprendizado – dislexia e, comprovadamente, genética, afirmam especialistas que essa criança pode vir a ser avaliada já a partir de cinco anos e meio, idade ideal para o início de um programa remediativo, que pode trazer as respostas mais favoráveis para superar ou minimizar essa dificuldade.

A dificuldade de discernimento fonológica leva a criança a pronunciar as palavras de maneira errada. Essa falta de consciência fonética, decorrente da percepção imprecisa dos sons básicos que compõem as palavras, acontece, já, a partir do som da letra e da sílaba. Essas crianças podem expressar um alto nível de inteligência, "entendendo tudo o que

ouvem", como costumam observar suas mães, porque têm uma excelente memória auditiva. Portanto, sua dificuldade fonológica não se refere à identificação do significado de discriminação sonora da palavra inteira, mas da percepção das partes sonoras diferenciais de que a palavra é composta. Esta a razão porque o disléxico apresenta dificuldades significativas em leitura, que leva a tornar-se, até, extremamente difícil sua soletração de sílabas e palavras. Por isto, sua tendência é ler a palavra inteira, encontrando dificuldades de soletração sempre que se defronta com uma palavra nova.

Porque, frequentemente, essas crianças apresentam mais dificuldades na conquista de domínio do equilíbrio de seu corpo com relação à gravidade, é comum que pais possam submetê-Ias a exercícios nos chamados "andadores" ou "voadores". Prática que, advertem os especialistas, além de trazer graves riscos de acidentes, é absolutamente inadequada para a aquisição de equilíbrio e desenvolvimento de sua capacidade de andar, como interfere, negativamente, na

cooperação harmônica entre áreas motoras dos hemisférios esquerdo-direito do cérebro. Por isto, crianças que exercitam a marchar em "andador", só adquirem o domínio de andar sozinhas, sem apoio, mais tardiamente do que as outras crianças.

Além disso, o uso do andador como exercício para conquista da marcha ou visando uma maior desenvoltura no andar dessa criança, também contribui, de maneira comprovadamente negativa, em seu desenvolvimento psicomotor potencial-global, em seu processo natural e harmônico de maturação e colaboração de lateralidade hemisférica cerebral.

Crianças disléxicas apresentam combinações de sintomas, em intensidade de níveis que variam entre o sutil ao severo, de modo absolutamente pessoal. Em algumas delas há um número maior de sintomas e sinais; em outras, são observadas somente algumas características. Quando sinais só aparecem enquanto a criança é pequena, ou se alguns desses sintomas somente se mostram algumas vezes, isto não significa que possam estar

associados à Dislexia. Inclusive, há crianças que só conquistam uma maturação neurológica mais lentamente e que, por isto, somente tem um quadro mais satisfatório de evolução, também em seu processo pessoal de aprendizado, mais tardiamente do que a média de crianças de sua idade. Pesquisadores têm enfatizado que a dificuldade de soletração tem-se evidenciado como um sintoma muito forte da Dislexia. Há o resultado de um trabalho recente, publicado no jornal Biological Psychiatry e referido no The Associated Press em 15 / 7
/ 02, onde foram estudadas as dificuldades de disléxicos em idade entre 7 e 18 anos, que reafirma uma outra conclusão de pesquisa realizada com disléxicos adultos em 1998, constando do seguinte: que quanto melhor uma criança seja capaz de ler, melhor ativação ela mostra em uma específica área cerebral, quando envolvida em exercício de soletração de palavras. Esses pesquisadores usaram a técnica de Imagem Funcional de Ressonância Magnética, que revela como diferentes áreas cerebrais são estimuladas durante atividades

específicas. Esta descoberta enfatiza que essa região cerebral é a chave para a habilidade de leitura, conforme sugerem esses estudos.

Essa área, atrás do ouvido esquerdo, é chamada região ocipto-temporal esquerda. Cientistas que, agora, estão tentando definir que circuitos estão envolvidos e o que ocorre de errado em Dislexia, advertem que essa tecnologia não pode ser usada para diagnosticar Dislexia.

Esses pesquisadores ainda esclarecem que crianças disléxicas mais velhas mostram mais atividade em uma diferente região cerebral do que os disléxicos mais novos. O que sugere que essa outra área assumiu esse comando cerebral de modo compensatório, possibilitando que essas crianças conseguiam ler, porém somente com o exercício de um grande esforço.

Dificuldades de leitura

A leitura pode ser considerada a função mais complexa que exigimos do nosso cérebro. Este

processo converte inicialmente as palavras em sons, para depois se criar

o discurso falado. Para o disléxico isso não é uma simples tarefa. Primeiro por causa de sua desorientação ao formar uma imagem clara de todos os componentes do texto. Segundo porque o disléxico não consegue pronunciar mentalmente o som das palavras quando as lê. A pessoa com dislexia possui pouco ou nenhum monólogo interno, ou seja, não ouvem o que leem a menos que estejam lendo em voz alta. Neste processo é composta uma imagem mental de acordo com o significado de cada palavra. As palavras que descrevem coisas reais são facilmente entendidas pelo disléxico. Isso porque ele mentaliza a imagem de cada substantivo, desde que seja conhecida sua aparência, ou se pensa em verbos já vivenciados. Palavras como artigos e conjunções dificultam a leitura de frases e textos para quem tem dislexia, pois são palavras que não possuem imagens disponíveis. Uma das características mais marcantes do disléxico é a confusão com sons acusticamente

parecidos, tais como: d/t, f/v, c/g etc. (DAVIS, 2004, passim).

Problemas com a Grafia

As dificuldades com a grafia apresentadas pelos disléxicos são resultado da desorientação em relação à percepção das imagens de cada palavra. Esta pode ser vista de frente para traz, de cabeça para baixo, desmembrada ou reagrupada.

Frequentemente o disléxico enxerga as letras tridimensional com se estivessem flutuando, gerando uma confusão na mente do sujeito.

A grafia constitui o componente ‘’aparência’’ das palavras no papel. Quando a palavra é dominada através do Domínio dos Símbolos, a pessoa assimila todos os componentes da linguagem (a grafia, o som e o significado). Quando há dislexia ocorre alguma falha em um desses componentes. No caso da disgrafia pode se manifestar inversões, confusões entre letra e sílabas. (Davis, 2004, passim).

Problemas com a Escrita

Os problemas com a escrita podem ser resultados de uma disgrafia ou a grafia. Isso está relacionado à desorientação. As razões podem ser varias, desde problemas com as regras da ortografia ou por que o aluno recebeu instruções relativas à escrita quando estava desorientada. Esta última causa é a mais comum. Quando isso acontece

o aluno acaba misturando imagens mentais, palavras e letras. O resultado é uma confusão de linhas por todo o papel.

A partir do momento que o estudante está orientado já não se encontra bloqueios para a escrita. Caso contrário o aluno com dislexia pode apresentar dificuldade em simplesmente compor a letra, na dificuldade de trançar as linhas diagonais e mais completas, gerando possíveis frustrações. Se este mesmo aluno for estimulado no momento certo tais distorções podem ser naturalmente corrigidas aos poucos. (Davis, 2004, passim).

Problemas com a Matemática

A dificuldade em lidar com a matemática pode ser causada pela discalculia ou a calculia. Nem todos que têm dislexia apresentam tal problema. Mas aquele que apresenta este problema pode tornar o aprendizado da matemática muito difícil.

Para o disléxico aprender matemática, ele deverá dominar os seguintes princípios:

- Tempo
- Sequência
- Ordem
-

Sem a compreensão destes três conceitos não haverá um real entendimento da matemática e de seus princípios, reduzindo à memorização temporária dos conteúdos. (DAVIS, 2004, p.71 - 72).

Dispraxia

A dispraxia pode ser definida como uma ‘’falta de jeito’’ crônica. Ela às vezes vem associada à dislexia.

A dispraxia é causada pela desorientação, afetando sentidos de equilíbrio e de movimento, podendo causar uma sensação de tonteira. As distorções causam certo grau de desajeitamento no sujeito, resultando em uma sensação incorreta e alterada do ambiente físico, refletindo obviamente nas ações físicas.

Considerando a população disléxica estima-se que 10 a 15% apresentam a ‘’falta de jeito’’ crônica. A dispraxia varia em gravidade. (Davis, 2004, pp. 87 - 89).

Habilidades básicas dos disléxicos

A maioria dos disléxicos apresenta algumas funções mentais em comum, onde algumas habilidades são consideradas vantajosas das pessoas não disléxicas.

As habilidades são as seguintes:

- Capacidade de alterar ou criar percepções;
- Alta consciência do meio ambiente;
- curiosidade maior que a média;
- Os disléxicos pensam principalmente em imagens

em vez de palavras;

- Forte intuição;

- Pensam e percebem de forma multidimensional;

- Vivência do pensamento como realidade;

- Capacidade de criar imagens vívidas;

- Habilidade de resolver problemas de formas diferentes das tradicionais;

- Facilidade de ver situações do passado com riqueza de detalhes;

- Habilidade verbal bem desenvolvida,

resultado em um alto poder de persuasão.

(Davis, 2004, p. 33).

Tais habilidades e capacidades apresentadas variam a cada pessoa disléxica. A auto-estima é um fator determinante para definir se a dislexia se ajusta de forma positiva ou negativa ao sujeito.

> ‘’Distúrbios de aprendizagem são realmente distúrbios. Entretanto, com paciência, amor e atenção especial pessoas com distúrbio de aprendizagem podem

> aprender, sentindo-se bem a respeito delas mesmas. É o começo''. (BAUER, James, 1997, p. 103)

Suspeita da Dislexia

O professor é o principal agente do processo de educar, por isso deve estar completamente qualificado para atender as crianças referente a aprendizagem da leitura e escrita, e é nesse momento que ele poderá identificar possíveis dificuldades linguísticas, e não tornando-se omisso ou negligente no processo do ensino- aprendizagem.

> “Um disléxico não começou a desenvolver a dislexia na terceira ou na primeira série, nem mesmo no jardim-de-infância. O processo começou bem antes disto. O disléxico começou a utilizar o talento especial que provoca a dislexia possivelmente desde

> os três meses de idade. É provável que seja entre as idades de três e seis meses que os disléxicos começam a desenvolver suas habilidades especiais, seus talentos e suas deficiências." (DAVIS, 2004, p.99).

Ao se detectar sintomas da dislexia, a criança deve ser encaminhada imediatamente para uma equipe multidisciplinar, geralmente formada por psicólogos, fonoaudiólogos e psicopedagogos. Quando necessário à criança é encaminhada a neurologistas ou outros profissionais, para que se verifique a existência de outros possíveis fatores responsáveis pela dificuldade de aprendizagem que, até muitas vezes, coexistem com a dislexia.

Segundo LACEVICIUS (2006, passim), "a dislexia é um diagnóstico de exclusão. Para a gente afirmar que aquela pessoa tem dislexia, a gente tem que ter a certeza de que todas as outras funções estão funcionando adequadamente.".

Então, para se concluir um diagnóstico de dislexia, devem ser excluídas todas as outras possibilidades.

REFERÊNCIAS:

ABD – Associação Brasileira de Dislexia. **Dislexia – Definição, Sinais e Avaliação**. Disponível em: <http:// www.dislexia.org.br/abd/dislexia.html. Acesso em: 22 de Set. 2012, 10:30:05

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

BAUER, JAMES. **Dislexia: ultrapassando as barreiras do preconceito.** Tradução: NICO, Maria Ângela Nogueira. Editora Casa do Psicólogo, São Paulo - 1997.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e linguística.** São Paulo: Scipione, 1989.
_____. Alfabetizando sem o bá – bé – bi – bó – bu. São Paulo: Scipione, 1998

CIASCA. Silvya Maria. **Diagnósticos dos Distúrbios de Aprendizagem em Crianças**: **Análise de uma prática interdisciplinar**. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Programa em pós-graduação em Psicologia. Universidade de São Paulo (USP), 1991.

DAVIS. Ronald D. **O Dom da Dislexia**. Tradução: LIMA, Ana; MASSAD. Gracia B.; Editora Rocco, Rio

de Janeiro – RJ, 2004. Disponível em: http://www.webartigos.com/artigos/reflexoes-a-respeito-da-dislexia. Acesso em: 28 de Set. 2012, 11:44:12

_____com ELDON M. BRAUN. **O Dom da Dislexia.** Tradução: LIMA, Ana; MASSAD. Gracia B Editora Rocco, Rio de Janeiro – RJ, 2004

ELLIS, A.W. **Leitura, Escrita e Dislexia: uma análise cognitiva**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

LANHAEZ, Maria Eugênia, NICO, Maria Ângela, **Nem sempre é o que parece: como enfrentar a dislexia e os fracassos escolares.** Editora Elsevier, Rio de Janeiro – 2002. Disponível em: www.andislexia.org.br/artigo-AND-3.doc. Acesso em 15 de Set, 2012.

LASEVICIUS, Bruno. **Institucional ABD – Associação Brasileira de Dislexia**, **"Documentário Dislexia"**. São Paulo, 2006. DVD (32 minutos).

LUCZINSKI. Zeneida Bittencourt. **Dislexia Você sabe o que é?** Curitiba: Ed. da Autora, 2002, 265p.

LUCZYNSKI, Zeneida B. **Panlexia: histórico do método**. Disponível em:
<www.dislexia.com.br>, acesso em 01/10/2012.

MASSI, Gisele (2004).**A Dislexia em questão**. Plexus Editora: São Paulo.

MASSI, G. A. A**. A outra face da dislexia.** Curitiba, 2004. 244 f. Tese (Doutorado em Letras)- Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná.

MASSINI-CAGIARI, G**. O texto na alfabetização: coesão e coerência.** Campinas: Mercadodas Letras, 2001.

MEIRELES, Elisabet de Sousa; CORREA, Jane. **Aquisição da ortografia da língua portuguesa por crianças.**Disponível em: www.portaleducacao.com.br/ensinando/principal/conteudo. Acesso em: 4 de Set. 2012

MOOJEN, Sônia Maria Pallaoro. **O Papel do Fonoaudiólogo/Psicopedagogo e da escola na Dislexia.** Disponível em: www.andislexia.org.br/artigo-AND-3.doc. Acesso em: 07 de Set. 2012.

PINHEIRO, A.M.V. **Leitura e Escrita: uma abordagem cognitiva**. Campinas: Psy II, 1994.

SERRANO, Graciete. **Dislexia, uma nova abordagem terapêutica**. Disponível em <www.abd.org.br>, acesso em 10/09/2004.

SILVA, A. **Alfabetização: a escrita espontânea**. São Paulo: Contexto, 1991. Disponível em: http://www.dislexiadeleitura.com.br/portal.php Acesso em: 08 de Set. 2012.

VARELLA, Drauzio. **Dislexia.** Disponível em <**www.drauziovarella.com.br/entrevistas/dislexiaII6.asp**>. As máquinas ficam mais inteligentes e nós? Acesso em 30/09/2012.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem.** SP, Martins Fontes, 1992.

Sites visitados: Acesso em 20/10/2012.

http://www.webartigos.com/artigos/reflexoes-a-respeito-da-dislexia
http://www.administradores.com.br/informe-se/producao-academica/a-dislexia-de-desenvolvimento.
www.abcdislexia.com.br/dislexia/dislexia-sintomas.htm

O ensino da Arte através dos tempos

Simone Conceição Gomes Nogueira

A arte está presente em todas as manifestações que o homem realiza. Até nas primeiras imagens, ele teve que partir de um olhar, para que a mesma pudesse ser reproduzida. A palavra "Arte" vem do latim Ars, que significa habilidade.

Buoro (2003), diz que a arte é uma forma do homem entender o contexto ao seu redor e relacionar-se com ele. O homem interferiu, manipulou e transformou a natureza para que esta pudesse atender as suas necessidades.

Dessa maneira, buscou-se conhecer o problema a partir da descoberta da infância, como surgiu seu conceito, como se deu todo o processo dessa descoberta, bem como pensar e refletir sobre as leis criadas para orientar e regulamentar a educação infantil.

Muitos acreditam que a arte é somente aquilo

que está no museu, ou associam a palavra arte a quadros e esculturas envolvendo suas tradições. Além disso, existe uma imagem pré-concebida de artista que é aquele que produz apenas obras-primas, sendo estas caracterizadas por uma categoria muito específica: beleza. Onde há beleza, há harmonia, perfeição, acabamento. Essa ideia de arte se aplica muito bem as obras desde O Renascimento (final do século XV) até mais ou menos o fim do século XIX, desaparecendo essa ideia com o surgimento da arte moderna no início do séc.XX no caso do Brasil (SANTOS 2003).

Olhando a nossa volta, constamos que vivemos rodeados de uma enorme quantidade de objetos, sejam em casa, no trabalho, na sala de aula ou nos mais diversos lugares. Se examinarmos esses objetos, verificaremos que todos eles foram feitos com uma determinada finalidade. É o caso dos utensílios domésticos ou dos instrumentos de trabalho, como a máquina de escrever, a calculadora, o computador, o lápis, a régua, a luminária. Há enfim, um grande número de coisas que facilitam nossa vida: no estudo, no

trabalho, nos afazeres de casa, no lazer.

Ao longo da história, o homem sempre produziu ferramentas para facilitar seu trabalho ou para ajudá-lo a superar suas limitações físicas. Assim, o homem, um ser que facilmente seria vencido pelos elementos da natureza, produziu um sem-número de artefatos que possibilitaram dominar e transformar o meio natural.

Essa atitude de criar instrumentos e aperfeiçoá-los constantemente torna possível a compreensão do processo civilizatório pelo qual o homem vem passando desde que surgiu sobre a terra. Os antropólogos culturais sabem muito bem disso e são capazes de reconstituir a organização social de um grupo humano a partir dos objetos que preservam. Assim observando potes, urnas mortuárias e instrumentos rudimentares para tecer, caçar ou pescar, conheceram como os homens de antigamente viviam seu dia-a-dia.

Os materiais expostos em museus ou que fazem parte da nossa vida diária tem uma utilidade evidente: basta vê-los para logo sabermos para que servem;

outros, por serem mais complexos, exigem que alguém mais informado nos explique seu funcionamento e sua finalidade. Contudo, o ser humano também produz coisas que, apesar de não terem uma utilidade imediata sem estiveram presentes em sua vida. É a respeito delas que nos perguntamos por que e para que foram feitas.

A resposta a essa pergunta nos mostra que o homem cria objetos não apenas para servir utilitariamente deles, mas também para expressar seus sentimentos, diante da vida e, mais ainda, para expressar sua visão do momento histórico em que vive.

Essas criações constituem as obras de arte e também conta talvez de forma muito mais fiel a história dos homens ao longo dos séculos. Segundo Ruskin, crítico de arte inglês, “As grandes nações escrevem sua autobiografia em três volumes: o livro de suas ações, o livro de suas palavras e o livro de sua arte livros pode ser compreendido sem que se tenham lido os outros dois, mas desses três, o único em que se pode confiar é

o último”.

Dessa forma, as obras de arte não devem ser encaradas como algo extraordinário dentro da cultura humana. Ao contrário, devem ser vistas como profundamente integrados na cultura de um povo, pois ora retratam elementos do meio natural.

Entende-se que a arte pode ser apresentada de diferentes maneiras não se prendendo apenas às coisas belas e nem aos fatos que consistem em transmitir uma mensagem clara ao leitor, dando oportunidades diversas de visões a determinada obra. Sendo assim, arte está em todo lugar, presente em toda cultura, independente de raça e cor. Além disso, é fundamental ressaltar que não existe definição única ou conceitos de arte que possam dizer que a arte é isso ou que o objeto da arte é aquilo. Na realidade o ser humano utiliza a arte como recurso para expressar seus sentimentos e ideias.

Pela arte, no entanto, o indivíduo pode expressar aquilo que o inquieta e o preocupa. Por este

pode elaborar seus sentimentos, para que haja uma evolução mais integrada entre o conhecimento simbólico e seu próprio “eu”. A arte coloca-o frente a frente com questão da criação de um sentido pessoal que oriente sua ação no mundo. (DUARTE JR. 1991, p.73).

Deve-se haver a integração da arte na educação para que se desenvolva uma educação lúdica e estética, na qual o aluno terá espaço para expor, criar e expressar suas ideias e, além disso, possa ampliar sua visão de mundo, para olhar uma obra de arte de uma forma diferente, para que a entenda e sinta, não simplesmente fique preso naquilo que a obra aparenta.

O que é necessário ao desenvolvimento da consciência estética não é a apreciação de um determinado quadro ou objeto, nem necessariamente, o ensino de certos valores adultos ou de um vocabulário para descrever obras de arte. A consciência estética será mais bem ensinada através do aumento da conscientização da criança do seu próprio eu e de

maior sensibilidade ao próprio meio. (LOWENFELD, 1977, p.397).

Conforme Duarte Jr. (1991) em sua obra Por que Arte-Educação, a arte- educação deve sempre ter por finalidade o desenvolvimento de uma consciência estética, que significa muito mais do que a simples apreciação da arte. Ela compreende uma atitude mais harmoniosa e equilibrada perante o mundo, onde os sentimentos, a imaginação e a razão integram-se.A educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico, que caracteriza um modo particular de dar sentido às experiências das pessoas: por meio dele, o aluno amplia a sensibilidade, a percepção, a reflexão e a imaginação. (BRASIL, 1997, p.15).

Analisando os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) nota-se que a disciplina Artes discute o processo e a evolução do pensamento artístico, levando a valorizar as experiências das pessoas. Durante este processo o aluno terá capacidade de progredir em

vários aspectos, aspectos esses voltados ao desenvolvimento da imaginação, criatividade, reflexão, sensibilidade, percepção. Ele também promove liberdade de expressão, pois como área do conhecimento a arte valoriza a leitura e conceitos que o aluno acumula mesmo fora da escola, tendo oportunidade de organizar e expor suas próprias ideias.

A arte proporciona ao aluno a oportunidade de interpretar, ao invés de simplesmente olhar as qualidades que aparentemente a obra de arte apresenta. Dessa maneira o aluno terá maior facilidade para compreender o real significado da obra não ficando preso a dados insignificantes tentando buscar fatos verdadeiramente relacionados a seu tempo e lugar.

A criatividade é o processo que resulta em um produto novo, que é aceito como útil, e/ou satisfatório por um número significativo de pessoas em algum ponto no tempo.

Há escolas que, incluindo arte no currículo,

pensam que estão resolvendo o problema do desenvolvimento criativo da criança, descarregando sobre a arte toda a responsabilidade da educação criativa, que deveria ser responsabilidade de todas as disciplinas e de todos os professores.

O ato criativo, inclusive, dá-se muito mais em nível do “sentir” do que do “simbolizar”. Melhor dizendo: ao criar ocorre uma movimentação de nossos sentimentos, que vão sendo confrontados, aproximados, fundidos, para posteriormente serem simbolizados, transformados em formas que se ofereçam à razão, ao pensamento (notem que é frequente o fato de nossas palavras não conseguirem acompanhar o ritmo de nossas ideias). Isto é: vão-se articulando ideias quês estão no nível do “sentir”, para depois elas serem relatadas. (DUARTE JR. 1991, p. 53).

A importância da arte para o desenvolvimento da criatividade não consiste somente no papel de eliminar a ansiedade, pode-se dizer que no geral, a arte, em

relação ao desenvolvimento específico da criatividade, representa um auxiliar complementar independentemente do método utilizado. Prosseguindo dessa maneira a arte será sempre um instrumento auxiliar exigindo entretanto, um estimulador específico em direção ao processo de evolução da criatividade. Dependendo do método de ensino empregado na sala de aula, a arte pode ser não apenas um auxiliar, mas o meio específico para o desenvolvimento do processo criativo geral.

Barbosa (1995) comenta em sua obra Teoria e Prática da Educação Artística que a arte além de desenvolver a criatividade, percepção, imaginação, tem como pressuposto organizar os sentimentos das crianças de uma forma que possibilite não apenas o fazer artístico, mas também o contato com obra de arte adulta, permitindo interpretações das imagens.

> A arte não é apenas o básico, mas fundamental na educação de um país que se desenvolve. Arte não é enfeite. Arte é cognição, é profissão,

> é uma forma diferente da palavra para interpretar o mundo, a realidade, o imaginário e é conteúdo. Como conteúdo, a arte representa o melhor do trabalho do ser humano. (BARBOSA, 1995, p. 61).

Arte é cognição, o ensino realizado através da arte utiliza-se de todos os processos envolvidos na cognição. A arte desenvolve a capacidade cognitiva da criança e do adolescente de maneira que ele possa ser melhor aluno em outras disciplinas.

> Arte é em seu significado mais geral, todo conjunto de regras capazes de dirigir uma atividade humana qualquer. Era nesse sentido que Platão falava da arte, por isso, não estabeleceu distinção entre arte e ciência, arte, para Platão, é a arte do raciocínio, como a própria filosofia no seu grau mais alto, isto é, a dialética, arte é a poesia, embora lhe seja indispensável à inspiração delirante.

(ABBAGNANO, 1999, p. 81)

A arte está presente no cotidiano da vida infantil. Ao rabiscar, desenhar, pintar objetos, cantar e até mesmo através de seu próprio corpo, a criança pode utilizar a arte para expressar experiência.

Em geral arte na escola, tem sido somente "desenhar", mas arte não se resume apenas no ato de desenhar, arte vai muito mais além do que desenhar, arte é poesia, teatro, música, dança desenvolvimento das habilidades, ampliação da capacidade de criar e produzir, enfim arte é uma representação da experiência estética individual.

> Arte é fazer em que se utiliza uma gama muito variada de materiais, como a pedra, o corpo, a voz na criação de obras relativamente duradouras, como as catedrais, ou breves como os movimentos de dança, dando forma a multiplicidade de experiências e valores humanos, ampliando nossa consciência de nós

> mesmos, do outro e do mundo. (CAMARGO, 1971, p.11)

Pensa-se que seja fundamental a utilização de diversas estratégias na realização das aulas de artes, pois assim haverá maior interesse ou até melhor assimilação vinda da parte dos alunos. Com a ajuda da diversidade dos materiais o professor poderá elaborar aulas mais atrativas e consequentemente obterá o êxito na assimilação de conteúdos ao desenvolver suas aulas. Os materiais são à base de uma produção artística, portanto vê-se a grande necessidade de garantir às crianças o acesso aos materiais.

Arte na escola

Na contemporaneidade, as diversas formas e estilos de arte utilizadas no passado são considerados, valorizadas e utilizadas para as variadas formas de produções artísticas. A arte continua transmitindo a emoção que seus criadores colocaram em cada obra, uma forma de expressão humana. Com a arte o homem

passa a transmitir seus anseios, seus desejos, suas frustrações, enfim, sua personalidade. O inconsciente humano encontra na arte uma forma de se relacionar com o meio, livre de preconceitos.

Inclusive na escola, a arte passa a ser utilizada como uma maneira de ensinar os mais diversos conteúdos. A expressão "educação através da arte", criada por Herbert Read em 1948 e, posteriormente, chamada de Arte- Educação foi uma das ideias mais utilizadas sobre o ensino de Arte e teve a contribuição de outros autores, como Viktor Lowenfeld que tratava da potencialidade criadora da criança.

Mas, como podemos observar o ensino da Arte não foi sempre compreendido desta maneira. No Brasil, na primeira metade do século XX, algumas disciplinas relacionadas com a Arte: Desenho, Trabalhos Manuais, Música, entre outras, faziam parte das escolas primária e secundária, mas, conforme encontramos nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Artes (1997, p.22): "O ensino de Arte era voltado essencialmente

para domínio técnico, mais centrado na figura do professor; competia a ele transmitir aos alunos os conceitos ligados aos padrões estéticos".

Já entre os anos 1920 e 1970, nas escolas brasileiras, o ensino de Arte passa a ter como objetivo o desenvolvimento natural da criança, as atividades que antes repetiam os modelos, passaram a seguir o que a criança necessitava para o seu desenvolvimento e o que contribuía para seu processo de criação. Também foi na década de 1920 que ocorreu um grande marco no Brasil em relação à Arte: a “Semana de Arte Moderna", precisamente no ano de 1922. Com a Semana ocorreu um aumento no número de museus de arte moderna e contemporânea, grandes peças teatrais, sem contar o grande salto da música brasileira, tanto a erudita, quanto a popular.

No final dos anos 1960 e 1970, tentou-se aproximar as manifestações artísticas que ocorreriam fora do espaço escolar com as que se ensinavam dentro dele. Verifica nesta época que um grande

número de alunos participava de peças de teatros e festivais de canção que aconteciam fora do ambiente escolar.

Quanto à preparação dos professores, o que se observa é que até 1960, existiam poucos cursos de formação nessa área. Professores de qualquer matéria e/ou com alguma habilidade artística poderiam assumir e ministrar as disciplinas de Arte. Os primeiros professores que se formaram em cursos de curta duração, seguiam a única alternativa que lhes era cabível: adotar documentos e livros que não eram voltados para o ensino de crianças, para darem suas aulas.

Por volta das décadas de 1970 e 1980, os professores de disciplinas como: Artes Plásticas, Desenho, Música, Artes Industriais e Artes Cênicas, deixaram suas áreas especificas para tentarem dominar o conjunto de Artes. Com isso, as especificidades de cada tipo de Arte foram sendo deixadas e os professores passaram a ter a crença de que bastavam

apenas as propostas do ensino de Arte com atividades espontâneas seriam suficientes para o aprendizado dos alunos.

O movimento de que teve seu início em 1948 com Herbert Read, começou a realmente ser difundido na década de 1980, com a finalidade de organizar e ajudar os profissionais de Arte que reconheciam a precariedade de conhecimento nesta área.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1971, a Arte passa a ser incluída no currículo escolar com o nome de Educação Artística, considerada uma atividade educativa e não uma disciplina como as outras. Já na Lei 9394/96, no artigo 26 inciso 2, a Arte passa a ser componente obrigatório nos diversos níveis da Educação Básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) foram elaborados em 1997, com a finalidade de apontar metas de qualidade para ajudando no ensino dos

alunos para formar um bom cidadão. Os conteúdos são distribuídos em dez volumes, de 1ª a 4ª série. O de volume seis corresponde ao ensino de Arte. Ele destaca quatro formas de linguagens: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. A educação por meio da Arte cria um pensamento artístico, amplia a sensibilidade, a percepção, imaginação. Nos Parâmetros (1997, p.19) encontramos que:

> O ser humano que não conhece arte tem uma experiência de aprendizagem limitada, escapa-lhe a dimensão do sonho, da força comunicativa dos objetos a sua volta, da sonoridade instigante da poesia, das criações musicais, das cores e formas, dos gestos e luzes que buscam o sentido da vida. (PNC 1997, p.19)

Junto com as orientações que surgiram no

âmbito escolar, o ensino de Arte passou a ser difundido de uma forma um tanto quanto deformada. Lemas da época como "o que importa é o processo criador da criança e não o produto que ela realiza" e "aprender a fazer, fazendo", foram simplesmente aplicados à rede de ensino, mudando a ideia original, fazendo com que a criança realize atividades de Arte sem nenhuma orientação. Tornando o professor um ser passivo.

Mas, apesar de todos os estudos desenvolvidos a respeito da importância do ensino da Arte e também a despeito da legislação a respeito, a Arte trabalhada na escola geralmente é desenvolvida de forma incompleta e, quando não, incorreta. As atividades envolvendo Arte muitas vezes são feitas sem nenhum objetivo, carregadas de técnicas e padrões artísticos já utilizados. Quando o professor decide trabalhar alguma atividade artística, ele, muitas vezes, apenas entrega folhas de papel em branco e alguns lápis de cor aos alunos para que estes desenhem livremente. Falta a estes professores o conhecimento que esta atividade, o desenho livre, pode ter grande sentido para o aluno.

Muitos destes profissionais trabalham este tipo de atividade apenas para que seus alunos possam estar ocupados durante um período da aula.

Referências

ARIES, Phillippe. **História Social da Criança e da Família**, 2ª Ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BARBOSA, Ana Mae Bastos. **Inquietações e mudanças no ensino da arte.** 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Volume 1.

_____Referencial Curricular Nacional para a educação infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998. Volume 3.

_____Parâmetros Curriculares Nacionais. Arte. Brasília: MEC/SEF, 1997. Volume 6.

BUORO, Anamelia Bueno. **O Olhar em Construção. Uma experiência de ensino e aprendizagem da arte**

LOWENFELD, Viktor. **A criança e sua arte**. 2ªed em português. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

CRAIZY, Carmem; KAECHER, Gládis. **Educação Infantil: Pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

DUARTE JR. João Francisco. **Porque Arte – Educação?** 6ª ed. São Paulo: Papirus, 1991.

FERRAZ, Maria Heloisa C.T. Cortez & FUSARI, Maria F. de Rezende. **Arte na Educação Escolar.** 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FERRAZ, Maria Heloisa C.T. Cortez & FUSARI, Maria F. de Rezende. **Metodologia do Ensino da Arte,** 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1999.

LOWENFELD, Viktor. **A criança e sua Arte**. São Paulo:

Mestre Jou, 1997.

LOWENFELD, Viktor; BRITTAIN, W. Lambert. **Desenvolvimento da Capacidade Criadora.** 1ª Ed. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil: Fundamentos e Métodos,** 1ª Ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PORCHER, Louis. **Educação Artística: Luxo ou necessidade?** 4ª Ed.São Paulo:Summus,1982.

SANTOS, Clóvis Roberto dos. **Educação Escolar Brasileira:Estrutura Administrativa, Legislação.** 2ª Ed. São Paulo: Afiliada, 2003.

SANTOS, Maria das Graças Vieira Proença dos. **História da Arte.** 16ª ed. São Paulo: Ática, 2003.

SEBER, Maria da Glória. **Psicologia do Pré-Escolar: Uma visão construtiva**. São Paulo: Moderna, 1995.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia da Arte.** São Paulo: Martins Fontes. 1998.

A introdução dos contos como instrumento terapêutico na Ludoterapia[1]

Juliana Baso Silvieri Ramos

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo irá tratar do trabalho que o terapeuta especializado em ludoterapia poderá desenvolver com crianças que apresentam dificuldades em lidar com seus sentimentos e emoções, utilizando como instrumento os contos.

Os contos ajudam as crianças a se desenvolverem e se prepararem para questões presentes em seu cotidiano que por muitas vezes as mesmas não conseguem lidar com tais emoções.

É uma possibilidade de chegar até aquilo que aflige a criança, como por exemplo um mundo imenso de conflitos, de impasses, através de problemas que vão sendo enfrentados (ou não), resolvidos (ou não). Podendo

ser estes conflitos ocasionados por inúmeros motivos que aparecem no cotidiano daquela criança. Tais como: saber lidar com a morte de uma pessoa querida ou um animal de estimação, separação dos pais, injustiças sociais, entre outros.

> Para que uma história? Quem não compreende pensa que é para divertir. Mas não é isto. É que elas têm o poder de transfigurar o cotidiano. Elas chamam as angústias pelos seus nomes e dizem o medo em canções. Com isto as angústias e medos ficam mais mansos. Claro que são para crianças. Especialmente aquelas que moram dentro de nós e tem medo da solidão (ALVES, 1998, p5).

Segundo Abramovich, 2003, o significado de escutar histórias é muito amplo, é uma possibilidade de descobrir o mundo imenso de conflitos, das dificuldades, dos impasses, das soluções que todos atravessamos e vivemos de um jeito ou de outro, através da vivência dos personagens. É ouvindo histórias que se pode sentir

emoções importantes com o significado e verdade que estas fazem brotar.

Durante as sessões de ludoterapia a criança poderá não só ouvir, mas também criar seus próprios contos, com seus personagens, podendo citar fatos recentes ou episódios já passados. Assim o terapeuta terá um olhar para o que é fantasia e o que é realidade, conduzindo o atendimento com aquela criança de uma forma que sem que ela perceba estará verbalizando seus problemas internos.

Desta forma se as crianças aprendem a lidar com suas emoções, elas serão mais aptas a enfrentar crises e dificuldades quando forem adultas.

2. O QUE É LUDOTERAPIA?

Ludoterapia significa terapia através do brincar onde a função do terapeuta é levar a criança a lidar com seus conflitos e sentimentos através do lúdico, do brinquedo e da brincadeira. Faz com que a criança se

conscientize daquilo que está sentindo representando seus processos internos.

Essa técnica do brincar busca as fixações e experiências mais profundamente recalcadas pelas crianças e também a expressão simbólica de seus conflitos. Estamos nos referindo então aos problemas internos ou inconscientes, distúrbios comportamentais, dificuldades de aprendizagem, comportamento anti-social, entre outros conflitos que possam surgir no indivíduo durante sua infância.

Podemos então definir ludoterapia como:

> ...uma relação interpessoal dinâmica entre a crianças e um terapeuta treinado em ludoterapia que providencia a esta um conjunto variado de brinquedos e uma relação terapêutica segura de forma que possa expressar e explorar plenamente o seu Self (Sentimento, pensamento, experiências, comportamentos) através de seu meio

> natural de comunicação: o brincar (LANDRETH, 2002,p16).

A introdução à ludoterapia comportamental é feita através de um profissional que propõe jogos e brincadeiras para analisar a queixa trazida pelos pais ou educadores e além do atendimento a criança é realizado também um trabalho de orientação com os pais ou responsável por ela.

O espaço para a terapia deve ser amplo, com pouca mobília, os materiais devem estar em estantes de fácil acesso para o paciente e devem ser variados, tais como: fantoches, bonecos que representam a família, meios de profissão e transporte, blocos de encaixe, papel, lápis, brinquedos, livros, etc.

