Data de publicação: 20 de novembro de 2019

ISSN: 2675-4193

SL EDUCACIONAL

ARTIGOS DE PROFESSORES

NOVEMBRO 2019 V.10 N.10

SL EDITORA

Revista SL Educacional

N° 10
Novembro 2019
Publicação
Mensal (Novembro)
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. 10, n. 10 (2019) - São Paulo: SL Editora, 2019 – Mensal
Modo de acesso: https://www.sleditora.com/

ISSN 2675-4193 (online)

Data de publicação: 20/11/2019
1. Educação 2. Formação de Professores

CDD 370
CDU 37

Renato Moreira de Oliveira – Bibliotecário - CRB/8 8090

SUMÁRIO

A importância de brincar: espaços destinados a formação do professor - Adriana de Godoi Bochio.....**4**

A construção do conhecimento e a inclusão - Adriana Segatto Moreno.....**46**

O ensino de direitos humanos na sociedade contemporânea - Alessandra Aparecida Oliveira De Negreiros.....**63**

Jogos cooperativos no processo de aprendizagem - Ana Lucia Matos Kobayashi.....**89**

Davi Kopenawa e a busca pela visibilidade do povo Yanomami no livro *"A queda do céu: palavras de uma Xamã Yanomami"* - André da Silva Torres.....***114***

O uso da tecnologia como facilitadora da inclusão - Andrea de Carvalho.....**136**

Mudanças sócio-espaciais ocorridas na cidade após a construção da THE SÃO PAULO RAILWAY - Arlete Maria dos Santos Emiliano.....**151**

Mulheres na contemporaneidade da arte - Caroline Raquel de Souza Balesteros.....**172**

O trabalho psico motor na escola - Daniele Barboza Cabral.....**191**

Jogos matemáticos para construção do conhecimento - Danubia Queiroz Carvalho.....**229**

Políticas públicas educacionais e questões étnico raciais - Herminia Barbosa da Costa.....**251**

Uso das tics na educação infantil - Isabel Cristina Bartulihe Marengo.....**276**

História em quadrinhos e aprendizagem de leitura - Jessica Dos Santos Ramos.....**308**

Matemática e os jogos na aprendizagem - João Felício de Oliveira.....**326**

A Contação de histórias na educação Infantil - Anna Lúcia Seman Cuflat.....**356**

A Educação de surdos nas escolas públicas - Gabriela Xavier dos Reis Viola**.....379**
A arte do brincar na educação infantil - Juliana Baso Silvieri Ramos**.....395**
Os aspectos da estética artística contemporânea - Liene de Cassia Moura**.....422**
A formação do professor de arte no Brasil - Maria das Neves Silva**.....439**
O desenvolvimento da criança - Marilda Juliano**.....461**
As linguagens na educação infantil - Marileuza Gomes Parnaiba**.....474**
O terrorismo e seu impacto nas relações internacionais - Marister Alves de Moraes**.....502**
A escola rural e sua trajetória - Micheli Daiane Silvério**.....521**
A socialização da criança surda por meio das artes visuais - Regina Ferreira da Silva**.....535**
A importância do lúdico na inclusão de crianças com necessidades especiais - Roberto de Moraes**.....549**
Educação: uma história para refletir - Taise Fabiana Benedito Candido**.....579**
O Professor e a música na educação infantil - Tatiana Barbosa da Silva**.....609**
Análise do papel feminino nos contos de fadas - Vanessa da Costa Lima**.....639**
Aprendizagem e desenvolvimento - Vera Lucia Fidelis Alves**.....670**
Valorização da arte na educação infantil - Verusca Patrício Oddone**.....685**
Histórico do ensino de Artes na educação brasileira - Victor Hugo Paiva de Jesus Oliveira**.....707**
A formação e trabalho do psicopedagogo - Ana Esmeria Rodrigues**.....726**
O conceito de educação, infância e o ensino fundamental - Vanessa Mariano Antonio**.....769**
A história da cultura afro-brasileira no ensino de história: reflexões sobre sua importância - Marina Macedo Hilsdorf**.....799**
Os vínculos entre a arte e a política
Bárbara Cecilia dos Santos Nicocelli***.....838***
Novos diálogos com o leitor infantil: o amor, a aventura e o livro
Maria Inês Guereschi***.....871***
A musicalização para jovens e adolescentes
Regiane Alice de Araujo Rocha***.....878***
O brincar na educação infantil
Gislene Santos Theodoro Remédio***.....889***

A importância da andragogia na educação de adultos
Nely Miwa Ishii**.....909**
Alfabetização e letramento: o livro didático
Lívia Aparecida de Oliveira**.....918**
O teatro como instrumento na prática pedagógica
Lirismar de Oliveira**.....935**
O PAPEL DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL E SUA HISTÓRIA
Carolina Elizabeth Lopes Lauria Rodrigues da Costa.....944
PANORAMA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
Glaucia Barreto Riqueza…….....986

A IMPORTÂNCIA DE BRINCAR: ESPAÇOS DESTINADOS A FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Adriana de Godoi Bochio

Nas instituições educacionais destinadas ao atendimento de crianças de zero a seis anos as atividades devem ser voltadas às necessidades dos indivíduos dessa faixa etária, considerando que eles possuem especificidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas únicas e que, por isso, o currículo dessas escolas deve promover variadas situações para o desenvolvimento pleno destes seres em formação, já que o caminho que a criança percorre até transformar-se em adulto está relacionado tanto às suas condições biológicas, como às condições proporcionadas pelo espaço social em que vive.

Para essas crianças o mais importante é que a escola estimule o que a criança é capaz de realizar e o que pode vir a ser capaz de fazer e não se detenha ao que ela ainda não pode. Estimular é apresentar situações novas às crianças de maneira alegre, divertida e prazerosa.

Há quem pense que a educação infantil é só brincadeira sem sentido, mas é através dela e, em especial do jogo de faz de conta, que a criança vê e constrói o mundo, expressa aquilo que tem dificuldades de colocar em palavras, enfrenta situações-problema e aprende a lidar com eles na

vida real.

Brincar, segundo Lima (1992), é uma atividade universal porque é encontrada em vários grupos humanos, em diferentes períodos históricos e estágios de desenvolvimento econômico. A autora defende a ideia de que o brincar combina a ficção com a realidade, isto é, a criança trabalha com informações, dados e percepções da realidade, mas na forma de ficção, incluindo sempre sua experiência.

Para Friedmann (1992), brincar é a principal atividade da infância que responde à necessidade de meninos e meninas de olhar, tocar, satisfazer a curiosidade, experimentar, descobrir, expressar, comunicar e sonhar. Sendo o brincar é uma necessidade, um impulso primário e gratuito que impele desde pequenos a construir, conhecer, dominar e amar o mundo e a vida.

Sempre se brincou, por toda parte e encontramos quase tantos brinquedos quanto crianças. Isso porque qualquer objeto pode converter-se em brinquedo nas mãos de uma criança e porque cada criança é diferente e atribui a ele um uso e um significado próprio.

Brincar é fonte de lazer, mas é, simultaneamente, fonte de conhecimento; é esta dupla natureza que nos leva a considerar o brincar parte integrante da atividade educativa.

Além de possibilitar o exercício daquilo que é

próprio no processo de desenvolvimento e aprendizagem, brincar é uma situação em que a criança constitui significados, sendo forma tanto para a assimilação dos papéis sociais e compreensão das relações afetivas que ocorrem em seu meio, como para a construção do conhecimento.

De acordo com Lima (1992), antigamente os jogos eram utilizados para as crianças descarregarem suas energias, porém, com o passar do tempo, descobriu-se que o brincar tem função essencial no desenvolvimento infantil, principalmente nos dois primeiros anos de vida, já que, neste período, a criança tem que compreender e inserir-se em seu grupo, constituir a função simbólica, desenvolver a linguagem, explorar e conhecer o mundo físico.

> A criança brinca para conhecer-se a si própria e aos outros em suas relações recíprocas, para aprender as normas sociais de comportamento, os hábitos determinados pela cultura; para conhecer os objetos em seu contexto, ou seja, o uso cultural dos objetos; para desenvolver a linguagem e a narrativa; para trabalhar com o imaginário; para conhecer os eventos e fenômenos que ocorrem a sua volta. (Lima, 1992, p. 19).

Portanto, as crianças que brincam bastante tendem a ser adultos mais ajustados e preparados para a vida, já que brincar educa, ajuda à criança a adquirir o conhecimento técnico, o seu papel e os

valores que serão necessários na idade adulta.

Segundo a perspectiva de Piaget (1972), a criança, através das brincadeiras e jogos está em mediação direta com o mundo. Do ponto de vista do desenvolvimento da criança, a brincadeira traz vantagens sociais, cognitivas e afetivas, pois a brincadeira possui três características: a imaginação, a imitação e a regra. Elas estão presentes em todos os tipos de brincadeiras infantis, tanto nas tradicionais, no faz-de-conta, nas que existem regras, no desenho e na atividade lúdica.

Na primeira fase, quando brinca com o corpo, uma das fontes mais interessantes da criança são as mãos e os pés, além de começarem a emitir sons. Quando começa a engatinhar e à medida que vai aumentando seu campo exploratório, suas atividades se tornam mais complexas. A ação de brincar e o interesse da criança evoluem conforme sua faixa etária, seu desenvolvimento sócio afetivo, seus hábitos culturais e dá estimulação que recebe, quer seja em casa ou na escola de educação infantil.

Piaget (1972) e outros teóricos centrados na noção do estágio, seguem um conjunto de pressupostos sobre o crescimento das capacidades e habilidades cognitivas. Eles acreditam que os talentos cognitivos das crianças são reorganizados periodicamente, como resultado da maturação de novas capacidades, em interação com a exploração ativa do ambiente. Eles pesquisam as estruturas e os

processos mentais e supõem que estas estruturas mudem dinamicamente, à medida que as células e outras estruturas biológicas mudam.

Segundo Piaget (1972), o desenvolvimento da criança é dividido em quatro períodos: Sensório-Motor (0 a 2 anos), Pré-Operacional (2 a 7 anos), Operações-Concretas (7 a 12 anos) e Operações Formais (12 anos em diante). A transição de um estágio para outro exige uma reorganização da forma que a criança constrói e interpreta o mundo. Todas as crianças “normais” passam pelos estágios na mesma ordem, porque cada estágio é embasado na realização do estágio anterior e deriva dele. Apesar de a ordem não variar, existem diferenças individuais na velocidade com que a criança passa por ele, de modo que algumas crianças alcançam um determinado estágio rapidamente e outras mais lentamente.

No estágio Sensório-Motor o conhecimento cognitivo é baseado nas experiências sensoriais e nas ações motoras. O conhecimento não provém do sujeito nem do ambiente, mas da interação de ambos. Durante todo esse período a inteligência se manifesta através das ações.

- 0 a 1 mês: a criança não procura objetos desaparecidos e apresenta os reflexos automáticos como sugar, piscar, chorar, etc.

- 1 a 4 meses: a criança tenta encontrar lugares com objetos desaparecidos, mas não os procura intencionalmente e desenvolvem as reações circulares primárias, nas quais repetem ações que antes ocorriam por acaso, como discriminação e classificação pela sensação, coordenação de atos sensório-motores e a permanência do objeto.
- 4 a 8 meses: a criança chega até o objeto desaparecido, mas não existe um comportamento intencional de busca, e desenvolvem as reações circulares secundárias, nas quais repetem ações que produzem imagens e sons interessantes. Nesta fase, ela se interessa pelos efeitos de suas ações no meio ambiente por não estar centrada apenas em suas próprias respostas corporais.
- 8 a 12 meses: a criança procura objetos desaparecidos, através dos meios ou esquemas adequados a situação, demonstra um aumento em sua capacidade de coordenar esquemas a fim de alcançar determinado objetivo e desenvolve a relação causa-efeito.
- 12 a 18 meses: a criança procura ativamente os objetos desaparecidos do seu campo visual, tátil, etc. através da descoberta de novos meios, e ela desenvolve as reações circulares terciárias,

nas quais ela varia sua ação ao invés de repeti-la observando seus efeito no meio ambiente, como se estivesse explorando as propriedades dos objetos.

- 18 a 24 meses: a criança procura ativamente o objeto desaparecido, através da invenção de novos meios, ela inventa novos esquemas através de uma exploração mental em que imaginam certos eventos e consequências. Neste estágio ela desenvolve uma forma de imagens mentais que podem ser usadas para resolver problemas e atingir metas que a criança não costuma lidar.

O ponto de partida para o período Pré-Operacional é a representação mental, na qual a criança adquire a capacidade de evocar por meio de um signo (sinal/símbolo) ou de uma imagem simbólica o objeto ausente ou a ação ainda não realizada. Existem outros tipos de representação como a representação ativa que através de uma ação representa o objeto (mímica), a representação icônica que através de uma figura representa um objeto e um evento importante e a representação simbólica que através de concretos representam abstratos, já que fala em termos de hipóteses.

As crianças entendem que uma imagem mental ou ideia pode ser um símbolo para um objeto

ou uma experiência vivida. Então, a capacidade simbólica é demonstrada na brincadeira do faz-de-conta, já que se usa um objeto para representar outro.

> Os jogos simbólicos são portanto recursos que a criança usa para obter prazer e para se ajustar a um mundo incompreendido ou temido. Quando brinca de “faz-de-conta” sabe que sua conduta não é racional para os outros, mas não está preocupada em convencê-los (Faria, 1993, p.100).

Piaget (1975) acredita que a criança entende um conceito ou uma ideia num nível não-linguístico e que relaciona a linguagem ao seu entendimento. Seu pensamento e fala são egocêntricos, já que não entende que as outras pessoas têm perspectiva diferente dela.

No estágio das Operações Concretas a criança tem capacidade de se envolver em operações mentais que sejam flexíveis e inteiramente reversíveis. Ela pode se desconcentrar, isto é, podem perceber diversos atributos de algum objeto ou de um acontecimento simultaneamente. Além disso, a criança passa a utilizar os princípios lógicos, tais como os princípios de identidade e da equivalência, deixando de depender das informações perceptuais.

Outras características deste período são a seriação, a capacidade de dispor objetos de acordo

com uma dimensão quantitativa; o pensamento relacional, a capacidade de avaliar os termos que se referem às relações e não a qualidades absolutas; e a inclusão de classe, a capacidade de avaliar alguns conjuntos de categorias que se enquadram em outros, bem como a percepção de que os objetos pertencem a mais de uma categoria ou relação de cada vez.(Mussen, Conger, Kagan, Huston, 2001).

Ao atingir o estágio das operações formais a criança dispõe de uma variedade de operações e estratégias cognitivas para resolução de problemas. Tem pensamento e raciocínio versátil e flexível, podendo ver coisas em diversas perspectivas. A criança agora manipula ideias sobre situações hipotéticas e se envolve numa busca sistemática de soluções. No pensamento operacional formal, as operações mentais são organizadas em operações de ordem superior, ou em formas de resolver problemas.

Acreditamos ser de extrema importância o jogo simbólico na Educação Infantil, já que este caracteriza-se pela capacidade que desenvolvemos de representar, de simbolizar, de considerar uma coisa sendo outra, de liberar anseios e medos.

Segundo a interpretação de Battro (1969) Piaget caracteriza a imitação e o jogo como dois extremos para o equilíbrio cognoscitivo que supõe uma coordenação entre a acomodação, fonte de imitação, e a assimilação lúdica.

> Se a imitação é de certo modo uma hiperadaptação, por modelos utilizados de uma forma não imediata, mas virtual, o jogo ao contrário procede por um relaxamento do esforço adaptativo e mediante a manutenção ou exercício das atividades pelo mero prazer de dominá-las e obter com elas um sentimento de virtuosismo ou poderio (Battro, 1969 p.98).

Quando observamos as crianças brincando frequentemente percebemos a criação de personagens fictícios, que são os protagonistas de suas narrações, para Piaget (1975) esses personagens têm importância na vida da criança enquanto são “auditores benévolos e espelhos do eu”. Tais personagens também podem simbolizar a autoridade moral dos adultos, porém de forma que agrade a criança.