A postura do terapeuta é também de suma importância durante o atendimento, ele deve aceitar a criança como ela é, não tentar dirigir suas ações, mas sim acompanhá-las e orientar para garantir a integridade do paciente como por exemplo, uma criança que é agressiva

deve evitar que a mesma se machuque com algum material que escolha para a sessão terapêutica.

> Seu papel não é passivo e sim de alerta, de sensibilidade e de constante apreciação daquilo que a crianças diz ou faz. São necessários uma compreensão e um genuíno interesse pela criança, de modo a encorajá-la a compartilhar seu mundo interior... (AXLINE, 1972, apud MATTAR, 2010, p.82).

Podemos então dizer que o terapeuta deve estabelecer uma relação de permissividade com a criança, onde se sinta livre para expressar por completo seus sentimentos.

A ludoterapia consiste também em uma atividade terapêutica que usa recursos lúdicos para mediar este processo psicoterápico, através do qual a criança

brincado projeta seu modo de ser, fazendo com que consiga expressar com mais facilidade seus conflitos e dificuldades, ajudando-a em sua adaptação e integração na sociedade.

Concluímos então que quando a criança brinca se sente livre podendo assim demonstrar melhor sua personalidade e sentimentos e a ludoterapia é um caminho facilitador para sanar as dificuldades e resolver os problemas internos do paciente ali apresentados. Auxilia para que cada vez mais as crianças sejam compreendidas da forma que melhor sabem se expressar que é a brincadeira.

3. A CRIANÇA E A BRINCADEIRA

Desde seu nascimento a criança é inserida em um meio social. Seu primeiro contato é com os adultos (inicialmente seus pais), onde passa a imitar as ações que os mesmos lhe ensinam e representam.

Conforme vai crescendo começa a ter contato com outras crianças e a atividade que irá utilizar para sua

socialização é a brincadeira. A brincadeira é a atividade inicial, pois garante a construção dos primeiros conhecimentos da criança.

> A criança desenvolve-se pela experiência social, nas interações que estabelece desde cedo, com a experiência sócio-histórica dos adultos, e do mundo por eles criado. Dessa forma, a brincadeira é uma atividade humana na qual as crianças são introduzidas constituindo-se em um modo e assimilar e recriar a experiência sócio-cultural dos adultos (WAJSKOP, 2001, p.25).

A brincadeira é uma atividade privilegiada para as crianças ela promove o encontro e interação de diferentes realidades e pontos de vista. Assim através da brincadeira elas buscam resolver conflitos que ali possam surgir.

“ ... Na vivência desses conflitos, as crianças podem enriquecer a relação com seus coetâneos, na direção da autonomia e cooperação, compreendendo e agindo na realidade de forma ativa e construtiva” (WAJSKOP, 2001, p.33).

A brincadeira deve ser pensada de forma ampla, não como uma atividade determinada, mas sim na qualidade que aquela atividade lúdica e livre irá proporcionar para o desenvolvimento intelectual e cultural da criança.

É através da brincadeira que ela irá dar início a saber lidar com seus conflitos internos. Uma criança que brinca certamente se tornará um adulto mais confiante de si.

“... Nesse sentido, o brincar típico da criança inclui o modo como o adulto pode – ou não, como se verá - se relacionar com os objetos de seu universo de interesse, entre eles a experiência cultural...” (ROSA, 2001, p.20).

Portanto a brincadeira é uma situação de extrema importância para o desenvolvimento infantil, onde as mesmas podem alcanças níveis de desenvolvimento superiores, justamente pela interação, imaginação e estabelecimento de regras que a brincadeira proporciona.

4. AS ATIVIDADES LÚDICAS

O brincar é o meio de expressão natural da criança, quando a criança brinca ela se sente livre, podendo assim demonstrar melhor sua personalidade e sentimentos.

A criança é capaz de absorver o que aprende durante a brincadeira e aplicar em sua vida. Num jogo, por exemplo, o cérebro da criança passa a incorporar regras, desafios, medos e superações, frustações pela perda e realizações com as vitórias.

> Pois é pelo jogo, pelo brinquedo, que crescem a alma e a inteligência. É pela tranquilidade, pelo silêncio – pelos quais

> os pais às vezes se alegram erroneamente – que se anunciam frequentemente no bebê as graves deficiências mentais. Uma criança que não sabe brincar, uma miniatura de velho, será um adulto que não sabe pensar (CHATEAU, 1987, p.14).

As atividades lúdicas são uma grande ferramenta para o desenvolvimento da criança, que merece atenção dos pais e dos educadores, pois é através das brincadeiras que a criança descobre a si mesmo e o outro, além de ser um elemento significativo e indispensável para que a criança possa aprender com prazer.

A criança mão brinca somente para passar o tempo, a escolha da brincadeira, do brinquedo ou do jogo remete muito aquilo que está se passando em sua mente. Seus conflitos internos por muitas vezes determinam quais serão suas atividades lúdicas.

> Brincar de forma livre e prazerosa permite que a criança seja conduzida a uma esfera imaginária, um mundo de faz de conta consciente, porém capaz de reproduzir as relações que observa em seu cotidiano, vivenciando simbolicamente diferentes papeis, exercitando sua capacidade de generalizar e abstrair (MELO & VALLE, 2005, p.45).

As atividades lúdicas proporcionam a criança um encontro com diferentes sentimentos, sucesso, tristeza, frustação, alegrias. E isso irá lhe preparar para atividades futuras, pois irá ajudar a estruturar sua personalidade e maturidade maximizando suas relações de confiança estimulando sua autoestima.

Segundo Piaget (1978), as atividades lúdicas atingem um caráter educativo, tanto na formação psicomotora, como também na formação da

personalidade das crianças. Assim, valores morais como honestidade, fidelidade, perseverança, hombridade, respeito social e aos outros são adquiridos.

A criança ao brincar se envolve tanto com a brincadeira, que coloca na ação seus sentimentos e emoções.

Quando a criança brinca ela apresenta uma aprendizagem significativa desenvolvendo sua capacidade semiótica de assimilação e abstração. Sendo assim para uma atividade ser lúdica é necessário que não haja pressão e nem obrigação e sim que seja realizada com prazer.

Brincando a criança também adquire a capacidade de simbolização, permitindo que ela possa vencer suas angustias e dominar medos.

Tanto os pais quanto os educadores e terapeutas devem resgatar a ludicidade das crianças desde pequenas, pois os primeiros anos de vida de uma criança são os mais importantes para seu desenvolvimento. E é por isso também que o tratamento com a ludoterapia

geralmente é realizado com crianças entre 3 (três) e 11 (onze) anos de idade.

LUCKESI (2005, p.27) trata da ludicidade como uma atividade a que o sujeito se entrega totalmente.

> ...tenho a tendência a definir a atividade lúdica como aquela que propicia a "plenitude da experiência". Comumente se pensa que uma atividade lúdica é uma atividade divertida. Poderá sê-la ou não. O que mais caracteriza a ludicidade é a experiência de plenitude que ela possibilita em seus atos. A experiência pessoal de cada um de nós pode ser um bom exemplo de como ela pode ser plena quando vivenciamos com ludicidade. É mais fácil compreender isso em nossa experiência quando nos entregamos totalmente a uma atividade que possibilita a abertura de cada um de nós para a vida.

A maioria das crianças aderem facilmente ao tratamento, adquirindo uma relação com o terapeuta de confiança, fazendo assim com que ela se exponha brincando livremente.

Uma outra proposta de se trabalhar o lúdico é através dos contos, podendo-se utilizar de algumas metodologias como: leitura de contos já escritos, invenção de novos contos, utilização de fantoches ou é mesmo psicodrama.

Sendo assim ao falarmos do lúdico, Luckesi (2002, p.10) afirma que “pelas atividades lúdicas em específico a criança aproxima-se da realidade, criando sua identidade. O princípio do prazer equilibra-se com o princípio da realidade, na criança, através das atividades lúdicas”.

Com isso podemos considerar que o lúdico é capaz de criar possibilidades para a criança interagir com o mundo de forma desafiadora, desenvolvendo-se através das diversas experiências que ela vivencia.

5. O CONTO DE FADA NO TRATAMENTO LUDOTERAPÊUTICO

Podemos considerar que os contos são histórias que sempre apresentam uma situação inicial onde no decorrer da história vão aparecendo os conflitos para que enfim se chegue a solução no final da história.

Essa estruturação de começo, meio e fim ajuda a criança durante o tratamento a se organizar internamente, entendendo o que causou seu problema (início) as dificuldades que está enfrentando (meio) e como conseguirá solucionar (fim).

Devemos considerar que a criança levará algum tempo para organizar e entender essas relações em sua mente. Um dos maiores propósitos dos contos é ajudar o leitor a compreender seus sentimentos e compreender o mundo a partir de sua realidade.

Existem diferentes tipos de contos, são eles:

- Conto de fadas: onde encontramos o sobrenatural;
- Conto de encantamento: são estórias que apresentam transformações por encantamento;

- Contos maravilhosos: são estórias com elementos mágicos que são integrados naturalmente em suas situações;
- Contos de enigmas e mistério: são estórias que o ponto principal é um enigma que deve ser desvendado;
- Contos jocosos: são contos divertidos.

Para a realização desta pesquisa iremos nos focar na importância dos contos de fadas que são os mais conhecidos pelas crianças.

Os contos possibilitam as crianças a criarem fantasias onde mesclam elementos de sua vida e de sua imaginação. Permite que seja feito uma relação entre as histórias, a realidade, conceitos relacionados a ética, bem como as verdades e mentiras que são encontradas nos mesmos devem ser trabalhadas com as crianças, já que trazem à tona, para suas vidas, situações parecidas com as que estão sendo vivenciadas por elas.

O adequado é mostrar para as crianças tanto a parte da fantasia como da realidade, pois assim elas irão assimilando o que acontece ao seu redor, diferenciando a

fantasia da realidade, refletindo sobre suas próprias atitudes, argumentando sobre suas opiniões, criando, assim, um senso crítico, desde cedo.

Isso pode ser confirmado nas colocações de NICOLAU:

> ...devemos contribuir para formar crianças críticas, criativas, que procurem refletir sobre si e a sociedade. A troca de experiências é que compõe a ação educativa, onde educadores e educandos "cresçam" juntos" (NICOLAU, 1999, p.50).

Através dos contos é possível que sejam feitas relações entre as histórias, a realidade, conceitos relacionados a ética, bem como verdades e mentiras que encontramos nos mesmos.

> " Os contos de fada e estórias populares, assim como as canções

> populares, emergem das profundezas da humanidade e envolvem lutas, conflitos, tristezas e alegrias que as pessoas encontram através do tempo" (Oaklande,1980, p113).

Cabe ao terapeuta observar qual conto se encaixa melhor para a dificuldade que aquela criança está apresentando naquele momento. Essa identificação é possível ser feita através das relações que a criança faz das histórias com sua própria vida, facilitando assim a expressão de seus sentimentos.

AGUIAR afirma que:

> Os contos de fadas matem uma estrutura fixa. Partem de um problema vinculado a realidade (como estado de penúria, carência afetiva, conflito entre mãe e filho), que desequilibra a tranqüilidade inicial. O desenvolvimento de busca de soluções no plano da fantasia, com a introdução de

> elementos mágicos (fadas, bruxas, anões, duendes, gigantes, etc) (AGUIAR, 2001, p.39).

Durante o tratamento a criança vai adquirindo experiências que vão permitindo o seu amadurecimento e os contos tornam-se mediadores deste processo, pois a magia dos contos permite que a criança consiga enfrentar seus conflitos traçando um caminho em direção a sua maturidade emocional.

Para Bettelheim (1980), a respeito dos contos, estes funcionam como um espelho que repassa ensinamentos, onde as elaborações são realizadas no imaginário, por isso, a função terapêutica das estórias se estabelece mostrando uma garantia para a criança que existe um final feliz para seus conflitos, seja ele contado em uma estória ou em sua própria história.

> Enquanto diverte a criança, o conto de fada a esclarece sobre si mesma e favorece o desenvolvimento de sua

> personalidade. Oferece significado em tantos níveis diferentes, enriquece a existência da criança de tantos modos que nenhum livro pode fazer justiça à multidão e diversidade de contribuições que esses contos dão a vida da criança (BETELHEIM, 2004, p.20).

Portanto o uso dos contos na ludoterapia permite que a criança ao ler e/ou criar histórias, consiga identificar problemas similares aos seus, compreendendo assim suas dificuldades e possibilitando acessar as respostas de como ela conseguirá enfrentar os obstáculos em sua vida, podendo reconstruir sua história com uma nova página.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Ludoterapia é um ramo da psicologia onde se estuda e trabalha a criança através dos jogos e do brincar.

O brincar é um meio natural de expressão da criança e é através dele que o trabalho do ludoterapeuta acontece, usando técnicas de psicoterapia para tratar se seus pacientes. Assim podemos considerar então a ludoterapia como a terapia do brincar.

Nas brincadeiras, as crianças podem se colocar em desafios e podem levantar hipóteses para muitas questões de seu comportamento diário.

WAJSKOP relata:

> Quando brincam ao mesmo tempo em que desenvolvem sua imaginação, as crianças podem construir relações reais entre elas e elaborar regras de organização e convivência. Concomitantemente a esse processo, ao reiterarem situações de sua realidade, modificam-nas de acordo com suas necessidades. Ao brincarem, as crianças vão construindo a consciência da realidade, ao mesmo tempo em que já vivem uma

> possibilidade de modificá-la (WAJSKOP, 2001, p.33).

O lúdico é parte integrante do mundo infantil da vida de todo ser humano. Pode-se dizer que a atividade lúdica funciona como um elo integrador entre os aspectos motores, cognitivos, afetivos e sociais, portanto a partir do brincar a criança desenvolve a facilidade para à aprendizagem, o desenvolvimento social, cultural e pessoal e contribui para uma vida saudável, física e mental.

Os contos facilitam a criança a traçar novos caminhos para suas dificuldades, além da identificação com os personagens os contos proporcionam as crianças também uma espécie de conforto para aquilo que lhe incomoda. Assuntos dolorosos que são evitados acabam sendo revelados pela criança de uma forma lúdica, fazendo com que suas dificuldades sejam tratadas de uma maneira mais tranquila.

> Considerando que a criança leva um tempo para organizar em sua mente essas relações, uma das maiores riquezas das narrativas infantis é exatamente a de ajudar o pequeno leitor a ordenar seus sentimentos e a compreender o mundo a partir de uma linguagem que seja compatível com sua lógica... (BARCO, 2001, p.47).

Entendemos então que o conto é um mediador do processo psicoterápico, através do qual a criança brincado projeta seu modo de ser, fazendo com que consiga expressar com mais facilidade seus conflitos e dificuldades, ajudando-a em sua adaptação e integração na sociedade.

7. REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fany. **Literatura Infantil: Gostosuras e Bobices**. São Paulo: Scipione, 1994.

AFFONSO, Rosana Maria Lopes**. Ludodiagnóstico. Investigação Clínica através do Brinquedo.** São Paulo: Artmed, 2012.

AGUIAR, Vera Teixeira. **Era uma vez...na escola: formando educadores para formar leitores.** Belo Horizonte: Formato, 2001.

ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educação lúdica**. São Paulo: Loyola, 1994.

ALMEIDA , Paulo Numes de. **Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicas**. São Paulo: Loyola, 1995.

ALVES, Rubem. **A menina e o pássaro encantado**. São Paulo: Loyola, 1998.

AXILINE, Virginia. **Ludoterapia**. Belo Horizonte: Interlivros, 1984.

BARCO, Frieda Liliana Morales; FICHTNER, Marília Papaléo; RÊGO, Zíla Letícia Goulart Pereira; AGUIAR,

Vera Teixeira de. **Era uma vez...na escola Formando educadores para formar leitores.** Belo Horizonte: Formato, 2001.

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. 13ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 2004.
BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1980.

CHATEAU, Jean. **O jogo e a criança**. Tradução Guido de Almeida. 2ª edição. São Paulo: Summus, 1987.

LANDRETH, Garry L. **Play Therapy: the art of Relationship**. Nova Iorque: Brunner-Routhedge, 2002, 2ªedição. Disponível em:

http://apei.pt/upload/ficheiros/edicoes/CEI_88_Artigo2.pdf.

LUCKESI, Carlos Cipriano. **Desenvolvimento dos estados de consciência e ludicidade**. Salvador: Blog oficial do professor Carlos Cipriano Luckesi, 2015. Disponível em: http://luckesi002.blogspot.com.br/2015/08/14-

desenvolvimento-dos-estados-de.html. Acesso em: 01/08/2017.

LUCKESI, Carlos Cipriano. **Ludicidade e atividades lúdicas: uma abordagem a partir da experiência interna.** Salvador: Blog oficial do professor Carlos Cipriano Luckesi, 2016. Disponível em: http://luckesi002.blogspot.com.br/2016/07/ludicidade-e-atividades-ludicas-uma.html. Acesso em: 01/08/2017.

MATTAR, Cristine Monteiro. **Três perspectivas em psicoterapia infantil: existencial, não diretiva e Gestalt-terapia.** Contextos Clínic, 2010, vol 3, nº2, p. 76-87. ISSN 1983-3482. Disponível em: http://encenasaudemental.net.

MELLO, L; Valle, E. **O brinquedo E Brincar no Desenvolvimento Infantil**. Psicologia Argumento. Curitiba, 2005, vol.23, nº 40, p.43-48.

NICOLAU, José**. Literatura infantil – Múltiplas linguagens na formação dos leitores.** São Paulo: Melhoramentos, 1999.

OAKLANDER, Violet. **Descobrindo Crianças: A abordagem gestática com crianças e adolescentes.** São Paulo: Summmmus, 1980.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. 3ª edição. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

ROSA, Sanny S. **Brincar, conhecer, ensinar**. 2ª edição. São Paulo: Cortez, 2001.

SOMMERHALDER, Aline; Alves, Fernando Donizete. **Jogo e a Educação da Infância muito prazer em aprender**. Curitiba: Editora CRV, 2011.

WAJSKOP, Gisela**. Brincar na pré-escola**. 5ª edição. São Paulo: Cortez, 2001.

A arte da musicalidade na Educação Infantil

LOPES, Mariana Cristina da Silva

Resumo

O objetivo principal dessa pesquisa é buscar fontes teóricas que comprovem os benefícios do uso da música na Educação Infantil, o papel do professor, sua postura diante o trabalho musical, as benesses da música para crianças e bebês, como a
música deve ser ministrada nas Unidades Educacionais, como esta deve ser abordada como ferramenta facilitadora no ensino e aprendizagem, a melhor didática a se usar dentro da Educação Infantil, seu uso a favor do global desenvolvimento dos alunos, não como mero instrumento de passa tempo ou distração das crianças.

Palavras-chave: musicalidade infantil, desenvolvimento infantil, educação infantil.

Abstract

The main objective of the research is to search for theoretical sources that prove the benefits of using music in Early Childhood Education, the role of the teacher, his leading role in musical work, how music benefits children and infants, how a song should be given in the Units Educational, as this developer approaches as a facilitating

tool not teaching and learning, a better didactic to use within Early Childhood Education, its use in favor of the overall development of the students, not as a mere tool of time passes or distraction of children.

Key words: child musicality, child development, child education.

Resumen

El objetivo principal de la investigación es buscar fuentes teóricas que demuestren los benefícios de la utilización de la música en la Educación Infantil, el papel del profesor, su postura frontal del trabajo musical, como benesses de la música para niños y bebés, como una música debe ser ministrada en las Unidades En el caso de la educación infantil, su uso en favor del desarrollo global de los alumnos, no como mero instrumento de paso o distracción de los niños, como esta herramienta aborda como herramienta facilitadora no enseñanza y aprendizaje, una mejor didáctica a usar dentro de la Educación Infantil, su uso en favor del desarrollo global de los alumnos, no como mero instrumento de pasar tiempo o distracción de los niños.

Palabras clave: musicalidad infantil, desarrollo infantil, educación infantil.

1 INTRODUÇÃO

A parceria entre a música e a aprendizagem nos mostra satisfatórios resultados, principalmente na educação infantil, a música ambiente nas salas de atividade e durante as atividades direcionadas, traz um ambiente mais prazeroso favorecendo a aprendizagem de crianças e bebês.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil de 1998, diz que a música é fundamental para desenvolver a identidade, auxilia na autonomia do indivíduo, trabalha a imaginação, a criatividade, a capacidade de concentração, experimentação de regras e papeis sociais, desenvolvem a expressão, o equilíbrio, a autoestima, o autoconhecimento e a integração social (BRASIL, 1998).

A música pode ser utilizada em vários momentos do processo de ensino-aprendizagem, sendo de grande valia na busca do conhecimento, permite avanços no desenvolvimento lúdico, criativo, emotivo e cognitivo. As unidades educacionais, tem em suas mãos um grande aliado potencial, que é a música como ferramenta de aprendizagem, auxiliando o professor e dando reais condições ao aluno de construir seus saberes.

> *“*A música não substitui o restante da educação, ela tem como função atingir o ser humano em sua totalidade. A educação tem como meta desenvolver em cada indivíduo toda a perfeição de que é capaz. Porém, sem a utilização da música não é possível atingir a esta meta, pois nenhuma outra atividade consegue levar o indivíduo a agir. A música atinge a motricidade e a sensorialidade por meio do ritmo e do som, e por meio da melodia, atinge a afetividade.” (SCAGNOLATO, 2006)

A utilização da música, bem como o uso de outros meios artísticos, auxilia a socialização, a adaptação de bebês e crianças no ambiente escolar, traz segurança e acalanto. Para que isso ocorra de forma saudável é

necessário analisar os métodos didático-pedagógicos dos conteúdos disciplinares.

Quando uma criança escuta uma música, ela aprende essa canção, brinca de roda, participa de brincadeiras rítmicas ou de jogos cantados, esses estímulos a despertam para o gosto musical, assim enflora o gosto pelo som, ritmo, movimento...

Ao longo da história da humanidade as pessoas cantam, usam, criam e constroem instrumentos, que possibilitam expressar seus sentimentos, gostos e desgostos. Para as crianças a música representa mais que uma forma de expressão e integração com o meio; é um elemento que possibilita desenvolver habilidades, conceitos e hipóteses, contribuindo para a sua formação integral.

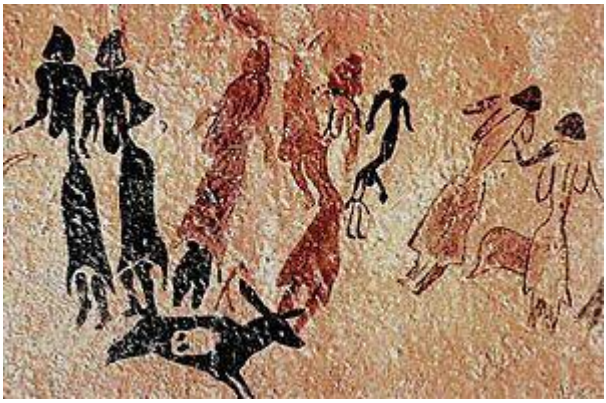
Quando o professor percebe como a música é importante para o desenvolvimento global da criança e ela pode ser um facilitador de sua docência os ganhos para o ensino e aprendizagem são inúmeros, as propostas didáticas são mais prazerosas e mais facilmente aceita pelos alunos.

Assim o presente trabalho trará a música e a educação infantil como parceiras no trabalho com crianças e bebês dentro das unidades educacionais.

2 A MÚSICA UTILIZADA COMO RECURSO PEDAGOGICO DESDE AS PRIMEIRAS CIVILIZAÇÕES

Desde os primórdios a música é presente nas diversas formas de aprendizagens, expressões culturais e artísticas, porém não se tem um registro preciso de sua primeira aparição, a música tem linguagem universal, seja ela em qualquer dialeto ou época pode contagiar a pessoa independentemente de sua faixa etária, trazendo sentimentos, lembranças e sensações. Segundo Brescia (2003, p.25), “a música é uma linguagem universal tendo participado da humanidade desde as primeiras civilizações”.

Figura 1:



Dança de Cogul. Imagem encontrada em Cogul, Espanha. Mostra a dança das mulheres em torno de um homem nu. Fonte: http:// www.wikipédia.com.br

No Brasil o ensino da música fica mais sistematizado com a chegada dos jesuítas, que usavam a música para “ensinar” e se comunicar com os nativos aqui no Brasil, o que não pode ser reconhecido como exclusivamente os primeiros ensinamentos de música, desvalorizando a riquíssima cultura musical indígena brasileira. Desde então a música vem sendo eficientemente usada no ensino e aprendizagem dos indivíduos.

A música, ao longo da história, sempre "desempenhou, um importante papel no desenvolvimento do ser humano, seja no aspecto religioso, moral e social, o que contribuiu para a aquisição de hábitos e valores indispensáveis ao exercício de sua cidadania" (LOUREIRO, 2011, p. 5).

Segundo o site edukbr.com.br:

> "Os gregos usavam as letras do alfabeto para representar notas musicais. Agrupavam essas notas em tetracordes (sucessão de quatro sons). Combinando esses tetracordes de várias maneiras, os gregos criaram grupos de notas chamados modos. Os modos foram os predecessores das escalas diatônicas maiores e menores. Os pensadores gregos construíram teorias musicais mais elaboradas do que qualquer outro povo da

Antiguidade. Pitágoras, um grego que viveu no século VI a.C., achava que a Música e a Matemática poderiam fornecer a chave para os segredos do mundo. Acreditava que os planetas produziam diferentes tonalidades harmônicas e que o próprio universo cantava. Essa crença demonstra a importância da música no culto grego, assim como na dança e na tragédia".

Figura 2:

Primeiras registros musicais (BENNETT, 1986)

É explicito que desde os tempos mais remotos a música esteve presente nas vidas das pessoas,

auxiliando seu desenvolvimento, expressão de sentimentos e descontentamentos.

Com a Reforma Protestante, liderada por Martinho Lutero, e o humanismo, onde o homem passa a ter responsabilidade pela sua própria fé, e a Bíblia terna-se a base para sua sabedoria. Dessa forma, criam-se escolas pautadas na catequese protestante, na intenção de repassar a sua doutrina, contestando às escolas dos jesuítas. Contudo, a formação do bom cristão, em ambas as escolas, se deu a partir da educação musical, percebeu-se que as duas escolas de cunho religioso atingiram grande êxito tendo a música como recurso metodológico.

> "Pestalozzi e Fröebel iniciam assim um movimento de oposição à tradição secular, dominante no ensino da música, que se concretiza no século XX, com os trabalhos de Orff, Dalcroze, Kódaly, Willems, Gainza, Martenot, Schafer. Esses autores, tomando como base as

> ideias de Pestalozzi e Froebel, propõem uma nova metodologia para o ensino da música, onde o fazer musical, a exploração sonora, a expressão corporal, o escutar e perceber consciente, o ato de improvisar e criar, a troca de sentimentos, a vivência pessoal e a experiência social oportunizariam a experiência concreta antes da formação de conceitos abstratos". (LOUREIRO, 2011, p. 43).

As novas propostas de musicalizar as crianças contradiziam os tradicionais conservatórios, trazendo agora a música como fonte de libertação, indo na contramão dos preceitos religiosos e controladores, como antes a música era utilizada.

No Brasil em 1549 com a chegada dos jesuítas, o ensino da música foi utilizado para colonizar os índios, já visto que essa, a música, era uma ferramenta infalível na doutrinação do ser humano, dessa forma a música foi um

facilitador para a colonização, pois os indígenas tinham forte ligação com a música, sons e instrumentos.

> “Em função da forte ligação dos indígenas com essa manifestação artística. Eram eles músicos natos que, em harmonia com a natureza, cantavam e dançavam em louvor aos deuses, durante a caça e a pesca, em comemoração a nascimento, casamento, morte, ou festejando vitórias alcançadas”. (LOUREIRO, 2011, p. 44).

De forma perspicaz os jesuítas já utilizavam a música a seu favor, transformando de maneira eficaz a vida e cultura indígena, ao longo do tempo cada vez mais a música era introduzida e utilizada como forma de ensino, consolidando ainda mais o ensino da música, segundo LOUREIRO, 2011 “dessa forma, a música torna-se catequese de tão grande importância, que fez com que

ela começasse fazer parte do currículo das escolas de ler e de escrever.”

A música sendo garantida na educação básica

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDBEN inclui o ensino de Artes na Educação Básica (BRASIL, 1996). Assim, a arte e a música ficam garantidas por lei dentro das escolas, o que não significa que ela tenha sido trabalhada efetivamente dentro das escolas, mas o que não se pode negar é que seu papel é fundamental para o desenvolvimento do aluno.

Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), a música é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia das crianças. Desde muito cedo a criança se expressa por meio de gestos e movimentos que envolvem a música em suas múltiplas linguagens e expressões, desenvolvendo seu equilíbrio, sua imaginação, sua identidade e o brincar de faz de conta.

No contexto de educação infantil a música proporciona um fazer musical que auxilia na criatividade e na sensibilidade, para tal o educador deve pensar em trazer a música como elemento fundamental de expressão corporal, cultural, rítmica, percepção auditiva, senso de tempo e espaço e, suas infinitas possibilidades de desenvolvimento, pode-se observar a música em todos os momentos dentro de uma Unidade Educacional, no ninar da criança que o acalma e acalenta, nas refeições, nos corredores, nos parques, em todos os momentos e lugares, despertadas primeiramente pelo professor e posteriormente as crianças e bebês começam a criar e a fazer seus próprios sons, cantarolando, usando chocalhos e qualquer objeto que se possa batucar. Os jogos musicais e cantigas de roda favorecem a imitação e a criação nas crianças e bebês, podendo ser uma forte ferramenta de ensino aprendizagem, um verdadeiro aliado do professor.

O poder da música proporciona na criança a livre expressão, o brincar, suas vivências familiares e o desenvolvimento de seu vocabulário. Ajudando a construir uma boa linguagem falada e escrita. Dessa forma, a

prática musical favorece o desenvolvimento da criança nos aspectos de atenção, memorização, raciocínio lógico, fazendo com que aprendam a interagir umas com as outras (BRÉSCIA, 2003).

A música possibilita o imaginário da criança, a passagem para um mundo desconhecido, onde ela pode ser quem ela quiser, demonstrar seus desejos, medos e anseios. “A linguagem musical é excelente meio para o desenvolvimento da expressão, do equilíbrio, da autoestima e autoconhecimento, além de poderoso meio de integração social” (PCN, BRASIL, 1998, p.49).

A música por sua vez, com suas infinitas possibilidades tem poder de favorecer a criação, a socialização, a interação, o prazer nas atividades educacionais, e muito mais.

A música na Educação Infantil

A música sempre esteve presente no cotidiano do ser humano, existem músicas para todos os tipos de ocasião, música para dormir, música para

dançar, música para protestar, amar, enfim a música está presente em cada vivencia, marcando as pessoas e a sua cultura. Nesse contexto, as crianças adentram em contato com a cultura musical desde muito cedo e assim começam a aprender suas tradições musicais.

A música faz parte da cultura humana, portanto é necessário que seja aliada ao cotidiano escolar infantil.

De acordo com o site, portal.mec.gov.br:

> “O que é educação infantil?
> A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é oferecida em creches e pré- escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados

> por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social.”
>
> [...] A partir de qual idade é obrigatória a matrícula da criança na educação infantil? A partir de 4 anos de idade completados em 31 de março do ano que ocorrer a matrícula. Segundo a Resolução CNE/CEB Nº 5/2009 art. 5º, § 2º, é obrigatória a matrícula na educação infantil de crianças que completam 4 ou 5 anos até 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula”.

A educação infantil sendo assim um direito constitucional da criança, onde ela tem a possibilidade de pleno desenvolvimento dentro das unidades educacionais, a música sendo aliada na educação infantil e sendo garantido o acesso a esta de forma qualitativa traz a criança inúmeros benefícios.

> “A música vem desempenhando, ao longo da história, um importante papel no desenvolvimento do ser humano, seja no aspecto religioso, seja no moral e no social, contribuindo, para aquisição de hábitos e valores indispensáveis ao exercício de cidadania.” (LOUREIRO, 2010, p.33*).*

Apesar de todas as evidências, pesquisas e provas de que a música só tem a trazer benesses ao desenvolvimento educacional, sobretudo, fundamental na educação infantil, mesmo assim alguns professores e até mesmo instituições tem um pouco de resistência em utilizar a música como ferramenta de ensino aprendizado, ou trabalham com a música de maneira superficial, mascarando seu real benefício.

> “Ainda que esses procedimentos venham sendo repensados, muitas instituições encontram dificuldades

> para integrar a linguagem musical ao contexto educacional. Constata-se uma defasagem entre o trabalho realizado na área de Música e nas demais áreas do conhecimento, evidenciada pela realização de atividades de reprodução e imitação em detrimento de atividades voltadas à criação e à elaboração musical. Nesses contextos, a música é tratada como se fosse um produto pronto, que se aprende a reproduzir, e não uma linguagem cujo conhecimento se constrói." (RCN – EI, 1998).

Dessa forma podemos afirmar que a música não deve ser vista como mero instrumento de memorização, movimentos e vocábulos decorados, repetitivos, pelo contrario, a música deve trazer inúmeras possibilidades de criação e não vista como produto pronto, fechado, já finalizado.

A partir da música a criança expande seu desenvolvimento, ela adquire novos conhecimentos. A música possui um poder de instigar e liberar recursos na aprendizagem da criança, além de trazer felicidade, a música aproxima a criança do outro e do meio, pode-se dizer que não são apenas os ouvidos que escutam a música, mas todo o corpo, provocando sensações e movimentos.

As contribuições da música para a aprendizagem

A educação a partir da Arte, sobretudo da música, além de possibilitar o desenvolvimento artístico e a percepção estética, auxilia desenvolver a sensibilidade, imaginação e a percepção. Desta forma, quando se opta por uma metodologia didática que envolva a música, a chance do aluno aprender é muito maior.

> “a musicalização pode contribuir com a aprendizagem, evoluindo o desenvolvimento social, afetivo, cognitivo, linguístico e psicomotor da criança. A música não só fornece uma experiência estética, mas também facilita o processo de aprendizagem, como instrumento para tornar a escola um lugar mais alegre e receptivo, até mesmo porque a música é um bem cultural e faz com que o aluno se torne mais critico.” (Barreto e Chiarelli, 2011, p.1)

No intuito de criar vinculo com a criança, a música é um facilitador, em momentos críticos de adaptação da criança na fase escolar a música propicia momentos de afago e acalanto, trazer para a escola as canções que são de costuma da criança em sua casa, traz proximidade entre os ambientes escola X casa,

facilitando, assim, a fase de insegurança durante a adaptação escolar.

As brincadeiras cantadas, também, são de grande valia, pois trazem instruções a seguir, organizando as ideias das crianças, trazendo a criação, equilíbrio mental e corporal e, construção da identidade. As atividades musicais coletivas proporcionam a compreensão, participação e cooperação, possibilitando maior expansão dos sentidos.

Na educação infantil a música leva as crianças a introduzir a rotina escolar de maneira suave, o momento de lavar as mão, o momento de ir para as refeições, de organizar os ambientes, enfim cada momento se levanta uma canção, que não necessariamente precisa ser a mesma, mas só o fato de falar cantando, já leva a criança ao que irá acontecer, desmistificando a rotina maçante, mas que deve ser seguida, por questões organizacionais da unidade escolar.

As emoções de uma criança podem ser notadas a partir da música, sua entonação vocal enquanto canta, se está tremula, se está gritando, cantando baixo de forma tímida, são indícios que a música cantada nos traz,

quando a criança e solta, se liberta, sem barreiras para cantar o que quer e como quer, traz auto estima e segurança para expor seus sentimentos.

A música faz parte das tradições e costumes de um povo, isso deve ser levado em conta e respeitado no ambiente escolar, de modo que o aluno possa expor seus gostos musicais, como podemos analisar com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte, 2001:

> “A música sempre esteve associada às tradições e às culturas de cada época. Atualmente, o desenvolvimento tecnológico aplicado às comunicações vem modificando consideravelmente as referências musicais das sociedades pela possibilidade de uma escuta simultânea de toda produção mundial por meio de discos, fitas, rádio, televisão, computador, jogos eletrônicos, cinema, publicidade, etc.”

Se a criança vive em uma sociedade globalizada e tecnológica, tem acesso a um tipo de música diferente de uma criança que vive em uma aldeia ou interior de uma pequena cidade, portanto é importante que o professor abra possibilidades de o aluno trazer suas músicas habituais para a escola. Essa diversidade musical dentro das escolas possibilita a percepção regional, que as crianças saibam que existem diferentes espaços e modos de viver e, que cada um tem suas peculiaridades que devem ser respeitadas.

A escola tem ação fundamental na vida das crianças, colaborando para que estas se tornem cidadãos participativos na sociedade. A música no ambiente escolar cooperará para o desenvolvimento dessas crianças, pois ela propicia a ampliação de sua percepção socialização, envolvendo a escola com a sociedade.

> “Para que a aprendizagem da música possa ser fundamental na formação de cidadãos é necessário que todos tenham a oportunidade de

participar ativamente como ouvintes, intérpretes, compositores e improvisadores, dentro e fora da sala de aula. Envolvendo pessoas de fora no enriquecimento do ensino e promovendo interação com os grupos musicais e artísticos das localidades, a escola pode contribuir para que os alunos se tornem ouvintes sensíveis, amadores talentosos ou músicos profissionais. Incentivando a participação em shows, festivais, concertos, eventos da cultura popular e outras manifestações musicais, ela pode proporcionar condições para uma apreciação rica e ampla onde o aluno aprenda a valorizar os momentos importantes em que a música se inscreve no tempo e na história." (PARÂMETROS

> CURRICULARES NACIONAIS-ARTE, 1997).