Piaget (1975) subdivide as brincadeiras simbólicas em dois períodos de desenvolvimento, sendo o primeiro período dos 2 aos 3-4 anos e o segundo dos 4 aos 10 anos. Os jogos simbólicos dos 2 aos 3-4 anos são caracterizados pela deformação do real.

Esse tipo de brincadeira apoia-se não só em interesses conscientes, mas também em necessidades inconscientes, como defesa contra angústia, a fobia, a agressividade, recuos por medo do risco ou da competição, interesses sexuais, etc.

Há quatro tipos de brincadeiras neste período: combinações simbólicas simples, combinações simbólicas compensatórias, combinações simbólicas liquidantes e combinações simbólicas antecipatórias. (Faria, 1993, p. 104).

Continuando esse raciocínio explicaremos brevemente as brincadeiras do primeiro período seguindo a sequência dos estudos de Piaget, combinações simbólicas simples é quando a criança mescla a realidade com o imaginário; combinações simbólicas compensatórias é quando a criança brinca porque é prazeroso e com a intenção de corrigir a realidade e assim suprir suas necessidades íntimas; combinações simbólicas liquidantes é o jogo que muitas vezes faz com que a criança esqueça algo desagradável assim que revive a situação; combinações simbólicas antecipatórias- é quando a criança constrói personagens imaginários ou reais para enfrentar situações difíceis antecipando o que lhe aconteceria, às vezes, de forma exagerada.

O segundo período que abrange os jogos simbólicos dos 4 anos em diante é caracterizado pela transição do caráter deformante para a representação imitativa.

A submissão do eu ao real é uma consequência de fatores como desenvolvimento do pensamento – estruturas de séries, classes, número, tempo, etc. -, da linguagem e das pressões socioculturais. A criança, ao tomar consciência de seus sentimentos, pode

expressá-los. Isto lhe dá possibilidade de lidar com suas dificuldades emocionais, tanto sozinha como em colaboração com os outros.

As brincadeiras simbólicas deste período são três espécies: combinação simbólica ordenada, imitação exata do real e simbolismo coletivo (Faria, 1993, p. 107).

A brincadeira de combinação simbólica ordenada é um jogo que representa após modificar de forma que satisfaça as necessidades afetivas da criança à sequência as ações copiadas da realidade; a imitação exata do real é uma brincadeira baseada na reprodução dos papéis sociais, isto é, a criança de 6-7 anos copia a ação do pai, da mãe, dos irmãos; e por último o jogo simbólico coletivo no qual ficam em grupos e brincam lado a lado, no entanto sem colaboração ou competição, pois quanto mais a criança se adapta à realidade física e social menos ela se entrega às brincadeiras imaginárias. (Piaget, 1975).

O autor, afirma que existem progressos nos jogos quando a criança tem de 4 a 7 anos aproximadamente, pois nesta etapa existe uma maior coerência nas narrações fantasiosas, uma imitação muito próxima da realidade incluindo detalhes e um simbolismo coletivo, isto é, os papéis das crianças estão bem coordenados por causa de um acordo feito entre elas.

Seguindo a ótica de Piaget (1975), por volta de 7 ou 8 anos a 11 ou 12 anos o jogo simbólico chega ao auge, os jogos de bonecas, disfarces, soldados, etc., revelam igualmente o esforço imitativo e a assimilação lúdica do real à fantasia subjetiva. Mas, junto a este se estabelece um jogo com regras, inventadas em cada caso em conjunto pelos participantes. Este tipo de jogo continua na sociedade adulta (esporte, baralho, etc.).

Depois de fazer uma revisão sobre as interpretações do jogo, Piaget propõe uma explicação fundamentada na sua teoria a respeito do equilíbrio entre a assimilação e a acomodação. Então acredita que há continuidade dos jogos, apesar destes terem conteúdos tão diferentes como, por exemplo, o jogo de exercício (sensório-motor), o jogo simbólico (representativo) e o jogo de regras (operativo e socializado) (Battro, 1969, p.103).

Seguindo essa concepção é “brincando que a criança entra no mundo imaginário onde ela é autora do seu script”. Quando diz: “Faz de conta que eu sou o motorista”, ela passa a ser o motorista naquele momento. Ela pode entrar na fantasia, experimentar outros papéis, criar outros temas e cenários. Mas ela sabe que é uma criança e não um motorista. Na hora em que ela acabar a brincadeira, ela volta à realidade.

Experimentando a linguagem do fazer de conta, a criança vai dominando o mundo, compreendendo como ele é. Isso se dá tanto ao

concreto quanto ao simbólico. “Vamos fazer de conta que eu ia ao supermercado”. Nessa brincadeira, a criança paga as compras e trabalha com a compreensão concreta da realidade. “Faz de conta que você é a Bruxa malvada”. Nesta, a criança trabalha o significado da maldade, numa compreensão simbólica (Costa, Silva, Bertolini e Coelho, 2000, p.101).

Pensamos que o educador também tem seu papel no jogo simbólico, mas antes de interferir precisa entender o seu conceito, a natureza criativa da criança e o seu modo de encarar a brincadeira com seriedade.

O papel do educador no jogo simbólico da criança, mais que participar diretamente, consiste, então, em ajudar a organizar um ambiente que não seja só físico, mas cultural. E para incentivar a criação e o desempenho de papéis neste jogo, é preciso muita observação para entender para onde caminha a brincadeira e ajudar a enriquecê-la (Klisys, 2007, p. 29).

Moyles (2002), defende a ideia de que ao brincar o cérebro e o corpo da criança ficam estimulados e ativos, pois a brincadeira desafia a mesma a dominar o que é conhecido e responder ao desconhecido, obtendo informações, conhecimentos, habilidades e entendimentos. O brincar desenvolve confiança da criança em suas capacidades e em situações sociais vivenciadas. A brincadeira é

realizada pela criança por puro prazer e diversão, mas cria atitudes alegres em relação à vida e à aprendizagem. Essa relação na concepção da autora é suficiente para valorizar o brincar.

A criança faz da brincadeira um meio de comunicação, de prazer e recreação. Segundo a perspectiva de autores como Piaget e Vygotsky a criança através das brincadeiras e jogos está em mediação direta com o mundo.

> Piaget (1975), afirma que durante o período infantil existem três sistemas de jogo, sendo eles, o jogo de exercício, o simbólico e de regras.

O jogo de exercício ocorre durante os primeiros dezoito meses de vida, neste, a criança aprimora suas atividades motoras através de repetições;

O jogo simbólico surge durante o segundo ano de vida, neste, a criança representa o mundo, assumindo diferentes papéis. Segundo o autor, o jogo simbólico é inicialmente uma atividade solitária;

O jogo de regras ocorre a partir dos quartos anos de idade, este é marcado pela transição da atividade individual para socializada, visando à integração das crianças.

E, do ponto de vista epistêmico genético de Piaget (1972), o jogo simbólico é um exercício intelectual no qual a criança vai poder elaborar estruturas mentais para, num momento posterior, poder assimilar novas funções a partir da imitação. É

um processo de desenvolvimento, que conduz a novas aprendizagens, do jogo solitário, depois interativo, a criança chega à compreensão de regras e, assim, brinca e joga com jogos mais complexos quando comparado àqueles que explorou na fase do jogo solitário.

Para Vygotsky (1981), o jogo é uma atividade muito importante, pois através dele a criança cria uma zona de desenvolvimento proximal, funções que ainda não amadureceram, mas que se encontram em processo de maturação, o que a criança irá alcançar em um futuro próximo.

Lins (1999), nos traz que, com relação ao jogo, Piaget (1988) acredita que ele é essencial na vida da criança. De início tem-se os jogos de exercício que é aquele em que a criança repete uma determinada situação por puro prazer, por ter apreciado seus efeitos.

Em torno dos 2-3 e 5-6 anos, nota-se a ocorrência dos jogos simbólicos, que satisfazem a necessidade da criança de não somente relembrar mentalmente o acontecido, mas de executar a representação. Para ele, o jogo constitui-se em expressão e condição para o desenvolvimento infantil, já que as crianças quando jogam assimilam e podem transformar a realidade.

Já Vygotsky (1988), diferentemente de Piaget, considera que o desenvolvimento ocorre ao longo da

vida e que as funções psicológicas superiores são construídas ao longo dela. Ele não estabelece fases para explicar o desenvolvimento como Piaget e para ele o sujeito não é passivo nem ativo: é interativo.

Piaget (1998) diz que a atividade lúdica é o berço obrigatório das atividades intelectuais da criança, sendo, por isso, indispensável à pratica educativa.

Na visão sócio histórica de Vygotsky, a brincadeira, o jogo, é uma atividade específica da infância, em que a criança recria a realidade usando sistemas simbólicos. Essa é uma atividade social, com contexto cultural e social.

> É enorme a influência do brinquedo no desenvolvimento da criança. É no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, ao invés de numa esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas, e não por incentivos fornecidos por objetos externos (Vygotsky, 1989, p.72).

No processo da educação infantil o papel do professor é de suma importância, pois é ele quem cria os espaços, disponibiliza materiais, participa das brincadeiras, ou seja faz a mediação da construção do conhecimento.

A desvalorização do movimento natural e espontâneo da criança em favor do conhecimento

estruturado e formalizado ignora as dimensões educativas da brincadeira e do jogo como forma rica e poderosa de estimular a atividade construtiva da criança. É urgente e necessário que o professor procure ampliar cada vez mais as vivências da criança com o ambiente físico, com brinquedos, brincadeiras e com outras crianças.

O jogo, compreendido sob a ótica do brinquedo e da criatividade, deverá encontrar maior espaço para ser entendido como educação, na medida em que os professores compreenderem melhor toda sua capacidade potencial de contribuir para com o desenvolvimento da criança.

Para Kishimoto (2000), com o aparecimento da representação e da linguagem a criança altera o significado dos objetos, dos eventos, expressa seus sonhos e fantasias a assumir papéis do contexto social.

Seguindo esse raciocínio, o faz-de-conta permite o imaginário, mas também permite a expressão de regras, que se concretizam nos temas das brincadeiras. É de extrema importância esse tipo de brincadeira pela aquisição do símbolo, já que alterando o significado de objetos e situações a criança desenvolve a função simbólica a partir dos novos significados e é isso que garante a racionalidade do ser humano.

Lima (2000), afirma que o desenvolvimento do

imaginário infantil não passa apenas pelo jogo do faz-de-conta, mas também através da música, da dança e das artes gráficas. Trabalhando com a imagem que visualiza no cotidiano e reformulando essa imagem através da sua experiência.

Os espaços destinados à brincadeira infantil precisam ser também planejados para que sejam estimuladores e criativos, instigando a criança a imaginar, construir, interagir com os colegas, entrar em contato com a realidade e aprender brincando.

> Em tudo o que formos construir, devemos tentar não só ir ao encontro das exigências da função no sentido estrito, mas também fazer com que o objeto construído possa cumprir mais de um propósito, que possa representar tantos papéis quanto possível em benefício dos diversos usuários individuais (Hertzberger, 1996, p. 151).

David e Weinstein (1987), afirmam que todos os lugares construídos para crianças, deveriam atender a quatro funções, sendo elas: - Promover identidade pessoal, promover o desenvolvimento de competência, promover sensação de segurança e confiança e promover oportunidades para contato social e privacidade.

Segundo os mesmos autores, é interessante que a criança manuseie seus próprios

objetos, personalize seu espaço e participe das decisões sobre a organização dos espaços destinados à ela. Os objetos precisam ser diversificados por cores, formas, tamanhos e espessuras para estimular os sentidos das crianças. É preciso que esses objetos sejam de fácil acesso, de forma que as crianças se sintam competentes para se movimentarem sozinhas e não interromperem a concentração dos colegas. Para que o ambiente seja estimulador de sentidos é preciso que ocorra contato com a natureza, seus odores, mudanças de temperatura, claridade e ruídos. É interessante que as crianças brinquem em locais abertos, porem, se não for possível, é imprescindível que as salas possuam janelas para garantir o contato com a natureza, por menor que seja. Além disso, o ambiente precisa passar segurança, para que a criança se sinta confiante.

> Olds (1987), comenta que os espaços bem planejados ajudam na tranquilidade das crianças. É importante que existam espaços para o trabalho em conjunto, mas também é interessante que existam espaços privados para que a criança se sinta segura em momentos específicos, assim como quando está com raiva e não quer que os colegas percebam.

É imprescindível que o espaço da sala de aula seja adaptado de acordo com as brincadeiras a serem trabalhadas.

> Até mesmo um rápido olhar sobre a sala de aula de Educação Infantil permite estimar o papel que desempenha o brincar nesse lugar, a começar pelo seu arranjo espacial, ele mesmo favorável ou não ao desenvolvimento da atividade lúdica, uma vez que diferentes arranjos espaciais permitem diferentes atividades lúdicas a partir de diversas modalidades de interação (Fortuna, 2004, p. 9).

O arranjo espacial consiste na maneira em que os móveis e equipamentos são posicionados dentro de um espaço.

Legendre (1987) tem descrito as características de três tipos de arranjos espaciais, sendo o arranjo semiaberto, o aberto e o fechado. No primeiro, há móveis e obstáculos pela sala, porém há uma fácil visão do ambiente e do adulto presente. No arranjo espacial aberto, não há móveis e obstáculos pela sala, ou estes foram afastados, havendo um espaço central vazio. Já no arranjo espacial fechado há obstáculos e móveis altos, dividindo o local e impedindo a visão total da sala e do adulto presente.

Segundo o mesmo autor, as crianças de dois a três anos demonstram dependências físicas e psicológicas em relação ao adulto, devido aos comportamentos de apego e, com isso, é interessante que os espaços sejam planejados de forma que o adulto fique visível às crianças.

Quando a criança está monitorada visivelmente por um adulto, ela interage pouco com os colegas e consigo mesma, focalizando sua atenção no adulto. Quando estão em locais mais restritos do olhar do adulto, elas se concentram em seus atos e nos atos dos colegas, interagindo com estes. É interessante que essas situações sejam variadas para que as crianças possam interagir com os colegas e consigo mesma quando sentirem necessidade e para que se sintam mais seguras.

A organização dos espaços não deve permanecer rígida e sim, obedecer aos interesses infantis nas brincadeiras.

> Dentre os espaços construídos para a brincadeira infantil, a brinquedoteca nos chamou a atenção por ser um local contagiante e estimulante para o brincar.

"A brinquedoteca foi criada para as crianças que, em nome do progresso de nossa civilização, perderam o espaço e o tempo para brincar" (Cunha,1988, p.42).

> Falar sobre Brinquedoteca é, portanto, falar sobre os mais diferentes espaços que se destinam à ludicidade, ao prazer, às emoções, às vivências corporais, ao desenvolvimento da imaginação, da criatividade, da autoestima, do autoconceito positivo, da resiliência, do desenvolvimento do pensamento, da ação, da

> sensibilidade, da construção do conhecimento e das habilidades (Santos, 2000: 58).

O referido autor contempla que a brinquedoteca resgata a essência do ser humano por intermédio das emoções, afinal, o ser humano é racional e emocional na mesma medida. Antigamente a razão era tida como característica principal do ser humano, mas hoje em dia sabe-se que a razão e a emoção precisam estar em equilíbrio e a brinquedoteca passa a ser um instrumento para que esse equilíbrio ocorra.

É imprescindível que seja levado em conta o fato de que para se construir uma brinquedoteca não basta pintar as paredes de uma sala desocupada e enchê-la de brinquedos, pois este ambiente precisa ser muito bem planejado.

De acordo com Cunha (1988), a brinquedoteca é um local que precisa de um prévio planejamento para que seja estimulante, alegre e criativo e não uma sala com um monte de brinquedos espalhados em estantes.

Noffs (2000) nos diz que a ideia de brinquedoteca surgiu por volta de 1934 em Los Angeles, através de um serviço chamado “Toy Loan” que tinha como objetivo o empréstimo de brinquedos. O que estimulou a criação deste serviço fora o fato de que muitos brinquedos estavam sendo roubados na época e, com isso, foi constatado que a população

não tinha condições de comprar brinquedos e as crianças não tinham com que brincar. Em 1963, na Suécia, duas professoras que tinham filhos deficientes fundaram a Lekotec que emprestava brinquedos e orientava os pais de crianças com necessidades especiais sobre brincadeiras estimulantes.

Para Cunha (1988), no Brasil, a APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais), também fez um trabalho com brinquedos, pois acreditava que seriam ótimos estimuladores às crianças com necessidades especiais.

Em 1971 foi realizada uma exposição de brinquedos pedagógicos dentro da APAE, com o objetivo de divulgá-los, pois os pais não sabiam onde encontrá-los e os fabricantes não tinham condições de fazerem propagandas.

Com o sucesso desta exposição, formou-se um setor de recursos pedagógicos dentro da APAE.

Em 1973, este setor implantou um rodízio de brinquedos e materiais pedagógicos chamado Ludoteca. A mesma funcionava como uma biblioteca circulante.

Esses brinquedos eram essenciais para o desenvolvimento infantil e portanto houve a necessidade de criar brinquedos que atendessem a determinados interesses no desenvolvimento. Com isso, muitos brinquedos foram criados na APAE e em

1978, houve uma exposição de brinquedos de sucata. Esses brinquedos, depois de expostos, eram colocados no rodízio.

Em 1979, foi elaborado o livro Material pedagógico – manual de utilização, a pedido do CENESP – MEC. Este livro foi publicado em 1981 pelo MEC – FENAME e tratava da importância dos brinquedos no processo de aprendizagem, ressaltando a necessidade de se levar o brinquedo a sério.

No II Congresso Internacional de Brinquedotecas, realizado em Estocolmo, Suécia, o Brasil apresentou o livro Material pedagógico – manual de utilização. A apresentação causou espanto, pois não era esperado que o Brasil tivesse elaborado um trabalho deste nível (Cunha, 1988).

Esse congresso estimulou a vontade de estender o trabalho com brinquedos e criar espaços para utilizá-los. Assim, surgiu a brinquedoteca, concretizada na Escola Indianópolis e aberta a todas as crianças que chegassem.

Essa brinquedoteca diferenciava-se das de outros países, pois propiciava a brincadeira e não somente o empréstimo dos brinquedos.

Segundo Noffs (2000), em 1984, foi fundada a Associação Brasileira de Brinquedotecas por Nylce Helena da Silva Cunha e teve seu primeiro congresso no município de São Bernardo do Campo, no Estado

de São Paulo na década de 80. A primeira brinquedoteca pública de São Paulo foi inaugurada por este município.

Desde então, o número de brinquedotecas foi crescendo, o que é muito construtivo já que este é um lugar que favorece a brincadeira.

De acordo com Noffs (2000), em 1988, foi inaugurada a Labrimp/FEUSP (Laboratório de Brinquedos e Materiais Pedagógicos da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo). Este local disponibilizava a oferta de brinquedoteca, oficinas e acervos para consulta. Hoje em dia, a coordenação deste trabalho está nas mãos de Tizuko Mochida Kishimoto e atende crianças disponibilizando o empréstimo de brinquedos.

Além de levar em consideração os espaços para atividades lúdicas é importante que o profissional que atua na educação infantil reflita sobre sua prática, tenha um planejamento adequado e flexível e referenciais teóricos sobre o assunto.

Com a promulgação da *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* em 1996 passou a haver uma atenção especial na formação dos professores que trabalham na educação infantil. Muitos que atuavam, em sua grande maioria mulheres, não tinham sequer o magistério e em alguns casos, nem o Ensino Médio completo. O trabalho de tais profissionais se dava a partir de uma

concepção que predominava a ação assistencialista.

Desta forma, muitas prefeituras realizaram convênio com escolas para oferecer o curso de magistério, e mais recentemente, convênio com faculdades para oferecer o curso de graduação. Muitos cursos têm sido oferecidos com a finalidade de provocar reflexões sobre a importância da Educação Infantil (zero a seis anos), para o desenvolvimento do ser humano, sendo considerado como etapa base para a formação do sujeito.

Todavia, para que a Educação Infantil se constitua como um segmento importante no processo educativo, não bastam leis no papel, mas é preciso também profissionais qualificados para trabalhar diretamente com tais crianças.

Faz-se necessário que o professor através da sua formação, busque nortear o seu trabalho com concepção fundamentada na criança, "como um sujeito social e cidadã" (Freire, 1999), e pensar a Educação Infantil como equipamento social de uso educativo e de cuidados.

Desejar uma educação de qualidade para as crianças, que possa contribuir para a formação de sua cidadania, ou seja, sujeitos críticos, autônomos, responsáveis e cooperativos, está intimamente relacionado com a formação das educadoras que com elas interagem.

É importante salientar que a formação do

professor deve ser contínua, ou seja, permanente. Não deve se considerar a formação a partir unicamente de um curso de capacitação, pois as questões que norteiam a educação são muitas e requerem reflexões cotidianas.

Sendo assim, a formação deve estar vinculada à prática, a partir da ação do educador com as crianças, "focalizando a educação de maneira a abordar não só aspectos relativos a construção dos conhecimentos, mas também a afetividade e a criatividade, a paixão de conhecer, levando em conta, ainda os aspectos éticos e estéticos presentes no fazer educativo"(KRAMER E JOBIN E SOUZA,1992, p. 71).

Portanto, é importante que o educador tenha consciência de que seu trabalho reflete muito na vida da criança e, sendo assim, deve-se considerar o momento dela, dando-lhe oportunidade de conhecer a si mesma e as pessoas com quem ela viverá no seu cotidiano.

A criança, em todo momento, está brincando, pois a brincadeira é fundamental em sua vida, principalmente no período de 0 a 6 anos, na qual a brincadeira lhe proporciona momentos de emoções e prazeres, possibilitando a construção de sua própria identidade.

Desta forma, permitir a criança espaço para brincar, proporciona interações que realmente, vêm

ao encontro do que ela é, e juntamente com a intenção de compreendê-la, é dar-lhes mostra de respeito. Assim, fica evidente a importância do brincar no âmbito escolar, e com esta certeza, nos instiga a rever a situação dos educadores.

Um professor que não sabe ou não gosta de brincar, dificilmente desenvolverá um olhar sensível para a prática lúdica do seu aluno, tampouco reconhecerá o valor das brincadeiras na vida das crianças.

Wassermann (1990) nos diz que, para o professor utilizar as brincadeiras no âmbito do espaço escolar com a devida seriedade, deve considerar a importância de refletir sobre a sua prática. De acordo com Schon (1995), ele tem que saber relacionar o processo de desenvolvimento infantil ao surgimento das brincadeiras, considerando que o brincar vai além das questões estritamente cognitivas, sendo, culturalmente uma atividade humana.

É necessário que o profissional da educação infantil ofereça condições que viabilizem as interações lúdicas, tendo como suporte o reconhecimento do especial valor destas interações para a criança, pois seu papel é fundamental na construção de um mediador entre a criança e o mundo, assim, é ele quem, com o seu fazer pedagógico, imprime um caráter singular à própria situação de ensinar a aprender.

Observando a prática docente dos profissionais na Educação Infantil, percebemos como o cotidiano realizado na sala de aula faz com que as crianças permaneçam tanto tempo sentadas realizando atividades com lápis e papel (Angotti, 2000).

Assim, a participação social infantil em explorar o mundo e principalmente o ambiente em que está inserida, acaba sendo prejudicada. A criança acaba não realizando o que deseja por causa de momentos de autoritarismo do educador, em que somente é realizado o que ele quer, deixando de lado o desejo da criança.

Portanto, muitas atividades se tornam repetitivas para as crianças durante o cotidiano, pois alguns educadores em seu trabalho não se preocupam em diversificar a rotina escolar, oferecendo somente as mesmas atividades, também disponibilizam com frequência os mesmos materiais pedagógicos, não buscando novos conhecimentos técnicos a serem empregados.

A pedagogia tradicional percebe a criança como um ser incapaz tem como foco central o adulto e aponta apenas a falta de capacidade delas e não suas possibilidades. Essa pedagogia precisa ser deixada para trás. Quando essa pedagogia está intrínseca na concepção do professor, este começa a tomar decisões pela criança, a pensar e agir por ela, impedindo assim que a criança possa construir a sua

identidade, sair do anonimato e ainda nega o seu contato com o mundo da cultura e a experimentação necessária ao seu desenvolvimento.

Hoje se faz necessário que o profissional da Educação Infantil seja ousado para dispensar essa concepção, que vê a criança como um ser incapaz, e comece a desenvolver a atitude de observação e de escuta da criança, na qual ela é o foco principal. É necessário perceber a criança com a sua particularidade cultural, saber que ela é um ser que pensa, que é capaz de relacionar-se, comunicar-se e conhecer-se, assim como de conhecer o seu mundo e de interpretar o que conhecem.

A escola, assim como o professor que visa educar essa criança rica de possibilidades e capacidades, deve contemplar experiências ricas que envolvam a linguagem verbal e não verbal, atividades lúdicas, que permitam o encontro de meninos e meninas de idades próximas e diferentes, que propicie no seu cotidiano a interação social em grupos nos quais convivam brancos, mulatos, negros, amarelos, índios, ricos e pobres.

Para que a criança construa a sua identidade, faz-se necessário que o educador perceba e conheça a história de vida de cada criança e que a respeite, para assim poder refletir sobre a melhor maneira de desenvolver suas potencialidades.

O professor deve considerar a brincadeira

como um processo de aprendizagem da criança, e não como uma falta de organização e bagunça em sala. Sabendo o momento certo de intervir entre as brincadeiras, pois, não basta somente o professor gostar de crianças, ele precisa conhecê-las, e não existe melhor momento do que na hora em que elas estão brincando para poder conhecer a cada um que ali, naquele momento, troca suas experiências com os colegas.

Segundo Macedo (2000), Piaget afirma que a atuação do professor é indispensável, o mesmo deve ser mediador de situações dentro da sala de aula, ajudando-os a construir e organizar suas idéias, aumentando-lhes o olhar sempre que possível, estimulando a pesquisa e a ação intencional, visto que é o professor quem proporciona momentos de desafios e o seu papel tem influências decisivas sobre o desenvolvimento do aluno e suas atitudes.

De acordo com Lima (2000), o professor precisa observar seus alunos, assim como, suas brincadeiras, seus interesses e suas relações. Com isso, o mesmo poderá perceber o nível de realização em que as crianças se encontram, assim como suas habilidades e suas percepções de mundo. Através da observação, o educador adquire subsídios para um melhor planejamento.

Quando as crianças estão naturalmente brincando no parque em tanques de areia, casinhas de boneca ou até mesmo conversando, ou seja,

quando estão totalmente à vontade, com sua espontaneidade à flor da pele, são momentos em que estabelecem as mais belas trocas de experiências e vivências. É neste momento que cabe ao professor, observar a cada um, é o momento ideal de conhecer seus alunos.

É de fundamental importância da formação dos professores como algo que lhes fornecerá meios para empregar o jogo em toda a sua riqueza pedagógica potencial. Os professores devem, além de tudo, deixar a criança brincar sem abandoná-la nem conduzi-la.

Campagne (1989) salienta o papel do educador em relação criança/brinquedo, em que é preciso mostrar à criança a responsabilidade que ela tem em cuidar do brinquedo que lhe pertence e o da creche, saber a diferença de um brinquedo coletivo e o que se trás de casa. Ao educador, cabe encontrar meios para que este brinquedo adquira um sentido, deixando de ser um objeto qualquer.

Desta forma, o educador desperta na criança a responsabilidade de preservar suas coisas, como as do ambiente escolar.

Em algumas brincadeiras em que as crianças estão interagindo entre elas, convidam o educador para participar, dessa forma, o educador pode aproveitar a oportunidade para se transformar em um dos participantes da brincadeira e ajudar as crianças

a compreender as regras, alimentando ainda mais a imaginação delas.

Cabe ao educador um papel essencial de observar, diferenciar comportamentos e intervir oportunamente.

O professor deve avivar em si mesmo o compromisso de uma constante busca do conhecimento como aumento para o seu crescimento pessoal e profissional. Isto poderá gerar segurança e confiabilidade na realização do seu trabalho docente. Esta busca poderá instrumentalizá-lo para assumir seus ideais contribuindo para referendar um corpo teórico que dê sustentação para a realidade de seu fazer.

Com a busca de novos conhecimentos, o educador terá subsídios para construir um planejamento que realmente ajude a criança a descobrir coisas novas e questionar sobre o desconhecido.

O planejamento é essencial para as realizações das atividades, sendo de uso construtivo para ser executado ao longo de um período de trabalho em compasso com o que veio anteriormente e o que virá depois, ainda auxilia o educador na execução de um objetivado, intencionado e que sistematicamente deverá ser revisto, de forma que o educador possa sempre melhorar e refletir em seu trabalho. Ter um plano de ação significa saber quais

são os momentos em que cabe ou não a intervenção do adulto, cada passo a ser seguido, e onde se quer chegar (Angotti, 2000).

A escola é o local em que a criança passa boa parte do seu tempo, portanto é preciso planejar diferentes momentos de aprendizagem. Esses momentos não podem se resumir em aprendizagem teórica, pois é imprescindível que as crianças não fiquem sentadas o tempo todo e que possam construir conhecimentos através da brincadeira.

Para Lima (2000), a brincadeira na escola é diferenciada, já que esta instituição é mediada por normas e a figura do adulto influencia e regula as atividades da criança e as relações que esta estabelece com seus colegas.

Mas deve-se ressaltar que o planejamento não tem a característica de ser seguido impecavelmente sem modificações, mas sim, visto como um planejamento adaptável conforme o ritmo da aula e das crianças em sua aprendizagem. Planejar é decidir o que se quer para e com as crianças, é discutir os diversos caminhos a serem seguidos, avaliando constantemente as próprias ações e redefinindo os rumos.

O surgimento de imprevistos durante as atividades é inevitável, portanto, os professores devem estar atentos para aproveitarem esses momentos em que as crianças interagem durante a

atividade, dando outra direção ao que se foi planejado.

É importante ressaltar que o planejamento precisa ser abrangente e garantir novos conhecimentos através de conteúdos e brincadeiras, porém, é imprescindível que essas brincadeiras não sejam utilizadas somente como atividades complementares.

> O brincar da criança, visto do prisma aqui apresentado, não pode ser considerado uma atividade complementar as outras de natureza dita pedagógica, mas sim como atividade fundamental para a constituição de sua identidade cultural e de sua personalidade (Lima, 1992, p.29).

Vemos, então, que o brincar necessita que a instituição de ensino, organize seu currículo de forma que o contemple, para que esta atividade, deixe de ser vista como simples passatempo e receba a devida importância que merece, levando em consideração os benefícios que traz à criança tanto na fase da infância, quanto, posteriormente, na fase adulta.

Referências Bibliográficas

ARIÉS, Ph. História Social da criança e da família. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

BATTRO, Antônio M. O pensamento de Jean Piaget.

São Paulo: Copyright, 1969.

BOMTEMPO, Edda. A brincadeira do faz de conta: lugar do simbolismo e do imaginário. IN: KISHIMOTO, Tizuco M. Jogo, brinquedo e brincadeira (Org). São Paulo: Cortez, 2005

BRASIL. Lei 8069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providencias. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 13 jul. 1990.

BRASIL. Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 20 dez. 1996.

CARVALHO, Mara; RUBIANO, Márcia R. Organização do espaço em instituições pré-escolares. IN: OLIVEIRA. Ilma de M. R. Educação Infantil: Muitos olhares. São Paulo: Cortez, 1994.

CUNHA, Nylse Helena da Silva. O direito de brincar: A brinquedoteca. 4ª ed.São Paulo: Aquariana, 1988.

DAVID, T. G.; WEINSTEIN, C. S. The Built environment and children's development. IN: DAVID, T. G.; WEINSTEIN, C. S. (eds.). Spaces for childre - The Built environment and children's development. New York, Plenum, 1987, pp. 3-18. Apud: CARVALHO, Mara; RUBIANO, Marcia R. Organização do espaço em instituições pré-escolares. IN: OLIVEIRA, Zilma de M. R. Educação Infantil: Muitos Olhares. São Paulo: Cortez, 1994.