O emprego da música na educação infantil favorece o lúdico e este se torna muito importante nesta fase, pois através de brincadeiras atinge-se o objetivo planejado, enfim, a aprendizagem.

A música na educação infantil deve ter caráter no desenvolvimento da criança em loco, no hoje, não deve ter a intenção intrínseca de tornar a criança em um grande musicista quando crescer, incorporar a música na educação infantil não quer dizer simplesmente ensinar música, os benefícios da música vão muito além.

> “ importa, prioritariamente, a criança, o sujeito da experiência, e não a música, como muitas situações de ensino musical consideram. A educação musical não deve visar à formação de possíveis músicos do amanhã, mas

> sim à formação integral das crianças de hoje.” (BRITO, 2003, p.46).

Na prática escolar, a música deve ter atenção prioritária, não é simplesmente ensinar música ou musicalizar é falar em educar pela música, contribuir na formação do indivíduo, como um todo, dando oportunidade de imersão em um imenso universo cultural, enriquecendo sua inteligência através de sua sensibilidade musical.

O uso da linguagem musical irá favorecer e enriquecer o repertorio cultural do indivíduo, sua sensibilidade trazendo a aprendizagem de forma subliminar, sem o peso de uma educação infantil pautada em conteúdos excessivos.

As atividades que trabalham com gestos, ritmo, movimentos, sons da natureza e objetos que estão ao redor, estimulam a criatividade, percepção do próprio corpo, equilíbrio e movimento. Atentar-se ao meio onde vivem e prestar atenção aos comandos das atividades exploram a criatividade e imaginação da criança, já que as pessoas que estão ao seu redor são seus pares

avançados, onde os bebês e crianças pequenas replicam seus movimentos e a partir deles vão criando os seus próprios movimentos.

> “O ambiente sonoro, assim como presença da música em diferentes e variadas situações do cotidiano fazem com que os bebês, e crianças iniciem seu processo de musicalização de forma intuitiva. Adultos cantam melodias curtas, cantigas de ninar, fazem brincadeiras cantadas, com rimas parlendas, reconhecendo o fascínio que tais jogos exercem”. (BRASIL, 1998. p.51)

Durante as atividades musicais damos a oportunidade da criança trazer o que tem de costume em sua casa, o sua mãe, pai, tios ou avós cantam para elas, fazendo, assim, o ambiente escolar mais próximo possível de seu lar e, consequentemente levando um pouco do

ambiente escolar para sua casa e compartilhando com seus familiares é uma troca de experiências.

Ao trabalhar com música nas escolas abrimos uma porta muito grande em relação a múltiplas culturas, é importante que a criança tenha espaço para trazer seu tipo musical para dentro da escola e que seus conhecimentos prévios sejam respeitados e incorporados nas atividades, essa diversidade cultural que a música nos permite ter nas escolas deve ser bem interpretada e valorizada.

Algumas músicas trazidas pelas crianças que fazem parte do meio onde estão inseridas, podem não ser adequadas para a educação infantil, ou até mesmo para o ambiente escolar, de maneira sutil o professor deve ter a cautela de orientar que esse tipo musical não é adequada para aquele determinado momento, mas sem desestimular a criança ou inibi-la. Deve-se também tem muita cautela com as canções de cunho religioso, para não ofender ou excluir a religião de determinada criança. Snyders (1997, p.30) diz que “resta ao professor situar e não restringir”, situar aqui segundo as palavras do autor é contextualizar, que o docente pode ser um mediador,

orientando seus alunos nas atividades com a música e não minando a sua criatividade.

Ter a música como ferramenta de aprendizagem não é simplesmente cantar dentro das escolas ou colocar um dispositivo eletrônico para reproduzir uma música, muito cuidado tem que se ter com as músicas descontextualizadas, o cantar mecânico, o colocar a TV para reproduzir vídeos por longos períodos sem intenção educativa, essas atitudes acabam virando meros momentos de distração ou passa tempo. Cantar algum tipo de hino, da escola ou do Brasil sem saber o que se está cantando não tem significado para a criança, se torna um cantar mecânico sem caráter educativo, não leva desenvolvimento algum a criança, assim também, acontece com as tradicionais canções de cantar antes de comer, na hora da chegada, demarcando a rotina sempre da mesma forma, se essas são mecanizadas não fazem sentido algum a criança. Podemos cantar sim antes ou durante cada atividade da rotina escolar sinalizando o que vamos fazer, mas deve ter sentido, as crianças podem, ou seja, devem participar da composição da mesma e, se quisermos mudar a canção, podemos sim.

BRITO (2003, p.52), diz:

> “Ensinar música, a partir dessa óptica, significa ensinar a reproduzir e a interpretar músicas, desconsiderando as possibilidades de experimentar, improvisar, inventar como ferramenta pedagógica de fundamental importância no processo de construção do conhecimento”

Dessa forma, as atividades musicais descontextualizadas e mecânicas impedem a criação, a interpretação, o questionamento, a criatividade e a imaginação da criança.

Para ser significativa e chegar a seus objetivos, a música deve ser trabalhada em diferentes formatos, como por exemplo: estímulos sonoros, cantos, parlendas, brincadeiras cantadas, histórias cantadas, trabalhar com ruídos do cotidiano e de animais para a percepção, explorar os sons ou ruídos de uma forma bem completa.

Na educação infantil, podemos buscar um trabalho que permita o aluno a experimentar sensações e sentimentos como a tristeza ou a alegria e que ele venha a expressar esses sentimentos através da manipulação de instrumentos musicais que lhes serão colocados à disposição. BRITO (2003) relata que “esses jogos trabalham usando ações do cotidiano, dando base para desenvolver muito a criatividade e atenção das crianças”.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos bibliográficos realizados apontam a importância da música na educação infantil. Mostram que a musicalização auxilia na aprendizagem e em outras áreas do conhecimento, tornando as aulas mais dinâmicas, alegres e lúdicas, o que faz com que os alunos tenham mais prazer em participar.

Pode-se perceber que a música ainda não tem fator fundamental dentro das unidades educacionais e que alguns professores à descartam por acharem que a

falta de formação acadêmica na área o impede de usa-la como ferramenta de ensino e aprendizagem, o que é um grande equívoco.

É preciso preocupar-nos em relação à formação das crianças, não apenas com o ensino dos conhecimentos sistematizados como Português, Matemática, História, Geografia e Ciências, mas também com o ensino de expressões, movimentos corporais e percepção.

A pesquisa mostrou grandes autores, pesquisadores e leis que defendem o uso da música nas escolas de educação infantil, deixando claro seus benefícios para bebês e crianças, é evidente que existem ainda muitas fragilidades, embates e resistências a serem ultrapassados, mas é incontestável as benesses e possibilidades que a música nos traz.

Para minha formação pessoal, acadêmica e profissional, a pesquisa foi um aprendizado, pois obtive conhecimento real sobre o valor da música na vida não só das crianças, mas do ser humano. Levarei todo esse aprendizado em minha prática docente, a música amplia os saberes, traz a sensibilidade entre os seus envolvidos

e, que deve ser vista como um recurso pedagógico, não como um mero passa tempo, concluo a pesquisa com uma bagagem mais ampla sobre o uso das artes, sobretudo da música na educação Infantil como fonte didática de saberes, sabendo ainda que muito mais se tem a ser estudado e descoberto.

BIBLIOGRAFIA

BARRETO, Sidirley de Jesus; CHIARELLI, Lígia Karina Meneghetti. **A importância da musicalização na educação infantil e no ensino fundamental: a música como meio de desenvolver a inteligência e a integração do ser**. Disponível em: <http://www.iacat.com/revista/recrearte/recrearte03/musicoterapia.htm>. Acesso em: 22 de outubro de 2017.

BENNETT, R. **Uma Breve História da Música.** Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 1986.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental, (1998). **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil.**

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996. Editora do Brasil.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curicidares Nacionas**: Brasília, 1997: MEC/SER.

BRITO, T. A. **Música na educação infantil – propostas para a formação integral da criança.** São Paulo: Editora Petrópolis, 2003.

BRÉSCIA, Vera Lúcia Pessagno. **Educação Musical:** bases psicológicas e ação preventiva. São Paulo: Átomo, 2003.

EDUKBR. Disponível em: < http://www.cienciamao.usp.br/> Acesso em: 15 de setembro de 2017.

LOUREIRO, Alicia Maria Almeida. **O ensino de música na escola fundamental**. Campinas, SP: Papirus, 2003.

PORTAL MEC. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/> Acesso em: 20/11/2017

SCAGNOLATO L. A. de S. **A Importância da Música no Desenvolvimento Infantil.** Webartigos, 2009.

SNYDERS, Georges. **A escola pode ensinar as alegras da música?** 3º ed. São Paulo: Cortez, 1997.

WIKIPEDIA. Disponível em: < https://pt.wikipedia.org/wiki/Roca_dels_Moros> Acesso em: 13 de novembro de 2017.

A ludopedagogia como estratégia de ensino

COSTA, Herminia Barbosa da[2]

Resumo

O uso da ludopedagogia no sistema de ensino abre um leque de possibilidades para desenvolvimento da educação infantil. É fundamental frisar que as crianças ao se desenvolverem intelectualmente e socialmente de forma plena, crescerão adultos saudáveis e em consequência representarão uma conquista para a sociedade de uma forma geral, que ao ser composta de adultos saudáveis e com uma base educativa sólida, permitirá a construção de um círculo virtuoso de desenvolvimento. Contudo, antes de tudo, é necessário conceituar o lúdico, que de uma maneira simplificada se caracteriza como o uso de brincadeiras para a assimilação do aprendizado. Neste sentido, conforme observado, as crianças já desde o nascimento são inseridas em um ambiente propício para a ocorrência de seu desenvolvimento, uma vez que estão em contato com os mais variados tipos de brincadeiras desde muito novas e desta forma, basta apenas à correta apropriação desta importante estratégia ludopedagógica para o processo de

[2] Licenciada em Educação Física pela FEFISA, Santo André – SP. Professora na Rede Municipal da Cidade de São Paulo. e-mail: herminiacosta10@hotmail.com

ensino na educação infantil, que permite a transformação do espaço escolar em um ambiente significativo e imaginário onde a criança consegue expressar sua criatividade através da interação estabelecida com outras crianças, sendo desta forma importante frisar apenas que os educadores tenham conhecimento dos benefícios da correta aplicação desta ferramenta como estratégia e que ainda possam ser amparados por instâncias governamentais que incentivem tal prática com a adoção de medidas que possam facilitar o processo.

Palavras-Chaves: Ludopedagogia; Criança; Ensino; Estratégia; Educadores.

Abstract

The use of ludic pedagogy in the education system opens up a range of possibilities for the development of early childhood education. It is essential to emphasize that children, when fully developed intellectually and socially, will grow healthy adults and, as a consequence, will represent a conquest for society in general, which, being a healthy adult with a solid educational base, will allow the construction of a virtuous circle of development. However, above all, it is necessary to conceptualize the playful, which in a simplified way is characterized as the use of games to assimilate learning. In this sense, as observed,

children already from birth are inserted in an environment conducive to the occurrence of their development, since they are in contact with the most varied types of games since very young and this way, it is enough only to the correct appropriation of this important pedagogical strategy for the teaching process in early childhood education, which allows the transformation of school space into a significant and imaginary environment where the child can express his creativity through the established interaction with other children, and it is important to emphasize that educators are aware of the benefits of the correct application of this tool as a strategy and that can still be supported by governmental bodies that encourage such practice with the adoption of measures that may facilitate the process.

Key-words: Ludopedagogia; Kid; Teaching; Strategy; Educators.

Introdução

As brincadeiras podem ser caracterizadas como uma das principais atividades da criança, não possuindo qualquer relação com sua cultura, momento histórico e

meio no qual a mesma faça parte. Ao brincar, a criança acaba realizando a apropriação de inúmeros conhecimentos, onde acontecem importantes modificações e construções em seu desenvolvimento psicossocial, emocional, intelectual, cognitivo e motor.

De certa forma, brincar representa para a criança um mecanismo de descoberta de valor imensurável, pois, no instante em que brinca, ela acaba adquirindo contato com o lúdico de maneira extremamente eficaz, permitindo o incentivo da produção no cérebro de uma atividade intensa simbolizada pelo prazer que, por sua vez, acaba desenvolvendo o senso de companheirismo, afirmando a personalidade e proporcionando que a criança descubra seu próprio "eu".

A brincadeira faz com que a criança aguce seu imaginário, desenvolvendo ideias e contribuindo para a construção de um desenvolvimento intelectual e criativo, desta forma Kishimoto (1997, p. 38) afirma que "*a brincadeira tradicional possui como função efetivar a perpetuação da cultura infantil, desenvolvendo maneiras de convívio social e permitindo o prazer ao brincar".*

Assim, observa-se que o desenvolvimento natural da criança possui extrema relação com a prática de brincadeiras, que se configura como algo extremamente importante, uma vez que no momento em que tais atividades estejam presentes na escola desde a educação infantil, o aluno terá a capacidade de se expressar por meio de atividades lúdicas; desta forma Oliveira (1990) ressalta que as atividades lúdicas são o alicerce da infância e mediante esta afirmação, é possível se compreender, portanto, que a educação infantil não pode, de forma alguma, possuir uma desvinculação das atividades lúdicas do processo educativo.

É possível encontrar o uso do lúdico como instrumento educacional desde a pré-história, em situações quando o homem primitivo realizava ritual, que possuíam enorme semelhança com brincadeiras de roda, tendo como objetivo exercer domínio sobre a caça, a pesca e até mesmo o poder sobre os fenômenos naturais, tais rituais faziam parte de suas crenças e eram transmitidos de pais para filhos.

Na antiguidade greco-romana as atividades lúdicas como o jogo possuíam forte ligação com atividades

direcionadas para relaxamento e entretenimento e na Idade Média os jogos que possuíam um grande número de atividades artísticas acabaram sendo considerados impuros e, desta forma, proibidos. Por fim, no Renascimento os jogos retornaram como um instrumento que permitiram facilitar o estudo e desenvolvimento da inteligência.

A partir do século XVI a técnica foi reabilitada com ideias de pensadores humanistas como Rousseau, Dewey, Vygotsky, Piaget, entre outros, estes humanistas deixaram importantes estudos sobre o brincar, enfocando principalmente seu valor educativo.

Neste sentido, há inúmeras pesquisas comprovando que a atividade lúdica deve ser utilizada em sala de aula como importante ferramenta para o desenvolvimento de habilidades psicológicas, sociais e motoras; conforme destaca Kishimoto (1997, p 42), "*o jogo torna-se uma forma especial para aprender os conteúdos escolares*". Por meio da brincadeira a criança consegue vivenciar situações, conflitos e superar desafios, que proporcionam, além do próprio prazer da brincadeira, o pleno desenvolvimento da criança.

Desta forma, o ambiente escolar acaba se constituindo como um importante espaço que permite o desenvolvimento sociocultural, ressaltando-se que é na escola que o aluno vivencia experiências e, a partir delas, cria ligações com o meio; logo, acaba sendo possível compreender a escola como um local privilegiado onde há valorização e compartilhamento de conhecimentos que possibilitam com que seja alcançada uma proposta pedagógica dinâmica capaz de desenvolver de forma eficaz todo o processo ensino.

Logo, é fundamental desenvolver métodos que possam fazer com que o estudante interaja com diferentes experiências, através de práticas educativas que são desenvolvidas no ambiente escolar, por meio de atividades que viabilizem uma aprendizagem mais representativa, sabendo que, através dela, há possibilidade em se realizar a ampliação das possibilidades expressivas de cada aluno, desta forma, contribuindo para que possa ocorrer a atuação através de seu contexto de modo coerente com sua história e seus valores.

Em razão disso, todo educador deve se interessar pelo tema, buscando reforçar a ampliação de seus conhecimentos pedagógicos no intuito de realizar o aprimoramento de suas metodologias de ensino. Através deste panorama é necessário observar que a dificuldade de adaptação, aprendizagem e socialização, que a criança apresenta, acaba reforçando a concepção de que as brincadeiras possuem um valor inconcebível como instrumento de trabalho, uma vez que ao possuir seu uso efetivado de forma correta acaba proporcionando a criança o prazer pelo estudo e busca do conhecimento.

Diante de tamanha importância do assunto, é essencial compreender todo conceito que envolve o mesmo, procurando estabelecer um panorama entre prática e teoria, buscando em artigos, livros e periódicos, demonstrar o quanto à ludopedagogia pode realizar contribuição para o ensino aprendizagem na educação infantil, dando maior ênfase para a exaltação de sua eficiência em sala de aula, da mesma forma que dando maior destaque para sua importância frente o desenvolvimento humano e o campo de uso, especialmente direcionado para o uso através de

recursos pedagógicos que possam proporcionar aos educadores uma infinidade de alternativas para desenvolvimento das atividades didáticas.

Conceito de Lúdico

Na compreensão de Rau (2013) o lúdico é considerado como uma área que trata dos jogos, brinquedos e brincadeiras na educação, levando os profissionais da educação a fomentarem suas práticas e desta forma proporcionarem uma aprendizagem significativa, além de trazer uma intensa contribuição para o desenvolvimento infantil das crianças.

De acordo com Costas (2005, p. 45, apud RAU, 2013, p. 30), [...] *a palavra lúdico vem do latim ludus e significa brincar. Nesse brincar estão incluídos os jogos, brinquedos e brincadeiras e a palavra é relativa também à conduta daquele que joga; que brinca e que se diverte*.

Almeida (2009) ressalta que o termo lúdico possui origem da palavra latina "*ludus*", mas significa "jogo". Caso possuísse um significado limitado, o termo lúdico estaria se referindo apenas ao ato de jogar, do brincar, ou

até mesmo ao movimento espontâneo, por outro lado, Dantas (2013), entende que o termo “lúdico” abrange dois conceitos, atividade individual e livre e a coletiva regrada.

Para Santos (2011) o lúdico se caracteriza como um mecanismo que permite o desenvolvimento da imaginação e da criatividade em crianças através de jogos, brincadeiras, músicas, danças, entre outros. De certa forma a finalidade da prática lúdica esta no ensino, onde, enquanto as crianças interagem com as outras, o aprendizado se torna mais significativo. Neste sentido, é possível ressaltar que as atividades lúdicas são essenciais para a infância, pois existem inúmeros benefícios a ser desenvolvidos, como a criatividade, a socialização, a assimilação de valores, desenvolvimento de conhecimentos de diversas áreas, entre muitos outros.

Conforme já ressaltado, o lúdico possui seu uso caracterizado como instrumento educacional desde a pré-história, e assim Macedo et al (2005) orientam que a partir do século XVI, ele passou a ser difundido por meio de ideias de pensadores humanistas como Rousseau, Dewey, Vygotsky, Piaget, entre outros, que orientaram

importantes estudos a respeito das brincadeiras, possuindo como foco principal seu valor educativo.

Assim, para Almeida (1995, p.41):

> A educação lúdica contribui e influencia na formação da criança, possibilitando um crescimento sadio, um enriquecimento permanente, integrando-se ao mais alto espirito democrático enquanto investe em uma produção seria do conhecimento. A sua pratica exige a participação franca, criativa, livre, crítica, promovendo a interação social e tendo em vista o forte compromisso de transformação e modificação do meio.

Conforme ressalta Friedmann (2012) mesmo com a admissão do lúdico como um importante recurso didático para dar maior eficácia para a aprendizagem, é fundamental observar que por meio de brincadeiras a criança adquire a capacidade de se expressar, colocando ações para fora de seu corpo e dos pensamentos; algo distinto daquilo que ocorre com seu contato com as disciplinas tradicionais do currículo do ensino fundamental, responsáveis por inserir pensamentos abstratos para dentro do ser.

Vale observar o que sustenta Negrine (1994) sobre existir diferentes contribuições das atividades lúdicas, principalmente no que diz respeito ao desenvolvimento integral da criança, pois o lúdico contribui para o desenvolvimento global da mesma, sendo nele o local onde afetividade, inteligência, motricidade e a sociabilidade se interligam de forma profunda, ressaltando-se que a afetividade constitui a energia necessária para a progressão psíquica, moral e intelectual da criança.

Assim, o tema “lúdico como instrumento facilitador na aprendizagem da educação infantil” surgiu por se compreender que as metodologias de ensino até então utilizadas pelos professores ditos tradicionais estão causando enorme prejuízo de aprendizagem por parte das crianças. Como destaca Rau (2013), através do lúdico, a criança pode aprender brincando, ou seja, fazendo relação dos conteúdos programáticos com os jogos e as brincadeiras, deixando para trás o método tradicional de ensino, a aula acaba se tornando mais prazerosa e divertida e a criança passa a aprender os conteúdos dados de forma mais eficaz.

Como traz Almeida (2010) o lúdico é subjetivo, permitindo-se assim, fazer relação com o processo de ensino aprendizagem, pois o prazer pelas brincadeiras está presente em todos; independente de raça, cor ou religião. Algumas disciplinas, como a matemática, por exemplo, que não tão amadas quanto às brincadeiras pelas crianças na idade escolar, acabam se fazendo presente, trazendo a ideia de uma dificuldade superada no processo de ensino.

É essencial considerar o lúdico dentro do processo educativo como uma rica atividade, onde na medida em que professores e alunos interagem construindo conhecimentos e socializando-se, com a melhoria da integração na escola, com a promoção da interdisciplinaridade, onde os conceitos das disciplinas são introduzidos com maior facilidade, acaba ocorrendo maior incentivo à aprendizagem de determinado conteúdo, como por exemplo, desenvolvimento da noção de números na criança, com o educador utilizando brincadeiras que tratem do assunto para transmitir o conhecimento (FERNANDEZ, 2001).

As brincadeiras nas escolas não são utilizadas com fins pedagógico sendo apenas um passatempo ou para preencher o tempo antes de bater o sinal para a saída, não a articulando às outras disciplinas. O professor pode utilizar o lúdico tornando as aulas mais dinâmicas e participativas.

A aprendizagem através do lúdico deve ser considerada do ponto de vista das crianças, propondo a compreensão dos conteúdos a partir da reconstrução que ela realiza. A aprendizagem é assegurada através da estruturação cognitiva dos conhecimentos prévios que as crianças constroem quando elaboram seus novos conhecimentos.

O professor não é um transmissor de conhecimentos e sim um ser que pode mediar a qualquer momento a aprendizagem de seus alunos, fazendo da escola um ambiente propício para a relação professor-aluno ser mais criativa. Paulo Freire diz: “Que ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (2001, p.52).

Criar em sala de aula situações onde o aluno possa fazer indagações, permitindo-se assim construir o seu conhecimento. Ser um ser crítico, aberto a sugestões, valorizando também o ponto de vista de seus alunos e não somente o seu próprio. Quando o professor deixar de lado a sua posição de detentor do saber considerando seus alunos como “receptores” desse saber e passar a construir o conhecimento junto com os alunos, numa relação de interação e trocas de conhecimentos, certamente o ensino terá mais qualidade, porque o indivíduo é considerado como um ser social, capaz de desenvolver-se dentro de uma sociedade numa relação de troca.

O benefício do lúdico no processo de ensino

Conforme afirma Friedmann (2012) o ato brincar faz parte da natureza criança, desde o nascimento ela desenvolve e aprimora suas habilidades, desenvolvendo ainda suas características motora, psíquica e social. Por meio desta ferramenta a criança consegue desenvolver sua criatividade, adquirindo conhecimento através das

vivências, e relacionamentos com seus semelhantes, de uma forma definitiva ela consegue se expressar livre e espontaneamente, interagindo e relacionando-se socialmente com todos que fazem parte de seu universo.

Vygotsky (1989, p. 87) destaca a brincadeira no desenvolvimento infantil como uma importante ferramenta, responsável pela inserção de conceitos de diferentes formas de pensar e realização de ações. Atravé de sua compreensão a criança consegue se divertir, raciocinar e aprende de uma forma única, através de um simples e descontraído mecanismo, não percebendo qualquer tipo de cobrança para efetivação de seu aprendizado.

Para Piaget (1987), com as brincadeiras a criança conquista a capacidade de assimilação do mundo exterior com suas necessidades pessoais, mesmo deixando de se adaptar com realidades que possam estar à sua volta. Desta forma, é possível compreender que as brincadeiras não devem ser consideradas como um simples passatempo, mas sim, um eficiente mecanismo fundamental para exercer contribuição junto à formação e ao desenvolvimento psicossocial da criança, auxiliando-a

na aquisição de comportamentos que poderão servir de alicerce para construção de suas características, sejam elas físicas ou intelectuais.

Nos estudos direcionados acerca da construção do ser humano e a contribuição da educação sistematizada, Wallon (1981), ressalta o desenvolvimento infantil através da concepção do ser humano de realidade, considerando o materialismo histórico e dialético, acreditando na relação com a realidade através de mediações que permitem o ser humano sofrer transformações pela natureza e vice-versa, logo, a mediação ocorre em razão do uso de instrumentos e signos que trazem a mudança do meio e dos sujeitos através da interação social. Tais interações são ações que proporcionam troca de experiências entre parceiros com a finalidade de prepará-los para ações significativas ajudando-os a solucionar seus problemas.

> Brincar se caracteriza como a primeira atividade inteligente do homem. As brincadeiras acabam tornando-se extremamente importantes, da mesma forma que o sono e a alimentação. Portanto, na escola, a criança precisa permanecer

> brincando para que ocorra seu desenvolvimento e crescimento físico, intelectual, afetivo e social, evoluindo e se associando à construção do conhecimento de si mesmo, do outro e do mundo. (SANTOS, 2011, p.12).

Como trazem Macedo et al (2005) realizar a apropriação das importantes estratégias ludopedagógicas para a educação infantil é a realização da alteração do universo escolar em um universo significativo e imaginário onde a criança possa expressar sua criatividade interagindo com outras crianças, de uma maneira substancial, ao se explorar o lúdico na educação infantil e utilizar os próprios recursos que a criança traz para enriquecer a prática educativa, é possível se adquirir novos conhecimentos a partir dos que elas já possuem e desta forma o aprendizado se torna mais facilitado e proveitoso.

> O brincar se configura como uma ferramenta a mais a disposição do educador, que poderá lançar mão para o favorecimento do desenvolvimento e da aprendizagem dos alunos, propiciando um ambiente escolar planejado e enriquecido, que acaba possibilitando a vivencia das emoções, dos processos de descoberta, da

> curiosidade e do encantamento, os quais agem favorecendo as bases para que se construa o conhecimento. (SANTOS, 2011, p.07).

Como orienta Santos (2011), os jogos e brincadeiras fazem com que à criança possua uma relação significativa com a aprendizagem por meio do desenvolvimento físico, afetivo, social e intelectual, uma vez que através das atividades lúdicas, a mesma acaba desenvolvendo a expressão corporal e oral, reforçando habilidades sociais, integrando-se na sociedade, formando seus conceitos relacionando-os com suas respectivas ideias, e desta forma construindo seu próprio conhecimento, estabelecendo um elo com o mundo real e construindo o seu próprio espaço.

Posto isto, Kishimoto (1997, p. 38) indica que: *"a brincadeira tradicional possui tem a função de perpetuar a cultura infantil, desenvolver formas de convivência social e permitir o prazer de brincar"*. Estabelecendo a compreensão de que a escola deve oferecer o que há de melhor para o educando fazer uso do lúdico como estratégia metodológica para o desenvolvimento infantil

representa trazer oportunidades para um convívio enriquecedor que envolva toda e qualquer situação que aja transmitindo prazer.

Assim Santos (2011) ressalta que o espaço escolar para que a criança se desenvolva deve ser compreendido com um ambiente dinâmico rico e significativo, que possa favorecer e valorizar a autonomia da criança através de um processo de ensino que desenvolva o interesse e prazer dela, para isso é fundamental o estabelecimento de atividades que sejam bem distintas, possibilitando à criança diferentes aspectos expressivos; de brincadeiras, de aprendizagens, de explorações, de conhecimentos e de interações.

Influência das brincadeiras para o desenvolvimento da educação infantil

Barros (1996 p. 76) traz que *"a brincadeira apresenta vantagens para que a criança se desenvolva através dos níveis social, cognitivo, afetivo e psicomotor, pois brincando, a criança acaba se comportando além de seu comportamento diário e habitual"*. Logo, a brincadeira

não deve ser desprezada através do contexto escolar, pois possibilita para a criança um mecanismo prazeroso de aprendizado. Ao brincar, a criança desenvolve sua própria aprendizagem de maneira ativa, através da ludicidade, ela realiza sua própria atividade, fazendo a reprodução de ações que lhes são familiares, constituindo seu conhecimento através do que já é de conhecimento.

> Ao brincar de casinha, por exemplo, a criança acaba atribuindo sentido aos objetos utilizados para realizar a montagem dos cenários, pessoas e acontecimentos. Tais narrativas acabam estabelecendo sentido para ela, pois se caracterizam como projeção de seus desejos, sentimentos e valores, e expressam suas possibilidades cognitivas, suas formas de assimilar ou incorporar o mundo, a cultura na qual esteja inserido. (MACEDO et al.,2005, p 20)

Através deste pensamento, os autores orientam que a educação infantil precisa ser construída em um ambiente saudável e agradável, pois o início da vida escolar de uma criança deve ser cercado por boas vivências, despertando nesta o gosto pela escola, para que de forma posterior realize a interiorização e

compreensão da importância desta instituição para que esta se desenvolva socialmente.

A importância da ludicidade no contexto escolar e na vida diária da criança é dirigida para muito além de seu desenvolvimento motor, ela não apenas contribui para sua formação motora, sensorial, social, como também atua desenvolvendo suas potencialidades psíquicas, por isso Vygotsky (1998 p 112) afirma que *"a brincadeira acaba criando zonas de desenvolvimento próximas e que proporcionam saltos qualitativos para que se desenvolva a aprendizagem infantil"*. Para tanto, sua vivência com as brincadeiras deve ser iniciada bem cedo, pois Leontiev (1998, p 56) orienta que:

> O brinquedo é a atividade principal da criança, ao estabelecerem uma conexão, ocorrem as mais significativas alterações no desenvolvimento psíquico do indivíduo e na qual ocorre o desenvolvimento dos processos psicológicos que acabam preparando o caminho da transição da criança ao se direcionar para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento.

Por meio das brincadeiras ocorre o caminho para seu desenvolvimento, que acaba possuindo início na mais

tenra infância, seguindo por toda a vida. Assim, Vygotsky (1998) e Leontiev (1998) orientam que o brinquedo possui uma relação intrínseca com o desenvolvimento infantil, de forma especial na idade pré-escolar. A aprendizagem nesta idade acaba ocorrendo de forma mais ágil, uma vez que tudo ainda é novo para os estudantes.

Por meio das brincadeiras a criança se constitui como ser social, por isso:

> A brincadeira infantil possui uma excelente posição para que ocorra a análise do processo de construção do sujeito; de forma a romper com a visão tradicional de que ela é atividade natural de satisfação de instintos infantis {...}. A brincadeira e o jogo de faz-de-conta devem ser considerados como espaços de construção de conhecimentos pelas crianças, uma vez que ocorre apropriação de significados de forma especifica (QUEIROZ et al.,2006, p. 171).

Desta forma é fundamental ressaltar a importância da compreensão sobre a brincadeira não ser distorcida pelos educadores, devendo a mesma ser considerada um mecanismo de ensino que possa proporcionar um importante salto para o desenvolvimento da criança. Por isso Piaget (1975, p 47) orienta que: *“os jogos possuem*

uma relação direta com o desenvolvimento mental da infância; tanto a aprendizagem como também nas atividades lúdicas, constituindo uma assimilação da realidade". Brincar poderá colocar as crianças em situações onde não seja necessário tomar decisões, mesmo que sejam irreais tais situações, produzindo de forma gradativa seu amadurecimento diante de situações reais, que no futuro acabarão permeando sua vida adulta. Assim acaba sendo fundamenta a afirmação de Grolnick (1993, p.44):

> Brincar no decorrer da infância e durante todo ciclo da vida, acaba auxiliando na liberação das tensões da vida, preparando-os para o que é sério e as vezes fatal, auxiliando-os ainda na definição e redefinição dos limites entre todos os atores envolvidos, auxiliando na obtenção de um senso da própria identidade pessoal e corporal.

É fundamental realizar o destaque de que ao desenvolver atividades lúdicas em grupo, o estudante acaba aprendendo a respeitar seu próximo e suas individualidades, por isso Leontiev (1998, p.139) determina que é por meio da atividade lúdica que a

criança acaba desenvolvendo a habilidade de subordinação para uma regra. Assim há possibilidade que a criança se socialize, afirmando valores de respeito ao próximo, além de sua própria afirmação pessoal. Assim Cordazzo e Vieira (2007, p 94) indicam que *"outro fator que pode ser visto em uma brincadeira é o desenvolvimento emocional e da personalidade da criança"*. Logo, brincando a criança desenvolve características motoras e cognitivas que poderão fazer parte de sua vida adulta.

> O brinquedo atua estimulando a inteligência porque faz com que a criança acabe soltando sua imaginação e desenvolvendo sua criatividade, além de possibilitar o exercício de concentração, atenção e engajamento. É um convite a brincadeira, que proporciona desafios e motivação. (FALCÃO; RAMOS 2002, p. 17).

Como trazem Ribeiro e Souza (2011) o jogo pode ser considerado como uma das principais ferramentas para desenvolvimento da ludicidade, ele auxilia a criança na aquisição de conhecimentos brincando. Através do jogo, a criança usa a imaginação, memória, raciocínio e a

atenção para resolução de problemas e interação com o universo no qual esteja inserida, contribuindo para uma aprendizagem mais significativa e prazerosa, assim, vale dizer que o jogo pode ser considerado um elemento fundamental no desenvolvimento das crianças, uma vez que permite aquisição de conhecimento de forma mais prazerosa.

Conclusões

Desde suas concepções iniciais como indivíduo a criança cria o hábito de brincar. Ao desenvolver essa habilidade, capaz de ampliar o desenvolvimento de suas características físicas, emocionais e sociais; a criança amplia seu campo de conhecimento, adquirido através de convivências, e relacionamentos com seus semelhantes, bem como através da ampliação da bagagem inicialmente inserida em seu ser.

Tal condição sofreu consideráveis avanços ao longo dos últimos dois séculos, demonstrando constantes avanços sociais do homem, onde conforme observado ao longo dos últimos anos, as crianças estão se

desenvolvendo num ritmo cada vez mais intenso, e para que isto ocorra, a principal ferramenta esta no trabalho dos pedagogos, que ao fazerem uso das mais variadas técnicas, dentre as quais, o uso de atividades lúdicas por meio da ludopedagogia, desenvolve sistemas de ensino extremamente eficazes.

Desta forma através da pesquisa realizada neste estudo, foi possível observar a influência de tal técnica no desenvolvimento da criança, principalmente através da inserção de brincadeiras nas atividades habituais da criança, que de acordo com os mais variados pesquisadores, faz com que a criança além de se desenvolver física e intelectualmente, possa se desenvolver socialmente, uma vez que ela passa a estabelecer um modo de vida diferenciado, criando maior prazer pelas atividades desenvolvidas e pelo estudo de forma geral.

Importante observar que o brinquedo estimula a inteligência da criança, pois auxilia no desenvolvimento da imaginação da mesma, ou seja, através da inserção de atividades lúdicas, a criança desenvolve sua inteligência e através deste desenvolvimento ela acaba assimilando

maiores conhecimentos e por fim cresce um adulto interessado nas atividades escolares, trazendo um benefício ainda maior para a sociedade como um todo, que se desenvolverá de forma plena e eficaz.

Vale destacar a necessidade de apoio das instâncias governamentais para incentivo da prática da ludopedagogia em sala de aula, uma vez que sem tal apoio, educadores acabam a mercê de condições que podem dificultar o estabelecimento desta ação, basta, por exemplo, observar que o conceito de brincadeira na sociedade ainda é considerado como uma espécie de lazer, poucos são capazes de identificar a importância pedagógica de tal ferramenta, deixada de lado muitas vezes em razão do preconceito que reina sobre o ato de brincar.

Muitas responsáveis possuem o hábito de proibir com que seus filhos levem brinquedos para escola motivados pela ideia de que lá é apenas um local para estudo, deixando de compreender que aquele brinquedo pode ser uma importante ferramenta de desenvolvimento da criança, assim é importante ressaltar a possibilidade

que a ludopedagogia traz, ao fazer com que a criança crie prazer pelo estudo através do brincar.

Por fim, vale destacar que crianças que criem o prazer pelos estudos, se desenvolvem e crescem como adultos saudáveis e responsáveis, podendo desta forma contribuir para o desenvolvimento de uma sociedade mais sólida, trazendo desta forma; conquistas que vão além da compreensão humana, e que está em falta ao longo dos últimos anos, se contrapondo a todo desenvolvimento conquistado.

Referências Bibliográficas

CORDAZZO, S. T. D.; VIEIRA, M. L. **A brincadeira e suas implicações nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento**. Estud. Pesquisa Psicol., Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, jun. 2007 . Disponível em:< http://www.revispsi.uerj.br/v7n1/artigos/html/v7n1a09.htm >. Acesso em junho de 2019.

FALCÃO, A. P. B.; RAMOS, R. de O. **A Importância do brinquedo e do Ato de Brincar para o desenvolvimento psicológico de crianças de 5 A 6 anos**. UNAMA. Belém, 2002.

GROLNICK, S. A. **Winnicott o trabalho e o brinquedo: uma leitura introdutória**. Tradução: Regina Machado Garcez. Artes Médicas: Porto Alegre, 1993.

KISHIMOTO, T. M. **O Jogo e a Educação Infantil**. Ed. Pioneira: São Paulo, 1997.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VYGOTSKY, Lúria Leontiv. et al. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1998a.

_____ . **Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar**. In:

VIGOTSKI, L.S. et al. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone, 1998b.

MACEDO, L. de; et al. Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar. Porto Alegre, RS. Artmed, 2005. GUHUR, M. de Lourdes Perioto. **A representação da deficiência mental numa perspectiva histórica**. In: Revista Brasileira de Educação Especial. v. I, nº 2, 1994.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. 2ªed. Zahar: Rio de Janeiro, 1975.

RAU, M. C. T. D. **A ludicidade na educação: uma atitude pedagógica**. [Livro Eletrônico] / Maria Cristina Trois Dorneles Rau. – Curitiba: Ibpex, 2013.

RIBEIRO, K. L.; SOUZA, S. P. de. **Jogos na Educação Infantil**. Serra: Escola Superior de Ensino Anísio Teixeira, 2011.

SANTOS, S. M. P. dos. **O brincar na escola: Metodologia Lúdico vivencial, coletâneas de jogos, brinquedos e dinâmicas**. 2ªed. Vozes: Petrópolis, RJ, 2011.

VYGOTSKY, L. L. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 4ª ed. Martins Fontes: São Paulo, 1991.

Habilidades e competências desenvolvidas por meio da prática do xadrez

Edson Rodrigo da Silva

Giusti (1999) escreve sobre o Seminário de Xadrez da FIDE, realizado na Romênia, no mês de agosto de 1.988, mencionando a contribuição do xadrez no desenvolvimento da personalidade. O autor afirma: que devido o jogo ser disputado em parceria os jogadores obrigatoriamente tem que considerar a presença do outro, fortalecendo a personalidade e contribuindo para atitudes menos egoístas.

Um ponto interessante é que o xadrez ajuda a combater a dispersão dos alunos, que é apontada por muitos educadores como o grande vilão do rendimento escolar. A dispersão é reforçada por um ambiente social onde existem muitos estímulos eletroeletrônicos e de todo tipo de mídia voltada para o consumo. O xadrez pode ser uma ferramenta na busca pela atenção e concentração, uma atividade lúdica, que exige um esforço mental tão necessário na vida (ANGÉLICO, PORFÍRIO, 2010).

No livro, “Xadrez: da escola aos primeiros torneios”, o autor cita algumas habilidades e competências desenvolvidas através do estudo do xadrez: autocontrole, velocidade de raciocínio, concentração, capacidade de dividir a atenção por diversos pontos, pensamento abstrato e objetivo (GIUSTI, 1999).

Angélico e Porfírio (2010) comentam que ao incorporar as regras do xadrez à leitura e à solução de problemas, as regras devem ser seguidas por ambos os jogadores, fazendo com que a conduta seja orientada através de princípios e valores, favorecendo a formação do indivíduo e do grupo, estimulando a cognição e a parte afetiva, desenvolvendo de forma paralela a disciplina, a paciência e a responsabilidade.

Segundo Giachini (2011) durante uma partida de xadrez surgem posições que exigem entender a realidade do jogo, realizando reflexão, verificação, planejamento; contribuindo para autoconfiança e sociabilidade, melhorando a memória e fortalecendo a tomada de decisões.

Angélico e Porfírio (2010) acreditam que o xadrez desenvolve a memória, concentração e o raciocínio lógico

(cálculo das jogadas); podendo aumentar o QI (quociente intelectual), por intermédio da utilização de um método de raciocínio, de simbologia e das relações abstratas.

Shenk (2006) explica que diversas habilidades e competências são desenvolvidas com a prática do xadrez: desenvolve a lógica e a concentração, a capacidade de lidar com a vitória e a derrota, a atuar dentro do grupo de forma ética.

Giusti (1999) posiciona o xadrez como uma excelente ferramenta na solução de problemas cotidianos, ele estimula a pessoa a observar e a compreender mais do que as meras circunstâncias específicas do jogo. “O cenário e os personagens”, isto é, a disposição das peças no tabuleiro, são ilustrações que auxiliam a criança a perceber que existem outros enfoques o que cria uma reversibilidade do raciocínio e flexibilidade na organização do jogo/vida.

Lasker (1999) comenta que a capacidade de criação, imaginação e pensamento também são desenvolvidas através do xadrez, embora explique que os mestres em xadrez, podem compensar a falta de

criatividade, imaginação e pensamento, pelo esforço contínuo e pela capacidade de ação.

O jogador de xadrez é constantemente comparado a um compositor ou matemático (devido à concentração exigida no plano intelectual), mas para Lasker (1999) a atividade do jogador de xadrez é mais parecida à de um advogado perante o júri, desenvolvendo argumentos em uma luta continua de personalidades.

Utiyama (2008) traça um paralelo buscando semelhanças entre as competências e habilidades exigidas de um enxadrista durante uma partida e competências e habilidades essenciais no mundo dos negócios e na vida.

Antes de efetuar um lance é necessário utilizar a competência de “previsão” (atenção, observação, análise, reflexão), buscando sempre a melhor jogada (decisão), diante do que a situação exige e levando em consideração o oponente. Essa decisão pode estar sustentada pelo conhecimento prévio adquirido de vivências anteriores (jogos, estudos de livros, partidas, softwares) ou tomar a decisão baseada em análise,

raciocínio lógico, dedução, instinto ou até intuição (UTIYAMA, 2008).

Utilizando com base testes psicológicos Lasker (1999), discorre sobre capacidades e habilidades essenciais, para que uma pessoa chegue ao nível de um mestre de xadrez, são elas: alto grau de inteligência, capacidade de pensar objetivamente e de forma abstrata, capacidade de distribuir a atenção nos diversos pontos, vontade disciplinada, bons nervos, autocontrole e autoconfiança.

Na lista de contribuições proporcionadas com a prática do xadrez podemos destacar o desenvolvimento da motivação, a superioridade da motivação interior em relação a exterior, as partes do cérebro, envolvidas no pensamento espacial, memória, solução de problemas utilizando as emoções e a razão (SHENK, 2006).

Utiyama (2008) entende que o xadrez, pode ser um instrumento na reabilitação pessoal, ensinando disciplina, paciência, a não desistir diante a adversidade e ter concentração; cita como exemplo o ex. - presidiário Eugene Brow que aprendeu a jogar xadrez na prisão e o quanto isso foi importante na sua recuperação,

contribuindo para o que o mesmo pudesse viver novamente em sociedade.

XADREZ E AS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS

Antunes (2009) explica que a palavra “inteligência”, com base na etimologia latina: inter= entre e eligere= escolher, representa a competência para se aprofundar no conhecimento do problema e decidir qual a melhor solução para uma situação.

O xadrez está relacionado com as inteligências múltiplas que foram explicadas por Gardner (1995) (lógico - matemática, espacial, interpessoal, intrapessoal, linguística-verbal, musical, cinestésica e naturista). A inteligência espacial (tempo-espaço) é a competência de perceber formas e objetos para por meio deles criar um mapa mental, auxiliando no senso de direção e na organização do pensamento em formas (peças) e diagramas (relação peças-tabuleiro); já a inteligência lógico-matemática é a competência de resolver e criar problemas lógicos, através do raciocínio abstrato,

valendo-se de símbolos e percebendo a geometria no espaço (tabuleiro).

O jogo de xadrez pode extrair o melhor da mente humana, ele estimula as faculdades mentais como poucas atividades, à memória fica em marcha acelerada, o cálculo rápido é fundamental e a inteligência da sustentação para decisões equilibradas e racionais (KASPAROV, 2007).

Para Gardner (1995) a educação deve levar em consideração as diferenças ao invés de negá-las ou ignora-las; isso fará com que todos aprendam no seu ritmo. Assim, a função do professor é criar um ambiente estimulante para que os alunos trabalhem o poder de decisão, desenvolvendo sua inteligência.

De acordo com Kasparov (2007) os seres humanos possuem particularidades e fazem escolhas durante uma partida de xadrez com base na experiência, no conhecimento; Para Antunes (2009) a inteligência é fruto da ação do cérebro que possibilita aos humanos criarem e/ou resolverem situações que tenham valor singular numa cultura, encontrando a melhor solução; Kasparov (2007) faz relação entre as escolhas que fazemos na vida

e a busca contínua do melhor lance, considera o xadrez uma excelente ferramenta para examinar as decisões que tomamos e os padrões: inteligentes, lógicos, matemáticos, espaciais que nos levam até elas.

Uma criança praticando xadrez durante quatro anos, do 2º ano até o 5º ano do ensino fundamental, produzirá cerca de meio milhão de exercícios de tomadas de decisão. Essas decisões exigiram inteligência e surgiram dos lances que ela que escolherá durante as disputas com seus colegas (LAPLAZA, 2006).

Borges (2008) considera que o xadrez é a "ginástica" para a inteligência, um exercício intelectual que explora a lógica, a matemática, o espaço e a busca pela solução de problemas. Ele complementa afirmando que o xadrez é uma ferramenta perfeita e eficiente para o estímulo das inteligências múltiplas, servindo inclusive como laboratório para estudo do mais perfeito órgão humano (cérebro).

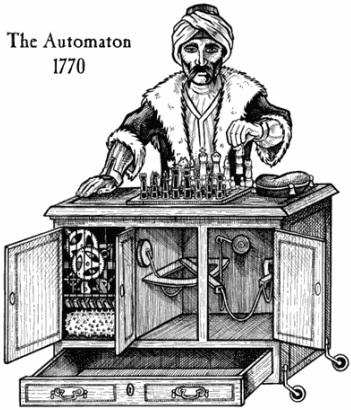
A biologia não questiona se o corpo vegetal, humano e o animal envelheçam, o mesmo serve para a inteligência. Mas o envelhecimento da inteligência pode ser minimizado, por meio de estímulos adequados para

os circuitos cerebrais. Esses estímulos podem ser através de diversas atividades, dentre elas: jogar bridge, xadrez, resolver palavras cruzadas, montar quebra-cabeças ou aprender outro idioma (BORGES, 2008; ANTUNES, 2009).

COMPUTADORES, HISTÓRIA E O XADREZ

No século XVIII, o inventor húngaro barão Wolfgang Von Kemplen desenvolveu a primeira máquina de jogar xadrez, para divertimento da Imperatriz Maria Theresa de Habsburgo, a máquina ficou conhecida como “Turco”. A princípio todas as pessoas imaginaram que era uma ação mecânica que movia as peças, mas na verdade era uma ação humana de uma pessoa vestida como um boneco turco habilmente escondido no interior deste invento (KASPAROV, 2007; KING, 2009).

Figura 3: Turco.



Fonte: Aprenda tudo sobre o Xadrez: Dos primeiros lances ao xeque-mate King, D. p. 54 (2009).

As primeiras ações frutíferas dos cientistas da computação para desenvolver máquinas que jogam xadrez aconteceram em 1940, mas somente em 1980 surgiram máquinas capazes de competir com os grandes mestres (GM). De 1989 a 1996 o mundo ficou eufórico com o confronto máquina (inteligência artificial) versus homem, protagonizado pelo Deep Blue desenvolvido pela IBM contra o Grande Mestre Russo Garry Kasparov. Nesse período, Kasparov levou a melhor, vencendo todas as disputas, mas em 1997 ele perdeu (três vitórias do Deep, um empate, duas vitórias do Kasparov) e não teve

oportunidade de revanche, já que o Deep Blue foi aposentado após o confronto (KING, 2009).

Para Kasparov (2007) os computadores conseguem processar mais lances que os seres humanos, mas os seres humanos se sobressaem na capacidade de síntese, unindo cálculo e criatividade, ciência e arte, o que torna o xadrez uma atividade cognitiva singular.

Assim como acontece nas empresas temos a possibilidade de utilizar os computadores a nosso favor, trabalhando junto com eles e não contra (se não podem vencê-lo junte-se a ele). Os softwares de xadrez (Chess Base, Fritz, Junior), sites informativos (clubedexadrezonline) e os sites para jogar online (ICC, Jaque Mate, Buho 21) representam excelentes ferramentas para praticar, acompanhar os torneios nacionais e internacionais e para aprimorar a técnica de jogar xadrez (KASPAROV, 2007).

Os programas de xadrez estão muito fortes (nível de mestre), estes softwares são facilmente conseguidos e instalados, as crianças adoram computadores e conseguem manuseá-los naturalmente. Isso explica em

partes o surgimento de crianças prodígios no xadrez em países com poucos mestres e com pouca ou nenhuma tradição em xadrez (KASPAROV, 2007).

Conclusão

Certamente a valorização do xadrez no ambiente educacional, tanto nas escolas públicas como nas privadas, desde o ensino fundamental até o superior, é em decorrência da possibilidade de conhecer a história por meio do xadrez e das habilidades e competências que são desenvolvidas por meio da prática do jogo.

Além disso, vimos as Inteligências múltiplas, em especial, a Inteligência lógico-matemática e espacial, sua relação com o xadrez e de que forma elas são estimuladas.

Retratamos a relação dos computadores com o xadrez, com a história e com o xadrez, sua prática e ensino.

Acredito ter dado diversas indicações sobre o quanto é benéfica à prática do xadrez na educação das crianças, no conhecimento da história, no

desenvolvimento de habilidades e competências, nas formas que podem servir de modelo para implantação de aulas e projetos desse esporte na escola.

Após realizar essa pesquisa, acrescentando minha experiência de 23 (vinte e três) anos como enxadrista e de 13 (treze) anos como professor em escolas e clube, posso dizer que considero o xadrez uma atividade que possibilita conhecer a história de forma interdisciplinar e encantadora, estimular o raciocínio por meio do exercício lúdico e prazeroso, possibilitando ao educando entender a história e a realidade, realizando reflexões, verificações, planejamentos, contribuindo para autoconfiança, sociabilidade, melhorando da memória e composição de habilidades necessárias para a tomada de decisões, desenvolvendo habilidades de observação, reflexão, análise e síntese, estimulando o aluno, para que possa compreender o passado, agir no presente, solucionar problemas do cotidiano e construir o futuro.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, L. P.; **A Sociologia de Pierre Bourdieu e o Jogo de Xadrez.** Universidade Federal do Paraná-UFPR. Curitiba, 2006

ANGÉLICO, L. P.; PORFÍRIO, L. C. O jogo de xadrez modifica a escola: Por que se deve aprender xadrez e tê-lo como eixo integrador no currículo escolar?. Diálogos Acadêmicos **– Revista Eletrônica da Faculdade Semar/Unicastelo** Publicação Quadrimestral – Volume 1. Edição Outubro/Janeiro de 2010.

ANTUNES, C. **As inteligências múltiplas e seus estímulos.** 15ª Ed. Campinas: Papirus: 2009.

BORGES, N. P. **Xadrez: Uma Perfeita Ginástica Mental. 2008** Disponível em <http://xadrezescolarecompeticao.blogspot.com/2008/08/xadrez-uma-perfeita-ginstica-mental.html>. Acesso em 10/09/2017.

BRASIL (MEC). **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei n. 9.394 de 20 de Dezembro de 1996. Artigos 26 e 27.

CALDEIRA, A. **Para aprender e ensinar xadrez**. 1ª Ed. São Paulo: Ciranda, 2008.

CARNEIRO, C. F.; LOUREIRO, L. V. R. **A importância do Xadrez na educação das crianças.** Adonis, Americana, Abril, 2005. P. 1-18.

D'AGOSTINI, O. G. **Xadrez Básico.** 5ª Ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2002.

EADE, J. **Xadrez para leigos.** 1ª Ed. São Paulo: Mandarin: 1998.

GARDNER, H. **Inteligências múltiplas - a teoria prática.** Traduzido por Maria Adriana Veríssimo Veronese. 1ª Ed. Porto Alegre, Artes Médicas, 1995.

GIACHINI, F.A.; **A Influência do xadrez no desenvolvimento da capacidade de concentração em alunos da 6ª série do ensino fundamental.** Unisep União de Ensino do Sudoeste do Paraná FAED Faculdade Educacional de Dois Vizinhos. 2011.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4ª Edição. São Paulo, Atlas, 2007.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 5ª Edição. São Paulo, Atlas, 2008.

GIUSTI, P. **Xadrez da escola aos primeiros torneios Volume I e II.** 1ª Ed. São Bernardo do Campo: Barcarola, 1999.

HUIZINGA, J. (1938) **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura.** Tradução de João Paulo Monteiro. 5ª ed. Perspectiva S.A.: 2004.

KASPAROV, G. **Xeque mate: A vida é um jogo de xadrez.** 1ª Ed. Elseiver: 2007.

KING, D. **Aprenda tudo sobre o Xadrez. Dos primeiros lances ao xeque mate.** 1ª Ed. São Paulo: Zastras, 2009.

LAPLAZA, J. M. **Cuando Hablamos de Ajedrez Escolar Queremos Decir…2006** Disponível em <http:// www.consultandoajedrez.com/obras/articulor54.doc >. Acesso em 10/09/2017.

LASKER, E. **História do xadrez**. Tradução de Aydano Arruda. 2 ed. São Paulo: IBRASA, 1999.

LEITÃO, R. D. **Você Conhece os Campeões Mundiais de Xadrez? 2015** Disponível em <http://rafaelleitao.com/campeoes-mundiais-xadrez/>. Acesso em 10/09/2017.

MORAES, W. Z.; Xadrez: Muito mais do que competição; **Revista CREF de São Paulo – Planejamento estratégico 2012-2017.** CSG Comunicação, São Paulo, Fevereiro, 2012. P. 13.

MILOS JÚNIOR, G.; D'ISRAEL, D. M. **Xeque mate. O Xadrez nas escolas.** 2ª Ed. Americana: Adonis, 2001.

MURRAY, H. J. R. **A History of Chess.** 9ª Ed. Oxford University Press, 1913.

RODRIGUES, A. O xadrez na educação física escolar. **REVISTA Motrivivência da Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC** Ano XX, n 31, p. 182-186. Florianópolis/SC. dez./2008.

SÁ, A. V. M. A história do xadrez. In: CALDEIRA, A. **Para aprender e ensinar xadrez.** Edição do autor. São Paulo: Ciranda, 2008.

SHENK, D. **O jogo imortal: o que o xadrez nos revela sobre a guerra, a arte, a ciência e o cérebro humano.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2006.

TAHAN, M. **O homem que calculava.** 1ª Ed. São Paulo: Record, 2001.

TOLEDO, J. M.; KAMADA, J. K. **Xadrez para todos: Aprendendo a jogar xadrez passo a passo.** 1ª Ed. Americana: Adonis, 2004.

UTIYAMA, D. P. R. **Xeque: uma analogia entre xadrez e administração.** 2008. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Estudos Sociais Aplicados, Londrina 2008.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

A relevância da arte na educação infantil

Adriana Galdino De Morais

A Arte é um importante trabalho no processo educativo, através das propensões individuais de cada ser humano é possível estimular a criatividade e a personalidade, isso não significa necessariamente, que o objetivo seja o da formação artística do homem, mas o de prepara-lo para as diversidades que deverá enfrentar no decorrer da vida.

A Arte é capaz de levar o homem a compreender, transformar e influenciar a realidade, os espaços e a natureza que o cercam.

Para termos uma real dimensão da importância da arte na educação infantil, podemos imaginar um contexto onde a criança é estimulada não apenas na escola, mas que ela tem contato com a Arte desde o ambiente doméstico familiar, isso pode ocorrer de diversas maneiras: através do contato com: livros, revistas, papel, material de pintura, interação com a família, ao ouvir um membro da família lendo um livro ou até mesmo uma

notícia, a criança é capaz de estar atenta a tudo que acontece a sua volta, e tem uma capacidade incrível de abstrair tudo o que lhe for oferecido e possa ser aproveitado de maneira prazerosa, naturalmente o aprendizado será mais significativo desta forma.

Em contrapartida, o papel da escola é proporcionar para a criança a possibilidade de reproduzir arte, apreciar e refletir sobre as suas próprias produções, as produções dos colegas como também sobre o material que o professor levar para apresentar ás crianças, espera-se desta forma que a criança possa ampliar seu repertório cultural, imaginação, percepção, sensibilidade e naturalmente sua criatividade.

Para que esse estímulo tenha sucesso, a educação deve contar com educadores bem capacitados e dispostos, especialmente na educação infantil, quando devemos levar em consideração, o fato de que a maioria dos professores não são formados em Arte.

A Arte na educação infantil tem um aspecto muito pedagógico e lúdico, em primeiro lugar, a criança tem a possibilidade de experimentar diversos materiais, além disso, é possível estimular aspectos importantes para o

desenvolvimento saudável da criança como: sensorial, motor, emocional e a criatividade, na prática isso significa humanizar.

Educar através da Arte, possibilita aos educadores explorar um repertório muito vasto, utilizando diversas linguagens como: teatro, dança, música e modelagem por exemplos.

De acordo com o que cada educador deseja estimular e desenvolver em determinada criança ou grupo, o professor pode utilizar atividades distintas, por exemplo, quando o desejo é trabalhar a socialização ou a interação, pode utilizar diversas áreas e trabalhar aspetos coletivos, quando o desejo é trabalhar concentração, pode propor atividades que estimulem o raciocínio da criança, neste caso o mais adequado pode ser atividade individual, uma vez que a criança precisa se concentrar na resolução do problema, modelagem com argila ou massinha por exemplo.

Geralmente, toda criança gosta de pintar, seja com: lápis de cor, giz de cera, tinta guache ou giz de lousa, não importa, os pequenos de qualquer país, idioma ou classe social, gostam de produzir seus desenhos e depois expor

orgulhosos o resultado de seu esforço, sua obra de arte, contudo é importante o professor oferecer diversidade de materiais para a criança trabalhar, ou simplesmente, colocar a disposição das crianças materiais alternativos, para que elas mesmas coloquem em prática sua criatividade, capacidade de raciocinar e sobretudo a sua curiosidade sob os materiais expostos, um exemplo disso são tintas provenientes dos recursos naturais como: frutas (morango, amora, tangerina), terra, barro, argila, folhas verdes e tudo o mais que a criatividade permitir, a finalidade da Arte Educação Infantil é estimular a criança possibilitando a expressão de suas emoções e pensamentos, desenvolvimento de técnicas próprias.

As atividades direcionadas podem sim proporcionar à criança a momentos de liberdade, através de um ponto de partida, como a pintura com materiais alternativos, onde cada criança pode investigar aquilo que chegar à suas mãos e ampliar seu repertório, neste caso, a criança além de produzir sua própria Arte, está aliando uma atividade prazerosa à aprendizagem e este conhecimento acontece de maneira lúdica, a criança obtém o conhecimento através da curiosidade típica da faixa

etária, dessa forma o conhecimento é internalizado de maneira eficiente, uma vez que faz mais sentido para a criança, pois ela mesma selecionou, reformulou e aplicou os materiais de acordo com o que acreditou ser mais importante para ela.

Nesta fase é importante que a criança tenha a possibilidade de se expressar sem a interferência do adulto, porém, vale salientar que o adulto tem o papel de apresentar os materiais, mas deve evitar interferir, existe uma linha tênue na prática docente, entre interferir e oportunizar o conhecimento, demonstrando uma técnica, o uso de determinado material ou ferramenta, isso não fere a criatividade infantil, no entanto, a partir do momento, que o professor tenta conduzir a maneira como a criança vai produzir a sua Arte, já não está contribuindo com o processo criativo da criança, mas está metodizando a produção da criança e isso não é benéfico.

Vejamos um exemplo entre interferência construtiva e destrutiva (aquela que não contribui com o processo criativo da criança):

Uma professora do agrupamento MG-I coloca à disposição de um grupo de criança, cartolina, pincéis,

recipientes com tinta de cores variadas e rolinhos de pintura;

- Enzo de 2 anos e 3 meses procura utilizar o máximo de cores e faz uso de todos os instrumentos disponibilizados para produzir sua obra de arte, no entanto, utiliza apenas o centro do papel, ao perceber que a criança havia finalizado o seu desenho e já dispersado para outra atividade, a professora o conduz de volta para a atividade, coloca um rolinho na mão de Davi e o “auxilia” a pintar as bordas do papel que havia ficado em branco.
- Ana Julia de 2 anos e 1 mês, teve acesso aos mesmos matérias que Davi da situação anterior, no entanto, preferiu utilizar as próprias mãos para produzir sua obra de arte e utilizou apenas a cor vermelha, não chegou a cobrir toda a sua cartolina de tinta guache, no entanto, espalhou a tinta ao máximo que pode na cartolina e até fora dela, a professora não interferiu, ficou satisfeita apesar de achar que a criança poderia ter utilizado outras cores também.

Neste exemplo, é possível observar a postura da mesma professora em situações semelhantes, porém analisar a sua intervenção pedagógica quando a mesma julgou que a produção de Enzo não atendia às suas expectativas estéticas.

No caso A, podemos dizer que a intervenção da professora não foi adequada, uma vez que o certo é que produção da criança fosse respeitada como ela criou, no caso de outra criança, a Ana Julia, a professora não interferiu na produção monocromática da criança, talvez porque a produção atendeu a sua expectativa de preenchimento de espaços.

Este exemplo deixa claro que devemos estar atentos a nossas ações enquanto educadores devemos nos livrar de nossos paradigmas e respeitar o trabalho artístico da criança, apesar disso, saber que dar liberdade não significa largar, devemos interferir de maneira benéfica, agregando e nunca impondo regras estéticas e conceitos, interagir e não interferir, afinal o brincar assim como o pintar são ações onde as crianças se envolvem por inteiro, portanto, ela deu o melhor de si para produzir seu desenho, e interferir não é aconselhável, seria como

dizer: “Espere só um pouquinho, vamos retocar aqui e acolá porque não está bom!”, atitudes como essa pode desestimular, quando a criança pensa que suas representações nunca está boa aos olhos de seu tutor e ao invés de um elogio que deveria elevar o seu ego, ela percebe que lhe é imposta uma obrigação de “retoque” na sua produção e aos poucos a criança pode perder o interesse por atividades artísticas, o desenvolvimento de cada criança é único, uma não pode ser comparada à outra, cada qual tem o seu tempo de maturidade e isso deve ser respeitado.

Portanto, devemos aproveitar a Arte como importante instrumento, que proporciona a magia de novas descobertas, aventuras, conhecimento e, sobretudo na educação infantil irá contribuir para o desenvolvimento social, cognitivo, afetivo e cultural.

Embora o foco da Arte na Educação Infantil, não seja a formação acadêmica, não podemos deixar de considerar que a criança como o artista, entra facilmente no universo do faz-de-conta, portanto, não é difícil tirar proveito dessa situação e proporcionar situações que

sejam proveitosas do ponto de vista do desenvolvimento da criança através da ludicidade.

A criança tem muito sensibilidade e é capaz de transformar um simples traço numa casa, em um animal, em um brinquedo, a arte produzida por ela, a seus próprios olhos pode ter significado diferente, de acordo com seu estado de espírito, suas emoções e sua maturidade cronológica, é muito comum, a criança produzir um desenho e quando a professora lhe pergunta o que ela desenhou, a criança responde que foi uma casa, um jacaré ou o papai e a mamãe, imediatamente alguns o professores costumam escrever em cima do desenho da criança, o que a criança respondeu naquele momento, sem contudo, perceber que essa interferência além de esteticamente inadequada, também se trata de uma interferência inadequada, pois naquele momento que a criança acabou de produzir o desenho ele pode significar X, no dia seguinte Y e um mês depois W, assim como uma obra de arte desperta sensações diferentes em cada indivíduo que a aprecia, o mesmo acontece com a criança, que é capaz de sentir emoções diferentes a cada momento distinto em que aprecia a própria produção.

Do ponto de vista artístico, percebemos que a Educação e mais especificamente o ambiente escolar que deveria estimular o desenvolvimento artístico nos indivíduos acabam podando as potencialidades uma vez que os professores acabam levando para as salas de aula suas próprias aspirações e o conceito de belo imposto pela sociedade, dessa forma o surto criativo natural das crianças passa a ser reprimido pouco a pouco, pressupomos então, que a arte na educação infantil ainda parte do conceito de “Belas-Artes” que confere às obras um significado inalterável, dentro dos padrões de concedidos pelo educador.

Baseado nessas análises, é possível afirmar que professores de Educação Infantil precisam de curso formação e capacitação constantemente, uma vez que a graduação em pedagogia parece não dar conta de formar os professores para as atribuições necessárias, não para o ensino da arte para crianças, mas para que a Arte cumpra o seu papel, pertinente à faixa etária em questão, estimulando: a sensibilidade, concentração, criatividade, interação, auto expressão, afetividade, imaginação, espontaneidade, expressão corporal, movimento,

raciocínio, poder de decisão, oralidade, enfim, temos uma gama de habilidades que podem ser amadurecidas e estimuladas através da Arte, que não consiste apenas em desenhar, a Arte oferece múltiplas linguagens que podem também ser trabalhadas na Educação Infantil, basta que os professores tenham habilidade e bom senso para adaptá-las às particularidades infantis.

O Professor de Arte: As dificuldades e os desafios na Educação Infantil

Apesar da significativa importância do ensino da Arte nas escolas, os professores ainda enfrentam dificuldades em contextualizar o trabalho com essa disciplina, especialmente na educação infantil.

Os Parâmetros curriculares nacionais deveriam ser seguidos à risca, trabalhando as múltiplas linguagens da Arte como: Teatro, dança, música, pintura, escultura e canto, entre outras, porém dentre as muitas dificuldades encontradas por estes profissiona6is da área da Educação, ainda é possível associar a deficiência na formação dos mesmos nas habilidades específicas

relacionadas como também na abor6dagem e aplicação do ensino da Arte para a Educação infantil, a falta de tais vivências no decorrer da formação acadêmica comprometem a qualidade do trabalho docente.

A situação é ainda mais crítica quando pensamos no professor de Educação Infantil e até professores dos anos iniciais, que não têm uma formação específica em Artes na maioria das vezes.

O que é muito comum ser observado, é que o trabalho dos professores envolvendo a Arte é muito limitado ao "universo da papelaria", como se não houvesse outras possibilidades de trabalhar a Arte a não ser com: papéis, tintas, giz de cera e afins, como se não houvesse múltiplas possibilidades de trabalho para este seguimento, sabemos é verdade, que a falta de material é um agravante para a esse desdobramento, contudo, a falta de criatividade e disposição para trabalhar com os recursos que estejam disponíveis comprometem ainda mais essa situação, e professores não conseguem proporcionar a seus alunos a possibilidade de experimentar vivências significativas, tais condutas precisam ser analisadas no contexto educativo.

Diante dos fatos, o objetivo do presente trabalho é proporcionar uma análise reflexiva a respeito de como a Arte é exercida nas escolas, sobretudo na Educação infantil e sobre como o professor pode ser tornar um protagonista no processo educativo, superar dificuldades fazendo com que o ensino da Arte possa se prestar ao papel que realmente lhe cabe enquanto área de conhecimento, preparando o aluno para se tornar um protagonista de sua própria vida.

O grande propósito do Ensino da Arte, está muito além do ensino do conteúdo, a muito tempo o professor tem que ser muito mais que um transmissor de informações, especialmente nos tempo atuais que as informações estão disponíveis os tempo inteiro através da mídias como TV, internet que fazem esse papel de maneira muito mais interessante do que um professor em sala de aula, sendo quase impossível competir com as mídias digitais, o professor precisa cumprir o seu grande papel: estimular o pensamento crítico, ensinar a pensar e especialmente provocar e incitar a criança.

A criança curiosa aprende e descobre coisas importantes para o seu desenvolvimento intelectual, artístico e social.

Professoras de Educação Infantil, do agrupamento MGI-B/C do Cei Jardim Verônia, São Paulo/SP, elaboraram um plano de aula que nos serve de referência sobre como instigar a curiosidade de uma criança, as professoras queriam trabalhar o conceito de cores e fizeram o seguinte:

- Apresentação das cores primárias:
- Experiências sensoriais com alimentos:
- Degustação de alimentos com as cores primárias;
- Investigação junto com as crianças em busca de objetos com as cores relacionadas:
- Gincanas onde as crianças deveriam escolher e associar as cores primárias durante o trajeto percorrido;

- Desenho livre utilizando: Giz de cera e alimentos como tinta para elaboração dos desenhos.

Ao final da execução das atividades, foi preciso pensar em algo que realmente despertasse a curiosidade nas crianças, foi então que as professoras tiveram a ideia de fazer uma apresentação de mágica para as crianças, e a aula aconteceu assim:

Um mágico (professora fantasiada) apareceu na sala dizendo que destruiria todas as cores e que ninguém mais iria ter cores tão belas para colorir nenhum trabalho!

As crianças ficaram “bravas”, falaram que o mágico não poderia fazer isso! Mas não houve acordo, o mágico jogou a tinta vermelha no seu balde de lixo, em seguida jogou a tinta amarela no balde e começou a mexer a tinta, falando que iria fazer com que a tinta desaparecesse, qual não foi a surpresa das crianças ao perceberem que ao invés de desaparecer a tinta ficou laranja!

Assim sucessivamente as tintas foram sendo misturadas e causando grande euforia nas crianças que foram convidadas a fazer o mesmo.

As professoras tiveram oportunidade de trabalhar conceito de cores primárias, secundárias e terciárias a partir deste trabalho, e as crianças aproveitaram todas as atividades com muito entusiasmo e principalmente, aprenderam muito à partir de uma atividade pedagogicamente programada, com o relato do plano de aula e da reação das crianças.

Podemos deduzir que a mesma atividade feita de uma maneira simplista, não poderia levar as crianças a se interessarem tanto e tampouco, poderia despertar tamanho interesse, isso vem apenas reforçar aquilo que já tínhamos enfocado antes, a criança aprende muito mais quando é provocada do que quando é ensinada.

Embora não seja novidade que a oralidade, a escrita e a matemática, recebam atenção especial na comunidade escolar e que existe uma cobrança social para que tais habilidades sejam

desenvolvidas o quanto antes, é necessário que todos estejam cientes da importância da Arte, especialmente na educação infantil, mais um fator importante a ser refletido pela comunidade escolar que não deve omitir o fato de que creche é lugar de aprendizagem e não apenas um mero espaço de prestação de cuidados básicos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AVELBERG, Rosa. **Para gostar de aprender arte: sala de aula e formação de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação . Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de qualidade para a educação infantil**. **Vol 1** Brasília:MEC/SEF,1998

BRASIL. Ministério da Educação . Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de qualidade para a educação infantil. Vol 2** Brasília:MEC/SEF,1998

BRASIL. Ministério da educação e do Desporto. **Referenciais Curriculares para a Educação Infantil. Vol. 1,** Ministério da Educação Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. Ministério da educação e do Desporto. **Referenciais Curriculares para a Educação Infantil. Vol. 2,** Ministério da Educação ± Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. Ministério da educação e do Desporto. **Referenciais Curriculares para a Educação Infantil. Vol. 3,** Ministério da Educação ± Brasília: MEC, 1998.

GADOTTI, Moacir**. Pedagogia da práxis.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 1998, p. 52.

Lei de Diretrizes e Bases. Disponível em: SITE: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm Acesso em: 02/11/2016

LOWENFELD, Viktor**, A criança e sua arte: um guia para os pais.** 2. ed. São Paulo: Mestre Jou, 1977

SANS, Paulo de Tarso Cheida. **A criança e o artista: fundamentos para o ensino das artes plásticas.** 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 1995

O direito da criança a frequentar o período integral não se sobrepõe ao direito ao convívio familiar

Alessandra Aparecida Oliveira de Negreiros

Resumo

O ensino em tempo integral, meta inserida através do Plano Nacional de Educação (PNE), traz consigo questões que geram intensos debates entre os mais variados profissionais atuantes dentro da educação. A princípio acredita-se que crianças e adolescentes permanecendo num ambiente escolar em tempo integral conquistam a capacidade de aprimorar seu conhecimento, uma vez que nesta modalidade de ensino, elas acabam sendo inseridas em atividades que permitem seu perfeito desenvolvimento social e cognitivo. De certa forma, o ensino em tempo integral pode ser considerado como uma excelente ferramenta de aprendizado, uma vez que permite a exposição da criança e adolescente ao mais variados tipos de conhecimento, porém, é fundamental ressaltar a necessidade de participação da família neste processo, gerando desta forma um conflito, uma vez que a participação da família acaba sendo reduzida com a permanência da criança em período integral, que ocorre muitas vezes, não pela necessidade de disseminação do conhecimento e ampliação das atividades, mais sim por uma necessidade e exigência da sociedade atual, na qual, com a configuração da família sofrendo sérias mudanças ao longo dos anos, com a

inserção cada vez mais da mulher no mercado de trabalho, e ainda com o desenho de diferentes estruturas familiares, a criança acaba convivendo por mais tempo na escola do que com seus familiares, trazendo consequências desagradáveis para o desenvolvimento da mesma e abrindo desta forma a necessidade de compreensão deste fenômeno por meio de pesquisas que possam corrigir este problema da sociedade contemporânea.

Palavras-Chaves: Educação Integral; Criança; Família; Formação; Parceria.