DEL PRIORE, Mary . Histórias do Cotidiano. São Paulo: Contexto, 2001

FARIA, Anália Rodrigues. O desenvolvimento da criança e do adolescente segundo Piaget. São Paulo: Ática, 1993.

FORTUNA, Tânia Ramos. Quem quer brincar?. IN: PATIO EDUCAÇÃO INFANTIL. São Paulo, ano I, n. 3, de/2003 e mar/2004.

FRIEDMANN, Adriana. Arte de brincar. São Paulo: Scritta, 1992.

HERTZBERGER, H. Lições de Arquitetura. São Paulo: Martins fontes, 1996.

KRAMER, Sonie; JOBIM e SOUZA, Solange. Esboço de uma proposta curricular para formaçado de educadoresde creche em nível de segundo. Texto elaborado para ser debatido no semanário “Proposta de formação de profissionais de creche”, promovido pela Fundação Carlos Chagas”. Julho/1992.

KISHIMOTO, Tizuko . Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo: Cortez, 2000.

KLISYS, Adriana. Infra-estrutura e educação. CRIANÇA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL. Brasília, 2007.

LEGENDRE, A. Transformatio de l’espace d’activités et échanges sociaux de jeunes enfants em cheche. Psychologie Française 32:31-43, 1987. IN:

CARVALHO, Mara; RUBIANO, Marcia R. Organização do espaço em instituições pré-escolares. IN: OLIVEIRA, Zilma de M. R. Educação Infantil: Muitos Olhares. São Paulo: Cortez, 1994

LIMA, Elvira Cristina de Azevedo Souza. A Atividade da Criança na Idade Pré-Escolar. IN: Idéias, nº 10, São Paulo: FDE, 1992.

LINS, Maria Judith Sucupira da Costa, O direito de Brincar: desenvolvimento cognitivo e a imaginação da criança na perspectiva de Vygotsky. IN: XIII Congresso brasileiro de educação infantil da OMEP. Paraíba. Anais do XIII Congresso Brasileiro de Educação Infantil da OMEP, p. 41-47, 1999.

MACEDO, Lino de; PETTY, Ana; PASSOS, Norimar. Aprender com jogos e situações problema. Porto Alegre: Artmed, 2000.

MOYLES, R. Janet. Só brincar? O papel do brincar na Educação Infantil. Porto Alegre: ArtMed,2002

MUSSEN, Paul Henry et al. Desenvolvimento e personalidade da criança. São Paulo: Harbra, 2001.

NOFFS, Neide Aquino et al. O brincar e a criança do nascimento aos seis anos. Petrópolis: Vozes, 2000.

OLDS, A. R. Desining settings for infantis and toddlers. IN: DAVID, T. G.; WEINSTEIN, C. S. (eds.). Spaces for childre - The Built environment and children’s development. New York, Plenum, 1987, pp 117-138. Apud: CARVALHO, Mara;

RUBIANO, Marcia R. Organização do espaço em instituições pré-escolares. IN: OLIVEIRA, Zilma de M. R. Educação Infantil: Muitos Olhares. São Paulo: Cortez, 1994

OLIVEIRA, Marta Kohl. Vygotsky Aprendizado e desenvolvimento: Um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1995.

OLIVEIRA, Zilma Morais (org). Educação infantil: Muitos olhares. São Paulo: Cortez, 2000.

OLIVEIRA, Zilma; DAVIS, Claudia. Psicologia na Educação. São Paulo: Moderna, 1995.

PIAGET, Jean; BARBER, Inhelder. A psicologia da criança. Lisboa: Moraes, 1972.

PIAGET, Jean. Teoria de Piaget. IN: MUSSEN, Paul H. (org). Psicologia da criança. São Paulo, 1972.

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança. Imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

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

ROSSEAU, Jean Jacques. Emile, or on education. London: Dent, 1911.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. Brinquedoteca, a Criança, o Adulto e o Lúdico. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

SILBERG, Jackie. 125 brincadeiras para estimular o

cérebro de seu bebe. São Paulo: Ground, 1999.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WASSERMAN, Selma. Brincadeiras sérias na Escola Primária. Lisboa: Instituto Piaget, 1990.

WINNICOTT, Donald W. O brincar & a Realidade. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

ABRAMOWIES, Anete; Wyskop, Gisela. Educação infantil: creche e atividades para crianças de zero a seis anos. São Paulo: Moderna, 1999.

BERKENBROCK, Volney J. Dinâmica para encontros de grupos. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

BROUGÉRE, Gilles. Brinquedo e Cultura. São paulo: Cortez, 2001.

CONTOS DE ANDERSON. 2ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

ELKIND, David. Crianças e adolescentes: Ensaios interpretativos sobre Jean Piaget. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.

FERREIRA, Rosetti C. M. (Org). O fazer na educação infantil. São Paulo: Cortez, 2000.

GOULART, Íris Barbosa. Piaget: experiências básicas para utilização pelo professor. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

LEBOVICI, Serge; DIATKINE, René. Significado e função do brinquedo na criança. Porto Alegre: Artes

Médicas, 1985.

LOCKE, John. Some Thougts concerning education. London: Churchill, 1693.

MAHONEY, Abgail Alvarenga. Teoria de desenvolvimento de Henry Wallon e indicaçoes para a prática educativa. São Paulo: Loyola, 2003.

MAUAD, Ana Maria. A vida das crianças de elite durante o Império. IN. PRIORE, Mary Del (Org). História das Crianças no Brasil. São Paulo: Contexto, 2004.

MELLO, Sueli Amaral. Concepção de criança e prática pedagógica: uma reflexão. UNIFAC. Marília, Ano I, n. 1, p. 35-42, 2001.

A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO E A INCLUSÃO

Adriana Segatto Moreno

"Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. Busca esperançosa também." Paulo Freire, (Arroyo, 2001, p. 42).

A ciência ocupa um lugar central na construção dos poderes sociais e simbólicos, implicando uma ação projetiva centrada na capacidade do ser humano de explorar, analisar e conhecer o mundo social em todas as faces que o constituem.

> "As mudanças de paradigma na contemporaneidade instigam cada vez mais a busca de novos conhecimentos por meio de estudos que envolvam o diálogo entre a teoria e a empiria, desvelando, assim, uma pequena parte do grande mistério do ser humano na construção do mundo e de seus valores fundamentais." (PONTES, 2002).

No que se refere aos paradigmas vigentes de

produção do conhecimento, principalmente em ciências sociais e humanas, referenda-se um convite à busca do que antes não se privilegia como nunca antes o fizera, a multiplicidade, a polifonia, a descentralização do sujeito e da razão. O duvidar sobre a dúvida, a perda das certezas e das meta-narrativas, introduzem aquilo que se pode chamar de processos de segunda ordem, ou seja, a reflexividade sobre a reflexividade.

> “ (...) e a ciência reconhece-se como não suficiente se tomada como referência à legitimação do conhecer. É olhada e olha-se como constituída e constituinte nas/das redes de poder, reconhecendo-se como efeito de regime de verdades antes do que fontes de verdades. A ciência revela-se contingente e não auto avaliativa; mostra-se como construção social, ”Glat, (p. 64-65).

Pode-se, pois, aferir o ato da pesquisa como uma atividade da ciência, cuja preocupação básica consiste na construção do conhecimento. Tal atividade se caracteriza pela constante busca e solução de problemas e questões socialmente sentidos e definidos.

> “Uma atividade voltada para a solução de problemas; como atividade de busca, indagação, investigação, inquirição da realidade, é a atividade que vai nos permitir, no âmbito da ciência, elaborar um conhecimento, ou um conjunto de conhecimentos, que

> nos auxilie na compreensão desta realidade e nos oriente em nossas ações.” Pádua (1997, p. 29).

Por isso, o ato da pesquisa pode ser definido como um diálogo com a realidade e a incerteza, pois, como diz um estudioso do tema, “respostas a diversidade dos alunos”.

> “Dialogar com a realidade de modo crítico e criativo faz da pesquisa condição devida, progresso e cidadania.” (DEMO, 2002, p. 44).

Partindo das definições de Mrech (1999), baseadas em suas pesquisas, torna-se importante apresentar a diferença entre os termos, integração e considerando algumas de suas características.

A integração prevê a inserção seletiva dos alunos com necessidades especiais do ensino regular. Eles devem se adaptar sozinhos aos parâmetros vivenciados pelos alunos normais. É mantido o conceito de deficiência no sentido tradicional.

Já a inclusão, parte do postulado do ambiente menos restrito. O aluno deficiente deverá ser mantido no ensino regular com ajuda e o suporte necessário dos professores do ensino regular e do ensino especial.

Há a crítica ao conceito clássico de deficiência baseado no modelo médico e a adoção do conceito de deficiência baseada no modelo social.

Segundo Sassaki (1997), todas as culturas no âmbito social começaram por excluir pessoas que eram atípicas das demais, com deficiências múltiplas, visuais, auditivas, físicas, de aprendizagem, com problemas de conduta, insuficiência orgânica, superdotadas, hiperatividade, autismo, com distúrbios emocionais ou mentais.

Em seguida, houve o período de atendimento assistencialista, que praticava a integração social, em clínicas e institutos especializados de acordo com a necessidade apresentada, em alguns casos, eram abandonadas ou mesmo internadas em clínicas, sem o convívio social ou familiar.

Cada vez mais as instituições foram se especializando para suprir os atendimentos, tentando prover os segmentos da sociedade os quais os portadores de necessidades especiais eram impossibilitado de participar.

Por volta da década de 60, houve o apogeu das instituições com: centros de reabilitação, clubes sociais, associações, oficinas de trabalho exclusivas aos deficientes.

As diferenças entre os conceitos de integração e inclusão social moldam ações e práticas utilizadas em determinada época.

Segundo Mrech (1999), a questão da “integração” como foi vista, baseava-se no pressuposto de que o indivíduo deva ser capacitado

a desenvolver algumas habilidades, para ser integrado ao meio social, visto que a sociedade acreditava que o problema era unicamente do deficiente e bastavam locais especializados para suas necessidades.

Devido à luta dos pais de deficientes, movimentos sociais pela Declaração dos Direitos Humanos, a Psicanálise, que lutava para a socialização dos deficientes e demais entidades, em mudar essa visão puramente assistencialista, passa-se a utilizar nos termos legais a inclusão e em educação e em educação propriamente dita.

Mrech (1999) nos coloca que o conceito de inclusão vai mais além da integração do indivíduo, é um processo maior e relevante, que superação de deficiências, e sim um contexto social melhor preparado e estruturado, no sentido mais amplo, tirando preconceitos e instituindo o ser humano como realmente é composto de diversidade.

Conforme Johnson Apud Sassaki (1997, p. 63): “Para que as pessoas com deficiência realmente pudessem ter participação plena e igualdade de oportunidade, seria necessário que não se pensasse tanto em adaptar a sociedade às pessoas”, estando aí configurado o conceito de inclusão.

Sassaki (1997) afirma que, portanto, é imprescindível dominarmos os conceitos inclusivistas, para que possamos ser participantes ativos na

construção de uma sociedade que seja realmente para todas as pessoas, independentemente de sua cor, idade, gênero, tipo de necessidade especial e qualquer outro atributo pessoal.

Tal citação nos remete a outra questão da inclusão, pois quando se usa o termo, associa-se à relação da deficiência física ou psíquica não se relacionando aos problemas sociais que também causam exclusão. Segundo Sassaki (1997, p.36), algumas das diferenças, ou seja, condições irregulares, que são frequentes e podem ser agravadas são situações marginalizantes ou excludentes, como por exemplo, trabalho infantil, prostituição e privação cultural, assim como pobreza, desnutrição, saneamento precário e abuso persistente e serviços contra crianças e falta de estímulos do ambiente e de escolaridade.

Portanto quando se fala em “direitos de todos,” acredita-se que todos, sem exceções, sejam incluídos.

As mudanças tem como marco, o documento assinado na Assembleia Geral da ONU (Organização das Nações Unidas), em vinte de dezembro de mil novecentos e noventa e três dispondo sobre as normas de equipamento de oportunidades para pessoas deficientes. Neste documento declara que estas pessoas são cidadãos que devem receber apoio para permanecer em seu ambiente social e dele fazer parte, dentre outras, a Declaração de

Salamanca (1994) que afirma a educação para todos, sem distinção e com ela, reiterando o compromisso dos países ali presentes em executar uma política adequada para colocar em prática os termos elaborados naquela Conferência Mundial.

No Brasil, a LDB 9394/96, em seu artigo quarto Alínea III, relata seu posicionamento favorável às mudanças e objetivando programa-las.

Cabe ressaltar que Sassaki (1997), nos remete a reflexão de que para cumprir as cláusulas da lei, fazem-se necessárias sérias mudanças nas políticas educacionais, órgãos federais e estaduais e da própria sociedade como um todo. Sendo assim, esta clientela necessita do envolvimento de vários seguimentos, além da instituição escolar, assistência e apoio de profissionais especializados, transportes, equipamentos, adaptações prediais, conscientização social, para que haja inclusão na escola, no trabalho, na religião, nas artes, enfim, em todos os seguimentos sociais em que as demais pessoas compartilham.

Conforme as considerações de Mazzotta (1999, p. 13):

> (...), a clientela da Educação Especial é composta por educandos com necessidades educacionais especiais que não são ou não podem ser atendidas nas situações comuns de ensino, sem auxilio educacionais

> especiais, demandando situações especiais de ensino.

Concluindo-se que, caso contrário, continuar-se-á a integrá-la e não incluí-las.

É preciso que, as escolas inclusivas reconheçam e respondam a todos as necessidades que apareçam, levando em conta os seus diversos modos e ritmos de aprendizagem. Embora a Educação Inclusiva deva ser conhecida como referência de inclusão de alunos com certo tipo de deficiência, no ensino regular, observa-se que com o passar do tempo os educadores do mundo todo começaram a reconhecer que uma abordagem inclusiva adequada é aquela que satisfaz as necessidades dos educandos e que promove uma educação de elevada qualidade para todos.

De fato, como expõe Libâneo (2005, p. 27), “estamos em uma sociedade genuinamente pedagógica”. Isto significa que, deve haver uma integração entre os agentes educativos de caráter formal e os de caráter informal, ou seja, escolas, a família e os veículos midiáticos.

A inclusão é um assunto atual, especialmente na área da educação. O processo no contexto escolar veio pra quebrar vários tabus e, para isso, promove uma participação ativa de todos os indivíduos que compõe a comunidade escolar, assim como carece receber auxílio da sociedade como um todo.

De acordo com Santos, Plácido e Bonifácio (2009) pode-se afirmar que, com a globalização aumentou-se a exclusão, isto porque na teoria ela homogeneíza as pessoas, ou seja, todos têm os mesmos gostos, mesmas características. Isso faz com que seja estabelecida uma identidade parecida com fins particulares de um grupo social, provocando a exclusão de pessoas, situações e características que não combinam com aquele tipo idealizado.

Esses autores mencionam ainda que entre os entraves encontrados na educação inclusiva está à falta de uma formação continuada dos professores que lhes permitam uma nova postura frente à realidade escolar e seus dilemas. E ainda falta de adaptações nas escolas, principalmente as públicas, para os alunos com necessidades especiais como aqueles, por exemplo, que se locomovem com cadeiras de rodas e precisam de rampas apropriadas de acesso tanto à sala de aula como demais locais na escola.

No entanto, é bom lembrar e destacar que deve haver a participação também da comunidade, ou seja, cada comunidade com sua realidade deve estar preparada para a integração através de diálogos em prol da inclusão de todos os educandos que estiverem inseridos na escola. Então, segundo Santos, Plácido e Bonifácio (2009), essa batalha não se restringe apenas à instituição escolar, e sim a todos. Em vista disso, é de suma importância à

participação da comunidade escolar junto à equipe diretiva e educadores na constituição do Projeto Político Pedagógico da escola que deve “estabelecer prioridades de atuação, objetivos, metas e responsabilidades não só do alunado como também da equipe de discentes e demais funcionários”.