Abstract

Full-time teaching, a goal inserted through the National Education Plan (PNE), brings with it issues that generate intense debates among the most varied professionals working within education. At first it is believed that children and adolescents staying in a full-time school environment gain the ability to improve their knowledge, since in this modality of teaching, they end up being inserted in activities that allow their perfect social and cognitive development. In a sense, full-time teaching can be considered as an excellent learning tool, since it allows the child and adolescent to be exposed to the most varied types of knowledge, but it is fundamental to emphasize the need for family participation in this process, thus generating a conflict, since the participation of the family ends up being reduced by the permanence of the child in full time, which often occurs, not due to the need to disseminate knowledge and expand activities, but rather due to a need and demand of the family. society, with the

configuration of the family undergoing serious changes over the years, with the insertion of women more and more in the labor market, and with the design of different family structures, the child ends up living longer in the with their families, with unpleasant consequences for their development and This forms the need to understand this phenomenon through research that can correct this problem of contemporary society.

Key-words: Integral Education; Kid; Family; Formation; Partnership.

Introdução

Ao se buscar uma clara definição para o termo integral, são encontrados significados como inteiro e completo; fazendo com que o termo ao ser inserido dentro do conceito de educação, através do ensino integral, traga uma noção de formação global do indivíduo, seja ela no sentido biológico, psicológico, social e cognitivo. Assim, na concepção de educação integral observa-se a criança/adolescente como um ser multidimensional e diante disso acaba sendo fundamental a existência de um sistema educacional que atenda essa característica.

Inserida como uma meta no Plano Nacional de Educação, a Educação Integral, bem como a Escola em

Tempo Integral objetivam fazer com que crianças e adolescentes possam permanecer na escola o tempo necessário para efetiva conclusão do nível de ensino, permitindo ainda a eliminação acelerada do analfabetismo e consequentemente trazendo aumento de escolaridade da população brasileira.

Neste sentido é possível se observar que o atendimento em tempo integral, acaba proporcionando a correta orientação para que sejam cumpridas todas as atividades essenciais para o desenvolvimento da criança, sejam elas: escolares, prática de esportes, atividades artísticas e ainda a adoção de uma alimentação balanceada e adequada. Logo, tal ampliação de tempo proporciona um importante avanço para redução das desigualdades sociais e ampliação das oportunidades de aprendizagem.

Ainda conforme ressalta o Ministério da Educação (MEC), o ensino integral pode ser considerado como um ideal presente na legislação educacional brasileira, bem como também nas formulações dos mais brilhantes educadores; onde iniciativas diversas acabaram trazendo esse ideal para próximo das unidades escolares,

possibilitando a implantação de propostas e modelos de grande riqueza, porém pontuais e esporádicos (MEC, 2019).

É possível observar que através do PNE o ensino integral conquistou um novo status, o que fez com que ocorresse um crescimento exponencial do número de matrículas nos últimos anos, desenhando desta forma uma nova realidade para a educação escolar brasileira, até então marcada pelo período parcial. De acordo com Observatório do PNE ocorreu um salto de matrículas em tempo integral na Rede Pública da Educação Básica, saltando de 7,5% (3.211.811 – valor absoluto) em 2011, para 15,7% (6.395.102 - valor absoluto) ano de 2016.

É fundamental ressaltar que o sistema de ensino integral por si só não deve ser o único responsável para o desenvolvimento do aluno, sendo de suma importância à manutenção das relações sociais em conjunto com o mesmo. É na estrutura familiar que a criança assimila os primeiros modelos a ser seguido, o que faz com que haja comprometimento e responsabilidade frente à importância de tal fase. A família precisa estar consciente a respeito da importância de sua presença em todos os momentos

do desenvolvimento de seus filhos, o que implica em envolvimento, comprometimento, colaboração, e ainda completa atenção a todas as dificuldades que possam ser apresentadas, buscando intervir sempre que ocorrer a necessidade.

A necessidade da proximidade da unidade escolar com o núcleo familiar, sendo o desenvolvimento da criança uma responsabilidade conjunta de ambos, é algo extremamente fundamental, uma vez que tanto os pais quanto a escola precisam atentar para todos os aspectos que possuem relação com as necessidades dos educandos. A família acaba sendo responsável pela transmissão da educação inicial à criança e a escola contribui para esta formação, servindo como uma espécie de mecanismo que mescla os conhecimentos iniciais com a visão global, permitindo assim a completa formação da criança.

É importante que a comunidade escolar, formada pela família e a escola, possuam como objetivo intensificar o processo de aprendizagem dos educandos, buscando não só o desenvolvimento intelectual dos mesmos, como também o social. Para conquista deste

objetivo, ambos os atores devem manter-se em plena sintonia, procurando conquistar resultados cada vez mais satisfatórios no processo de ensino. Neste sentido, considerando a família o exemplo para as crianças, o educador acaba encontrando a necessidade de considerar os aspectos individuais de cada aluno, compreendendo e respeitando a bagagem cultural de cada um, procurando trabalhar com tais diferenças.

Diante da importância de tal sintonia, trazendo a questão da educação integral através da meta atribuída junto ao PNE, onde é estabelecida a necessidade de um compromisso que proporcione uma formação que vá além dos atributos científicos, exigidos através do currículo escolar tradicional é possível compreender a Educação Integral como:

> [...] mecanismo de educação integrado, sintonizado com a vida, as necessidades, possibilidades e interesses estudantis. Um projeto no qual, crianças, adolescentes e jovens, são considerados como cidadãos de direitos em todas as suas dimensões; se tratando tanto do desenvolvimento intelectual, como também do físico, do cuidado com sua saúde, [...] (MEC, 2018).

É possível observar que não há preocupação com o estabelecimento da parceria entre família e a escola, algo fundamental para se desenvolver ações que favoreçam o sucesso escolar e social das crianças, e ao trazer para o universo do ensino integral, a questão pode ser ainda mais grave, uma vez que em tal modalidade, o convívio familiar acaba sendo reduzido, uma vez que a criança passa maior tempo na escola, e desta forma, considerando que a educação perpassa tanto o ambiente escolar quanto o familiar, a necessidade de interação entre ambos é muito importante para o sucesso do processo ensino aprendizagem, fazendo com que seja necessário conhecer os principais aspectos de cada um dos atores envolvidos, incluindo a filosofia do sistema de educação integral, para que desta forma seja possível traçar a melhor rota para inserção de tal mecanismo dentro do ensino integral.

Família – Aspectos gerais e definições

Caracterizada como o alicerce fundamental da sociedade, a família, de acordo com Romanelli (2017)

vem sofrendo sérias modificações, motivadas tanto por um conjunto de questões, onde o modelo antigo, constituído através da união de uma figura paterna com uma figura materna, em conjunto com a existência de filhos e outros membros, com o comando centrado no patriarca e/ou matriarca, esta sendo extinto e dando lugar a diferentes composições.

Há constituição familiar de diferentes formas, desde a mais tradicional, constituída por pais e filhos, até outras formadas por casais já tiveram relacionamentos anteriores e forma o novo núcleo com filhos destes relacionamentos, famílias constituídas através do relacionamento de pessoas do mesmo sexo, famílias constituída por avós e netos, entre outras formações, que não podem deixar de serem consideradas como famílias.

Esta nova realidade definida por Romanelli (2017) aliada com a dinâmica da sociedade contemporânea, onde os pais estão deixando de ter uma adequada convivência com os filhos, em razão de fatores como um maior número de separações e divórcios, esta fazendo com que as famílias deixem de oferecer à conhecida

“educação de berço”, etapa fundamental para a formação intelectual da criança.

Ainda de acordo com Romanelli (2017), a maior a participação da mulher no mercado de trabalho pode ser considerada como a modificação de maior representatividade para a vida doméstica, mudando completamente a dinâmica familiar. Tal condição; conquistada em razão das inúmeras dificuldades financeiras enfrentadas pelas famílias permite com que seja vivenciada uma importante mudança, na qual há um significativo de pequenos núcleos familiares chefiados por jovens mulheres procurando a estabilidade financeira.

Neste sentido é importante ressaltar os aspectos legais que definem o núcleo familiar, onde a Constituição Federal do Brasil; que traz em seu art. 5°, caput e inciso 1° a declaração de igualdade entre homem e mulher, também ressalta em seu art.226, parágrafo 3° e 4°, o reconhecimento na família da relação decorrente da união estável e da monoparentalidade formada por qualquer dos pais e seus descendentes; e, ainda no art. 227, parágrafo 5º, que destaca as relações relacionadas com afinidade e adoção. Há ainda o Código Civil Brasileiro,

que modifica o conceito de família tradicional, considerando qualquer união estável entre pessoas que se gostam e respeitam, tirando a ideia de que tal união deveria ocorrer somente entre pessoas de sexo oposto.

Desta forma, a Constituição de 1988 é considerada um marco na evolução sobre a concepção de família e por isso Genofre (1997) ressalta que "(...) *o domínio da evolução da família está na tendência em se tornar um grupo cada vez menos organizado e hierarquizado, alicerçado na afeição mútua*". Alterações sócio-políticas-econômicas das últimas décadas influenciam de maneira considerável a dinâmica e estrutura familiar, trazendo modificações no padrão tradicional de organização, o que faz com que se deixe de lado o termo família, e seja considerado o termo famílias, motivado principalmente pela amplitude de relações existentes na sociedade contemporânea.

Vale destacar que mesmo diante de diferentes arranjos familiares; se sucedendo e convivendo de forma simultânea ao longo de todo ciclo histórico, a família ainda é constituída com a mesma finalidade, ou seja; a preservação da união monogâmica, possuindo como base

princípios éticos no qual o respeito ao outro é uma condição essencial. Contudo, mudanças sempre são bem vindas, especialmente para o fortalecimento ainda maior do núcleo familiar, que é tido como base do indivíduo na vida social, mesmo com família deixando de existir em apenas um modelo para fundir-se em vários.

Assim, o estabelecimento de diálogo entre a escola e a família é essencial, considerando que por maiores que sejam as modificações na constituição familiar, esta, como relata (Ackermam, 1980 p. 29), "*permanece como unidade básica de crescimento e experiência, desempenho ou falha*", sendo importante considerar ainda que:

> (...) família, na sociedade contemporânea ocidental têm ainda para a maior parte das pessoas uma conotação impregnada de carga afetiva. Apologistas do ambiente familiar como ideal para a educação dos filhos acabam evidenciando o calor materno e o amor como combustível para que seja estabelecido um elo afetivo mãe-filho, algo inexistente no caso de crianças institucionalizadas (CAMPOS, CARVALHO, 1983, p.19).

Seguindo tal lógica, mudanças nas configurações familiares acabam remetendo para compreensão das famílias atuais com vínculos mais representativos, sendo priorizados os laços afetivos que unam todos os componentes e não mais a união somente através da celebração do casamento monogâmico ou do simples envolvimento de caráter sexual. Há exigência de respeito à dignidade humana por parte da legislação contemporânea, o que faz com que sejam considerados todos os laços afetivos condicionais para a formação da família, sendo desconsiderado o fator genético (TEDESCO, 2002).

Sobre a participação no contexto educacional, Esteves (1999) destaca a renúncia da família de suas responsabilidades no âmbito educativo, onde passa a ser exigido da escola o preenchimento da lacuna deixada pela família na formação intelectual da criança. Assim, está cada vez mais sendo observada a existência de crianças chegando à escola para o desenvolvimento de suas atividades escolares sem qualquer apoio da família.

> Tal falta de apoio familiar não deve ser expressa apenas falta de tempo para auxilio das crianças com suas atividades escolares ou para acompanhamento de sua trajetória acadêmica. Num sentido mais amplo, surgiu uma nova dissolução familiar, pela qual as crianças chegam à escola com um núcleo básico de desenvolvimento intelectual caracterizado seja pela debilidade dos quadros de referência, seja por quadros de referência que distintos daqueles no qual a escola esteja preparada (TEDESCO, 2002, p. 36).

Logo, é importante compreender que a família deve realizar um esforço maior no que tange à presença nos momentos da vida de seus filhos, principalmente da vida escolar, contudo, tal presença exige maior envolvimento, comprometimento e colaboração, o que faz com que os pais possuam como papel ser um mecanismo de continuidade ao trabalho desenvolvido pela escola, permitindo a criação de condições para as crianças se desenvolvam e conquistem maior sucesso tanto em sala de aula como também na vida.

Como destacam Evangelista e Gomes (2003), é possível concluir que a presença da família no processo evolutivo de qualquer indivíduo é fundamental,

considerando que todos fazem parte desta tradicional instituição. Contudo, ao relacionarmos família e escola, é importante compreender o panorama da família contemporânea, onde o núcleo familiar está sofrendo uma profunda transformação ao longo dos últimos anos; a família é onde o ser humano conhece o primeiro grau de socialização, servindo de base para o contato com outros ambientes, e conhecimento de outras culturas.

É importante considerar o que traz Prado (2011) ao orientar que família não deve ser considerada como um simples fenômeno natural, mas sim como uma instituição social que apresenta uma variação ao longo do tempo, assumindo formatos e finalidades distintas dependendo do grupo social no qual esteja inserida.

Ao se analisar o histórico brasileiro, é possível observar a constituição das famílias através de aspectos econômicos, culturais e políticos, que sofreram complexas alterações ao longo dos últimos anos e trazendo para o contexto educacional, esbarramos em questões como a do ensino em tempo integral, onde muitas vezes a criança acaba permanecendo mais tempo na escola do que no

convívio familiar, sendo fundamental compreender os impactos de tal realidade na formação desta criança.

Aspectos do Ensino em Tempo Integral

A concepção a respeito de educação integral de acordo com proposta trazida pelos órgãos governamentais traz consigo oportunidades complementares de formação, que prometem inovações e enriquecimento curricular por meio de uma perspectiva crítico emancipadora, que permite aos seus sujeitos uma correta reflexão e ação direcionada a melhorias significativas da qualidade de vida.

Através de uma perspectiva crítico emancipadora com a qual seja possível refletir a respeito da função social da escola, Bourdieu e Passeron apud Almeida (2005) ressaltam que a educação possibilita compreender o processo de construção social, uma vez que o saber possui uma espécie de vínculo com a situação social. De certa forma este saber leva ao questionamento das relações sociais, possuindo como parâmetro o processo de conscientização do real significados das relações

existentes enquanto relações de poder, revelando inclusive a condição de contrariedade existente.

Assim, é possível ressaltar que a educação integral permite com que a educação vá além da assimilação de conteúdos compartimentados e possa facilitar o processo de compreensão da vida em sociedade como um forte caminho de aprendizagem. Segundo Arroyo (2000, p. 4), "*a força educativa não está tanto nas verdades transmitidas, mas nas relações sociais em que se produz o processo educativo*". Conforme tal pensamento, todos os atores possuem papel fundamental na educação: o porteiro, a educadora alimentar, o assistente administrativo, todos são educadores no espaço escolar e desta forma a participação da comunidade externa dentro da escola traz maior enriquecimento para o processo de aprendizagem.

Diante disto temos que:

> [...] o tradicional conceito utilizado para definir a educação integral é aquele que considera o sujeito em sua condição multidimensional, ou seja, tanto em sua dimensão cognitiva, como também na compreensão a respeito de um sujeito que é

> sujeito corpóreo, possuindo afetos e estando inserido num contexto de relações. Assim vale indagar a compreensão de um sujeito que deve ser considerado através de toda sua dimensão biopsicossocial (GONÇALVES, 2006, p. 3).

A educação de tempo integral, caracterizada através da ampliação do tempo na escola, não proporciona necessariamente o desenvolvimento integral do sujeito, uma vez que a ampliação da jornada escolar acaba se mostrando ineficiente na tentativa de "*sanar deficiências profundas em duas áreas específicas de políticas sociais – a da educação e a da promoção social*" (PARO et al, 1988, p. 17).

Para Gadotti (2009), a partir da ideia pela qual todo ser humano vive em constante aprendizado, falar em educação de tempo integral acaba sendo considerada uma verdadeira redundância, uma vez que nas experiências e relações do dia a dia com a família, na rua, há sempre um processo de permanente aprendizado. Porém, é importante observar que a escola de tempo integral pode proporcionar a realização de atividades

distintas daquilo que ocorre normalmente nas escolas tradicionais.

Pesquisadores como Teixeira (2007) e Moll (2012) entendem ser completamente inviável pensar em educação integral sem a devida ampliação da jornada escolar. Nestes termos, para Coelho e Portilho (2009), a ampliação do tempo na escola deve permitir a construção de um tempo qualitativo na qual seja subsidiada uma formação mais completa para o aluno enquanto ente social, cidadão. Há ainda estudiosos que defendem a educação independe da extensão do tempo na escola, tão logo, o êxito está na significação da aprendizagem.

A primeira iniciativa para se implantar o sistema de educação integral no Brasil data da primeira metade do século XX, quando nos anos 1950, Anísio Teixeira implantou em Salvador, na Bahia, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro - CECR e, trinta anos depois (1980 e 1990), Darcy Ribeiro, no Rio de Janeiro, criou os Centros Integrados de Educação Pública – CIEP (COELHO, PORTILHO, 2009).

Teixeira (2007) orienta que a escola e a educação, na concepção de Paulo Freire, devem proporcionar aos

homens e às mulheres o "*ser mais*", e desta forma ao se defender que a concepção e a prática "bancária" de educação acabam levando ao desconhecimento dos homens e das mulheres como seres históricos, enquanto a educação problematizadora vai de encontro ao aspecto histórico e da historicidade destes; Freire (2013, p.83) reconhece; desta forma, homens e mulheres "*como seres inacabados, inconclusos em e com uma realidade que, sendo histórica também, é igualmente inacabada*".

Ao estarem conscientes de sua inconclusão, homens e mulheres acabam encontrando na educação um mecanismo de busca do saber, dirigindo-se ao *ser mais* e, para tal, buscam saber mais. Contudo, conforme afirma Freire (2013, p. 86), tal busca do *ser mais* não pode ser realizada no "*isolamento, individualismo, mas na comunhão, na solidariedade dos existires*"; desta forma, observa-se que o homem deve ser sujeito de sua própria educação e não objeto desta; por isso, "*ninguém educa a ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo*" (FREIRE, 2013, p. 78).

Em tempo regular ou integral, toda escola é pautada através de uma visão estreita, dificultando a compreensão da realidade em sua totalidade; o que faz com que Freire (2013) afirme criar uma atmosfera castradora e alienante, sendo necessária a busca de uma radicalidade criadora com sua criticidade no esforço de modificação da realidade concreta. Desta forma, deve-se encontrar na educação um momento de partilha, onde há encontro de sujeitos com o universo ao seu redor, permitindo a pronuncia de diferentes realidades através do poder da palavra, é difundido o conhecimento transformador e crítico, rompendo com a alienação fragmentadora do currículo contrário ao diálogo (COELHO, PORTILHO, 2009).

Através da Educação Integral deve ser estabelecido um compromisso com os conhecimentos, permitindo a compreensão da realidade e a sua transformação, o que faz com que Felício (2012, p. 05) defina:

> [...] a educação integral deve permitir o encontro de respostas a uma multiplicidade de exigências, ao mesmo tempo em que

> deve possuir como objetivo a construção de relações na direção do aperfeiçoamento humano, comportando na oferta de possibilidades para que o indivíduo evolua, de forma plena, em todas as suas dimensões (cognitiva, corpórea, social, cultural, psicológica, afetiva, econômica, ética, estética, entre outras).

Conforme ressalta Coelho e Portilho (2009), através da multiplicidade de exigências e de dimensões há uma verdadeira emersão através de uma ação dialógica, logo, através da articulação proporcionada pelo diálogo entre os sujeitos que há viabilização do atendimento a esta orientação que fundamenta a concepção de uma Educação Integral.

É possível observar, que a ampliação da jornada traz uma nova reflexão sobre manutenção da curiosidade epistemológica e o ritmo adequado ao tempo integral, porém, é fundamental compreender o papel da escola e da família nesta concepção de aprendizado, uma vez que a escola não deve ser o principal responsável, mais sim, trabalhar em conjunto com a família, que possui um grande valor na formação individual de cada ser.

Família x Escola – O papel de cada um na formação do aluno

Importante considerar que toda e qualquer instituição de ensino tem por objetivo a aprendizagem do aluno, pois é nele que as práticas escolares se realizam de forma positiva ou negativa. Neste sentido, a família também possui importante papel na formação da criança, contribuindo significativamente para um melhor aprendizado de seus filhos. Tanto no contexto familiar como também no escolar, o núcleo familiar possui como papel permitir o desenvolvimento da sociabilidade, afetividade e ainda o bem estar físico dos indivíduos.

Neste sentido vale observar a definição dada por Libâneo (2018), que considera a educação como um conjunto de ações e processos, onde há estruturas que intervêm no desenvolvimento humano individual e coletivo através da relação ativa com o ambiente natural e social, por meio de um determinado contexto de relações entre grupos e classes sociais.

Assim, em inúmeras ocasiões ocorre a atribuição de diferentes responsabilidades da família para a escola e

os professores, sobrecarregando-os e gerando dificuldades para o correto processo de aprendizagem das crianças. Tais responsabilidades devem ser compartilhadas entre família e escola, ambas devem trabalhar num sistema de parceria, uma vez que por mais esforços que a escola possa desempenhar; jamais conseguirá substituir o papel da família; que mesmo nos modelos atuais, pode ser constituída em dois tipos básicos: família nuclear e extensa; onde a primeira reúne pai, mãe e filhos, e a segunda reúne além dos pais e dos filhos outros parentes próximos.

Para que haja uma articulação entre a família e a escola, é preciso antes de mais saber sobre o que pensam os pais sobre seu papel no processo de aprendizado de seus filhos, e assim buscar sensibilizá-los de sua importância neste processo. Tal participação permitirá o correto auxilio na prática pedagógica dos professores, para que desta forma, juntos família-escola possam se responsabilizar pela inserção do sujeito na sociedade, possibilitando com que o mesmo conquiste autonomia e poder de crítica relacionada com contexto no qual esteja inserido.

Conforme destacam Amazonas e Braga (2006) é fundamental refletir sobre as diferentes configurações e dinâmicas familiares, para desta forma compreender os discursos de participação dos pais na vida escolar dos filhos. As famílias se constituem e existem de diferentes maneiras, portanto para pensar a relação família/escola, também é preciso aprofundar um pouco sobre as funções e etapas ou ciclos das famílias.

Como ressaltam as autoras, o modelo de família patriarcal, possuindo a figura do pai comandando financeiramente a casa, estabelecendo ações e definindo quais direções devem ser tomadas pelos sujeitos, deixou de se predominante, dando lugar para outras configurações familiares na qual a mulher acaba assumindo uma dupla função, ou seja, acaba sendo pai e mãe ao mesmo tempo.

> [...] vale considerar a função psíquica da família de servir para conter as ansiedades existenciais dos seres humanos durante seu processo evolutivo. A superação das denominadas “crises vitais”’ ao longo do périplo existencial de cada indivíduo é indubitavelmente favorecida por meio de um adequado suporte familiar à

> desestabilização ocasionada por tais crises (OSÓRIO, 1996, p. 21).

Através do conhecimento informal transmitido pela família; a criança conquista a habilidade de se comunicar, de selecionar itens que lhe agradem, é apresentada para novas regras, valores e crenças religiosas, todo material necessário para sua evolução social conquistado através de vivências e do senso comum. Neste sentido, para Chinoy (2008) a família possui como objetivo realizar a transmissão para a criança de normas e condutas, valores e crenças, além de requisitos para reprodução humana que são essenciais para dar continuidade à vida humana na terra.

Logo, não se pode atribuir qualquer responsabilidade a respeito da formação da personalidade da criança apenas para a escola, que deve ser complementada por meio da família, assim o encargo de ambas no processo de aprendizagem da criança acaba sendo essencial e desta forma Osório traça os papéis de ambos os atores na educação dos educandos/filhos como:

> É comum ressaltar que a família é responsável por educar e a escola ensinar, ou seja, é responsabilidade da família oferecer à criança e ao adolescente a pauta ética para a vida em sociedade e à escola instruí-los, para que assim façam frente às exigências competitivas do universo no qual estão inseridos. Tal concepção pode ser considerada extremamente simplista ao se buscar equacionar as relações entre a família e a escola na atualidade, porém qualquer avanço na discussão direcionada ao papel da família e de que forma se inicia o da escola, conduz a outro patamar de considerações (OSÓRIO, 1996, p.82).

Amazonas e Braga (2006) orientam ainda a respeito da insegurança emocional que pode ser desenvolvida na criança, caso ocorra à substituição da família por outra instituição. Como destacam as autoras, na escola, a criança acaba estabelecendo relações com outras crianças e adultos, é aí que ela recebe o auxílio dos professores na busca de conhecimentos, cabendo a eles, além de agregar suportes teóricos à formação do indivíduo, apoiar todo tipo de dificuldade apresentada pelos educandos através da afetividade, função esta também fundamental no convívio familiar.

Conclusões

A família é com toda certeza o alicerce fundamental da sociedade, como muitos ressaltam no dito popular, “a educação vem do berço”, e não deve ser diferente. É através do contato com a família que a criança desenvolve suas principais características emocionais e cognitivas, recebendo uma espécie de bagagem que a prepara para o contato com o mundo exterior.

O valor de tal instituição é algo imensurável, contudo, a mesma está perdendo seu valor na sociedade contemporânea. A antiga família tradicional, composta por um casal e seus filhos, onde figura um homem como chefe, está dando origens a novas configurações, existindo na atualidade famílias composta por avós e netos, apenas por uma mulher e seus filhos, compostas por um casal, porem chefiada por uma mulher, composta por dois representantes do mesmo sexo; enfim; há inúmeras configurações diferentes na atualidade.

É possível destacar que uma das principais motivações de tais configurações tenha sido a inserção

da mulher no mercado de trabalho, situação esta ocasionada principalmente em razão de aspectos econômicos e sociais. Desta forma, com a figura materna fora dos aspectos até então inseridos na sociedade, a escola passou a ter um valor ainda maior na formação cognitiva da criança, algo extremamente perigoso, uma vez que contribui para a formação de um indivíduo fragilizado.

Neste papel da escola como principal formadora do indivíduo, há a concepção do ensino em tempo integral, que inserido através do Plano Nacional de Educação, possui como meta transmitir para a criança uma educação que vá além da tradicionalmente ofertada, sendo inserido no currículo atividades que possam desenvolver diversas habilidades na criança e adolescente.

Contudo, é fundamental ressaltar que a escola não pode ser a principal responsável pela disseminação do conhecimento para a criança, é essencial a participação da família nesta formação, sendo necessária neste sentido uma cooperação entre família e escola, para juntos colaborarem com a formação da criança, porém,

observa-se que para idealização de tal perspectiva, é fundamental a participação de toda sociedade, uma vez que há diferentes fatores que atrapalham tal concepção na atualidade.

Referências Bibliográficas

ACKERMAN, N. **Diagnóstico e tratamento das relações familiares**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1980.

ARROYO, M. G. **Ofício de Mestre: imagem e auto-imagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

CAMPOS, J.C. CARVALHO, H. A. **A Psicologia do desenvolvimento: influência da família**. São Paulo: EDICOM, 1983.

CHINOY, E. **Sociedade: uma introdução à sociologia**. 20ªed. São Paulo: Pensamento-Cultrix, 2008.

COELHO, L. M. C. C.; PORTILHO, D. B. **Educação integral, tempo e políticas públicas: reflexões sobre concepções e práticas**. Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo. Petrópolis, DP&A: FAPERJ, 2009.

ESTEVES, J. M. **A terceira revolução educacional: A educação na sociedade do conhecimento**. São Paulo: Moderna,2004.

EVANGELESTA, F; GOMES, P. de T. (orgs) **Educação para o pensar**. Campinas: Alínes, 2003.

FELÍCIO, H.M.S. **Análise curricular da escola de tempo integral na perspectiva da educação integral**. Artigo. Revista e-curriculum, vol.8, n°1, São Paulo: PUC, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 66ªed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GADOTTI, M. **Educação integral no Brasil**: Inovações em processo. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

GENOFRE, R. M. **Família: uma leitura jurídica: a família contemporânea em debate**. São Paulo. EDUC/Cortez, 1997.

GONÇALVES, A. S. **Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral**. 2006. IN: Cadernos CENPEC / Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária. Educação Integral. nº 2 (2006). São Paulo: CENPEC, 2006.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, Para quê?** 12ªed. São Paulo: Cortez, 2018.

MOLL, J. A agenda da educação integral: Compromissos para sua consolidação como política pública. In MOLL, J et al. (org.) **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 129 – 146.

OSÓRIO, L. C. **A Família Hoje**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

PARO, V. H. et al. **Escola pública de tempo integral**: Universalização do ensino e Problemas Sociais. Caderno de Pesquisa, n. 65, p. 11-20, São Paulo, 1988.

ROMANELLI, G. O **Pai e a escolarização dos filhos**. DOXA: Revista Brasileira de Psicologia e Educação, [S.l.], p. 321-337, june 2017. ISSN 2594-8385. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/doxa/article/view/10957>. Acesso em junho de 2019.

TEDESCO, J.C. **O novo pacto educativo: educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna**. São Paulo: Ática, 2002.

TEIXEIRA, **A. Educação não é privilégio**. 7ª ed. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2007.

A importância do uso do lúdico como ferramenta para o ensino da matemática

Charles Florentino da Silva

RESUMO

O presente artigo foi desenvolvido baseado em pesquisas bibliográficas, teóricas, exploratórias e qualitativas. Seu objetivo é proporcionar uma análise sobre a construção de conhecimento em matemática através do lúdico, bem como sua importância para a aprendizagem. Foi explorado sobre como se dá a contribuição do uso do lúdico como ferramenta para as aulas da disciplina de matemática e como esse uso beneficia o desenvolvimento cognitivo das crianças, pois é um meio que foge dos padrões tradicionais do ensino da matemática, o que melhora até a relação entre aluno e professor. Também é abordado sobre como os educadores podem aplicar essas metodologias. Essa pesquisa constatou que os

alunos se envolvem mais em projetos em que há atividades lúdicas, pois sentem-se mais motivados e interessados, e assim a aprendizagem é mais facilitada.

Palavras Chave: Ensino – Matemática – Lúdico - Matemática Lúdica

ABSTRACT

The present article was developed based on bibliographical, theoretical, exploratory and qualitative researches. Its purpose is to provide an analysis on the construction of knowledge in math through playful as well as its importance for learning. It was explored how the use of play as a tool for mathematics classes is used and how this use benefits the cognitive development of children, since it is a way of escaping from the traditional patterns of mathematics teaching, which improves until the relationship between student and teacher. It is also discussed how educators can apply these methodologies.

This research found that students are more involved in projects where there are play activities, because they feel more motivated and interested, and thus learning is more facilitated.

Keywords: Teaching - Mathematics - Lúdic – Ludic Mathematics

INTRODUÇÃO

O ensino da matemática é essencial no contexto educacional. Assim, deve-se buscar cada vez mais formas de melhorar a aprendizagem dos alunos e torna-la mais eficaz. Sabe-se que muitos educadores buscam novas formas e metodologias para auxiliar na aprendizagem de seus educandos.

A matemática é considerada por muitos alunos uma disciplina difícil, uma matéria que parece não ter espaço para explorar a criatividade e por isso, muitos encontram

dificuldades em seu processo de aprendizagem, inclusive pela forma como ela costuma ser transmitida.

Principalmente quando somente apresentam fórmulas que parecem não ter sentido para quem ainda não compreende, ela se torna também desinteressante para as crianças.

No entanto, a aprendizagem da matemática pode ser bem mais prazerosa com o uso de metodologias diferentes e mais dinâmicas, um exemplo é o uso da matemática lúdica, conforme abordaremos aqui e ressaltamos suas contribuições.

O lúdico vem de brincar e por isso inclui brincadeiras, jogos, histórias, problemas de desafios, diversão, entre outros.

O lúdico auxilia no processo de aprendizagem, além de ajudar o professor aplica a questão de regras dentro do sistema de ensino, pois isso é algo difícil de ser trabalhado, considerando que muitos no início ainda não estão acostumados a viver em um mundo com várias

normas e regras, e as atividades lúdicas costumam ser estruturadas com regras, o que facilita para que a criança de adentre a esse novo mundo.

Segundo Cunha (2001), “O Brincar desenvolve as habilidades da criança de forma natural, pois brincando aprende a socializar-se com outras crianças, desenvolve a motricidade, a mente, a criatividade, sem cobrança ou medo, mas sim com prazer” (Cunha 2001, p.14).

Assim, o lúdico se torna uma excelente ferramenta e tem sido usado em muitas escolas, principalmente para aumentar a motivação dos alunos em aprender, o que é um impulsionamento para alunos com dificuldade no aprendizado da matemática, pois proporciona uma situação mais favorável que estimula o interesse e a motivação para aprender.

Objetivo Geral:

O presente trabalho tem como objetivo geral contribuir com a melhoria da aprendizagem da disciplina de

matemática para alunos do ensino fundamental e médio através do uso do lúdico, bem como expor sua contribuição.

Objetivos específicos:

Analisar e refletir sobre a melhoria de aprendizagem da matemática através do lúdico.

Estimular uma mudança positiva no processo de aprendizagem da matemática.

Orientar educadores orientações sobre utilização de atividades lúdicas em sala de aula.

Compreender a importância de atividades lúdicas como motivador para que os alunos participem das aulas.

Justificativa

A presente pesquisa se justifica com base na dificuldade de alunos na aprendizagem da matemática e dificuldade dos educadores em adotar novas metodologias para o

ensino da matemática e por isso, a contribuição com estudos do tema.

Problema

Qual a necessidade e/ou importância do uso do lúdico como ferramenta de ensino na aprendizagem de matemática?

CAPÍTULO I : O CONCEITO DO LÚDICO

O lúdico é uma palavra originada do latim “ludus”, que quer dizer jogo. Ele se refere à qualidade de tudo que incentiva através da diversão, como jogos e brincadeiras. Este é um conceito muito usado na educação, principalmente para crianças mais novas.

Ele também se resulta na capacidade simbólica e de imaginação, pois sabe-se que as imagens são consideradas fundamentais para construção do conhecimento e socialização da criança.

Assim, pode-se considerar como atividades lúdicas as que proporcionam a vivencia do aqui-agora, onde integram as ações, os pensamentos e os sentimentos.

Essas atividades podem ser uma brincadeira, um jogo, uma atividade de recortar e colocar, atividades de ciranda, entre várias possibilidades.

Autoras como GROENWAL E TIM (2000) afirmam que a aprendizagem através de jogos, como por exemplo dominó, palavras cruzadas, memórias entre outros permite que o aluno faça do processo de aprendizagem algo mais interessante e divertido.

Não somente essas autoras, como diversos outros grandes nomes como Piaget e Vygotsky também alertam e afirmam sobre a importância do lúdico no desenvolvimento da criança.

Vygotsky ressalta em diversas obras sobre como o ato de brincar é importante, principalmente por possibilitar que o indivíduo atue em um nível cognitivo superior, o que impulsiona o desenvolvimento.

Moura (2007) afirma que quando se visa propor atividades que promovem a aquisição de conhecimento, qualquer jogo pode ser utilizado. A questão não está no material, mas no modo como ele é explorado. Pode-se dizer, portanto, que serve qualquer jogo, mas não de qualquer jeito. (MOURA, 2007, p. 39)

Assim, há hoje o consenso de que o lúdico é essencial para a aprendizagem da criança, facilitando e estimulando seu desenvolvimento.

Vale ressaltar que o comportamento lúdico, ou como pode-se dizer, o ato de brincar ou se divertir, é um comportamento presente na vida dos seres humanos desde os primeiros anos de vida até a idade adulta ou velhice.

Dallabona e Mendes (2004) consideram que as atividades lúdicas constituem peça chave para desenvolver a solidariedade e empatia entre alunos e professores. Sendo assim, as atividades lúdicas e os jogos constituem-se como significativos instrumentos pedagógicos.

Por isso, dentro desse contexto, foram criados espaços de abertura para o universo lúdico, como brinquedotecas, além da criação dos brinquedos pedagógicos, jogos educativos, entre outros materiais.

> *"Através dos jogos podemos descobrir a personalidade da criança pois ela demonstra o que sente e que tipo de temperamento que possui: tímida, inquieta, agressiva, alegre, calma, temperamental, líder, egoísta, teimosa, intrometida, nervosa, etc. Podemos canalizar os temperamentos e modificar o comportamento das crianças enquanto são ainda pequenas, mais tarde podem surgir problemas de ordem psíquica difíceis de serem controlados. Por isso, a importância da recreação do mundo infantil. Elas aprendem aceitar os outros, controlar suas emoções, expandir seus sentimentos, criar novas situações e a conviver em grupos respeitando a individualidade de cada um." (FORTUNA, 2002:21)*

Assim, o lúdico deixou de ser visto somente como um ato de brincar por diversão e passatempo, para ser visto também como contribuinte no processo de aprendizagem.

Há muitos alunos que encontram diversas dificuldades no aprendizado de algumas disciplinas, como por exemplo a Matemática, que é vista por muitos como algo mais difícil, por ser cheia de fórmulas e cálculos.

No entanto, o educador pode mudar essa ideia na mente dos alunos, buscando assim novas metodologias de ensinar matemática, como a matemática lúdica. Uma vez que é demonstrado esse novo caminho para os educandos, eles entendem que brincar e aprender pode ser prazeroso, motivando-os e assim melhorando esse processo.

Ainda é importante ressaltar que o brincar na escola não deve ser da mesma forma do brincar em casa, pois na escola envolve vários aspectos, como, por exemplo, a socialização.

CAPÍTULO II: A MATEMÁTICA E SUA APRENDIZAGEM

A matemática hoje é uma disciplina escolar e fundamental para os alunos. Ela existe desde a antiguidade e surgiu por necessidades como operações mais simples como contar, calcular ou medir.

Com o passar do tempo, ela foi aprimorada com muitos estudos e se tornou essa ciência com características próprias e hoje é essencial para o bom conhecimento da vida e da natureza.

A Matemática foi e é muito usada para a construção de conhecimento em outras áreas, pois originada dela existem outras disciplinas e ciências, que também foram e são muito importantes para compreender diversos fenômenos.

No entanto, é considerada como uma disciplina complexa para muitos estudantes, principalmente por estar relacionada a muitas fórmulas e cálculos.

E quando não há o interesse na aprendizagem, se torna ainda mais complexo, pois por não perceberem a sua forte presença e influência no seu cotidiano, não compreendem sua importância.

Nos primeiros anos da vida escolar começa a aprendizagem da matemática como disciplina. Ela deve ser ensinada e transmitida de forma simples para que os alunos não venham a ter dificuldades maiores no futuro.

Ensinar a disciplina de matemática hoje é um desafio para os professores, mas sua aprendizagem de forma eficaz também é um desafio para o aluno.

Kami (1990) afirma que o objetivo de ensinar o número é o da construção que a criança faz da estrutura mental do número. (KAMII, 1990)

Assim, o entende-se que a aprendizagem da matemática envolve diversos aspectos, como o desenvolvimento social, cognitivo, imagem do simbólico, entre outros aspectos.

> *“Entender a Alfabetização Matemática na perspectiva do letramento impõe o constante diálogo com outras áreas do conhecimento e, principalmente, com as práticas sociais, sejam elas do mundo da criança, como os jogos e brincadeiras, sejam elas do mundo adulto e de perspectivas diferenciadas, como aquelas das diversas comunidades que formam o campo brasileiro.”* (Brasil, 2014, p.15)

Considerando as circunstâncias, percebe-se o quanto é necessário e importante novas metodologias no ensino da matemática, tal como o uso de atividades lúdicas como um incentivo para aprendizagem.

CAPÍTULO III: O USO DO LÚDICO NA APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA

Como já se sabe, as crianças se tornam mais confiantes, seguras e se interessam mais pela aprendizagem quando aprendem através de atividades lúdicas.

E a Matemática, enquanto disciplina, vem sendo trabalhado da escola de diferentes modos, mas é mais predominante da forma tradicional, de modo abstrato, na qual as fórmulas e as regras são aplicadas de forma mecânica, o por isso, parece ser mais desinteressante.

Por isso, a proposta da matemática lúdica, ou seja, o lúdico como ferramenta de aprendizagem da matemática é excelente para garantir os alunos uma melhor compreensão da disciplina.

É necessário destacar que o lúdico quando trabalhado de forma eficaz proporciona ao professor e alunos uma grande produtividade, além de notar-se em alguns alunos habilidades que não transpareceriam em uma aula tradicional.

Os benefícios do uso da matemática lúdica são muitos, desde a relação aluno e professor, como um melhor ambiente ou a capacidade de usar a criatividade.

Além disso, o buscar soluções de problemas propostos também promove uma maior interação entre os colegas

de sala, o que auxilia e contribui para o seu desenvolvimento pessoal.

Assim, percebe-se o quanto a ludicidade é uma excelente ferramenta para o educador de matemática promover atividades que desenvolvam habilidades e competência dos alunos.

O lúdico deve ser utilizado como estimulante no ensino da Matemática, com o objetivo principal de deixar as aulas mais interessantes e atrativas, justamente para que a ideia de que a Matemática é complexa e para poucos seja excluída.

Se forem bem elaborados pelo educador, os jogos são um excelente recurso pedagógico para contribuir no conhecimento matemático do aluno. Isso porque, ao deixar claro aos alunos que estudar matemática pode ser prazeroso e divertido, as crianças começarão a deixar de lado os pensamentos e crenças negativas a respeito dessa disciplina.

Segundo BORIN (1996),

> *“Outro motivo para a introdução de jogos nas aulas de matemática é a possibilidade de diminuir bloqueios apresentados por muitos de nossos alunos que temem a matemática e sentem-se incapacitados para aprendê-la. Dentro da situação de jogo, onde é impossível uma atitude passiva, e a motivação é grande, notamos que, ao mesmo tempo em que esses alunos falam matemática, apresentam também um melhor desempenho e atitudes mais positivas frente a seus processos de aprendizagem”. (BORIN,1996)*

Através dos jogos, é possível que alunos desenvolvam mesmo que de forma inconsciente certos conceitos matemáticos. Assim, a brincadeira não é só por diversão, mesmo que o aluno ainda não compreenda esse fato.

Segundo Kamii e DeVries (1991), além da noção do jogo associada à diversão, distração e entretenimento, os jogos pedagógicos na Matemática cumprem outros objetivos, como impor limites e regras, desenvolver a autoconfiança, ampliar a concentração e o raciocínio

lógico, estimular a criatividade e a afetividade e conduzir à construção do conhecimento e à aprendizagem.

Uma vez que a matemática é temida por muitos alunos, a inserção de atividades lúdicas, como jogos e brincadeiras tornam as aulas algo mais interessantes, mais atrativas e menos cansativa e assim, a vontade de brincar prevalece sobre o medo de intimidação, pois atividades lúdicas também torna o ambiente melhor, além de aproximar o professor do aluno.

Mas há também a dificuldade do educador em saber conciliar até onde o brincar pode ir, levando em consideração a disciplina e o bom andamento das aulas.

De acordo com Brito (2001), o objetivo dos professores de matemática deverá ser o de ajudar as pessoas a entender a matemática e encorajá-las a acreditar que é natural e agradável continuar a usar e aprender matemática como uma parte sensível, natural e agradável", diz (BRITO 2001, P. 43).

Assim, é muito importante que o professor de matemática utilize o lúdico como ferramenta em sala de aula, incentivando os alunos a desenvolverem os conteúdos propostos.

Cabe ao professor buscar formas diferenciadas no ensino, que estimulem o pensamento das crianças a pensarem por si mesmas, bem como estimular o pensamento lógico.

Como educadores matemáticos, devemos procurar alternativas para melhorar o ensino e motivar os estudantes para que possam aprender a matemática, como nas palavras de (OLIVEIRA, 2007, p. 5), que também afirma que ensinar Matemática é desenvolver o raciocino lógico, estimular os pensamentos independentes, incentivar a criatividade e a capacidade de resolver problemas.

> *"Não se trata de incluir na sala de aula o mesmo jogo que, a criança pratica em casa, na rua ou quando participa em acampamentos, mas sim de buscar jogos e atividades recreativas que sirvam*

> *para alcançar objetivos concretos de aprendizado, aquisição de novos conhecimentos, desenvolvimento de capacidades cognitivas e sociais, etc." (BATLLORI, 2008, p.14)*

É preciso também inovar na maneira de ensinar o lúdico, e para fazer as escolhas certas deve-se entender muitos fatores, como a faixa etária da criança, quais jogos e brincadeiras são de seus interesses, entre outros.

Kishimoto (2000), afirma que para o desenvolvimento do raciocínio lógico e matemático, o mediador deve organizar jogos voltados para classificação, seriação, sequência, espaço, tempo e medidas.

Assim, introduzir jogos que explorem conceitos algébricos, geométricos e aritméticos possibilitam ativar o interesse dos alunos que consideram isso desinteressante fora deste contexto.

CAPÍTULO IV – APLICAÇÃO DA MATEMÁTICA LÚDICA EM SALA DE AULA

Existem várias formas de inserir atividades lúdicas no contexto escolar e diversos exemplos de jogos e brincadeiras que podem ser utilizados como ferramenta para o aprendizado.

A escolha do jogo deve estar pautada no objetivo principal de promover o conhecimento. Ainda a respeito dessa escolha, Kamii e DeVries (1991) sugerem o acompanhamento de alguns critérios, como: o jogo deve ter e propor situações interessantes e desafiadoras para os alunos, deverá permitir a auto avaliação do desempenho do aluno e, por fim, deverá permitir a participação ativa de todos os alunos durante a realização da atividade.

Deve-se também observar como o aluno se comporta e participa da atividade, considerando, por exemplo, se ele demonstra interesse em jogar, como ele se organiza no espaço e tempo, se ele percebe e reconhece quando há

jogadas erradas, se elabora estratégias, entre outros comportamentos.

Quanto às intervenções do educador, elas devem visando se atentar para alguns aspectos, como o cumprimento das regras do jogo, perguntar aos participantes sobre suas decisões e solicitar que eles os justifiquem, perceber os níveis de dificuldades e propor desafios maiores ou facilitadores, inserir e demonstrar os conceitos matemáticos presentes no jogo, entre outros.

Quando a exemplo de jogos a serem usados, sabe-se que cada vez mais surgem novas opções de acordo com o nível de escolaridade, entre outros.

Contudo, pesquisas já mostram alguns jogos que têm sido usados na matemática lúdica. Autoras como SMOLE, DINIZ E CÂNDIDO (2007), indicam e apresentam no livro Cadernos do Matherma alguns jogos como:

- A Maior Vence
- Faça 10
- Um Exato

- Borboleta

Cada um deles trabalham conceitos de matemática de forma divertida e prazerosa.

Outros jogos, como de trilha, blocos lógicos, Corrida ao dez e Jogo da Senha também já foram e são usados dentro do contexto educacional na aprendizagem da Matemática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base do estudo realizado, pode-se compreender diversos fatores que fazem com que o lúdico seja percebido como uma ferramenta eficaz no contexto escolar para o aprendizado da disciplina de Matemática.

Foi entendido o conceito do lúdico, que, resumidamente se refere a brincadeiras e jogos, bem como seus benefícios para os seres humanos e seu desenvolvimento, e sobre a influencia positiva que seu

uso pode exercer quando inserido no contexto educacional.

Assim, percebeu-se que o lúdico foi e é um grande contribuinte para o aprendizado da Matemática, uma disciplina que é considerada por muitos algo difícil e complexo.

Através do uso da Matemática Lúdica, o interesse e a motivação dos alunos para participar nas aulas se tornaram maiores, contribuindo assim para o processo de construção de conhecimento, além de diversos outros benefícios.

É de grande eficácia usar jogos e brincadeiras que visam o aprendizado para que os alunos entendam conceitos matemáticos, mesmo que seja de forma inconsciente, pois alguns jogos já são estimulantes a ponto de fazer o indivíduo começar a pensar por si mesmo e buscar soluções para os desafios propostos.

Portanto, o presente trabalho trouxe uma reflexão sobre a importância da Matemática Lúdica, buscando encorajar

mais educadores a adotarem novas metodologias de ensino para facilitar o processo de aprendizagem. Assim, esperamos que a presente pesquisa sirva também como base para outros futuros estudos acerca do tema.

REFERÊNCIAS

BATLLORI, Jorge. **Jogos para treinar o cérebro: desenvolvimento de habilidades, cognitivas e sociais,** tradução de fina Iniguez.-9 ed.-São Paulo: Madras,2008.

BORIN, J. **Jogos e Resolução de Problemas: Uma estratégia para as aulas de matemática.** 2ª ed. São Paulo: IME-SP, 1996.

BRASIL. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: Apresentação. Alfabetização matemática.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. 2014

BRITO, M. R. F. (org.). **Psicologia da educação matemática: teoria e pesquisa**. Florianópolis: Insular, 2001.

CUNHA, N.H.S. , **Brinquedoteca: um mergulho no brincar**. 3. Ed. São Paulo: Vetor, 2001.

DALLABONA, S. R.; MENDES, S. M. S. **O lúdico na educação infantil: jogar, brincar, uma forma de**

educar. Revista de divulgação técnico-científica, v. 1, n. 4, jan./mar., 2004.

FORTUNA. Tânia Ramos. **Papel de brincar. Aspectos relevante a considerar no trabalho lúdico.** REVISTA DO PROFESSOR. Porto Alegre, 9.14 Julho/Set 2002.

GROENWALD, Claudia Lisete Oliveira; TIMM, Úrsula. **Utilizando curiosidades e jogos matemáticos em sala de aula.** Educação matemática em Revista/RS, v.2, n.2, p 21-26, Nov. 2000. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 7, 2001, Rio de Janeiro. Anais. Rio de janeiro: SBEM/UFRJ, 2001.

KAMII, Constance. **A Criança e o Numero: implicações da teoria de Piaget para a atuação junto a escolares de 4 a 6 anos**. Campinas, SP: Papirus, 1990

KAMII, C.; DeVRIES, R. **Jogos em grupo na educação infantil: Implicações na teoria de Piaget**. São Paulo: Trajetória Cultural, 1991.

KISHIMOTO, Tizuco Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeiras e a educação**. 4ª Ed. São Paulo, Editora Cortez: 2000.

MOURA, Anna Regina Lanner de et al. **Resolver Problemas: o Lado Lúdico do Ensino da Matemática.** In: Proletramento: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos / Séries Iniciais do Ensino Fundamental: Matemática. Ed. Ver. Secretaria de Educação Básica 2007.

OLIVEIRA,M.L.C. A**s estratégias adotadas pelos alunos na construção de modelos matemáticos**. Dissertação (mestrado em ensino, Filosofia e História das Ciência) - Universidade Federal da Bahia - Universidade Estadual de feira de Santana, Feira de Santana,2007.

SMOLE, DINIZ, CÂNDIDO, **Cadernos do Mathema: Jogos de Matemática de 1º ao 5º**. Porto Alegre RS, Artmed Editora S.A.2007

A Arte no Ensino Fundamental I e a legislação

Cícara Gonçalves Pereira

" Não é possível estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem sonhar, sem cantar, sem pintar, sem esculpir, sem cuidar da terra, das águas, sem filosofar, sem pontos de aprender, sem ensinar. "
(Paulo Freire)

De acordo com as nossas experiências, dentro da educação, podemos observar que o ensino da Arte só acontece nas aulas da disciplina. Contudo procuramos trazer a importância da arte de forma que ela possa ser integrada com as outras disciplinas, para que este espaço promova o contato com as diferentes linguagens artísticas, proporcionando ao indivíduo diversas formas de expressão, para que ele possa buscar em diferentes contextos respostas para a sua atuação na arte e para que ele possa mostrar os seus dotes artísticos e do que são capazes de produzir e apreciar. No entanto, as

diferentes linguagens artísticas como forma de auxílio para o desenvolvimento humano mostram que a arte não se limita somente em aulas relacionadas apenas a disciplina de artes, mas também a uma variedade de contextualização artística, como por exemplo, o teatro, a dança, a música e artes visuais.

Outro fato existente é proporcionar aos educandos o prazer e a curiosidade para aprender a gostar e criar a arte, assim o professor deve propor aos alunos atividades para que eles possam criar, sendo autores de sua própria arte, fazendo com que eles mesmos possam transmitir seus sentimentos através da dança, através da representação teatral, da música e das artes plásticas. Tornar o aluno reflexivo, observador, critico e produtor de seus próprios instrumentos artísticos faz com que ele se aproprie de forma significativa da arte, não cabe ao professor apenas exigir que os mesmo façam e refaçam quadros de artistas famosos como Tarsila do Amaral, Di Cavalcante dentre outros, é necessário trazer para esse aluno maneiras e lhe disponibilizar materiais necessários para que o mesmo possa se expressar e ser autor de suas próprias criações,

tornando-se um aluno ativo e participativo e principalmente criador de arte.

Para isso caracterizamos a visão do professor de ensino fundamental I, especificamente do 2° ano sobre a importância do ensino de arte para as crianças.

Objetivo

Nosso objetivo é buscar novos meios de trazer a arte para sala de aula, de forma espontânea que possa instigar os alunos a serem mais participativos, fazendo com que os mesmos possam buscar através da arte formas de encontrar seu lugar na sociedade, tornado-se pessoas mais produtivas e criativas, buscando, também, forma para quebrar paradigmas quanto ao acesso a arte e quanto ao que se oferece nas escolas. Sabendo que, pela arte o ser humano torna-se consciente da sua existência individual e social, ele se percebe e se interroga, sendo levado a interpretar o mundo e a si mesmo.

Sendo assim, temos como objetivos específicos:

- ✓ Conhecer a visão dos professores do ensino fundamental I com relação ao ensino de arte;

- ✓ Compreender se a Arte possibilita à criança, criticidade e a consciência em relação ao mundo;
- ✓ Levantar a importância do ensino da Arte para as crianças do Ensino Fundamental I.

PROBLEMA

Mediante ao nosso tema, temos a seguinte questão: Qual a visão do professor do 2° ano Ensino Fundamental I com relação ao ensino de Arte?

Com essa pergunta pretendemos buscar respostas para a finalização deste trabalho, contribuindo para o desenvolvimento de uma pesquisa relacionada a este assunto e valorizar cada vez mais a construção desse conhecimento.

A autonomia de um país e seu povo se constrói constantemente, pois está sempre em constate mudanças, e é necessário que as pessoas se sintam livres para criar e recriar sua própria cultura, pois o mundo muda a cada momento novas coisas acontecem e as pessoas se sentem na necessidade de mudar, acompanhando sempre essas mudanças. Ainda convêm lembrar, como a arte era valorizada, antigamente, era de certa forma apreciada e respeitada. O que nos basta hoje na educação, é buscar o interesse pela arte e

trazer isso para sala de aula, fazendo com que a criança se interesse e se sinta capaz de criar e ser um aluno participativo.

Sendo assim, a visão do professor sobre a arte é muito importante nesta construção, pois é através da sua didática que o aluno vai perceber a valorização da arte em seu cotidiano tornando-se num sujeito crítico, criativo e responsável pela expansão da arte no futuro.

HIPÓTESE

Consideramos como hipótese central, com base na nossa convivência nas escolas, que o ensino de Arte acontece de forma fragmentada, pelo fato de ter um professor especialista para a disciplina desde o primeiro ano do Ensino Fundamental. Mas sabemos que a Arte precisa ir além da sala de aula, porém, não é o que se vê na realidade das escolas, na verdade o ensino de Arte acontece somente nessas aulas.
Dentro disso, consideramos que a visão do professor é muito importante para desenvolver as diferentes linguagens na criança, com criticidade, apreciação, valorização, criatividade, autonomia para ser um indivíduo transformador do mundo em

que vive. Com isso nos deparamos com as seguintes indagações:

Qual a relevância da Arte para o professor de Ensino Fundamental I? Como ele se relaciona com a Arte? Será que o professor de ensino fundamental I tem apoio da direção? Está no planejamento? As escolas têm materiais disponíveis para o desenvolvimento da aula?

LEGISLAÇÃO

Buoro (2001) nos relata que o ensino da Arte deve ser voltado entre a prática e reflexão teórica, com o objetivo de criar uma educação construída pelo olhar, a partir de ver, observar, sentir, fazer, expressar e refletir. Assim como as autoras Ferraz e Fusari (2010) também destacam que o ensino da Arte, deve garantir que os educandos conheçam e vivenciem elementos técnicos, inventados, representações e expressivos nas diferentes linguagens, por isso o educador tem que se organizar para que seu trabalho seja exclusivamente visando o conhecimento do educando, proporcionando a ele ações como: ver, ouvir, mover-se, sentir, pensar, descobrir, entender e fazer. Nos PCNs

ressaltam que “a Arte solicita a visão, a escuta e os demais sentidos como portas de entrada para uma compreensão mais significativa das questões sociais.” (pag. 19).

A LDB em seu artigo 13 § 3° enfatiza a importância dos docentes zelarem pela aprendizagem de seus alunos. Assim os PCNs tratam da importância do professor acompanhar as mudanças e tentaram assimilar as demais áreas da arte os professores passam a atuar em todas as áreas artísticas independente de sua formação e habilitação.

Segundo os PCN’s de Arte, a arte foi incluída no currículo escolar em 1971 com o título de Educação Artística, mas considera como “atividade educativa” e não como disciplina, somente em 1996, com a nova LDB é que o ensino da Arte é considerado obrigatório nos diversos níveis da educação básica. Assim as propostas vão sendo difundidas destacando aquelas que envolvem ações que estão interferindo na melhoria do ensino e da aprendizagem da Arte no Brasil. Ainda nos PCNs em sua pag. 29, a Semana da Arte moderna de São Paulo (1922), o modernismo no Rio de Janeiro (1930), o modernismo em Minas Gerais (1936) foi marcante para a caracterização de um pensamento

modernista, na qual estiveram envolvidos artistas de várias modalidades: Artes plásticas, música, poesia, dança, etc..

> Art. 24. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum a serem complementados pelos demais conteúdos curriculares especificados nesta Lei e, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.
>
> § 1º Os currículos valorizarão as artes e a educação física, de forma a promover o desenvolvimento físico e cultural dos alunos.

A LDB no “Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental de maneira a assegurar a formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”. Assim, é preciso que o aluno conheça as manifestações culturais locais, regionais, nacionais e internacionais. De acordo com os PCNs:

> “É papel da escola incluir as informações sobre a Arte produzida nos âmbitos regional, nacional e internacional,

> compreendendo criticamente também aquelas produzidas pelas mídias para democratizar o conhecimento e ampliar as possibilidades de participação social do aluno.” (pag. 48)

De acordo com os PCNs na pag. 19, com o ensino da Arte o aluno desenvolve a sensibilidade, percepção e imaginação, ao realizar formas artísticas e na ação de apreciar e conhecer as formas produzidas por ele e pelos colegas, pela natureza e nas diferentes culturas.

Ferraz e Fusari (2010) apontam que as formas tradicionais de artes visuais são: o desenho, a pintura, a gravura, a escultura, a arquitetura e o desenho industrial, porém podemos incluir outras formas de Arte, como: a fotografia, artes gráficas, os quadrinhos, eletrografia, o teatro, a dança, o cinema, a televisão, o computador, a música, etc. Quando a criança vê e observa uma obra de arte, significa aprimorar o seu olhar e se atentar aos detalhes aguçando a sua curiosidade e vontade de ter mais contato com as Artes apreciando e valorizando cada vez mais. De acordo o com as Orientações curriculares para o ensino da Arte, “os estudantes devem ser

incentivados a partilhar saberes, explicar as práticas, apresentar ideias, modos de fazer e proceder e ressignificá-los" o que seria muito difícil inicialmente devido a falta de experiências, mas depois esse processo será aprimorado. "Nesse momento destacamos que tantos as opiniões favoráveis quanto os pensamentos divergentes merecem valorização" (pag. 186).

A integração das diferentes linguagens artísticas é importante para o processo de ensino aprendizagem, pois:

> "área da Arte favorece ao aluno relacionar-se criadoramente com as outras disciplinas do currículo. Por exemplo, o aluno reconhece Arte pode estabelecer relações mais amplas quando estuda um determinado período histórico. Um aluno que exercita continuamente sua imaginação estará mais habilitado a construir um texto, a desenvolver estratégias pessoais para resolver um problema matemático." (pág. 19)

Ferraz e Fusari (2010) mostram que para representar a educação escolar em Arte deve se desenvolver os conteúdos, métodos e procedimentos escolares em Arte. Nas aulas de arte, música, artes

plásticas, desenho, teatro, dança, é preciso vivenciar o processo artístico, com fazeres técnicos, imaginativo e de expressividade. Mas que também na teoria aprendam sobre autores, artistas e obras de arte, aumentando seus conhecimentos em Arte. Fazendo uma junção dos meios de comunicação com as exposições em sala, museus, circos, teatros, etc., e de reprodução de veiculações massivas. Compreendendo um dos objetivos dos PCNs de Arte:

> "Buscar e saber organizar informações sobre a arte em contato com os artistas, documentos, acervos nos espaços na escola e fora dela (livros, revistas, jornais, ilustrações, diapositivos, vídeos, discos, cartazes) e acervos públicos (museus, galerias, centros de cultura, bibliotecas, fonotecas, videotecas, cinematecas), reconhecendo e compreendendo a variedade dos produtos artísticos e concepções estáticas presentes na história das diferentes culturas e etnias" (pag. 54)

Nas Orientações Curriculares para o ensino de Artes no ciclo I diz que as crianças são aprendizes ativos que atribuem e constroem significados para suas experiências culturais, tanto individualmente como coletivamente, no

espaço familiar, na comunidade e em contato com as mídias. Por isso muitas vezes, o significado que elas dão ás diferentes manifestações culturais são carregadas de influências da mídia, já que elas gostam e convivem tanto com essa mídia. É assim também que elas constroem valores acerca de artistas, das diferentes formas de artes e também da arte corporal, a mídia tende a valorizar os corpos magros, atléticos, modelares e “ideais”, sem considerar o respeito às diferenças ou a existência de inúmeras formas e atributos estéticos.

Entretanto, a influência da mídia, prejudicial à primeira vista, pode ser uma porta de entrada para outros conhecimentos mais tradicionais e considerados como válidos, já que as crianças só constroem novos conceitos, novas categorias de pensamento, novos valores, novos procedimentos e novas atitudes em relação às produções e manifestações culturais a partir do repertório de conhecimentos já experimentados e aprendidos. Um novo aprendizado, como se sabe, está sempre relacionado a um anterior.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) afirma que: “É dever da família, da comunidade, da

sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade a efetivação dos direitos referentes á vida, á saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.” (Artigo 4°)

Art.58: No processo educacional respeitar-se-ão os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes a liberdade da criação e o acesso às fontes de cultura.

Art.71 A criança e o adolescente têm direito a informação, cultura, lazer, esportes, diversões, espetáculos e produtos e serviços que respeitem sua condição peculiar de pessoa em desenvolvimento.

O capítulo II do ECA que trata da Prevenção Especial Seção I da Informação, Cultura, Lazer, Esportes, Diversões e Espetáculos assegura esses serviços de qualidade com finalidades educativas, artísticas, culturais e informativas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

BARBOSA, ***Ana Mae. John Dewey e o ensino da arte no Brasil.*** 4. Ed. - São Paulo: Cortez. 2001.

BELLOCHIO. Cláudia Ribeiro. ***A Educação Musical no ensino Fundamental: Refletindo e Discutindo Praticas nas Series Iniciais***. http://168.96.200.17/ar/libros/anped/1305P.PDF

BRASIL. ***Ministério da Cultura. Ministério da cultura. BRASILIA. Arquivo do Ministério***. Disponível em: < http://www.cultura.gov.br/site/pnc/diagnosticos-e-desafios/linguagens-artisticas/> Acesso em: 14 de agosto 2012

BRASIL. ***Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte***. Brasília, 1997.

BRASIL. ***Ministério da Educação. Secretaria de Estado da Educação***. *PARANÁ*. Arquivo do Estado. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/livro_didatico/arte.pdf>Acesso em: 14/agosto 2012.

BUORO, Anamelia Bueno. ***O Olhar em Construção: Uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola.*** - 5. Ed.- São Paulo: Cortez, 2001.

CARVALHO. J.B.P. (2005) outros impressos e materiais didáticos em sala de aula. Texto escrito para o Programa 4 da série Materiais didáticos – escolha e uso. Salto para o Futuro/ TV Escola, 2005.

FUSARI, Maria Felisminda de Resende e Maria Heloísa Corrêa de Toledo Ferraz. ***Arte na Educação Escolar*****.** – São Paulo: Cortez, 1993 – (Coleção Magistério 2° grau. Série formação geral).

LOUREIRO. Alícia Maria Almeida*.* ***O Ensino da musica da escola f fundamental: Um estudo exploratório***.< http://bib.pucminas.br/teses/Educacao_LoureiroAM>. Acesso em: 14 agosto 2012.

MARTINS, Mirian Celeste. ***Teoria e Prática do Ensino de Arte.*** São Paulo: FTD, 2009.

MARQUES, Isabel A; Fábio BRAZIL**. A Arte em questões**, São Paulo: Digitexto, 2012.

MICHAELIS: ***Dicionário escolar língua portuguesa***. - São Paulo: Editor Melhoramento, 2008.

OLIVEIRA, Davi-- ***A Importância da Musica no ensino fundamental. Enciclopédia Ilustrada para Educação Básica*** - *Ed. Atena*s. Disponível em: <http://www.outrosventos.com.br/portal/educacao-

musical/a-importancia-da-musica-no-ensino-fundamental.html> Acesso em: 15 novembro 2012.
Parâmetros Curriculares Nacionais-Artes. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf > acesso em 20 novembro 2012

PEDROSA, Maria Elizabeth Caldellas – ***Centro Cultural da Juventude Ruth Cardoso Uma experiência diferenciada***, SÃO PAULO, 2009

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Ensino Científico**. 23.ed.rev. e atual.- São Paulo: Cortez, 2007.

Relevância da psicomotricidade na Educação Infantil

Rosangela Gomes dos Santos Souza

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento psicomotor requer o auxílio constante do professor através da estimulação; portanto não é um trabalho exclusivo do professor de Educação Física, e sim de todos profissionais envolvidos no processo ensino-aprendizagem. Na Educação Infantil, a função primordial do professor não é alfabetizar, devendo também estimular as funções psicomotoras necessárias ao aprendizado formal.

Os principais aspectos a serem destacados são: esquema corporal, lateralidade, organização espacial e estruturação temporal. Além desses aspectos citados, é importante trabalhar as percepções e atividades pré-escritas.

Um esquema corporal mal constituído resultará em uma criança que não coordena bem seus movimentos, veste-se ou se despe com lentidão, as habilidades manuais lhe são difíceis, a caligrafia é feia, sua leitura é inexpressiva, não harmoniosa. (MORAIS, 2002)

Quando a lateralidade de uma criança não está bem estabelecida, a mesma demonstra problemas de ordem espacial, não percebe a diferença entre seu lado dominante e o outro, não aprende a utilizar corretamente os termos: direita e esquerda. Apresenta dificuldade em seguir a direção gráfica da leitura e da escrita, não consegue reconhecer a ordem em um quadro, entre outros transtornos. (MORAIS, 2002)

Problemas na organização espacial acarretarão dificuldades em distinguir letras que se diferem por pequenos detalhes, como “b” com “p”, “n” com “u”, “12” com “21” (direita e esquerda, para cima e para baixo, antes e depois), tromba constantemente nos objetos, não organiza bem seus materiais de uso pessoal nem seu

caderno; não respeita margens nem escreve adequadamente sobre as linhas.

Uma criança com a estruturação temporal pouco desenvolvida pode não perceber intervalos de tempo, não percebe o antes e o depois, não prevê o tempo que gastará para realizar uma atividade, demorando muito tempo nela e deixando, portanto, de realizar outras.

Esses são alguns aspectos que se podem observar em crianças que não desenvolveram adequadamente suas habilidades psicomotoras. Verifica-se a necessidade de estimulá-la adequadamente desde a mais tenra idade, tendo sempre claros, os objetivos a serem alcançados e os objetivos das atividades propostas; o relacionamento afetivo professor/aluno, o jogo prazeroso e a elevação da autoestima são também aspectos de extrema relevância.

Partindo da concepção que a psicomotricidade na Educação Infantil é importante, devemos valorizá-la e trabalhar com as crianças no sentido de efetivar o seu verdadeiro significado.

Dessa forma, entende-se que a motricidade e a psicomotricidade são interligadas e ambas desenvolvem os movimentos físicos e mentais, procurando educar o próprio corpo, sendo a psicomotricidade uma ação em que se desenvolvem todas as áreas do conhecimento. Na busca de concepções que fundamentem este trabalho, podemos destacar as seguintes colocações:

> Compreendendo a sua importância para o desenvolvimento, o movimento humano, portando é mais do que simples deslocamento do corpo; no espaço. Constitui-se em uma linguagem que permite as crianças agirem sobre o meio físico e atuarem sobre o ambiente humano, mobilizando as pessoas por meio de seu teor expressivo. (BRASIL, 1998, p. 5)

Assim sendo, percebe-se que a psicomotricidade é uma ciência fundamental no desenvolvimento da criança, em que a mesma deve ser estimulada sempre para que se possa ter uma formação integral, uma vez que o movimento para a criança significa muito mais que mexer com o corpo: é uma forma de expressão e socialização de ideias, ou até mesmo a oportunidade de desabafar, de

soltar as suas emoções, vivenciar sensações e descobrir o mundo. Para Quirós (1992, apud ELMAN; BARTH; UNCHALO, 1992, p.12),

> Nos movimentos serão expressos sentimentos de prazer, frustração, desagrado, euforia, como dimensão de um estado emocional, reconstruindo, assim, uma memória afetiva desde os gestos iniciais da criança, na medida em que melhor o indivíduo domina seu corpo e sentimentos. Gradativamente ele irá conduzir-se com mais segurança no seu meio ambiente, e desta forma movimentar-se adequadamente dentro de todo um processo educativo.

Nesse sentido, o desenvolvimento psicomotor torna-se muito importante na vida da criança porque, partindo da descoberta que ela faz do seu corpo, dos movimentos e de tudo que está ao seu redor, consegue conquistar e organizar seu espaço, desenvolver sua percepção auditiva e suas emoções, aprendendo aos poucos a coordená-las. (PONCHIELLI, 2003).

Segundo Conceição (1984, apud MORAIS, 2002, p. 2),

> Compreende-se desenvolvimento como a interação existente entre o pensamento consciente ou não, e o movimento efetuado pelos músculos com ajuda do sistema nervoso. [...] Os músculos trabalham juntos na educação psicomotora do indivíduo, fazendo com que ele evolua.

Com base nesses autores, podemos afirmar que, para alcançarmos um bom desenvolvimento psicomotor da criança as atividades precisam ser bem elaboradas e executadas de maneira a proporcionar-lhe prazer ao realizá-las.

A Psicomotricidade nada mais é que se relacionar através da ação, como um meio de tomada de consciência que une o ser corpo, a mente e o espírito. A Psicomotricidade está associada à afetividade e à personalidade, já que o indivíduo utiliza seu corpo para demonstrar o que sente.

1 CONCEITOS TEÓRICOS DA PSICOMOTRICIDADE

Ernest Dupré, em 1907, introduziu a psicomotricidade no contexto científico, enunciando a lei que surgiu do seu trabalho. Em 1909, surgiu o termo psicomotricidade, quando Dupré introduziu os primeiros estudos sobre a debilidade motora nos débeis mentais. (SABOYA, 1995)

Para Negrine (1995), a psicomotricidade origina-se do termo *psyché*, que significa alma, e do verbo latino *moto*, que significa agitar fortemente.

A Sociedade Brasileira de Psicomotricidade a conceitua como sendo uma ciência que estuda o homem através do seu movimento nas diversas relações, tendo como objeto de estudo o corpo e a sua expressão dinâmica. A Psicomotricidade se dá a partir da articulação movimento/ corpo/ relação. Diante do somatório de forças que atuam no corpo - choros, medos, alegrias, tristezas, etc. - a criança estrutura suas marcas, buscando qualificar seus afetos e elaborar as suas ideias. Constituindo-se como pessoa. Otoni (2007, p. 1).

Diversos autores apresentaram conceitos relacionados a psicomotricidade. De acordo com Vayer (1986), a educação psicomotora é uma ação pedagógica e psicológica que utiliza os meios da educação física com o fim de normalizar ou melhorar o comportamento da criança.

Segundo Coste (1978), é a ciência encruzilhada, na qual se cruzam e se encontram múltiplos pontos de vista biológicos, psicológicos, psicanalíticos, sociológicos e linguísticos.

Saboya (1995) define a psicomotricidade como uma ciência que tem por objetivo o estudo do homem, através do seu corpo em movimento, nas relações com seu mundo interno e seu mundo externo. Para Ajuriaguerra (1970), é a ciência do pensamento através do corpo preciso, econômico e harmonioso. Já Barreto (2000) afirma que é a integração do indivíduo, utilizando, para isso, o movimento e levando em consideração os aspectos relacionais ou afetivos, cognitivos e motrizes. É

a educação pelo movimento consciente, visando melhorar a eficiência e diminuir o gasto energético.

A psicomotricidade é atualmente concebida como a integração superior da motricidade, produto de uma relação inteligível entre a criança e o meio. (LIMA; BARBOSA, 2007).

A Psicomotricidade contribui de maneira expressiva para a formação e estruturação do esquema corporal e tem como objetivo principal incentivar a prática do movimento em todas as etapas da vida de uma criança. Por meio das atividades, as crianças, além de se divertirem, criam, interpretam e se relacionam com o mundo em que vivem. Por isso, cada vez mais os educadores recomendam que os jogos e as brincadeiras ocupem um lugar de destaque no programa escolar desde a Educação Infantil. (LIMA; BARBOSA, 2007)

Segundo Barreto (2000, p. 1), “O desenvolvimento psicomotor é de suma importância na prevenção de problemas da aprendizagem e na reeducação do tônus, da postura, da direcionalidade, da lateralidade e do ritmo”.

A abordagem da Psicomotricidade permite a compreensão da forma como a criança toma consciência do seu corpo e das possibilidades de se expressar por meio dele. A educação psicomotora, para ser trabalhada, necessita que sejam utilizadas as funções motoras, perceptivas, cognitivas, afetivas e sócio-motoras, pois assim a criança explora o ambiente, realiza experiências concretas e é capaz de tomar consciência de si mesma e do mundo que a cerca. (LIMA; BARBOSA, 2007)

1.1 Outros conceitos relacionados a psicomotricidade

O conceito de corpo não pode ser ensinado, por isso quando a criança consegue desenhar o seu próprio corpo é por que ela já o tem internalizado, ou seja, ela já possui uma imagem mental dele, que é criada na medida em que brinca, explora e usa o seu corpo. (LIMA, 2006).