É necessário repensar essa colocação da autora “para todos”, pois esse é o principal obstáculo da educação inclusiva, é praticar uma escola onde todos se sintam bem, sem preconceitos os discriminações, ou amostras contrárias à integração e à socialização. Mas, se a instituição escolar não se encontrar aparelhada com os recursos pedagógicos necessários, especialmente, se os educadores não forem devidamente orientados a essa nova visão de respeito às diferenças e de inclusão, a educação não terá resultados educativos benéficos para todos, e sim apenas para alguns pré-selecionados.

Santos, Plácido e Bonifácio (2009) ainda lembram a importância que a formação do professor tem para que isso seja possível. Os autores ressaltam que a graduação não deve ser o último patamar do professor, pois segundo eles, ela deve ser continuada e permanente, ocorrendo não só em espaços extra-escolares, como também dentro da própria instituição escolar, trocando experiências, sempre se atualizando em seus conhecimentos e apresentando suas próprias teorias.

Entretanto, é válido lembrar que a escola atual

ainda não apresenta um perfil apropriado para atender esses alunos como deveria, e essa realidade se estende não só às escolas públicas como também às particulares.

Hoje, deveras a situação política, educacional, social, o mundo todo busca esse atendimento às pessoas com necessidades especiais, ou seja, àqueles que fogem aos modelos estabelecidos pela sociedade como de normalidade, sejam eles físicos, sensoriais ou intelectuais.

Atualmente, o Ministério da Educação vem desenvolvendo diversos projetos de inserção social dos portadores de necessidade especiais equipando algumas escolas, e capacitando os educadores. Ou seja, com a educação inclusiva, a princípio, torna-se necessário adequar o ambiente físico para se acolher essas pessoas e devem-se capacitar os educadores com a intenção de habilitá-los a estabelecer relações afetivas e educacionais com esses alunos. A acessibilidade é um fator preponderante da inclusão tais como: elevadores, rampas sanitárias, corrimãos, barras de segurança, dentre outros.

O processo de inclusão requer um olhar reflexivo sobre a prática pedagógica do professor dentro de escola inclusiva, pois será necessária a capacitação, ou em outras palavras, a formação continuada constante para atender os objetivos desses alunos especiais.

Torna-se necessária a participação da comunidade escolar como um todo, pois se deve ter conhecimento do que as escolas estão fazendo. É de suma importância também, que os pais façam parte na educação de seu filho e reconheçam que, seu envolvimento é valorizado. Entende-se que, se os pais tiverem uma melhor compreensão dos motivos da inclusão, haverá mais cooperação e ajuda.

Diante das manifestações dos educadores sobre as dificuldades em se adequar o currículo para o trabalho com os alunos portadores de necessidades especiais na rede regular de ensino, se faz necessário um estudo a fim de encontrar soluções e condições para as adequações necessárias para atender o seu aluno.

Ver e entender as necessidades dos alunos portadores de necessidades especiais, no âmbito da escola regular, requer que os sistemas educacionais façam modificações, organizando-se para realmente construir uma escola inclusiva e para todos, dando conta de todas as especificidades.

Considerações importantes

Observa-se que vem sendo criada uma falsa dicotomia entre educação inclusiva e Educação Especial, como se o advento de uma representasse a descontinuidade da outra. Na realidade, ocorre justamente o contrário, pois uma política de educação inclusiva requereria a valorização da especificidade

dos processos diferenciados de aprendizagem da Educação Especial, tanto como campo de conhecimento quanto como área de atuação aplicada. Transformar a proposta da inclusão numa tarefa de todos os personagens que dão vida às relações escolares acaba sendo um dos principais papéis que o ensino.

Se existem evidências claras a respeito da viabilidade do ensino, também ficou explicitada uma série de dificuldades e limites vivenciados pelos professores, dentre os quais merecem atenção o número restrito de professores deslocados para a modalidade, o grande número de escolas em que cada professor atua e o curto período em que cada um permanece nas escolas. A carência de professores preparados.

Outro ponto importante é a resistência em maior ou menor grau, explícita ou implícita por parte dos professores regulares e de outros agentes escolares à inclusão de alunos com necessidades especiais nas classes regulares. Tal resistência se revela, sobretudo, na dificuldade dos professores regulares modificarem a sua prática pedagógica, de modo a contemplar a diversidade do alunado.

A política de inclusão exige uma mudança de postura na atuação prática e no discurso sobre o desenvolvimento humano. Não adianta apenas incluir os alunos especiais em classes regulares, é necessário mudar concepções preconceituosas a

respeito da proposta inclusionista, bem como possibilitar aos professores regulares conhecimentos sobre essa proposta, já que a maioria não se sente preparada para receber alunos com necessidades especiais.

Nesse sentido, o depoimento de uma professora do ensino regular é bastante ilustrativo:

> “Não sou preparada (para receber um aluno especial), sei que é tudo muito bonito (refere-se à inclusão escolar), mas a prática é muito difícil. O que estão fazendo com essas crianças é uma maldade, pois eu sou uma e eles são 26, logo não consigo dar atenção para todos e eles precisam de atenção mais individualizada para conseguir ir adiante. Por isso é necessário ter uma formação e conhecimentos em Educação Especial.”

Essa situação reforça a ideia de que é imperiosa a necessidade de investimentos no ensino, não apenas como instrumento de suporte e capacitação aos professores regulares, mas também como agente de “internalização” da política de inclusão de pessoas com necessidades especiais nas escolas.

Por fim, para que ocorram mudanças efetivas no quadro educacional brasileiro em relação à inclusão de alunos com necessidades especiais, é premente combater os problemas educacionais

gerais, como, por exemplo, o fracasso e evasão escolares e a deterioração da qualidade do ensino público. Incluir pessoas com necessidades especiais num quadro precário como o atual, não rompe por si só com o circuito da exclusão. Por isso, a proposta de inclusão não pode ser pensada de maneira desarticulada de luta pela melhoria e transformação da educação brasileira como um todo.

Referências Bibliográficas

AMARAL, Lígia. A. Conhecendo a deficiência (em companhia de Hércules).São Paulo, Robe, 1995.

AINSCOW, M.; PORTER, G.; WANG, M. Caminhos para escolas inclusivas. Instituto de Inovação Cultural, Lisboa, Portugal, 1997.

AINSCOW, M. Hacia uma educación para todos: algumas formas posibles de avanzar. Disponível em: www.inclusioneducativa.cl/documentos, acessado em 06/10/2014.

AINSCOW, M. O que significa inclusão? Entrevista disponível em:http://www.crmariocovas.sp.gov.bracessado em 06/10/2014.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. Questões do cotidiano na escola de 1º grau. In: Série Ideias nº 11, São Paulo, FDE. Disponível em: www.cmariocovas.sp.gov.br,acessado em:

06/10/2014.

ASSOCIAÇÃO DE PARALISIA CEREBRAL DO BRASIL (A.P.C.B). O que

éparalisia cerebral? Disponível em: http://www.apcb.org.br/paralisia.asp, acessado em: 11/2014.

ARROYO, M. G. Currículo e a pedagogia de Pulo Freire. In: Caderno Pedagógico 2 – Semana Pedagógica Paulo Freire. Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul, 2011.

BAUMEL, R. C. R. de C. Formação de professores: algumas reflexões. In: BAUMEL, R. C. R. de C. & RIBEIRO, M. L. S. (orgs.). Educação Especial: do querer ao fazer. São Paulo, Ed. Avercamp, 2009.

GLASS, C. & WISE, L. Trabalhando com Hannah – uma criança especial em uma escola comum. Tradução Ronaldo Cataldo Costa. – Porto Alegre: Artmed,2003.

GLAT, R. Somos iguais a vocês: depoimentos de mulheres com deficiência mental. Rio de Janeiro, Ed. Agir, 1989.

GLAT, R. O papel da família na integração do portador de deficiência. Revista Brasileira de Educação Especial, vol. 2(4), 111-119, 1996.

GLAT, R. A integração social dos portadores de deficiência: uma reflexão. Rio de Janeiro, Sette Letras, v.I, 2ª edição 1998. (Coleção Questões

atuais em Educação Especial)

Nacional da Educação Inclusiva no Brasil. Relatório de consultoria técnica, Banco Mundial, 2010. Disponível

MENDES, E. G. Concepções atuais sobre Educação Inclusiva e sua simplicações políticas e pedagógicas. In: MAQUERZINE, M. C.; ALMEIDA, M.A; & TANAKA, D. O. (Orgs.): Educação Especial: políticas e concepções sobre deficiência. Londrina: Eduel, 2003, p. 25-41.

PLETSCH, M. D. O papel dos profissionais da educação especial diante da inclusão educacional de alunos portadores de altas habilidades e de deficiência mental. Monografia de conclusão do curso de especialização em Altas Habilidades. Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Rio de Janeiro, 2003.

SANTOS, M. P. dos. A inclusão da criança com necessidades educacionais especiais. Disponível em: www.educacaoonline.pro.br, acessado em 06/2012.

O ENSINO DE DIREITOS HUMANOS NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

Alessandra Aparecida Oliveira De Negreiros

Resumo

A sociedade contemporânea vive numa era onde as mudanças ocorrem quase que de forma instantânea e acompanhar tais mudanças é com toda certeza um dos desafios mais intensos vivenciados pelo ser humano. A não adequação a tais mudanças pode fazer com que as pessoas vivam em plena degradação, marginalizadas a mercê da obscuridade. Assim, a educação torna-se uma espécie de mecanismo fundamental para este aprimoramento constante e por isso a escola do presente deve possuir a capacidade de enfrentar tal desafio, investindo forte em seus alunos, melhorando conhecimentos, capacidades e competências, condição garantida através de direito fundamental proclamado por meio da Declaração de Direitos Humanos, que faz com que questões relacionadas a temas como as desigualdades sociais, xenofobia, discriminações por gênero, raça, etnia, orientação sexual e tantos outros façam parte do cotidiano educacional desde os primórdios do século XX. Diante isso, ao se pesquisar a respeito do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), é perceptível potencialidade de um

instrumento capaz de articular indivíduos das mais distintas áreas do conhecimento, possuindo como foco o ser humano como sujeito de direitos nos planos individual e coletivo e assim observa-se a necessidade de uma forte e ampla inserção dos Direitos Humanos no universo escolar atual, que deve não apenas ser aplicado como também disseminado em todo ambiente acadêmico com a formação específica de todo profissional atuante na área para que seja formado além de qualquer coisa, um cidadão consciente de seu papel na sociedade como um todo.

Palavras-Chaves: Sociedade; Transformações; Educação; Direitos; Cidadão.

Abstract

Contemporary society lives in an era where change occurs almost instantaneously and accompanying such changes is surely one of the most intense challenges experienced by humans. Failure to adapt to such changes can cause people to live in full degradation, marginalized at the mercy of obscurity. Thus, education becomes a kind of fundamental mechanism for this constant improvement and therefore the present school must have the capacity to face such a challenge, investing heavily in its students, improving knowledge, skills and competences, a condition guaranteed by law. proclaimed through the Declaration of Human Rights, which makes issues related to issues such as social inequalities, xenophobia, discrimination by gender,

race, ethnicity, sexual orientation and so many others part of the educational routine since the early twentieth century. Given this, when researching about the National Plan for Human Rights Education (PNEDH), it is noticeable the potentiality of an instrument capable of articulating individuals from different areas of knowledge, focusing on the human being as a subject of rights in the individual planes. and collective and thus there is a need for a strong and broad insertion of Human Rights in the current school universe, which should not only be applied but also disseminated throughout the academic environment with the specific training of every professional working in the area to be trained. beyond all, a citizen aware of his role in society as a whole.

Key-words: Society; Transformations; Education; Rights; Citizen.

Introdução

A sociedade moderna está inserida num universo extremamente dinâmico onde é possível vivenciar uma era de constantes e rápidas transformações que trazem reconfigurações de empregos e qualificações, causando sérios riscos de marginalização e exclusão de pessoas que não possuam a capacidade de acompanhar a velocidade destas alterações. Desta forma, a escola do presente deve possuir a capacidade de enfrentar este desafio, investindo forte em seus alunos, melhorando conhecimentos, capacidades e competências,

condição garantida através de direito fundamental proclamado na Declaração de Direitos Humanos.

Diante desta realidade é fácil concluir que a educação é com toda certeza um dos principais mecanismos de desenvolvimento de uma sociedade, sem ela a população se vê a mercê de tudo aquilo que lhe é imposto, por isso ela é considerada como uma ferramenta libertadora e assim, de uma forma completamente irracional, ela acaba sendo combatida com veemência por alguns governos, que ao colocarem seus interesses acima de tudo e sentirem ameaçados pelo poder oriundo da educação, realizam ações que possuem como objetivo estabelecer limites para a transmissão do conhecimento, porém que esbarram em questões de extrema importância, como a disseminação do conhecimento a respeito dos Direitos Humanos, que dentre muita coisa, promove a garantia ao acesso à educação.

Tais limites fogem de assuntos como questões relacionadas a temas como as desigualdades sociais, xenofobia, discriminações por gênero, raça, etnia, orientação sexual e tantos outros, fazem parte do cotidiano educacional desde os primórdios do século XX; onde ao se pesquisar a respeito do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), é perceptível a potencialidade de um instrumento capaz de articular indivíduos das mais distintas áreas do conhecimento, possuindo como

foco o ser humano como sujeito de direitos nos planos individual e coletivo.

Assim, a concepção de educação na obra de Paulo Freire nos mostra como processo de humanização dos sujeitos – mulheres e homens –, acaba promovendo a solidariedade como elemento indispensável à instauração da “ética universal humana” sendo fundamental destacar às palavras de Freire (1996) sobre tal ética, onde o mesmo a define como aquela na qual se reconhece afrontada diante de manifestações discriminatórias de raça, gênero e de classe; ele orienta que a mesma é algo indispensável à convivência humana, alicerçada social e historicamente.

Logo, essencial na prática educativa com crianças, jovens ou com adultos; o ensino, de acordo com concepção dada por Freire (1996); exige respeito à autonomia do ser do educando, bem como o respeito à autonomia e à dignidade de cada um, que acaba sendo imperativo ético e não um favor em que podemos ou não conceder uns aos outros, surgindo desta forma a necessidade em se pautar um estudo onde seja possível compreender conceitos, problemáticas e contribuições das políticas de ensino dos direitos humanos, bem como das sistemáticas de inserção do mesmo no campo escolar atual.

Aspectos da educação em direitos humanos

A educação em direitos humanos possui como

sentido mais profundo a afirmação da dignidade humana e construção de uma cultura de direitos humanos, nos estudos de Carbonari (2011), a dignidade não é considerada como um atributo natural ou bem pessoal ou social; ela é tida como a construção de reconhecimento e, portanto, luta permanente contra a exploração, domínio, vitimização e exclusão, logo, ela é mais que um discurso ou uma disciplina, sendo um processo determinado pela humanização integral do ser humano.

É possível se observar que a construção de uma cultura dos Direitos Humanos é de grande importância em todos os espaços sociais e neste sentido, a escola possui papel fundamental na construção de tal cultura, contribuindo para construção da formação intelectual do sujeito de direito, através da percepção de mentalidade e identidade individual e coletiva. Desta forma, segundo o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH), a educação é compreendida como um direito em si mesmo e um meio indispensável para o acesso a outros direitos, quando possui direcionamento ao pleno desenvolvimento humano (PNDH, 2009).

Por outro lado, através dos termos estabelecidos pelo Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos, (PMDEH, 2004), a educação acaba contribuindo para:

a) Criação de uma cultura universal dos direitos humanos;

b) Exercício do respeito, tolerância, promoção e a valorização das diversidades (étnico-racial, religiosa, cultural, geracional, territorial, físico-individual, de gênero, de orientação sexual, de nacionalidade, de opção política, dentre outras) bem como da solidariedade entre povos e nações;

c) Asseguramento para todas as pessoas do acesso à participação efetiva em uma sociedade livre.

Neste sentido, é necessário considerar o conceito de educação nos termos da Lei de Diretrizes e Base – LDB, que traz:

> "A educação, dever da família e do Estado, se inspira nos princípios de liberdade e ideais de solidariedade humana, tendo por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho." (Lei 9334/96, art.2º).