Para Oliveira (1992, p. 47), "... a criança tem uma representação gráfica da imagem de si. Podemos inferir esta imagem através de seu desenho de figura humana".

Assim, o esquema corporal é a noção de corpo que a criança tem do seu próprio corpo, é a representação de

suas experiências, é a consciência global do corpo, à medida que se desenvolve a criança chega a ter a consciência corporal atingindo o adequado controle, manejo e conhecimento de suas partes nomeando-as e reconhecendo suas funções, já a imagem corporal é subjetiva, é simbólica. (LIMA, 2006)

Quando desenha uma figura humana a criança o faz do modo como ela o concebe, do modo como ela o percebe. Para ser interpretado, o desenho de uma criança deve ser analisado não na sua imagem desenhada, mas sim no modo como é revelado pelo diálogo analítico com a criança.

Oliveira (1992, p. 58), citando Lê Boulch diz que o esquema corporal passa por três fases distintas, a saber:

• Corpo Vivido: corresponde à fase sensório-motora de Piaget, começa nos primeiros meses de vida, nela o bebê ainda não tem noção do "eu", confundindo-se com o meio e seus movimentos são atividades motoras que não são pensadas para serem executadas.

• Corpo percebido: corresponde ao período pré-operatório de Piaget, começa por volta dos dois anos quando a criança passa a perceber-se, e tem-se o início da tomada de consciência do "eu". Diferencia-se do meio, organizando o espaço levando em conta o seu próprio corpo, começa assim a construir uma imagem mental dele. Os conceitos espaciais como perto, longe, em cima ou embaixo começam a ser discriminados; as noções temporais relativas à duração, ordem e sucessão de eventos são compreendidas.

• Corpo representado: corresponde ao período operatório de Piaget. Começa aproximadamente aos sete anos quando a criança já tem noção do todo e das partes de seu corpo, assumindo e controlando seus movimentos com autonomia e independência. No final dessa fase, a criança já tem uma imagem de corpo operatória, usando-o para efetuar e programar mentalmente ações e orientando-se por pontos de referência que podem ser escolhidos.

Outro conceito que se relaciona a psicomotricidade é a lateralidade. Este conceito traduz-se pelo estabelecimento da dominância lateral da mão, olho e pé, do mesmo lado do corpo (REZENDE; GORLA; ARAÚJO; CARMINATO, 2003).

Entende-se por lateralidade, portanto, o uso preferencial de um dos lados do corpo ao nível dos olhos, mãos e pés ao se realizar as atividades. Esse lado dominante apresenta mais força muscular, precisão e rapidez que o lado não dominante.

Rezende; Gorla; Araújo; Carminato (2003, p. 6) afirmam que,

> [...] geralmente acontece a confusão da lateralidade com a noção de direita e esquerda, que está envolvida com o esquema corporal. A criança pode ter a lateralidade adquirida, mas não saber qual é o seu lado direito e esquerdo, ou vice-versa. No entanto, todos os fatores estão intimamente ligados, e quando a lateralidade não está bem definida, é comum ocorrerem problemas na orientação espacial, dificuldade na discriminação e na diferenciação entre

os lados do corpo e incapacidade de seguir a direção gráfica.

A estruturação espaço-temporal decorre como organização funcional da lateralidade e da noção corporal, uma vez que é necessário desenvolver a conscientização espacial interna do corpo antes de projetar o referencial somatognósico no espaço exterior (FONSECA, 1995).

Esse fator emerge das múltiplas relações integradas da tonicidade, do equilíbrio, da lateralidade e do esquema corporal. A estruturação espacial leva à tomada de consciência pela criança, da situação de seu próprio corpo em um determinado meio ambiente, conscientizando-se do lugar que ocupa no espaço bem como sua relação com outras pessoas e coisas. (REZENDE; GORLA; ARAÚJO; CARMINATO, 2003)

A estruturação espacial não nasce com a criança, é uma construção mental, uma elaboração, iniciando-se com a relação afetiva entre mãe e filho. A criança que

possui as noções de imagem corporal bem desenvolvida consegue perceber a posição que os objetos ocupam, usando seu corpo como ponto de referência. Para assimilar os conceitos espaciais a criança necessita ter uma lateralidade bem definida.

Sobre a estruturação temporal, podemos dizer que, as noções de corpo, espaço e tempo estão intimamente ligadas. Essa noção é muito importante para a criança aprender a ler, pois necessita ter domínio do ritmo, uma sucessão de sons no tempo, uma memória auditiva, uma diferenciação de sons, um reconhecimento das frequências e das durações dos sons das palavras. Será a orientação temporal que proporcionará à criança a capacidade de se localizar em acontecimentos passados e se projetar no futuro. É, também, importante a criança ter domínio das noções sociais do tempo (horas, mês, estações etc.).

Para Fonseca (1995, apud CEZAR; PEREIRA; ESTEVES, 2008, p. 2),

> Um objeto situado à determinada distância e direção é percebido porque as experiências anteriores da criança levam-na a analisar as percepções visuais que lhe permitem tocar o objeto. É dessas percepções que resultam as noções de distância e orientação de um objeto com relação a outro, a partir das quais as crianças começam a transpor as noções gerais a um plano mais reduzido, que será de extrema importância quando na fase do grafismo.

1.2 A relação entre o desenvolvimento psicomotor e a aprendizagem

Estudos mostram que muitas das dificuldades em escrita podem ser prevenidas por meio de atividades motoras, assim sendo podemos afirmar que, por meio de jogos podemos contribuir na melhora do desempenho em escrita nas séries iniciais da alfabetização. Os exercícios psicomotores devem ser uma das aprendizagens escolares básicas, pois são determinantes na aprendizagem da escrita. Isso significa que o jogo e o

brinquedo atuam na prevenção das dificuldades advindas do desenvolvimento inadequado do corpo, sendo, portanto, um valioso instrumento nas escolas quando adaptado às fases do desenvolvimento infantil.

Dentre os estudos que tratam da importância do desenvolvimento psicomotor para as aprendizagens escolares, citamos o de Petry (1988) que reafirma essa importância ressaltando que as dificuldades de aprendizagem em crianças de inteligência mediana podem se manifestar quanto à caracterização de letras simétricas pela inversão do “sentido direita esquerda”, como, por exemplo, d, b, p, q ou por inversão do “sentido em cima em baixo”, d, p, n, u, ou, ainda, por inversão das letras ora, aro.

Para Negrine (1980, p. 61), as dificuldades de aprendizagem vivenciadas pelas crianças “são decorrentes de um todo vivido com seu próprio corpo, e não apenas problemas específicos de aprendizagem de leitura, escrita etc.”.

Para Ajuriaguerra (1988, apud CEZAR; PEREIRA; ESTEVES, 2008, p. 2),

> A escrita é uma atividade que obedece a exigências precisas de estruturação espacial, pois a criança deve compor sinais orientados e reunidos de acordo com normas, a sucessão faz destes sinais palavras e frases, tornando a escrita uma atividade espaço-temporal.

Fonseca (1983, apud CEZAR; PEREIRA; ESTEVES, 2008, p. 2) afirma que,

> Na aprendizagem da leitura e da escrita a criança deverá obedecer ao tempo de sucessão das letras, dos sons e das palavras, fato este que destaca a influência da estruturação temporal para a adaptação escolar e para a aprendizagem.

Segundo Tomazinho (2002), a pré-escola necessita priorizar, não só atividades intelectuais e pedagógicas, mas também atividades que propiciem seu desenvolvimento pleno. De acordo com Oliveira (1996, p.

182), a psicomotricidade contribui para o processo de alfabetização à medida que proporciona à criança as condições necessárias para um bom desempenho escolar através da livre expressão e “[...] deve começar antes mesmo que a criança pegue um lápis na mão [...]”.

A escrita pressupõe, portanto, um desenvolvimento motor adequado, e habilidades como a espacial e a temporal são essenciais para que essa atividade ocorra de maneira satisfatória. De acordo com Ajuriaguerra (1988), além das habilidades cognitivas, as habilidades psicomotoras, são essenciais para o ato de escrever, pois ele está impregnado pela ação motora de traçar corretamente cada letra e constituir a palavra.

2. A PSICOMOTRICIDADE E A APRENDIZAGEM

Saboya (1995) define a psicomotricidade como uma ciência que tem por objetivo o estudo do homem, através do seu corpo em movimento, nas relações com seu mundo interno e seu mundo externo. Para Ajuriaguerra (1970), é a ciência do pensamento através do corpo preciso, econômico e harmonioso.

Já Barreto (2000) afirma que é a integração do indivíduo, utilizando, para isso, o movimento e levando em consideração os aspectos relacionais ou afetivos, cognitivos e motrizes. É a educação pelo movimento consciente, visando melhorar a eficiência e diminuir o gasto energético.

A psicomotricidade é atualmente concebida como a integração superior da motricidade, produto de uma relação inteligível entre a criança e o meio. (LIMA; BARBOSA, 2007).

A Psicomotricidade contribui de maneira expressiva para a formação e estruturação do esquema corporal e tem como objetivo principal incentivar a prática do movimento em todas as etapas da vida de uma criança. Por meio das atividades, as crianças, além de se divertirem, criam, interpretam e se relacionam com o mundo em que vivem. Por isso, cada vez mais os educadores recomendam que os jogos e as brincadeiras ocupem um lugar de destaque no programa escolar desde a Educação Infantil. (LIMA; BARBOSA, 2007)

Segundo Barreto (2000, p. 1), “O desenvolvimento psicomotor é de suma importância na prevenção de problemas da aprendizagem e na reeducação do tônus, da postura, da direcionalidade, da lateralidade e do ritmo”.

A abordagem da Psicomotricidade permite a compreensão da forma como a criança toma consciência do seu corpo e das possibilidades de se expressar por meio dele. A educação psicomotora, para ser trabalhada, necessita que sejam utilizadas as funções motoras, perceptivas, cognitivas, afetivas e sócio-motoras, pois assim a criança explora o ambiente, realiza experiências concretas e é capaz de tomar consciência de si mesma e do mundo que a cerca. (LIMA; BARBOSA, 2007)

2.1 A relevância da psicomotricidade na educação

Escrever, marchar, correr, dançar, são atividades fundamentadas no movimento de uma atividade motriz. Simples em aparência necessita constantemente da intervenção coordenada por um conjunto neuromuscular em função de cada uma das situações em que se enquadra o sujeito ativo.

A psicomotricidade é a capacidade psíquica de realizar movimentos. Não se trata da realização do movimento propriamente dito, mas a atividade psíquica que transforma a imagem para a ação em estímulos para os procedimentos musculares adequados.

O esquema corporal é um elemento básico indispensável para a formação da personalidade da criança. É a representação relativamente global, científica e diferenciada que a criança tem de seu próprio corpo. A própria criança percebe-se e percebe as pessoas e as coisas que a cercam, em função de sua pessoa. Sua personalidade se desenvolverá graças a uma progressiva tomada de consciência de seu corpo, de seu ser, de suas possibilidades de agir e transformar o mundo à sua volta.

É comum que, visando garantir uma atmosfera de ordem e de harmonia, algumas práticas educativas procurem simplesmente suprimir o movimento, impondo às crianças de diferentes idades rígidas restrições posturais. Isso se traduz, por exemplo, na imposição de

longos momentos de espera – em fila ou sentada- em que a criança deve ficar quieta, sem se mover, ou na realização de atividades mais sistematizadas, como de desenho, escrita ou leitura, em que qualquer deslocamento, gesto ou mudança de posição pode ser visto como desordem ou indisciplina.

O objetivo disciplinar aponta a permanente exigência de concentração motora pode estar baseada na ideia de que o movimento impede a concentração e a atenção da criança, ou seja, que as manifestações motoras atrapalham a aprendizagem. Todavia, a julgar pelo papel que os gestos e as posturas desempenham junto a percepção e a representação.

As principais funções psicomotoras são: um bom desenvolvimento da estruturação do esquema corporal que mostre a evolução da apresentação da imagem do corpo e o reconhecimento do próprio corpo, evolução de preensão e da coordenação óculo-manual que nos proporciona a fixação ocular e o desenvolvimento da

função tônico e da postura em pé e reflexos arcaicos da estruturação espaço-temporal (tempo, espaço, distância e retina).

A importância dos sentimentos da criança na fase do conhecimento de seu próprio corpo, pois um esquema corporal mal estruturado pode determinar na criança certo desajeitamento e falta de coordenação, se sentindo insegura e isso poderá desencadear uma série de reações negativas como: agressividade, mal humor, apatia que às vezes parece ser algo tão simples poderá originar sérios problemas de motricidade que serão manifestados através do comportamento.

A criança percebe seu próprio corpo por meio de todos os sentidos. Seu corpo ocupa um espaço no ambiente em função do tempo, capta imagens, recebe sons, sente cheiros e sabores, dor e calor e se movimenta. A entidade corpo é centro, o referencial. A noção do corpo está no centro do sentimento de mais ou menos disponibilidade e adaptação que temos de nosso

corpo e está no centro da relação entre o vivido e o universo.

Para Jean LeBouch (1986), o esquema corporal é a organização das sensações relativas ao seu próprio corpo em relação com os dados do mundo exterior.

Hurtado (1991) no dicionário de psicomotricidade, define esquema corporal como elemento básico indispensável na criança para construção de sua personalidade. É a representação mais ou menos global, mais ou menos específica e diferenciada que ela apresenta do seu próprio corpo.

2.2 Etapas do Desenvolvimento do Esquema Corporal

1 - Etapa do corpo submisso (0 a 2 meses)

Os movimentos são estritamente automáticos, dependendo de bagagem inata (reflexos e automatismos de alimentação, de defesa e de equilíbrio). Daí resulta comportamento inteiramente dominado pelas

necessidades orgânicas e ritmado pela alternância alimentação-sono. Nesta fase de impulsividade motora os gestos são explosivos, não são orientados e se parecem mais a crises motoras que a movimentos coordenados.

2- Etapas do corpo vivido (2 meses a 3 anos)

Caracterizada por comportamento motor global com repercussões emocionais fortes e mal controladas. A criança vai tomando consciência de seus movimentos. E, a medida que vai tomando a noção de lugar, vai virando também para os lados. A atividade traduz a expressão de uma necessidade fundamental de movimento e investigação.

A criança participa de tudo, de todos os movimentos ao seu redor. Dois aspectos a serem observados nessa fase:

a – atividade espontânea da criança – (movimentos não pensados). Levantar a barriga, rolar pelo berço, pegar

objetos e levar à boca. Dessas atividades espontâneas é que ela vai adquirindo experiências.

b – importância da experiência vivida pela criança – Pela experiência vivida, enquanto distingue seu próprio corpo do mundo dos objetos é que se estabelece o primeiro esboço da imagem do corpo e a criança parte para a descoberta do mundo exterior.

3 - Etapas do Corpo Descoberto (3 a 6 anos)

A criança vai descobrindo seu corpo e começando a estruturar seu esquema corporal. Durante a fase do corpo vivido, a experiência emocional do corpo e do espaço, permite à criança sentir seu corpo como objeto total no mecanismo de relação. O reconhecimento de um objeto pelo lado dos sentidos vai por sua vez, ser submetido a uma evolução rápida.

É nesta etapa que se desenvolve:

a) função de interiorização – É uma forma de atenção perceptiva centraliza sobre o próprio corpo, que permite à criança tomar consciência de suas características corporais e verbalizá-las.

b) interiorização e localização

c) interiorização e controle do desenvolvimento temporal do movimento -

4- Etapas do Corpo Representado (6 a 12 anos)

Por volta dos 5-6 anos, as experiências tônicas e dados visuais produzem a primeira imagem sintética do corpo. Daí a representação de uma imagem mental do corpo em movimento. No início ela poderá controlar voluntariamente sua atitude sem empregar tensões inúteis, a partir de um esquema postural, verdadeira imagem do corpo estático. Mas é preciso atingir a idade de 10 a 12 anos para que, no momento das aprendizagens praxiológicas, ela possa dispor de uma imagem mental do corpo em movimento permitindo uma

verdadeira representação mental de uma sucessão motora.

2.3 O Esquema Corporal Mal Definido

Apresenta-se sobre os planos da:

- Percepção – deficiência da estruturação espaço-temporal

Motricidade – lentidão, coordenação psicomotora deficiente, atitudes inadequadas. Relação com o outro – insegurança nas relações com o outro. A criança não conhece as partes do seu corpo, ignora o vocabulário corporal, não situa bem seus membros ao gesticular ou por falta de concentração, ou porque não descobriu todas as possibilidades espaciais de seu corpo. Seus gestos não são harmônicos; é lenta não consegue agir rapidamente.

Transpondo para a prática, o professor precisa cuidar de sua expressão e posturas corporais ao se

relacionar com as crianças. Não deve esquecer que seu corpo é um veículo expressivo valorizando e adequando os próprios gestos, mímicas e movimentos na comunicação com as crianças através de jogos, brincadeiras, histórias, refletindo sobre os tipos de movimentos ajudando as crianças a desenvolverem uma motricidade harmoniosa.

2.4 Psicomotricidade na Matemática

A matemática pode ser considerada uma linguagem cuja função é expressar relações de quantidade, espaço, tamanho, ordem, distância, etc. À medida que a criança brinca com formas, quebra-cabeças, caixas ou panelas, a criança adquire uma visão dos conceitos pré-simbólicos de tamanho, número e forma. Ela enfia contas no barbante ou coloca figuras em quadros e aprende sobre sequência e ordem; aprende frases: acabou, não mais, muito, o que amplia suas ideias de quantidade.

A criança progride na medida do conhecimento lógico-matemático, pela coordenação das relações que anteriormente estabeleceu entre os objetos. Para que se construa o conhecimento físico (referente a cor, peso, etc.), a criança necessita ter um sistema de referência lógico-matemático que lhe possibilite relacionar novas observações com o conhecimento já existente; por exemplo: para perceber que um peixe é vermelho, ela necessita um esquema classificatório para distinguir o vermelho de todas as outras cores e outro esquema classificatório para distinguir o peixe de todos os demais objetos que conhece.

2.5 A Psicomotricidade na Alfabetização

As habilidades psicomotoras são essenciais ao bom desempenho no processo de alfabetização. A aprendizagem da leitura e da escrita exige habilidades tais como:

• dominância manual já estabelecida (área de lateralidade);

• conhecimento numérico suficiente para saber, por exemplo, quantas voltas existem nas letras m e n, ou quantas sílabas formam uma palavra (área de habilidades conceituais);

• movimentação dos olhos da esquerda para a direita, domínio de movimentos delicados adequados à escrita, acompanhamento das linhas de uma página com os olhos ou os dedos, preensão adequada para segurar lápis e papel e para folhear (área de coordenação visual e manual);

• discriminação de sons (área de percepção auditiva);

• adequação da escrita às dimensões do papel, reconhecimento das diferenças dos pares b/d, q/d, p/q etc., orientação da leitura e da escrita da esquerda para a direita, manutenção da proporção de altura e largura das letras, manutenção de espaço entre as palavras e escrita orientada pelas pautas (áreas de percepção visual, orientação espacial, lateralidade, habilidades conceituais);

• pronúncia adequada de vogais, consoantes, sílabas, palavras (área de comunicação e expressão);

• noção de linearidade da disposição sucessiva de letras, sílabas e palavras (área de orientação tempo espacial);

• capacidade de decompor palavras em sílabas e letras (análise);

• possibilidade de reunir letras e sílabas para formar novas palavras (síntese).

A psicomotricidade é imprescindível na educação para o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo da criança. O professor deve ter o cuidado de elaborar suas aulas fundamentando-se nestes aspectos para proporcionar ao aluno um desenvolvimento integral. Neste aspecto, a escola que acompanha as mudanças de um mundo onde os conhecimentos evoluem rapidamente, deve priorizar os pilares que a sustentam (aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser, aprender a conviver juntos) de forma lúdica e prazerosa.

3. O MOVIMENTO E HABILIDADES MOTORAS

Segundo Ferreira Neto (1995), o movimento é à base da ação do sujeito com o mundo e outras pessoas, sendo o mediador, de um comportamento que ocorre a partir da interação que recebe do meio em que vive. O movimento é indispensável para o equilíbrio físico, cognitivo, social e afetivo, os quais, por sua vez, são condicionantes do desenvolvimento motor, o que significa:

> O movimento que permite à criança encontrar um conjunto de relações (sujeito, as coisas, o espaço) necessárias ao seu desenvolvimento motor, aprendendo a perceber e a interacionar o vivido, o operatório e o mental. (FERREIRA NETO, 1995, p.115).

> Os movimentos construídos pelosa sujeitos, em cada situação, construções essas que dependem tato dos recursos biológicos e psicológicos de todas as pessoas, quanto das condições do meio ambiente em que ela vive. (FREIRE, 2002, p.22).

Ao nascer à criança é caracterizada por uma atividade motora do tipo reflexo e após os primeiros meses começam os movimentos intencionais, o desenvolvimento motor é a base para adquirir habilidades em níveis posteriores e (FERREIRA NETO, 1995) conceitua desenvolvimento motor como:

> [...] aspecto do comportamento motor e do controle motor que está diretamente relacionado com o estudo das mudanças ou transformações no desempenho motor durante os diferentes momentos da evolução da vida do indivíduo. (FERREIRA NETO, 1995, p.4).

Freire (2002) diz que os esquemas motores correspondem no plano da inteligência corporal, as representações mentais ou pensamentos no plano da inteligência conceitual, surgindo então o comportamento inteligente.

As aquisições básicas do desenvolvimento psicológico e locomotor são devido ao caráter lúdico que envolve as atividades físicas da criança, pois o brincar é a

ocupação mais importante para a criança. As brincadeiras ocupam papel central no desenvolvimento das habilidades motoras finas e movimentos globais, na qual os brinquedos são vitais para o desenvolvimento infantil.

Com os estímulos que a criança recebe do ambiente, o comportamento motor pode sofrer alterações e apresentar diferenças quanto às características apresentadas em cada idade, entendendo que:

> Nas primeiras idades devera existir uma preocupação de assegurar um papel de facilitação da ação, permitindo que todas as crianças tenham acesso à diversificação de experiência do movimento, na exploração direta de espaços e materiais. (FERREIRA NETO, 1995, p.117).

4. A Psicomotricidade na Educação Infantil

O desenvolvimento motor é o resultado da maturação de certos tecidos nervosos, aumento em tamanho e complexidade do sistema nervoso central,

crescimento dos ossos e músculos. São, portanto comportamentos não aprendidos que surgem espontaneamente desde que a criança tenha condições adequadas para exercitar-se. Esses comportamentos não se desenvolverão caso haja algum tipo de distúrbio ou doença. Podemos notar que crianças que vivem em creches e que ficam presas em seus berços sem qualquer estimulação não desenvolverão o comportamento de sentar, andar na época adequada que futuramente apresentarão problemas de coordenação e motricidade.

As principais funções psicomotoras é um bom desenvolvimento da estruturação do esquema corporal que mostre a evolução da apresentação da imagem do corpo e o reconhecimento do próprio corpo, evolução de preensão e da coordenação óculo-manual que nos proporciona a fixação ocular e olhar e desenvolvimento da função tônico e da postura em pé e reflexos arcaicos da estruturação espaço-temporal (tempo, espaço, distância e retina).

Um perfeito desenvolvimento de nosso corpo ocorre não somente mecanicamente, mas sim que são aprendidos e vivenciados junto a família, onde a criança aprende a formar a base da noção de seu 'eu corporal'. Não podemos esquecer de citar a importância dos sentimentos da criança na fase do conhecimento de seu próprio corpo, pois um esquema corporal mal estruturado pode determinar na criança um certo desajeitamento e falta de coordenação, se sentindo insegura e isso poderá desencadear uma série de reações negativas como: agressividade, mal humor, apatia que às vezes parece ser algo tão simples poderá originar sérios problemas de motricidade que serão manifestados através do comportamento.

Na Educação Infantil, a criança busca experiências em seu próprio corpo, formando conceitos e organizando o esquema corporal. A abordagem da Psicomotricidade irá permitir a compreensão da forma como a criança toma consciência do seu corpo e das possibilidades de se expressar por meio desse corpo, localizando-se no tempo e no espaço.

O movimento humano é construído em função de um objetivo. A partir de uma intenção como expressividade íntima, o movimento transforma-se em comportamento significante. É necessário que toda criança passe por todas as etapas em seu desenvolvimento.

O trabalho da educação psicomotora com as crianças deve prever a formação de base indispensável em seu desenvolvimento motor, afetivo e psicológico, dando oportunidade para que por meio de jogos, de atividades lúdicas, se conscientize sobre seu corpo. Através da recreação a criança desenvolve suas aptidões perceptivas como meio de ajustamento do comportamento psicomotor. Para que a criança desenvolva o controle mental de sua expressão motora, a recreação deve realizar atividades considerando seus níveis de maturação biológica.

A recreação dirigida proporciona a aprendizagem das crianças em várias atividades esportivas que ajudam

na conservação da saúde física, mental e no equilíbrio sócio-afetivo.

Bons exemplos de atividades físicas são aquelas de caráter recreativo que favorecem a consolidação de hábitos, o desenvolvimento corporal e mental, a melhoria da aptidão física, a socialização, a criatividade; tudo isso visando à formação da sua personalidade.

Sugestões de exercícios Psicomotores: engatinhar, rolar, balançar, dar cambalhotas, se equilibrar em um só pé, andar para os lados, equilibrar e caminhar sobre uma linha no chão e materiais variados (passeios ao ar livre), subir/ descer entre outras. Pode-se afirmar, então, que a recreação, através de atividades afetivas e psicomotoras, constitui-se num fator de equilíbrio na vida das pessoas, expresso na interação entre cognição e corpo, a afetividade e a energia, o indivíduo e o grupo, promovendo a totalidade do ser humano.

A psicomotricidade infantil, como estimulação aos movimentos da criança, tem como meta: motivar a capacidade sensitiva através das sensações e relações entre o corpo e o exterior (o outro e as coisas); cultivar a capacidade perceptiva através do conhecimento dos

movimentos e da resposta corporal; organizar a capacidade dos movimentos representados ou expressos através de sinais, símbolos, e da utilização de objetos reais e imaginários; fazer com que as crianças possam descobrir e expressar suas capacidades, através da ação criativa e da expressão da emoção; ampliar e valorizar a identidade própria e a autoestima dentro da pluralidade grupal; criar segurança e expressar-se através de diversas formas como um ser valioso, único e exclusivo e uma consciência e um respeito à presença e ao espaço dos demais.

Deste modo, com o trabalho adequado da psicomotricidade em sala de aula e com o auxilio e dedicação do educador poderá amenizar as dificuldades de aprendizagem presenciadas pelos educandos, diminuindo o fracasso escolar, contribuindo para uma educação de qualidade.

CONSIDERAÇÔES FINAIS

Conclui-se também que a psicomotricidade quando envolvida com aprendizagem, traz resultados positivos, pois são através das atividades de movimentos que a criança terá a oportunidade de desenvolver cognitivamente, pois com um simples traçado de uma letra no chão, quando a criança passe por cima, ela estará assimilando este movimento, e também com um simples modelar de uma massinha, irá oportunizando a criança a movimentar os punhos que muitas das vezes não se locomover adequadamente, o que possibilitará a escrita da criança quando entrar na fase de alfabetização. O corpo é o veículo para a ação, para o conhecimento e para socialização.

As experiências corporais modificam o intelecto, a vida afetiva e as ações motoras dos indivíduos. O corpo deve ser visto como um todo, pois nele estão todas as tensões e emoções que caracterizam a evolução psicoafetiva de um sujeito. Toda a educação psicomotora deve ser realizada levando-se em conta as necessidades

reais do indivíduo, partindo do simples para o complexo. Sem dúvida uma criança que não conhece a si mesmo e suas potencialidades não conseguirá também relacionar com si mesmo e com os outros, vivendo em mundo isolado e distante, assim cabe á escola e a família estimular o movimento através de brincadeiras e jogos, proporcionado assim uma vivência corporal ampla capaz de desenvolver capacidades física, afetivas e motoras.

REFERÊNCIAS

AJURIAGUERRA, J. **A Escrita Infantil – Evolução e Dificuldades***.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

AUCOUTURIER, B. e La Pierre, A. **As Nuanças: da vivência à abstração através da Educação Psicomotora.** São Paulo: Manole. 1985.

BARRETO, S.J. **Psicomotricidade, educação e reeducação***.* 2ª ed. Blumenau: Livraria Acadêmica, 2000.

COSTE, J.C. **A psicomotricidade.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

ELMAN, L.E.; BARTH, B.; UNCHALO, S. "**Psicomotricidade – Aspectos ligados à construção do esquema corporal**". In: Revista do Professor. Ano VIII. nº 30, abr./jun. de 1992.

FONSECA, V. **Psicomotricidade***.* São Paulo: Martins Fontes, 1988.

_____. **Introdução às Dificuldades de Aprendizagem***.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.1995.

FERREIRA NETO, Carlos Alberto. **Motricidade e jogo na infância**. Rio de Janeiro: Sprem, 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LIMA, J.C.M. **Dificuldade de aprendizagem no processo de aquisição da leitura e da escrita.** Porto Alegre: Artes Médicas. 2006.

LIMA, A.S.; BARBOSA. S.B., **"Psicomotricidade na Educação Infantil** – desenvolvendo capacidades". 2007

LE BOUCH, J. **O desenvolvimento psicomotor: do nascimento até os 6 anos.** Porto Alegre: Artes Médicas. 1986.

MATTOS, M.G.; NEIRA, M.G. **Educação física infantil: construindo o movimento na escola.** São Paulo: Phorte, 1999.

MORAIS, V.L., 2007. **"Desenvolvimento Psicomotor".** São Paulo, Martins Fontes 2007.

NEGRINE, A. **“A Educação Física e a Educação Psicomotriz”.** In: Revista Brasileira de Educação Física e Desportos. Brasília: MEC, 44: 60-63, jan./mar. 1980.

_____. **Aprendizagem e desenvolvimento infantil: psicomotricidade, alternativas pedagógicas**. *V*. 3. Porto Alegre: Prodil, 1995.

OLIVEIRA, G.C. **Psicomotricidade: Um Estudo em Escolares com Dificuldades em Leitura e Escrita.** Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1992.

_____. **Contribuições da psicomotricidade para a superação das dificuldades de aprendizagem.** 1996.

OTONI, B.B.V., 2007. **A Psicomotricidade na Educação Infantil**. São Paulo. Ática. 2008.

PETRY, R.M. **Educação Física e Alfabetização**. 3ª ed. Porto Alegre: Kuarup Ltda., 1988.

PIAGET, Jean. **A psicologia da criança.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

PONCHIELLI, N.L., 2003. “**A perspectiva histórico-cultural sobre o desenvolvimento da criança”**. Biblioteca Virtual/ Acesso em: 5 abr. 2012.

ROSA, A.P.; NISIO, J.D. **Atividades Lúdicas: sua importância na alfabetização**. Curitiba: Juruá, 2002.

SABOYA, B. **Bases psicomotoras: aspectos neuropsicomotores e relacionais no primeiro ano de vida.** Rio de Janeiro: Trainel, 1995.

TOMAZINHO, R.C.Z. **As atividades e brincadeiras corporais na pré-escola: um olhar reflexivo**. 2002. Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo: 2002.

VAYER, P. **A criança diante do mundo.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

CONTRIBUIÇÔES DA ARTE PARA A EDUCAÇÂO

Andréa Neris dos Santos

A arte está envolvida em toda nossa vida: no que nós vestimos, no que falamos, no que comemos. Nós temos que conhecer costumes diferentes e aprender com eles, a lidar com as pessoas, com as diferenças. As pessoas devem conhecer o valor real da arte e sua importância para a vida. Com o ensino da arte, as pessoas aprendem a formar e a expressar melhor as suas opiniões de uma maneira mais facilitada.

Para viver em sociedade, o indivíduo deve interagir com o meio em que está inserido, fazer parte dele e modificá-lo. Tendo em vista o caráter social da educação, quais as contribuições do ensino da arte para a educação infantil?

Segundo Read (1996), no decorrer do século XX, houve uma revolução mundial na apreciação da arte da criança.

Ele via que temos na arte um instrumento de educação e não uma simples matéria a ensinar.

Para compreender como as artes, em suas diversas formas, contribuem para a construção do conhecimento humano, é necessário investigar o que é e como se dá a construção do conhecimento.

Na perspectiva de Piaget (1980), o conhecimento configura-se como uma construção contínua de mediação entre o sujeito e o objeto, ou seja, entre o meio físico e o social. Nessa ação, o indivíduo constrói novas estruturas mentais, estabelecendo condições e capacidades próprias de conhecer.

Sendo assim, o indivíduo não aprende como se fosse um depósito de informações. No processo de construção de conhecimento, o indivíduo é sujeito ativo, só vai aprender significativamente se houver uma interação com o objeto.

Com base na teoria piagetiana, o indivíduo é sujeito do processo de construção do seu conhecimento e esse processo só é possível mediante a sua ação.

É importante ressaltar que um trabalho artístico sempre carrega a marca do seu criador, ou seja, traz

embutida, em si, a ação do sujeito que a criou, que é fruto de sua interação com o meio e com o próprio objeto criado, nesse processo, o indivíduo é capaz de construir o entendimento de novos conceitos referentes a materiais e a técnicas utilizadas, o que se dá nas artes plásticas, na dança, no teatro, na música, e na produção de poesias.

As Artes constituem atividades pelas quais o indivíduo é despertado para a criatividade, a qual se acentua com a prática.

O ato criativo é um processo que sempre traz algo da pessoa que o executa. Uma pintura, por exemplo, por mais que uma pessoa tente fazê-la igual à outra, nunca o será, sempre apresentará algo diferente.

Como processo de criação do novo, a arte favorece a superação, do que é igual, da reprodução, favorece o desenvolvimento de uma aprendizagem mais significativa e criativa.

Desde a primeira infância a criança utiliza o desenho para a representação da realidade. "Desenhar, pintar ou construir constitui um processo complexo em que a criança reúne diversos elementos de sua experiência,

para formar um novo e significativo todo". (LOWENFELD, 1977, p. 13).

Este processo de criação em que a criança faz a seleção, interpretação e reformulação dos elementos são de extrema importância, pois ela direciona para o trabalho artístico parte de si própria expressando seus pensamentos, sentimentos e emoções.

Portanto, nesta fase é importante que a criança tenha a liberdade de se expressar sem que haja a interferência do adulto, no sentido de influenciar e direcionar a criança a utilizar determinado esquema de cores ou até mesmo na maneira de pintar formas prontas. Sem perceber, o adulto interfere no processo criativo e inibe a criança a utilizar a arte como meio de autoexpressão. (LOWENFELD, 1977).

A livre expressão é um meio pelo qual se revela a essência da personalidade, pois subentende exteriorização e representação. Apesar da espontaneidade quase sempre presente na criança, a realidade social e material não possibilitam que a mesma expresse as suas realidades subjetivas. Através da pintura, desenho, esculturas e outras formas de artes

plásticas realizam-se desejos, satisfazem-se as necessidades e se afirma o eu, ou seja, a pessoa se revela para si mesma.

Assim, ao exercitar a expressão livre, a criança libera sua subjetividade e se conhece cada vez mais existem fatores que funcionam como repressão ao potencial criador, fatores estes que contribuem para a construção de uma visão limitada dos próprios talentos e potencialidades, dentre as quais, o medo da crítica e a ideia de que o talento está presente em poucos indivíduos.

Segundo a autora, é a sociedade que inculca esses medos, através das crenças e valores estabelecidos, que são repassados, muitas vezes, e que, de forma gradual, atingem as crianças, por meio das proibições e repreensões exercidas pelos adultos.

São estas barreiras emocionais e culturais que inviabilizam a visão da arte como criação e não reprodução. Dentre as barreiras emocionais, a apatia, a insegurança, o medo, sentimentos de inferioridade e o autoconceito negativo, inibem uma forma de pensar mais inovadora e criadora.

Em relação a essas barreiras emocionais, é possível efetuar mudanças, e o professor tem um papel importante no sentido de propiciar as condições favoráveis para o desenvolvimento de habilidades e talentos dos alunos.

Não desconsiderando as diversas atividades pelas quais se pode realizar tal estímulo, é importante salientar que as artes possibilitam o reforço de estímulos positivos para a construção de um autoconceito que valorize muito mais as habilidades do que as dificuldades, contribuindo, desse modo, para a elevação da autoestima dos alunos.

A educação não se limita à estruturação e à apropriação de conhecimentos técnicos, históricos, matemáticos, geográficos, entre muitos outros tão necessários para a formação humana, mas compreende também o objetivo de humanizar, de favorecer o crescimento intelectual, emocional/afetivo e cultural da criança, no sentido de que esta possa incorporar valores como solidariedade, inquietude e desejo de mudança, sensibilidade, sentido e vida.

Metodologia e ensino o da arte

Para que as crianças tenham possibilidades de desenvolverem-se na área expressiva, é imprescindível que o adulto rompa com seus próprios estereótipos (...)", assim, o professor tem que estar sempre presente e fazer parte do processo de descoberta da criança, desprezando os estereótipos e abrindo a mente para novas ideias e novos materiais, não só entendendo, mas vivenciando as linguagens da arte com a criança.

Para trabalhar a produção de arte é importante ter como alicerce, que a Arte é expressão e não imitação, realizar uma releitura não implica copiar o que o artista produziu e sim interpretar e conseguir assimilar suas ideias, mas mesmo assim conseguir colocar sua própria percepção.