Observa-se que o histórico sobre direitos humanos possui pressupostos na antiguidade, sobretudo na Grécia e pela influência do cristianismo, porém a origem dos Direitos humanos ocidentais possui como marco principal a Revolução Francesa

onde os ideais de *igualdade, fraternidade* e *liberdade* passaram a orientar a construção conceitual do tema e assim "*A Declaração Universal dos Direitos Humanos*", de 1948, traduzem a unificação de tais tradições. Foi através de todo este precedente histórico que em 1993, na Conferência Internacional dos Direitos Humanos, em Viena, ocorreu a proclamação do caráter universal e indissociável de todas as gerações do Direito.

Trazendo para o contexto brasileiro, a Construção histórico-social de Direitos Humanos teve como marco a luta contra a ditadura militar, cujo movimento por liberdades políticas e direitos civis se mantiveram no tom principal dos defensores dos direitos humanos. Desta forma as conquistas democráticas foram construídas através de um processo constituinte com ampla participação e disputa de inúmeros setores da sociedade, protagonistas de uma Carta Magna que foi denominada de Constituição cidadã. Importante observar que na década de 90 ocorreram inúmeras lutas em torno do respeito às diferenças de gênero, raça/etnia, orientação sexual e liberdades religiosas.

Assim, Giuseppe (2003) identifica a Educação em Direitos Humanos como uma consequência da "educação popular" ou "educação libertadora"; onde o elo entre os educadores populares ou da libertação dos anos 70 e 80 e os educadores em Direitos Humanos de metade dos anos 80 e da década de 90

é enorme, uma vez que há uma intensa preocupação com a “libertação” das classes populares e oprimidas; dos excluídos e marginalizados da sociedade, sendo proposta uma concepção educativa participativa e transformadora inspirada na “Pedagogia do Oprimido” de Paulo Freire.

É fundamental observar que a discussão a respeito de Direitos Humanos obedece a uma longa ordem cronológica, conforme se vê:

- ✓ 2011 – Elaboração e discussão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação em Direitos Humanos;
- ✓ 2007 – Revisão do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos;
- ✓ 2003 – Lançamento no Brasil do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos;
- ✓ 1994 – 2004 – Década da Educação para os Direitos Humanos da ONU;
- ✓ 1993 – II Conferência Internacional de Direitos Humanos – Viena;
- ✓ 1990 – Declaração Mundial sobre Educação para Todos – Jomtien ONU;
- ✓ 1988 – Constituição Cidadã do Brasil;
- ✓ 1966 – Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais ONU;

- ✓ 1966 – Pacto Internacional sobre os Direitos Civis e Políticos ONU;
- ✓ 1948 – Proclamação da Declaração Universal dos Direitos Humanos pela ONU;
- ✓ 1945 – Carta das Nações Unidas;
- ✓ 1789 – Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão.

Diante disto, para Tavares (2003), a educação em Direitos Humanos apresenta-se como um campo possível de diálogo e de conflitos, onde acontece construção de consensos e dissensos, subjetividades, culturas, modos de ser e de agir, conhecimentos formais e não formais. Assim, Aguirre (1990) destaca o elemento de tensão da educação em direitos humanos presente na sociedade durante o processo de transição e consolidação democrática onde:

> (...) a tensão entre o crescente interesse pelos direitos humanos e sua permanente violação nos mostra de forma dramática à ação educativa para contribuição de sua difusão, compreensão e realização nos nossos países latino-americanos.

No campo da América Latina, a educação em direitos humanos teve importante participação de inúmeras camadas sociais, com contornos de um movimento não hegemônico no cenário de uma sociedade de massificação e homogeneização.

Assim, Freire (apud PEREIRA e SANTOS, 2006, p.121) demonstra o caráter crítico da educação no contexto da globalização, quando enfatiza que o ensino exige reconhecimento da educação ideológica.

A construção da temática de educação em direitos humanos

A difusão da temática de educação em direitos humanos nos cursos de licenciatura e especialmente os de pedagogia, exige o empreendimento de esforços de diferentes setores sociais que exerçam apoio frente ao Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), uma vez que este documento considera que a educação em direitos humanos possui íntima ligação com a definição de educação para uma cultura democrática, na compreensão dos contextos nacional e internacional, nos valores da tolerância, da solidariedade, da justiça social e na sustentabilidade, na inclusão e na pluralidade (BRASIL, 2006, p.26).

De acordo com Dias, Machado e Nunes (2009) é possível se observar que a educação em direitos humanos se caracteriza como uma ferramenta tanto para a formação cidadã quanto para a afirmação dos direitos inerentes a todos os seres humanos; através da prática da mesma, identifica-se a formação de uma cultura de respeito, onde se deve criar, influenciar, compartilhar e consolidar mentalidades, costume, atitude e hábitos que promovam o bem estar social.

Neste sentido, como destacam Heller e Fehér (2002), a educação em direitos humanos não pode ser reduzida simplesmente a um conjunto de técnicas, processos e métodos, ultrapassando a fronteira do mero respeito à diversidade, eliminando com todas as formas de discriminação a violência, através de seu ensino, há possibilidade de construção de outras representações direcionadas a uma reflexão sistemática sobre diferentes formas humanas de relações sociais, na perspectiva de reinvenção de novas sociabilidades que possuam como direcionamento a dignidade humana, tendo como base a efetivação de direitos que sejam inseridos na luta pela justiça social, pela igualdade e pela liberdade.

Há aí uma estreita junção entre liberdade e igualdade, servindo de base para noção de dignidade da pessoa humana, que conforme compreende Benevides e Passos (2005), se caracteriza como a qualidade própria da espécie humana que confere a todos e a cada um o direito à realização plena como ser "*em permanente inacabamento*", à proteção de sua integridade física e psíquica, ao respeito a suas singularidades, ao respeito a certos bens e valores, em quaisquer circunstâncias, mesmo quando não reconhecidos em leis e tratados.

Através desta concepção na qual a ideia de que a dignidade humana é fundamento dos direitos humanos, Tugendhat (1999) indica a necessidade em

se observar que esta deve contribuir para sua execução e universalização, com práticas democráticas que visem o diálogo para o bem de todos, para que de certa forma, tal fundamento se realize, mediante práticas socioculturais que visem o reconhecimento do outro como sujeito de direitos iguais, de forma a permitir o estabelecimento de uma correspondência entre as obrigações e deveres que existem entre todos os seres humanos.

Logo, é fundamental observar através deste contexto, a existência do diálogo como essência da educação, bem como o caminho para a liberdade, onde na concepção de Freire (1985), ao se dizer a palavra com que se “pronuncia” o mundo, os homens o transformam, fazendo com que ele seja imposto como um caminho onde há conquista de importantes significados.

> Sem o diálogo, não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação. A que, operando a superação da contradição educador–educando, se instaura como situação gnosiológica, em que sujeitos incidem seu ato cognoscente sobre o objeto cognoscível que os mediatiza. Daí que para essa concepção como prática da liberdade, a sua dialogicidade se inicia, antes do encontro entre educadores-educandos em situação pedagógica, criando uma inquietação em torno do conteúdo programático da educação (FREIRE, 1985, p.98).

Vale ressaltar também que a inserção da educação em direitos humanos dentro do plano internacional, de forma inicial, surgiu através da Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948, passando até a Declaração de Viena, que representou um marco na conquista em direitos humanos, culminando com a proclamação, por meio do ONU, em 1994, da década das Nações Unidas para educação em direitos humanos (1995 – 2004). Tal plano possui uma série de compromissos elencados:

a) A criação de uma ampla consciência compreensiva sobre os instrumentos de direitos humanos internacionalmente mais relevantes;
b) O critério de relevância para vida cotidiana dos aprendizes, que vise fomentar um diálogo sobre “formas e meios de transformar os direitos humanos de expressões de normas abstratas em expressões de suas condições sociais, econômicas, culturais e políticas”;
c) Uma práxis participativa com “igual participação de mulheres e homens de todas as idades e de todos os setores da sociedade tanto no aprendizado formal como no aprendizado não formal

por meio de instituições da sociedade civil, a família e a mídia";

d) A busca pela promoção da "participação democrática eficaz nas esferas política, econômica, social e cultural, devendo ser utilizada como forma de promoção do progresso econômico e social e o desenvolvimento sustentável centrado nas pessoas" (UNESCO, 2006).

Já na esfera regional, sobre as conquistas da educação em direitos humanos, o Brasil, mesmo com dificuldades vem buscando implementar seu Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, procurando consolidar esta cultura em conjunto com a sociedade, contribuindo para a formação de um Estado Democrático de Direito.

Tal Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), lançado em 2003 e revisado em 2006; possui como base documentos internacionais e nacionais, inserindo o Estado brasileiro na história da afirmação dos direitos humanos. Ambos os documentos corroboram com a promoção e proteção dos direitos humanos, que é compreendido como processo sistemático e multidimensional responsável por orientar a formação do sujeito de direitos e tratam das seguintes dimensões:

a) Apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre

direitos humanos e sua relação com os contextos internacionais e locais;

b) Afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que possam expressar a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade;
c) Formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, ético e político;
d) Desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, fazendo o uso de linguagens e materiais didáticos contextualizados;
e) Fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da repartição das violações.

Em 2006 o PNEDH estabeleceu como áreas prioritárias cinco eixos: Educação Básica, Superior, Educação não formal, Educação dos profissionais do Sistema de Justiça e Educação e Mídia. Relacionado à questão da Educação Superior, o plano prevê diferentes ações programáticas para serem desenvolvidas e implementadas nas instituições, tendo em vista que esta entidade desempenha papel destacado na consolidação de uma cultura de direitos humanos, pois sua essência se encontra no princípio

inseparável entre, pesquisa e a extensão, em prol da produção crítica e construção do conhecimento científico.

Assim, conforme destacam Adorno e Cardia (2007), embora direcionadas para a formação profissional e científica de adultos, as universidades reúnem condições ímpares, pois articulam, em um mesmo espaço institucional, a produção e disseminação de cultura, em especial sob a modalidade de conhecimento científico, e, mais do que em qualquer outro espaço, a pesquisa científica nos mais distintos campos do conhecimento e da vida associativa produz resultados passíveis de serem incorporados a programas e políticas de promoção da paz, do desenvolvimento, da justiça, da igualdade e liberdade.

Formação do Educador em Direitos Humanos

A Educação em Direitos Humanos é primordial na formação de qualquer profissional envolvido com a educação, em especial o pedagogo, pois em sua formação deve existir o desenvolvimento de capacidades de lidar com as diversidades socioculturais na escola, cujo objetivo é superar as discriminações e exclusão social, estabelecendo regras e modos de convivência social, ampliando o diálogo entre educadores e educandos, há um respaldo para que o educador atue enquanto agente de transformação de uma cultura autoritária, para novas regras de convívio social.

Diante desta questão, o Instituto Interamericano de Educação em Direitos Humanos (IIDH, 2006, p.11) combinado com a Educação em Direitos Humanos comporta três categorias de conteúdos para serem inseridos nos cursos de pedagogia, sendo:

a) A informação e conhecimentos sobre direitos humanos e democracia;
b) Os valores que sustentam os princípios e as normas dos direitos humanos e da democracia bem como as atitudes coerentes com estes valores;
c) As habilidades ou capacidades para praticar de forma eficaz os princípios dos direitos humanos e da democracia.

É importante destacar que os conteúdos a serem trabalhados em direitos humanos são mutáveis e ao se combinarem com os contextos históricos sociais exige com que seja necessário que se trabalhe em aula temas como: justiça social, diversidades socioculturais, liberdade, política cultural, entre outros; que são temas de grande problemática para a inserção de Direitos Humanos na construção da democracia (CANDAU, 2008).

> O problema não está na afirmação de um polo e negativa do outro, mais sim na construção de uma visão dialética da relação existente entre igualdade e diferença; uma vez que na atualidade é impossível se falar em igualdade

> sem a inclusão da questão da diversidade, tão pouco é possível se abordar a questão da diferença dissociada da afirmação da igualdade (CANDAU, 2008, p.47).

Por outro lado, para Santos (2006) há necessidade de uma ressignificação dos direitos humanos dentro desta nova era, onde:

> (...) enquanto forem concebidos como direitos humanos universais em abstrato, o Direitos Humanos tendem a operar como um mecanismo globalizado, e, portanto numa forma de globalização hegemônica, desta forma, para serem operados através de uma forma de cosmopolitismo insurgente, como globalização contra hegemônica, os Direitos Humanos devem ser recontextualizados como interculturais (SANTOS, 2006, p. 441).

Desta forma, como traz Araújo (2010), na concepção moderna de democracia, a busca pela universalização do ensino acabou trazendo a diversidade para dentro das salas de aulas, houve um rompimento da homogeneidade do passado e foram incluídas em salas de aulas pessoas com diferenças sociais, psíquicas, físicas, culturais, econômicas, raciais, religiosas, de gênero e valores; criando-se uma intensa preocupação em razão do modelo estruturante pedagógico adotado em contradição à esta inclusão decorrente da Universalização da Educação.

Neste sentido é fundamental destacar que o direito a educação conforme a Constituição Federal Brasileira é inalienável e deve ser oferecida a qualquer pessoa e em qualquer lugar, é elemento constitutivo do ser humano, composto por um conjunto de inúmeros documentos que legitimam esses direitos, como é da Convenção Nacional Francesa de 1973, art. XXI, como também a declaração Universal dos Direitos do homem entre outros.

Relacionado ao aspecto mundial, o tema Educação como direito social e humano se ampliou, abrindo horizontes aos demais direitos civis, políticos e sociais. Assim, como demonstram Machado e Oliveira (2001, p.56): "*(...) a educação enquanto um direito social proeminente, como pressuposto para o exercício adequado dos demais direitos sociais*", e assim, ao se considerar que no ambiente escolar, professores e alunos devem estabelecer uma cultura de respeito à dignidade humana, promovendo a ideia de justiça, igualdade, solidariedade, cooperação, tolerância e principalmente da paz. Desta forma, para que a Educação em Direitos Humanos seja bem sucedida é necessário que as escolas se abram para as mudanças culturais contínuas, permitindo com que os atores envolvidos na prática educacional possam aderir de forma consistente à mesma.

Conclusões

As reflexões levantadas ao logo deste estudo

confirmam que os Direitos Humanos viveram, e ainda vivem, momentos paradoxais de reafirmação e de luta contra as violações de direitos. Ao mesmo tempo, que se percebe também que a luta pela efetivação dos Direitos Humanos é um embate permanente e que carece de indivíduos conscientes e de ferramentas poderosas para a construção de um terreno sólido de respeito à dignidade, igualdade, liberdade e diversidade.

Logo, partindo da premissa da existência, tanto a nível mundial, quanto a nível nacional, de aspectos legais e políticos que consolidam uma caminhada de efetivação e expansão dos Direitos Humanos ao longo da história, há necessidade de continuar com tal expansão e aperfeiçoamento das práticas relacionadas à efetivação de uma cultura em Direitos Humanos por meio, dentre outros instrumentos, de diálogos continuados, da avaliação permanente das metodologias adotadas e dos resultados alcançados no que diz respeito a uma eficiente prática de Educação em Direitos Humanos.

A Educação em Direitos Humanos poderá ser considerada legítima quando for capaz, entre outras coisas, de sensibilizar, incentivar o diálogo, revelar horizontes de possibilidades, promover uma abertura em direção ao outro, estimular o pensamento e a indignação ante toda forma de opressão. Ai estar presentes todas estas habilidades, será possível, ainda, abrir oportunidades para a prática de um

diálogo intercultural, para a construção de novas epistemologias, para a descolonização do conhecimento e a superação de práticas históricas violadoras de direitos.

Desta forma, para que a Educação em Direitos Humanos não seja mero instrumento de dominação, ela precisa possuir a capacidade de preparar para a autonomia, sendo, portanto, um modelo de educação que desperte nos indivíduos suas potencialidades e sensibilidades históricas, sociais e políticas, tornando-os capazes de analisar e distinguir criticamente as injustiças. Assim, é possível considerar através do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, um marco fundamental em termos de política pública orientadora. Para uma formação em Direitos Humanos, contudo, é preciso manter e aprofundar a investigação e a discussão sobre os desafios para a efetivação de tal prática, especialmente no cenário atual de retrocessos que o país vem experimentando, para que haja possibilidades de mensurar todo tipo de conquista.