Não basta o professor encher os alunos de materiais e deixar que haja sobre eles, o professor deve incentivar, criar situações que façam com que eles usem a Arte, se expressem realmente, do contrário, não haverá atividade artística e sim terá um professor observando alunos interagirem com materiais. Faz-se necessário mostrar aos educandos que a Arte tem uma história, uma conotação

social, que ela passou por diversas fases tendo um contexto histórico.

Trabalhar com Artes Plásticas não é meramente explorar técnicas artísticas, e sim explorar os diversos aspectos que a envolvem, desde sua interpretação à análise de cores, formas, intenções, enfim, tudo que Arte traz junto consigo.

As Prática Pedagógica, de acordo com Souza (2005) “(...) envolve a dimensão educativa não apenas na esfera escolar, mas na dinâmica das relações sociais que produzem aprendizagens, que produzem o ‘educativo’”.

As Práticas Pedagógicas para o ensino de arte devem ser embasadas em métodos que instiguem os alunos, com a utilização de objetos que os estimulem a desenvolver determinadas percepções, tais como a visão, a audição e o tato, a partir dos quais estes terão a capacidade empírica mínima para adquirir uma base bem estruturada, conciliando mais facilmente os conteúdos teóricos aos práticos ao longo de sua formação acadêmica.

O professor deve, portanto, orientar seus alunos para que estes desenvolvam capacidades necessárias

para a produção de suas atividades, mas ao mesmo tempo, deve conduzir seus alunos às práticas autônomas.

Ao dissertar sobre a importância da arte na educação de crianças, é também necessário abordar sobre a atuação do professor neste contexto, sobre sua importância no aprendizado e desenvolvimento dos alunos, assim como, sobre sua formação nesse processo.

Para exercer qualquer profissão ou função é necessário que se tenha preparo para o cargo. Na docência não é diferente.

Para que possam realizar um trabalho de qualidade com as crianças, os professores de educação infantil e dos anos iniciais precisam estar em constante reciclagem teórica e metodológica, numa busca pelo aprimoramento da prática pedagógica.

A cultura é construída e transmitida por meio das relações que se estabelecem socialmente, inclusive em sala de aula, assim, professores e alunos também são produtores e assimiladores de cultura (Lopes, 1999), e de acordo com Ketzer:

> Ter cultura independe de ter erudição, trata-se de uma condição inerente a todo ser vivo que, com suas experiências, produz significados individual e coletivamente no conjunto de atores sociais de seu tempo. (KETZER, 2003, P. 12)

As crianças são extremamente curiosas, são maravilhadas pelo aprender. Segundo Rubem Alves no seu artigo ”*Curiosidade é uma Coceira na Cabeça"*, para as crianças o mundo é um vasto parque de diversões.

As coisas são fascinantes, provocações ao olhar. Mas, para que o ensino da arte faça realmente sentido e estimule essa curiosidade é importante que a experiência vivenciada seja realmente significativa.

O professor não é somente o produto, o resultado de um curso de licenciatura, a formação do professor não se constrói de uma só vez, mas é um processo constante, contínuo, que se dá ao longo da sua formação e da sua atuação como professor, da sua vivência na prática, assim como, nas relações e desafios que encontra em seu trabalho com as crianças, nas necessidades visíveis e não visíveis que elas apresentam ou deixam transparecer em seus comportamentos, e na conscientização progressiva sobre o que é realmente

importante que as crianças vivenciem, aprendam e construam como sujeitos da história e da cultura.

Envolver a arte no processo educacional de crianças para buscar uma educação significativa para elas, não se limita apenas em incluí-la em um currículo. Para Iavelberg (2003), a arte não pode ser encarada como mágica.

Portanto, para provocar um desenvolvimento educacional mais rico e significativo entre as crianças, é necessário que se reconheça a importância do envolvimento do educador e da instituição escolar.

Para Pillotto (2007, p. 23): “nas escolas e nas comunidades onde as crianças estão inseridas existe uma diversidade de recursos humanos e materiais disponíveis, portanto, considerando a realidade concreta da escola, ressaltando aspectos fundamentais para os projetos a serem desenvolvidos”.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, é desejável que o aluno tenha a oportunidade de vivenciar o maior número de experiências com a arte.

Sendo que tais aprendizagens dizem respeito à possibilidade de os alunos desenvolverem um processo

contínuo e cada vez mais complexo no domínio de conhecimento artístico e estético, seja no exercício do seu próprio criador, por meio das formas artísticas, ou seja no contato com obras de arte e com outras formas presentes nas culturas ou na natureza (BRASIL, 1997, p. 47).

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e acesso pelas crianças aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. ele tem direito de vivenciar conhecimentos múltiplos da sua e de outras culturas.

Conforme os autores, é preciso enfatizar que muito mais necessário se torna o contato com experiências desta natureza para o profissional que estará envolvido diretamente com cidadãos que estão em processo inicial de construção cognitiva, afetiva, social, física e cultural.

Trata-se de ajudar intencionalmente as crianças a tornarem-se mais flexíveis em suas relações imagéticas; o que equivale dizer, alargar possibilidades sensíveis de interpretar, ou ainda tornar o mundo mais compreensível.

O trabalho educacional está comprometido radicalmente com o dever humano, com aprendizagens que permitem ampliar o âmbito de experiências que nos signifiquem na convivência com outras. Não se trata de consumir conhecimentos do que é o mundo, mas de favorecer aprendizagens e reflexões.

Para Piaget (1983 *apud* RICHTER, 2004, p. 22), compreender significados supõe um ato significativo sobre o mundo. Em seus estudos sobre a produção do conhecimento, essa questão é absolutamente primordial é "a ação em sua plasticidade muito maior" que explica a gênese e a constituição de conhecimentos relacionando-se sempre com a organização e a estruturação do vivido. Organização e estruturação que ativam o conhecimento e o desconhecimento em outras sínteses pelo constante desafio em direção à produção de outras maneiras de fazer e compreender, impulsionado por uma curiosidade

de ir além dos limites do conhecimento. Trata-se de um movimento de complexificação do sujeito, trânsito entre ordem e incerteza, rigor e liberdade, influência e autoria, raciocínio e sonho, ética e estética.

Além disso, articular educação e arte desde a infância significa compreender o ato de educar como ato inseparável do ato estético e ético de comunhão com o outro para afirmá-lo como promoção do dever plural do ser humano.

Aqui se destaca o papel fundamental de cada profissional no ato de acolher cada criança para ajudá-la em sua inserção social e cultural como experiência educativa que explicita a vida e as relações afetivas.

Portanto, implica o desafio de relacionar três grandes campos, educação, arte e infância, colocando em movimento dimensões culturais de o humano existir que pela sua complexidade não se deixa encerrar em colagens de conceitualizações e metodologias sustentadas em espontaneísmo e autoritarismos simplificadores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBINATTI, Maria Eugênia Castelo Branco. **Artes Visuais.** Artes II. Belo Horizonte. 2009.

ALENCAR, Eunice M. L. Soriano de. **Como desenvolver o potencial criador:** um guia para a liberação da criatividade em sala de aula. Petrópolis: Vozes, 1990.

ARSLAN, Luciana Mourão; IAVELBERG, Rosa. **Ensino de Arte**. São Paulo: Cengage Learning, 2009.

BARROS, M. de. **Exercícios de ser Criança**. Rio de Janeiro: Salamandra, 1999.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9394/1996. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 13/01/2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

Constituição da República Federativa do Brasil. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 13/01/2020.

COX, Maureen**. Desenho da Criança.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. Pintando, bordando, rasgando, desenhando e melecando na educação infantil. In: **Cor, som e movimento**: a expressão plástica, musical e dramática no cotidiano da criança. Porto Alegre: Mediação, 1999. p. 07-36.

FUSARI, Maria F. de Rezende e; FERRAZ, Maria Heloisa C. de T. **Arte na Educação Escolar**. São Paulo: Cortez, 2001.

GUIMARÃES, Daniela; NUNES, Maria F. R.; LEITE, Maria I. **História, cultura e expressão**: fundamentos na formação do professor. In KRAMER, Sônia;

GUIMARÃES, Daniela; NUNES, Maria F. R.; LEITE, Maria I.(Orgs). **Infância e Educação Infantil.** Campinas: Papirus, 1999, p. 159 -174.

HOLM, Anna Marie. A energia criativa natural. **Pro-Posições.** v. 15, n, 1. p. 83-95, jan./abr. 2004.

IAVELBERG, Rosa. **Para gostar de aprender arte: sala de aula e formação de professores.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

KETZER, S. M. A criança, a produção cultural e a escola. In: JACOB, S. (Org).). **A criança e a produção cultural:**

do brinquedo à literatura. Porto alegre: Mercado Aberto, 2003, p. 11-27.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública: A Pedagogia crítico social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 2006.

LOPES, Marceli Ribeiro Castanheira. Descompasso: da formação à prática. In: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria I.; NUNES, Maria F.; GUIMARÃES, Daniela (Orgs.). **Infância e educação infantil.** São Paulo: Papirus, 1999.

LOWENFELD, Viktor; MAILLET, Miguel (Trad.). **A criança e sua arte: um guia para os pais**. 2. ed. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

MARTINS, Mirian Celeste Ferreira Dias. **Didática do ensino da arte:** A língua do mundo: Poetizar Construir e Conhecer a arte. São Paulo. FTD. 1998

MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, M. Terezinha Telles. **Teoria e Prática do Ensino de Arte**: a língua do mundo. São Paulo: FTD, 2010.

MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. **Criatividade, personalidade e educação.** 2 ed. Campinas: Papirus, 2000.

MOREIRA, Angélica Albano. **O espaço do desenho**: a educação do educador. 13ª ed. São Paulo: Editora Loyola, 2009.

MORENO, G. L. **Pressupostos epistemológicos na educação infantil:** O lúdico, a construção do conhecimento e a prática pedagógica em uma pré-escola. UEL, 2001. Dissertação de mestrado.

PIAGET, Jean. **Psicologia e Pedagogia.** Tradução: Dirceu Accioly Lindoso e Rosa Maria Ribeiro da Silva. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1980.

PILLAR, Analice Dutra (org.). **A Educação do olhar no ensino das Artes**. Porto Alegre: Mediação, 2011.

PILLOTTO, Silvia. S. D. (Org). **Processos curriculares em arte:** da universidade ao ensino básico. Joinvile, SC: Univille, 2007.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. **Formação e prática do educador e do Orientado**r: confrontos e questionamentos. 2 ed. Campinas – SP: Papirus, 1998.

READ, Herbert. **A educação pela arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001. Tradução por Valter Lellis Siqueira.

READ, Herbert. **A redenção do robô**. Meu encontro com a Educação Através da Arte: São Paulo: Summus,1986. Tradução por Fernando Nuno.

RICHTER, Ivone Mendes. **Interculturalidade e Estética do Cotidiano no Ensino das Artes Visuais**. Campinas/SP: Mercado das Letras, 2008.

RICHTER, Ivone Mendes. **Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais.** São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

RODRIGUES, Augusto. **Transcrição da Entrevista realizada pelo INEP a Augusto Rodrigues para a pesquisa Escolinha de Arte do Brasil: análise de uma experiência no processo educacional brasileiro**. Rio de Janeiro: Escolinha de Arte do Brasil, 1978 (mimeo).

SOUZA, M. A. **Prática Pedagógica:** Conceito, Características e Inquietações. IV Encontro Íbero-americano de coletivos escolares e redes de professores que fazem investigação na sua escola, 2005.

VYGOTSKY, L.S. **Psicologia da arte**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

Dislexia e a prática pedagógica

Mariane Maria Da Luz Andrade

RESUMO

A proposta do presente trabalho é discorrer sobre as intervenções pedagógicas acerca da dislexia já diagnosticada servindo como subsídio para o professor do ensino fundamental dos anos iniciais que lida com alunos disléxicos, encontrar formas adequadas em sua pratica pedagógica para facilitar o processo de ensino e aprendizagem e possibilitar condições de construir novos caminhos frente aos desafios que a dislexia demanda em toda a sua complexidade, envolvendo estratégias, métodos e recursos de apoio didático. O processo de ensino e aprendizagem requer do professor intervenções pedagógicas objetivadas na ampliação do potencial do aluno, embora se saiba que o disléxico apresenta progressos limitados em um sistema convencional de ensino, cabe ao professor saber a diferença entre as dificuldades pertinentes ao processo normal de aprendizagem e as que competem ao distúrbio.

INTRODUÇÃO

O comprometimento e a persistência por parte do docente são cruciais para o sucesso escolar do disléxico, é preciso sensibilidade para conseguir olhar cada aluno em sua singularidade, possibilitando a todos a igualdade na oportunidade de aprendizagem, visando atender às necessidades do portador de dislexia.

Sabe-se por meio de estudos que é numerosa a quantidade de alunos que apresentam algum tipo de dificuldade de aprendizagem, dentre as dificuldades, a que se apresenta com maior incidência de fracasso escolar é a dislexia, definida como um distúrbio de leitura e escrita, cujo tratamento necessita da competência de uma equipe multidisciplinar de especialistas, mas com destaque especial ao professor já que a dislexia se faz presente na sala de aula, infelizmente de maneira catastrófica.

A dislexia já vem sendo estudada há décadas, mas ainda não está popularizada, de acordo com a demanda, são poucos os professores especificamente capacitados para lidar com esse distúrbio, isso é um agravante

gigantesco para o rendimento escolar, bem como para a permanência e a progressão nos estudos do educando. A falta de interesse do profissional em buscar o conhecimento sobre a dislexia e, do apoio dos órgãos competentes da educação brasileira em ofertar formação continuada especializada aos docentes, implica despreparo para um trabalho pedagógico adequado que atenda as necessidades do portador de dislexia. Outro destaque é a ausência do estudo de conteúdos específicos referentes às dificuldades de aprendizagem no curso de Pedagogia, que por sua vez, oferece em sua grade curricular uma vaga noção sobre o referido assunto.

A DISLEXIA DIAGNOSTICADA NA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL DOS ANOS INICIAIS – COMO LIDAR?

O processo educacional de alfabetização é um grande desafio a ser enfrentado pelo professor que lida com o aluno portador de dislexia, deparando-se com a urgência de soluções consistentes e aplicáveis a partir da

realidade que o cerca, que contribuam positivamente na construção do saber do educando.

O professor do ensino fundamental I necessita refletir sobre a metodologia ideal para a superação das dificuldades de aprendizagem, bem como as intervenções pedagógicas que levem o portador de dislexia a compreender o funcionamento da língua em sua totalidade. Quando o professor se depara com um aluno portador de alguma dificuldade de aprendizagem no ensino fundamental dos anos iniciais, momento em que se começa o processo de alfabetização e, faixa etária comum ao diagnostico preciso da dislexia, surpreende-se com tamanha necessidade de conhecimento e suporte a cerca do assunto.

Observa-se o despreparo da maioria dos professores para compreender as dificuldades entre as questões pertinentes que envolvem o processo normal de ensino e aprendizagem e as alterações compatíveis com distúrbio.

É preciso que o professor tenha consciência das dificuldades apresentadas pela dislexia e possua propriedade para saber lidar com as possibilidades e os

limites do disléxico, ofertando um atendimento adequado. E com isso ampliar o potencial e a capacidade para a superação do distúrbio de leitura e escrita.

A DISLEXIA E OS ENTRAVES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

De acordo com estudos, dentre as dificuldades em aprendizagem a dislexia é a de maior incidência, sendo que noventa por cento das crianças que frequentam a educação básica são portadoras de alguma dificuldade de aprendizagem relacionadas à linguagem.

Para Martins (1999) a linguagem está presente em todas as disciplinas, portanto todos os professores ensinam por meio da linguagem, é através da língua materna que se transmite as informações, sendo assim, a aquisição da escrita e da leitura está fundamentalmente vinculada ao sucesso escolar.

Segundo Massi (2007) a dislexia é objeto de estudo em uma perspectiva médica tomada como sintomas patológicos, vinculada à noção de um dito

distúrbio específico de aprendizagem que apesar de ser detectado no interior da escola, afasta-se do entendimento acerca do processo formal de construção da escrita, seguido de vários estudos em diferentes áreas, da qual recebeu diversas nomenclaturas – como "dificuldade de aprendizagem", "dificuldade de leitura e escrita", "dislexia específica de evolução" ou apenas "dislexia" – utilizadas para se referir a questões relacionadas à apropriação e ao uso da escrita.

De acordo com a Associação Brasileira de Dislexia (ABD) [3], a dislexia é um distúrbio específico da linguagem, de origem constitucional, caracterizado pela dificuldade em decodificar palavras simples, apresentando uma insuficiência no processo fonológico.

Essas dificuldades de decodificar palavras simples não são esperadas em relação à idade. Apesar de submetida à instrução escolar convencional, inteligência

[3] Nascida em 1983 a Associação Brasileira de Dislexia é uma organização não governamental, sem fins lucrativos, cuja sede fica em São Paulo/SP. De acordo com o site www.dislexia.org.br a ABD conta com o apoio de entidades internacionais para efetivar o seu trabalho, com a missão de atender às necessidades dos disléxicos, através de estudos e pesquisas.

adequada, oportunidade sociocultural e não possuir distúrbios cognitivos e sensoriais fundamentais, a criança falha no processo de aquisição da linguagem. A dislexia é apresentada em várias formas de dificuldades com diferentes formas de linguagem, frequentemente incluídos problemas de leitura, em aquisição e capacidade de escrever e soletrar.

Ainda Massi, ressalta que a área médica está com base em um raciocínio clínico tradicional e desprovido de conhecimentos, mostrando-se determinante na propagação e perpetuação de um conceito vago e distante do contexto escolar e do entendimento do papel constitutivo sobre todo o englobamento da aquisição da linguagem escrita com explicações incapazes de esclarecer a natureza e a sua função:

> Com a consecução desses objetos, procuramos evidenciar que a dislexia não se sustenta como um distúrbio ou dificuldade patológica vinculada à apropriação da escrita, mas, ao contrário, revela a própria concretização da construção dessa modalidade de linguagem[4].

[4] Massi, Giselle (2007). A dislexia em questão – página 21

Para Massi, os fatos próprios da apropriação da linguagem têm uma relação constitutiva e reconstrutiva continuamente entre o sujeito e a linguagem, em conjunto com o outro, estratégias, muitas vezes episódicas, para usar o objeto escrito.

São características da apropriação da escrita, o uso invertido de letras, a segmentação imprópria de vocábulos, a escrita pautada na transcrição fonética e as trocas ortográficas entre outras, das quais é possível compreender tais erros mediante a análise de várias estratégias desenvolvidas pela criança durante a construção da linguagem escrita. Distanciando-se de uma noção de erro/acerto – pautada em preconceitos linguísticos e/ou em uma visão que tende a patologizar aspectos que espontaneamente acompanham a aquisição da escrita, sendo que essas ditas inadequações implica o processo de aprendizagem e cada criança sinaliza diferenças individuais que podem ser superadas à medida que o aluno percebe as relações variáveis entre os sons e as letras, bem como o fato de a escrita vincular-se à fala por meio de uma relação arbitrária de símbolos.

Os sintomas da dislexia estão embasadas em supostas manifestações patológicas, previamente estipuladas e afastadas do sujeito aprendiz.

A falta de informação por parte do professor quanto à dislexia é uma das causas do insucesso escolar, sem o conhecimento para saber como lidar com um disléxico, torna-se inviável o progresso educacional. Outro aspecto merecedor de análise e reparo é a formação insuficiente do pedagogo para o exercício da docência capacitada, que ofereça suporte para tais dificuldades de aprendizagem, mais precisamente o distúrbio da leitura e escrita.

A dislexia é assegurada pela Lei 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ao tratar de necessidades especiais, traz em seu artigo 4º: “O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino”.

De acordo com a Lei 5848/10, ao tratar da dislexia, decretou adoção de medidas para o diagnóstico e o tratamento na rede estadual de educação em seu artigo

1º, complementando em parágrafo único, referindo-se à realização de exames nos alunos matriculados no 1º ano do Ensino Fundamental, como também em alunos já matriculados na rede, e em estudantes de qualquer nível admitidos por transferência de outras escolas que não pertençam à rede pública estadual.

Em seu 2º artigo as medidas previstas deverão abarcar a capacitação permanente dos educadores para que detenham condições de identificar os sinais da dislexia e de outros distúrbios nos estudantes. Ainda, de acordo com a Lei 5848/10, em seu 3º artigo determina a criação de equipes multidisciplinares com profissionais necessários para o tratamento da dislexia.

É entendido que todo indivíduo tem o direito à educação, cabendo aos órgãos competentes promover a igualdade do direito ao desenvolvimento integral do educando, assegurando o atendimento educacional especializado, além de tratamento médico. Porém, vale ressaltar que ainda não existe tamanha estrutura para suportar a real demanda por atendimento que abranja todos os aspectos que envolvem a dislexia.

Segundo Topczewski (2010) a falta de capacitação dos professores para atender os alunos disléxicos, limita a superação das dificuldades nos indivíduos. E que o desconhecimento sobre a dislexia por parte dos professores propicia aumento do fracasso e evasão escolar:

> Uma vez caracterizada a dislexia, deve-se planejar o esquema terapêutico a ser adotado. Embora se saiba ser, a dislexia, um quadro definitivo nas suas características, nem sempre o é na sua intensidade, pois parte das dificuldades podem se tornar mais discretas ou podem até ser superadas com uma orientação competente. A atuação, nesses casos, deve abranger vários especialistas, como o neurologista, o psiquiatra, a psicóloga, a fonoaudióloga, a psicopedagoga, além da efetiva participação da escola e dos familiares[5].

Vale ressaltar que a dislexia é tratada por uma equipe composta por profissionais de diversas áreas, e o trabalho dessa equipe se estende na escola, com o professor, que tem um papel fundamental no sucesso escolar do aluno, ou seja, para se possuir êxito no

desempenho e na superação das dificuldades do distúrbio de aprendizagem, faz-se indispensável o aparato médico em conjunto com a escola.

Um estorvo com relevância significante do fracasso escolar é a descontinuação do tratamento da dislexia, pois, observa-se que muitos dos alunos já diagnosticados disléxicos não continuam o tratamento, por motivos maiores, sabe-se que o atendimento gratuito é sujeito à longa espera, gerando descrença e desmotivação do responsável pelo portador de dislexia em persistir com o auxílio, do qual tem direito, outro motivo é o baixo nível econômico que não permite acompanhamento particular.

Para a criança portadora de dislexia, conseguir ler e escrever com qualidade, significará futuramente condição de superação da desigualdade social em uma sociedade de informação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABC Dislexia. *Orientações para o trabalho com disléxico em sala de aula*. Disponível em:

[5] Topczewski, Abram (2010). Dislexia: Como lidar? – pagina 53

http://www.abcdislexia.com.br/dislexia/dislexico-sala-de-aula.htm, acesso em 30 out. 2012.

ABD (Associação Brasileira de Dislexia). *Definição da Dislexia*. Disponível em: http://www.dislexia.org.br/index.php?option=com_content &view=article&id=70&Itemid=72, acesso em 23 set. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Lei 9.394, de 23 de dezembro de 1996. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Ministério da Educação e Cultura. 1996.

CAPOVILLA, Alessandra Gotuzo Seabra. *Dislexia do desenvolvimento: definição, intervenção e prevenção*. Disponível em: http://www.abpp.com.br/artigos/59.htm, acesso em 10 set. 2012.

COLL,C. J. TEBEROSKI,A. Aprendendo português. São Paulo : Ática, 2000.

DINIZ, Maria dos Milagres Fernandes. Um olhar direcionado às dificuldades de aprendizagem. Dissertação (mestrado em educação). Disponível em: <http://www.ce.ufpb.br/ppge/ Dissertacoes/ dissert07/ Maria% 20 do %20 Milagres %20Fernandes/Maria%20dos%20Milagres%20Fernandes .pdf>. Acesso em 23 mar. 2013.

MASSI, Giselle*. A dislexia em questão*. 2ª. ed. São Paulo: Plexus, 2007.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Ensino: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

TOPCZEWSKI, Abram. Dislexia: Como lidar?. São Paulo: All Print, 2010.

O ensino de arte na educação infantil

Rodrigo Tavares da Silva

RESUMO

A arte da literatura infantil, utilizada no contexto educacional, de acordo com Zilberman (2003), assinala a um conhecimento de mundo, ao ser aproveitada em seu caráter ficcional, e assim, sem se confundir com uma missão pedagógica, realiza uma função formadora. O objetivo geral deste trabalho foi o de demonstrar, através de pesquisa bibliográfica, como a literatura infantil, quando utilizada como palavra-arte em seu sentido conotativo, pode contribuir para a instauração do desejo no aluno da aprendizagem de leitura e escrita, bem como para a formação de leitores e apreciadores de arte. Pensou-se a importância de se investigar o tema no contexto da educação infantil. Na fundamentação teórica são tratados os seguintes aspectos: A literatura infantil; A literatura infantil na escola; Os contos de fadas; Leitura e contação de histórias; Literatura infantil e o processo de alfabetização; A literatura infantil como palavra-arte; e por fim, Mediação e construção de leitores.

Palavras-Chaves: Literatura infantil – Formação de leitores - Alfabetização e letramento - Contos de fadas – Mediação de leitura – Educação infantil

INTRODUÇÃO

Utilizada no contexto educacional a literatura infantil, de acordo com Zilberman (2003), assinala a um conhecimento de mundo, ao ser aproveitada em seu caráter ficcional, e assim, sem se confundir com uma missão pedagógica, realiza uma função formadora. Objetivando uma apresentação com transparência.

A fundamentação teórica sobre a literatura infantil está subdividida em: Arte e literatura infantil, onde há uma sucinta explicação em sentido de definição, em que há a fundamentação baseada em autores renomados em se tratando do tema; Arte e literatura infantil na escola, onde são abordados os aspectos considerados mais relevantes no que diz respeito ao uso da literatura infantil no contexto escolar; Os contos de fadas, onde há uma rápida abordagem desse tema que nunca deixa de ser atual e discutido no âmbito da psicopedagogia e psicologia; Leitura e contação de histórias, em que é traçado

aspectos relevantes dessas diferentes formas de se trabalhar com os contos e histórias; Literatura infantil e o processo de alfabetização, onde é traçado, principalmente alguns aspectos relacionados a alfabetização e a importância do contato com textos significativos para que está seja realizada de maneira satisfatória; A literatura infantil como palavra-arte, em que se situa a literatura infantil como possuidora de um sentido conotativo, relacionando-a com as características do que se define como arte; e por fim, Mediação e construção de leitores, onde o tema é tratado em relação às metodologias utilizadas pelos professores para despertar nas crianças o interesse e gosto pela leitura, veremos ainda os objetivos gerais e específicos e a metodologia, com os procedimentos empregados, baseados em pesquisa bibliográfica para o embasamento teórico e pesquisa em campo.

Os resultados e a análise da pesquisa de campo realizada, cujas questões dizem respeito à utilização da literatura infantil pelos professores, bem como a idéia que estes educadores elucidavam sobre tal forma literária, no

qual se conclui que a literatura infantil tem sido utilizada pelos professores de educação infantil de maneira adequada a favorecer o desenvolvimento das crianças em aproveitamento de seus benefícios, convergente ao que fundamentam os autores pesquisados.

ARTE E LITERATURA INFANTIL

A literatura infantil tem seu delineamento inicial no começo do século XVIII, quando a criança passa a ser vista como um ser diferente do adulto, com necessidades e características próprias, antes da existência dessa concepção de infância, a criança, como afirma Cunha (1991), participava da literatura do adulto, ao acompanhar sua vida social.

A literatura infantil traz ao jovem leitor uma mensagem codificada que precisa ser decodificada, isto é, se quiser atingir o prazer que ela lhe pode propiciar, seja ele de ordem afetiva, estética, ou outra. Sendo assim, considerando que a infância é um período de aprendizagem, a literatura infantil, mesmo quando definida como literatura de puro entretenimento, transmite

alguma mensagem - independentemente de sua natureza - ao leitor, compreendendo, portanto, a existência de um caráter pedagógico (SORIANO apud COELHO, 2000).

Encarada como palavra-arte, a literatura infantil tem em sua essência o sentido conotativo, portanto o processo de aprendizagem com ela deve unir acúmulo de experiências com sensação agradável. Em suas diversas formas, esta literatura tem sido bastante discutida tanto no campo da psicologia como no da pedagogia, justamente por serem inerentes a ela, questões que envolvem tanto o lazer que pode propiciar à criança, quanto à riqueza cultural que lhe proporciona. Segundo Cunha (1991, p. 51) “quanto mais multívoca, quanto mais possibilidades de interpretação ela criar, mais será uma palavra poética. Não se pretende por isso mesmo, a igualdade de interpretação”.

Segundo Zilberman (2003) para romper os compromissos, com a pedagogia e com a doutrinação, somente a literatura infantil é válida.

Coelho ressalta a existência de duas áreas diferentes da literatura infantil, a da arte e a da pedagogia, e nas palavras da autora:

> sob esse aspecto, podemos dizer que, como objeto que provoca emoções, dá prazer ou diverte e acima de tudo, modifica a consciência de mundo de seu leitor, a literatura infantil é arte. Sob outro aspecto, como instrumento manipulado por uma intenção educativa, ela se inscreve na área da pedagogia (COELHO, 2000. p.46)

Fanny Abramovich, em seu livro *intitulado Literatura Infantil: Gostosuras e bobices*, inicia o primeiro capítulo defendendo a importância das histórias para a formação das crianças, afirmando que na experiência de escutar as histórias reside o "início da aprendizagem para ser um leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e de compreensão do mundo..." (ABRAMOVICH, 2001, p. 16).

Conforme as Orientações Curriculares: Proposição de Expectativa de Aprendizagem Para o Ensino Fundamental em Artes no ciclo II (2007) é de extrema

importância que o professor escolha conteúdos significativos para os alunos, combinados entre si, esses conteúdos necessitam que haja sentido para as vivências artísticas na escola e, apenas quando cuidadosamente, são relacionados é que transformam-se em instrumento de conhecimento do mundo e das relações sociais, podendo ser organizados em forma de rede, sendo que, para que os objetos culturais possam ser ressignificados, os alunos precisam, por meio da mediação do professor de Artes, aprender a ressignificar os signos das linguagens artísticas que os estruturam como objetos, neste sentido, o eixo principal do currículo de Artes são as linguagens artísticas que podem ser entendidas como os modos de percepção e expressão manifestos pela via dos signos: a linguagem visual, compreendida como as categorias de percepção e expressão implicadas no conhecimento de elementos visuais, como ponto, linha, cor, luz, volume, textura, movimento e ritmo; a linguagem musical, compreendida como as categorias de percepção e expressão que implicam o conhecimento de elementos musicais, como o silêncio, o ruído e os sons que, por sua vez, possuem como características a duração, o timbre, a

altura e a intensidade e podem ser arranjados em composições musicais que possuem ritmo, melodia e harmonia; a linguagem teatral, compreendida como as categorias de percepção e expressão, implicadas no conhecimento de elementos teatrais, como personagem, espaço cênico, cenografia, iluminação, sonoplastia, figurino, ação cênica e enredo (roteiro/ texto dramático). Para todas as linguagens, entende-se como temáticas contemporâneas presentes: a metalinguagem, o meio ambiente, o preconceito racial e religioso, as diferenças de gênero, a violência social, a identidade fragmentada, as reflexões culturais de relação entre saber e poder, a beleza dissonante e a preocupação com o outro. Considera-se relevante enfatizar aqui que todas essas linguagens e pontos abordados são passíveis de serem encontrados e inferidos no contexto da literatura infantil como palavra-arte. De todas as funções da arte, a função lúdica é a considerada de maior importância, pois essencialmente Arte é prazer, e prazer artístico encontra uma enorme diferença entre saciar necessidades básicas até mesmo fisiológicas, na capacidade de revelar o ser o prazer da arte pode ser encontrado. A arte, tal como o

jogo, se utiliza de metáforas, de humor, incentivando o prazer da procura, da busca, como uma estratégia para não se levar a vida demasiadamente a sério.

MEDIAÇÃO E CONSTRUÇÃO DE LEITORES

Conforme as Orientações Curriculares: Proposição de Expectativa de Aprendizagem Para o Ensino Fundamental em Artes no ciclo II (2007) a escolha dos conteúdos de Artes e dos objetos culturais a serem ensinados e aprendidos na Instituição escolar precisa ser baseado, também, no patrimônio cultural dos estudantes e em seus conhecimentos prévios. O aluno pode e quer criar suas próprias imagens partindo de uma experiência pessoal singular, de algo que viveu ou aprendeu, de sua escolha, seja por alguma influência, ou de um contato com a natureza, e assim por diante. Compete ao professor tanto alimentar os alunos com elementos e procedimentos de artes que podem e querem dominar quanto saber guiar e resguardar o desenvolvimento do trabalho pessoal, proporcionando ao aluno oportunidade de concretizar suas próprias escolhas para consolidar projetos individuais e coletivos.

Rego (1988) aponta para a importância da mediação de leitura como uma oportunidade de incentivar o interesse infantil pela leitura, facilitando o sucesso escolar de muitas crianças, visto que ao admirar e apreciar o momento lúdico da leitura, as crianças tendem a imitar o ato da leitura, mesmo as que ainda não sabem ler.

Nelly Novaes Coelho - ao separar a literatura - contextualizando o que considera *o tradicional* do que se nomeia como *o novo,* afirma:

> defendendo a literatura infantil como agente formador, por excelência, chega-se à conclusão de que o professor precisa estar "sintonizado" com as transformações do momento presente e reorganizar seu próprio conhecimento ou consciência de mundo (COELHO, 2000, p.18).

A autora ainda enfatiza ser mais importante, principalmente na fase inicial, a mediação alegre e afetuosa do adulto do que a qualidade dos livros que serão utilizados, como no caso dos livros imagéticos.

Aurora Ferreira (2010, p.20), no âmbito terapêutico enfatiza a importância da interação da criança quando se trabalha com histórias, visto que “ao contá-las, ela projeta algo de sua vida e ao encerrar uma história, também poderá mostrar de que maneira resolve seus conflitos internos”, ou seja, a autora coloca que quando é oferecida a oportunidade para que a criança participe, oportuniza-se que ela repense a solução de seus problemas.

Silva (2007) coloca que para que o conhecimento se faça é preciso criar uma situação lúdica, como um jogo ou brincadeira. Nesse sentido, uma boa mediação corresponderia a um momento em que a criança, pelo aspecto lúdico representado na história, vivesse um momento semelhante ao de brincar.

Conclui-se, então, que a chave para o êxito que a literatura infantil pode propiciar para o real contato com sua característica de Arte e, consequentemente, à formação e modelagem de subjetividades, à saúde psíquica, ao processo de alfabetização e formação de leitores, será a pessoa que fará a mediação dessas

práticas, seja o educador, professor de Arte, familiar, amigo, psicopedagogo ou terapeuta.

REFERÊNCIAS

ABERASTURY, Arminda. **Psicanálise da criança** – Teoria e técnica. 8. Ed. Tradução de Ana Leite de Campos. Porto Alegre: Artmed, 1982.

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil**: Gostosuras e bobices. 5. Ed. São Paulo: Editora Scipione, 2002.

ARANHA, Maria lúcia de; MARTINS, Maria Helena Pires. **Filosofando**: Introdução à Filosofia. 2 Ed. São Paulo: Editora Moderna, 1993.

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. 23. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil**: teoria, análise, didática. 7. Ed. São Paulo: Moderna, 2000.

_____. **O conto de fadas**. São Paulo: Paulinas, 2009.

CORSO, Diana Lichtenstein; CORSO, Mário. **Fadas no Divã**: Psicanálise nas histórias infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. **Literatura Infantil**: Teoria e Prática. 11. Ed. São Paulo: Editora Ática, 1991.

DEMO, P. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2005.

FERREIRA, Aurora. **Arte, escola e inclusão:** Atividades artísticas para trabalhar com diferentes grupos. Rio de janeiro: Vozes, 2010

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre a alfabetização**. 24. Ed. São Paulo: Cortez Editora, 1995.

FERNÁNDEZ, A. **A inteligência aprisionada**: abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família. Trad. Iara Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FREUD, S. **Obras completas de Sigmund Freud**. Edição Standard Brasileira. Rio de Janeiro. Imago, 1996.

GILLIG, Jean-Marie. **O conto na psicopedagogia**. Trad. Vanise Dresch. Porto Alegre: Artmed, 1999.

ORIENTAÇÕES CURRICULARES: **Proposição de expectativas de Aprendizagem para o Ensino Fundamental II (Artes)**. Secretaria Municipal de Educação: São Paulo: SME/ DOT, 2007.

PERRONE-MOISÉS, L. **Flores da escrivaninha**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

READ, Herbert. **A redenção do robô**: Meu encontro com a educação através da arte. São Paulo: Summus, 1986.

REGO, Lúcia Lins Browne. **Literatura Infantil**: Uma nova perspectiva da alfabetização na pré-escola. São Paulo: FTD, 1988.

SILVA, Maria Cecília P. da. **Sexualidade começa na infância**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

SOARES, Magda B. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. São Paulo: Editora Ática, 1986.

WINNICOTT, D.W. **O brincar e a realidade**. Tradução de Octávio de Aguiar Abreu e Vanede Nobre. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: 11. Ed. São Paulo: Global Editora, 2003.

ZIMERMAN, David E. **Fundamentos psicanalíticos: teoria, técnica e clínica** – uma abordagem didática. Porto alegre: Artmed, 1999.