De uma forma bem dinâmica, é possível concluir que a Educação em Direitos Humanos pode ser o caminho necessário para uma perspectiva multicultural, direcionada para o reconhecimento e valorização da pluralidade, da sociedade educacional e valorização da cidadania, existindo a necessidade de quebra de preconceitos e discriminações inseridos na realidade cultural brasileira, criando políticas

educacionais e práticas pedagógicas capazes de promoverem uma valorização e reconhecimento de uma diversidade cultural que enfatizem a educação como um instrumento de liberdade.

Os Direitos Humanos revolucionam a perspectiva sobre a universalidade dos direitos fundamentais, assim, considerando o ser humano como fonte de todo direito, independente do sexo, condição social, religião e nacionalidade, há a valorização da dignidade da pessoa humana e desta maneira, o Estado que reconhece a Educação em Direitos Humanos em sua Constituição e promove-la de forma efetiva, avança significativamente no quesito humanitário, pois facilita a proteção e promoção dos Direitos Humanos que são naturais e universais, no qual ninguém poderá sofrer qualquer tipo de injustiça.

Referências Bibliográficas

ADORNO, Sérgio; CARDIA, Nancy. A Universidade e os Direitos Humanos. In: DIAS, Adelaide Alves. Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

ARAÚJO, Ulisses Ferreira. Direitos Humanos na Educação Superior. João Pessoa: Editora Universitária, 2010.

BENEVIDES, Regina; PASSOS, Eduardo.

Humanização na Saúde: um novo modismo? Revista Interface - Comunicação, Saúde, Educação, v.9, n.17, p.389-406, mar/ago. 2005.

BRASIL. CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL, 27ªed. São Paulo: Saraiva 2001.

BRASIL. Lei 8069/90. Estatuto da Criança e do Adolescente, 1990.

BRASIL. Lei 9394/96. Lei de Diretrizes de e Bases da Educação Nacional, 1996.

BRASIL. Programa Nacional de Direitos Humanos. Brasília: Ministério da Justiça, 1996.

BRASIL. Programa Nacional de Direitos Humanos II. Brasília: Ministério da Justiça, 2002.

BRASIL. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos – Secretaria Especial de Direitos Humanos, 2004.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Plano nacional de educação em direitos humanos. Brasília: SEDH/MEC/MJ/UNESCO, 2007.

BRASIL. Plano Nacional de Educação em Direitos humanos. COMITÊ NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS. 2003.

CARBONARI, Paulo César. Educação em Direitos Humanos - Esboço de Reflexão Conceitual. Texto

originalmente apresentado no II Encontro Anual da Associação Nacional de Direitos Humanos, Estudos e Pesquisas (ANDHEP), realizado em São Paulo, de 07 a 09 de junho de 2006.

CANDAU, Vera Maria. Direitos Humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. Revista Brasileira de Educação, v.13, n°37, jan./abr. 2008.

DIAS, Adelaide A.; MACHADO, Charlithon J. dos S.; NUNES, Maria L. da S. (orgs.) Educação, Direitos Humanos e Inclusão Social: currículo, formação docente e diversidades socioculturais. João Pessoa: Editora Universitária, 2009.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HELLER, Agnes; FEHÉR, Ferenc. A condição política pós-moderna. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

ONU. Declaração de Viena – 1993. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/sedh>. Acesso em setembro de 2019.

TUGENDHAT, Ernst. Lições sobre ética. 3ª Ed. Tradução Ernildo Stein et al. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

UNESCO – Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação, Paris, 1998.

Conferência Mundial sobre Educação Superior - UNESCO, Paris, 9 de outubro de 1998.

JOGOS COOPERATIVOS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Ana Lucia Matos Kobayashi

Os jogos cooperativos são criados ou adaptados dos jogos competitivos para facilitar a compreensão e participação de todos os jogadores em alcançar os objetivos com maior êxito e propiciar iguais oportunidades a todos os participantes com a finalidade de reduzir os impactos negativos que a competição possa trazer aos participantes menos aptos ou menos experientes maiores igualdade de oportunidades para todos.

Partindo do processo de aprendizagem através jogos cooperativos, cabe ao professor planejar e escolher os jogos apropriados a cada turma ou faixa etária, pois o bom desenvolvido deste jogo possibilitará uma melhor reflexão com os alunos, onde os mesmos discutiram e abordaram os aspectos de maior relevância que o jogo proporciona. Uma das reflexões a serem abordas pelo professor**,** é pergunta aos alunos, se é melhor é jogar com o outro ou contra o outro.

O fato de perder ou ganhar pode gerar uma frustração naquele que perdeu, ou aquele que foi excluído por determinado deficiência, pensando nesta ênfase o jogo cooperativo desenvolverá o prazer de jogar com o outro, onde todos ganharão juntos.

A inclusão de todos no grupo ela é fundamental e evidente, pois todos se encontram no mesmo barco e no mesmo objetivo, este espírito de cooperação vai se desencadeando conforme o jogo vai acontecendo, o professor perceberá os alunos com maior desempenho ajudarem aqueles com maiores dificuldades.

“Caminhão com as bexigas”. Atividades realizadas com formação de grupo e bexigas

As faixas etárias que os alunos se encontram nas primeiras séries do ensino fundamental I, se caracterizam pela competitividade, esta característica se torna evidente no ser humano, desde primeiros anos de vida, à criança já busca na sua própria família despertar a atenção maior da mãe, do que a do irmão.

Nessa ênfase aprender novos valores através dos jogos cooperativos, possibilitará aos alunos

conhecer o outro lado da competição, o jogo no papel da aprendizagem mostrará dois caminhos:

> "Os jogos cooperativos na aprendizagem podem ocorrer de duas formas: aprendizagem indutiva: o professor/instrutor passa o conhecimento e demonstra como é a prática. A prática dedutiva: o professor aplica o jogo e faz os alunos deduzirem o conceito através do jogo". (Amaral, 2007, p.25).

Nestes dois momentos o professor poderá proporcionar uma reflexão com os alunos, onde possibilitará formação de alunos críticos, com autonomia na busca de encontrarem seus valores em suas atitudes e comportamentos, esta nova filosofia e modo de pensar, abrirá um espaço dentro de sala de aula onde o professor buscará voos mais altos em relação a suas aprendizagens.

Eliminação de todo tipo de discriminação por razões étnicas, sexos, de condição social é tão importante como sentir-se aceito dentro do grupo é aceitar os demais. A eliminação de qualquer tipo de discriminação converter-se num objeto prioritário em nossas aulas.

Planejar atividades grupais cooperativas não possibilitará este tipo de discriminação, pois cada um terá funções complementares possibilitará levar cada pessoa a colaborar com o grupo para alcançar um

objetivo comum, fazendo precisamente aquilo que melhor sabe fazer.

Um exemplo: delimita-se uma zona e se enche de uma quantidade de objetos largados (latas, garrafas de plásticos, etc.) O professor explicará que estamos à beira de um lago contaminado, no qual os peixes morrerão se não formos capazes de limpá-lo num tempo determinado; mas se acha tão contaminado, que não podemos nem sequer tocá-los.

Para tratar de limpá-lo, dispomos de uma série de bolas que lançaremos, a partir da beira, contra tudo aquilo que contamina, intentando tirá-los do lago. No começo, todos se dedicam a lançar tantas bolas quanto podem contra os objetos do lago, mas, depois, o grupo organiza-se espontaneamente.

Alguns alunos se encarregam de recolher as bolas que foram mais longe e de passá-las a outros colegas tão rápido quanto possam ganhar tempo. Estes se encarregam de lançá-las contra os objetos do lago.

Em algum grupo haverá pessoas, com mais força, especializadas em lançá-las contra os objetos que estão mais longe, e outras, com mais pontaria, contra os objetos mais próximos. Quando se consegue limpar o lago, a alegria é geral em todo o grupo, independentemente da função desempenhada ao longo do jogo.

Callado (2004 p.45), diz que “é prioritário incidir em, pelo menos, estes três aspectos: as relações

meninos e meninas, relações entre o aluno de cultura minoritária e os de cultura predominante e aquelas que apresentam algum tipo de deficiência".

"Corrida de saco em grupo". "Atividade realizada com o grupo de alunos do 7º NA de Pedagogia"

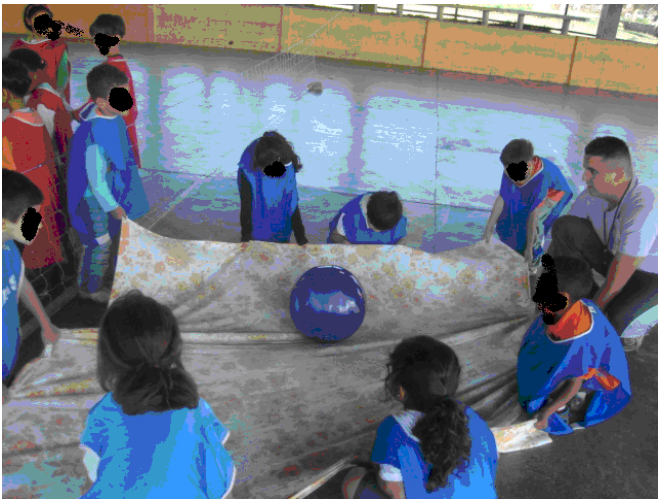
Callado (2004, p. 48), define cinco processos de criação de sentimento de grupo:

- Etapa relaxante - Procura-se criação de um ambiente de aula relaxante no qual cada pessoa se sinta à vontade com o grupo
- Etapa de afirmação e apreciação - Partindo da valorização, do que é importante para cada pessoa, devemos fazer com que se sinta querida e

apreciada pelos demais, eliminando assim os possíveis medos e insegurança.

- Etapa de coesão de grupo - Por meio de valores como a confiança e cooperação, diante dos dominadores em nossa sociedade: a competitividade, a desconfiança e o individualismo, devem fazer com que cada pessoa se sinta a necessidade de se relacionar construtivamente com as demais e que compreendam todos que, juntos, podemos alcançar metas que muito dificilmente se conseguiriam, atuando de forma solitária.
- Etapa de comunicação - Uma vez que nos sentimos à vontade com o grupo, o seguinte passo é o de facilitar que todas e cada uma das pessoas que o integram possam comunicar seus sentimentos, seus problemas, suas inquietudes e, além disso, possam demonstrar seus afetos.
- Etapa de regulação pacífica dos conflitos **-** Superadas as etapas anteriores, pretende-se que o grupo de alunos seja capaz de manifestar todos os conflitos latentes existentes e de regulá-los, de modo que isto regule os conflitos que vão surgindo, sem necessidades de recorrer ao professor.

Para Callado (2004), a inter-relação do grupo com outros e pessoas sem que exista um contato direto propicia ainda mais a aprofundar a extensão dos valores já consolidados dentro do grupo. Deste modo, as atividades cooperativas em geral e os jogos cooperativos em particular podem converter-se em um importante recurso na hora de promover uma educação baseada em valores e são vários autores que ressaltam as vantagens de incorporar atividades e jogos cooperativos tanto nos programas de educação formal como nos de ócio e tempo livre.



“Volençol” atividade realizada com formação de grupos, lençol e bola.

Também se destacam as vantagens das atividades cooperativas os desenvolvimentos da empatia, a cooperação, a solidariedade, as condutas de ajuda, a comunicação interpessoal, a criação de um

clima de aula positivo, a motivação dos alunos, a diminuição das condutas agressivas no grupo, a regulação dialogada dos conflitos, a integração dos alunos com necessidades especiais, etc.

Dohme (2003) explica que o desenvolvimento cooperativo parte através dos jogos e se da por três aspectos importantes:

Convívio - o jogo possibilita o convívio harmonioso e motivador, fazendo com que as pessoas se conheçam. Um jogo introdutório, em uma aula ou numa atividade na quais as crianças não se conhecem, quebrará as barreiras iniciais, vencendo a timidez e as tensões.

Cooperação – nos jogos, a criança aprende a cooperar, não de maneira forçada ou superficial, mas de forma profunda, pois a cooperação entre os membros de uma mesma equipe é questão de sobrevivência, uma vez que é necessário vencer.

Habilidade de liderar e de ser liderado – a vida nos coloca muitas vezes em situações de liderança, mas, muitas vezes, em situações de liderados. E o jogo pode familiarizar a criança desde cedo com essa situação

Algumas propostas de jogos cooperativos

JOGO - 1

Nome do jogo - Cooperação com letras

Objetivos: estimular a cooperação; reforçar o trabalho em grupo; aprimorar a observação da criatividade.

Material – Aparelho de som (CD)

Espaço necessário – Quadra ou pátio

Disposição – todos à vontade pelo espaço destinado para o jogo, dançando ao som de uma música.

Desenvolvimento – cada vez que a música parar, o professor dará uma tarefa ao grupo. Como por exemplo: em trios formar a letra “A” utilizando os próprios corpos. Outra vez a música pára, e o professor pede agora que, em grupos de seis, formem a letra “Z”. Depois de várias paradas da música, o professor pode pedir que o grupo todo escreva com seus corpos a palavras “cooperação”.

foto ilustrativa do jogo “cooperação com letra”

JOGO - 2

Nome do jogo – Eu me amarro em você

Objetivos:

- estimular a cooperação

- reforçar o trabalho em equipe

- propiciar a descontração e alegria

Material – nenhum

Espaço necessário – Quadra ou pátio

Disposição – todos à vontade pelo espaço destinado para o jogo.

Desenvolvimento – todos fecham os olhos e começam a se misturar. Cada pessoa tem que encontrar a mão do outro e segurar nela. Quando todos estiverem segurando duas mãos, o grupo abre os olhos e devem trabalhar juntos para tentar remover os nós.

foto ilustrativa do jogo “eu me amarro em você”

JOGO - 3

Nome do jogo – Fila

Objetivos:

- incentivar o espírito de equipe

- reforçar o trabalho em equipe

- adquirir hábitos saudáveis de relações interpessoais.

Material – nenhum

Espaço necessário – Quadra ou pátio

Disposição – todos os participantes formando uma fila, atrás do outro, mão esquerda sobre o ombro esquerdo do companheiro à frente e a mão direita agarrando o pé direito do mesmo.

Desenvolvimento – quando todos estiverem nesta posição, o participante que estiver no início da fila deverá agarrar o que estiver no final da mesma. Todos deverão saltar num só pé ao mesmo tempo. O objetivo é formar um grande círculo com todos ajudando para que o grupo tenha equilíbrio.

foto ilustrativa do “jogo fila”

Aprendizagens cooperativas dentro da sala de aula

Segundo Campos (2003, p.26), “aprendizagem cooperativa é uma técnica ou proposta pedagógica na quais os estudantes ajudam-se no processo de aprendizagem, atuando como parceiro entre si e com o professor”.

Já (Soler apud, Kagan, 2008, p.79), define que “aprendizagem cooperativa é um método de ensino que se referem os grupos pequenos e heterogêneos de

alunos trabalhando em conjunto para alcançarem objetivos em comum".

Outros autores como (Campos apud, Morris e Hayes, 2003, p.30), explicam os benefícios desta aprendizagem:

> "entendem que a aprendizagem cooperativa gera benefícios para os alunos, eles precisam aprender a interagir com outros membros dos grupos, a exercitar a tomada de decisão e desenvolver habilidades de trabalho em grupo, tornando-se mais confiantes em expor publicamente seus pontos de vista".

Os alunos trabalham juntos para aprenderem e são responsáveis não somente pelo seu próprio aprendizado, bem como de seus colegas de grupo. Cooperar é atuar junto, de forma coordenada, no trabalho ou nas relações sociais para atingir metas comuns. As pessoas cooperam pelo prazer de repartir atividades ou para obter benefícios mútuos.

> "O sistema educacional não pode estar particularmente preocupado em promover a cooperação no processo de aprendizagem, mas, de alguma forma, os alunos trabalham juntos informalmente e compartilham sua aprendizagem de um contexto específico. Os alunos cooperam porque percebem as vantagens de compartilhar o que sabem intuitivamente adotam uma visão social do processo de

aprendizagem". (Campos apud McConnel, 2003, p.25).

Fundamentos teóricos

Segundo Campos (2003), as teorias de aprendizagem buscam reconhecer a dinâmica envolvida nos atos de ensinar e aprender partindo do reconhecimento da evolução cognitiva do homem, e tentam explicar a relação entre o conhecimento preexistente e o novo conhecimento. Varias teorias construtivistas contribuem para o entendimento de aprendizagem cooperativa. Elas têm com ponto comum a visão de que indivíduos são agentes ativos, que, a partir de seus objetivos, buscam e constroem conhecimento dentro de contexto significativo.

Para o construtivismo, o conhecimento é reconstruído pelo individuo nas interações com o ambiente externo. O aluno é o sujeito ativo no processo de aprendizagem, por meio da experimentação, pesquisa em grupo, do estímulo à dúvida e ao desenvolvimento do raciocínio.

Segundo Campos (2003), citam alguns teóricos no método construtivista:

Construtivismo segundo Piaget – O equilíbrio é o processo de organização das estruturas cognitivas num sistema coerente, interdependente, que possibilita ao individuo a adaptação à realidade. A organização é a função pela qual a informação é estruturada, gerando

os elementos internos da inteligência, os esquemas e as estruturas.

Os esquemas são considerados unidades que conformam as estruturas intelectuais. A aprendizagem ocorrerá a partir da reestruturação das estruturas cognitivas internas (esquemas e estruturas).

O desenvolvimento da inteligência é dividido em três estágios de desenvolvimento: sensório-motor, operações concretas e operações formais, que se dividem em subestágios. A passagem de um estágio para o outro não ocorre de forma abrupta e guarda características dos estagio anteriores

Construtivismo segundo Bruner - se preocupava em induzir uma participação ativa do aluno no processo de aprendizagem, contemplando a aprendizagem por descoberta. Seu enfoque é a exploração de alternativas e o currículo em espiral.

O conceito de exploração de alternativas pressupõe que o ambiente ou conteúdo de ensino deve proporcionar alternativas para o aluno possa inferir relações e estabelecer similaridades entre as idéias apresentadas, favorecendo a descoberta de princípios ou relações. Por sua vez, o currículo em espiral permite que o aluno veja o mesmo tópico em diferentes níveis de profundidade e modos de representações.

Por esse três modos de representação, os indivíduos passam por três estágios de processamento

e representação de informações: manuseio e ação, organização perceptiva e imagens e utilização de símbolos.

Sóciointeracionismo de Vygotsky – o pensamento de Vygotsky criou as fundações do sociointeracionismo. Para Vigostsky, o pensamento é construído gradativamente um ambiente histórico e, em essência, social. A interação social assume um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo toda função no desenvolvimento cultural de um sujeito aparece primeiro no nível social, entre pessoas, e depois no nível individual, nele próprio. Vigotsky identifica três estágios de desenvolvimento na criança e que podem ser estendido a qualquer aprendiz:

- nível de desenvolvimento real – determinado pela capacidade do indivíduo solucionar independentemente as atividades que são propostas.

- nível de desenvolvimento potencial – determinado pela solução de atividades realizadas sob a orientação de outras pessoas mais capazes.

- nível de desenvolvimento proximal – considerada um nível intermediário entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial.

Outro autor importante nesta perspectiva foi Celestin Freinet pedagogo francês, nascido em 1896 e falecido em 1966, promoveu uma concepção de escola baseada na atividade do aluno. Preparou um conjunto

de técnicas pedagógicas que visavam estimular o trabalho dos alunos: produção de texto livre, a imprensa escolar, organização cooperativa, correspondência escolar, etc. É o fundador do movimento pedagógico designado por Escola Moderna.

A pedagogia de Freinet (1979), baseia-se essencialmente no método natural porque procura aproveitar o meio, a natureza – em que sempre está presente a liberdade de expressão, a cooperação, a solidariedade, o trabalho, a afetividade, respeito entre professor aluno, que teria como objetivo a interação do sujeito com o conhecimento e com o outro.

Freinet buscou técnicas pedagógicas que pudessem envolver todas as crianças no processo de aprendizagem, respeitando seus direitos de crescer em liberdade, independente das diferenças de caráter, inteligência ou meio social. Sua vida foi exemplo de luta pela transformação da escola que considerava desligada da vida, distante da família, teórica e dogmática, propõe a edificação de uma escola prazerosa.

Para ele, uma criança que a cada instante dá provas de suas aptidões criadoras, que incessantemente imagina, inventa e cria, só pode ser compreendida e orientada através de uma pedagogia e psicologia da construção e do movimento. Antes mesmo de transformar a sua sala de aula, Freinet já definira os grandes eixos de uma nova pedagogia: uma pedagogia essencialmente prática e cooperativa.

Sua metodologia parte do impulso criador da criança, riqueza do meio educativo e técnicas adequadas, constituindo três princípios fundamentais: o tateamento experimental, a livre expressão e a vida cooperativa. Freinet alerta para a força dinâmica que é o interior da criança, quando prudentemente dirigida, conduz a uma aprendizagem significativa, e nisto também ele inova, uma vez que toda sua proposta está voltada para a criança da classe popular, Freinet afirma que as aulas que fogem de sua rotina, são as que dão vida à sala.

Ao rejeitar a pedagogia tradicional, Freinet concebe um movimento cooperativo de ajuda mútua, que não abolia as individualidades, surgia assim, uma pedagogia que se estenderia da França para o mundo inteiro, após alcançar a maioria dos países europeus.

Freinet jamais aceitou a competição individual que existia nas escolas, em seu lugar propôs a vida cooperativa, ele conduz um olhar mais adiante: sua pedagogia circula entre o individual e coletivo, procurando desenvolver ao máximo o senso cooperativo. Seu planejamento é flexível, montado cooperativamente com os alunos, de forma a atender os programas oficiais e os interesses destes, sem perder de vista a programação oficial a ser cumprida.

O trabalho cooperativo, que exige autodisciplina, desperta o interesse dos alunos. A classe se torna uma verdadeira comunidade de indivíduos que participam da elaboração de regras para alcançar o melhor

desenvolvimento em seus projetos e atividades. Não se pode medir a importância do trabalho cooperativo proposto por Freinet. Ele se projeta da sala de aula para a comunidade e a sociedade. Freinet defende que a liberdade produz a felicidade; um indivíduo é livre e feliz quando, em contato com os outros, ensina e aprende. Não é de admirar, portanto, que considere a cooperação.

A cooperação como aspecto fundamental para a educação e elevação do homem, que realmente aprende e incorpora técnicas, multiplicando e diversificando experiências, motivado pelos interesses e necessidade própria, a organização cooperativa da classe facilita o trabalho e interação na sala de aula.

Segundo Freinet (1979), a vida cooperativa muda às condições de trabalho de sala de aula instaurando novas estruturas de relações que priorizam as responsabilidades e as competências e dão ao trabalho o seu verdadeiro lugar pela valorização de todos os sucessos, pela multiplicação desses sucessos e pelo encaminhamento adequado dos erros que geram os fracassos. A vida cooperativa responderá a demanda real a da segurança e a da ordem.

Procura atender principalmente as diferenças individuais. O método natural tem confluências com a busca no indivíduo um ser crítico capaz de raciocinar sobre qualquer assunto que lhe seja apresentado, formando assim um ser culto e capaz de aprender naturalmente, sem pressões.

A pedagogia de Freinet propõe uma educação democrática e igualitária e, no centro dela, estão os princípios da cooperação, solidariedade e autonomia embutida em suas técnicas. O que representava na época uma nova postura frente à metodologia tradicional que predominava nas escolas.

Freinet (1979, p.96) acreditava que “o aluno tem capacidade para construir seu próprio desenvolvimento e realização, que cabe ao professor proporcionar as condições para se manifestar”.

A nova vida da escola supõe a cooperação escolar, isto é, a gestão da vida e do trabalho escolar pelos que a praticam, incluindo o educador. Se você não obteve ainda suficientes sinais verdes (progresso em outras áreas), hesitará em entregar-se totalmente à cooperação. Pensará que as crianças não possuem experiência suficiente, que não têm consciência dos seus deveres.

Assim, Freinet (1979), se propõe a construir uma escola prazerosa, onde a criança sinta-se bem e queira estar em que à afetividade e as emoções predominem. O princípio da cooperação permite desenvolver entre as crianças e entre estas e os professores, relações que conduzem à organização das diversas modalidades de trabalho como: conversa livre, conselho de classe, reunião cooperativa em acordo com a idade dos alunos.

A reunião cooperativa é a mola mestra de todas as decisões, sejam relativas às práticas pedagógicas do

ensino-aprendizagem, sejam no âmbito do desenvolvimento de atitudes e habilidades, que no seu conjunto constitui a "formação do homem".

Melhorar as relações de grupos e criar um clima de atuação positiva nas aulas pode contribuir de forma significativa no aprendizado dos alunos. Se quisermos que os alunos desenvolvam ao máximo as suas potencialidades, é fundamental que na sala de aula se crie um clima agradável para todos.

Enfoque de aprendizagem cooperativa

Uma pessoa alcança os objetivos de aprendizagem cooperativa se, e só se os demais alcançarem também o seus. Das situações de aprendizagem cooperativa, deduz-se o valor da discussão em grupo que, por sua vez, favorece o diálogo, a auto-reflexão, o respeito pelas opiniões dos demais, promove o pensamento crítico individual e coletivo.

Callado (2004, p.57), destaca algumas situações favoráveis para se trabalhar dentro de sala de aula entre eles:

- incentivar a expressão de sentimentos e os contatos pessoais: abraços, beijo, etc.

- introduzir atividades cooperativas que impliquem a mudança constante de colega

- incentivar a formação de grupos diferentes.

- favorecer a participação dos alunos nas decisões na sala de aula.

- introduzir atividades orientadas ao desenvolvimento da capacidade de trabalho em equipe: desafios físicos cooperativos

- utilizar recompensas coletivas em função de condutas ou êxitos grupais

Através da aprendizagem cooperativa, os alunos melhorarão não apenas como alunos, com melhores resultados, mas também enquanto pessoa, indivíduo que será responsável por outras pessoas e pela melhora da sociedade.

Segundo (Campos apud Slavin, 2003 p.36), diz que “os diferentes enfoques de aprendizagem cooperativa tem uma finalidade central: facilitar a realização pessoal, fazendo com que os membros do grupo sintam-se responsabilizados pelo sucesso uns dos outros”.

O autor cita alguns enfoques de aprendizagens cooperativas:

Questionamento progressivo – é propicio para o levantamento de questões, discussões, busca de teorias e embasamentos, avaliação critica formulações mais precisas e aprofundamento para a elaboração de relatório ou proposta final.

Aprendizagem baseada em problemas – a aprendizagem inicia-se com um problema a ser

resolvido. Os problemas devem ser os mais reais possíveis, pois a autenticidade é fator fundamental. Os problemas também devem prover de contextos sociais e culturais em que desenvolvem soluções em cooperação.

Aprendizagem baseadas em projetos – este enfoque sustenta-se numa prática educativa dinâmica e contextualizada e propõe situações de aprendizagem diversificadas e interdisciplinares. Ele é capaz de promover autonomia e autodisciplina, as habilidades para o trabalho em equipe e a capacidade para aprender a aprender.

Referências Bibliográficas

AMARAL, J. D. Jogos Cooperativos. 2º ed. São Paulo: Phorte, 2007.

BROTTO, F. O. Jogos Cooperativos: Se o importante é competir, o fundamental é cooperar. 4º ed. Santos, SP: Re-Novada, 2000.

CALLADO, C. V. Educação para paz: promovendo valores humanos na escola através da educação física e dos jogos cooperativos, Santos, SP: Projeto Cooperação, 2004.

DELORS J. Educação: Um tesouro a descobrir. 5º ed. São Paulo: Cortez, 2001.

DISPONIVEL em: http://vrpoubell.blogspot.com/2008/12/importncia-do-trabalho-em-grupos.html. Acesso em: 21/09 /2010.

DOHME, V. Jogando: o valor educacional dos jogos. São Paulo: Informal Editora, 2003.

ELIAS, M. D. C. Celestin Freinet: uma pedagogia de atividade e cooperação, 3º ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

FONTOURA, M. M. Tarefas atuais da educação. In: Sinka, S. & Meneghetti, Í. (orgs). A relação entre professor e aluno: um olhar interdisciplinar sobre o conceito e a dimensão humana. Rio de Janeiro: WAK Editora, 2010. cap. 5, p. 59-77.

FREINET, C. O etinerário de Celestin Freinet: a livre expressão na pedagogia. Freinet. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora, 1979.

FRIEDMANN, A. Brincar: crescer e aprender, O resgate do jogo infantil. São Paulo: Editora Moderna, 1996.

MENEZES, L. C. A importância do trabalho em grupo. Revista Nova Escola. v. 222, p. 17 - 21 Maio, 2009.

NASCIMENTO, M. L. B. P. A criança concreta, completa e contextualizada a psicologia de Henri Wallon. In: CARRARA, Kester (org). Introdução à Psicologia da Educação: seis abordagens. São Paulo: Avercamp, 2004. cap. 2, p. 47-68.

SANTOS, C. A. Jogos e atividades lúdicas na alfabetização. Rio de Janeiro, Sprint, 1998.

SOLER, R. Jogos cooperativos. Rio de Janeiro: Sprint, 2002.

SOLER, R. & SYRDAHL, S. Alfabetização cooperativa. Rio de Janeiro: Sprint, 2008.

Título original - parceiros em ação. Agrupamento produtivo. Revista Nova Escola, Edição Especial, p. 32 - 35, Março, 2009.

WALLON, H. Psicologia e Educação da Infância. Lisboa: ed. Estampa,

1975a.

YOZO, R. Y. K, 100 Jogos para grupos: Uma abordagem psicodramática para empresas, escolas. 15ª ed. São Paulo: editora Agora, 1996.

DAVI KOPENAWA E A BUSCA PELA VISIBILIDADE DO POVO YANOMAMI NO LIVRO *"A QUEDA DO CÉU: PALAVRAS DE UMA XAMÃ YANOMAMI"*

André da Silva Torres

Este artigo tem como objetivo analisar a trajetória de luta de Davi Kopenawa e sua busca pela visibilidade do povo yanomami através do estudo da obra e abordagem de alguns trechos selecionados de *A Queda do Céu: Palavras de um Xamã Yanomami*de autoria de Kopenawa com a colaboração do etnólogo Bruce Albert. Neste livro Kopenawa narra relatos de sua vida fortemente relacionadas com a situação dos povos indígenas no Brasil, e intrinsecamente ligados à realidade do povo Yanomami[1] do qual ele faz parte. No

[1] Existem cerca de 35.000 integrantes do povo Yanomami que se encontram na região do Orinoco -Amazonas na fronteira do Brasil com a Venezuela.
O etnônimo "Yanomami" foi produzido pelos antropólogos a partir da palavra yanõmami que, na expressão yanõmami thëpë, significa "seres humanos". Essa expressão se opõe às categorias yaro (animais de caça) e yai (seres invisíveis ou sem nome), mas também a napë (inimigo, estrangeiro, "branco"). Os Yanomami remetem sua origem à copulação do demiurgo Omama com a filha do monstro aquático Tëpërësiki, dono das plantas cultivadas. A Omama é atribuída a origem das regras da sociedade e da cultura yanomami atual, bem como a criação dos espíritos auxiliares dos pajés: os "xapiripë "(ou "hekurapë"). O filho de Omama foi o primeiro xamã. O irmão ciumento e malvado de Omama, Yoasi, é a origem da morte e dos males do mundo.

decorrer da leitura o autor narra de forma cíclica, através da sua cosmovisão de integrante do povo Yanomami e xamã, sua vida desde a infância até a idade adulta marcada pelas constantes investidas dos agentes do Serviço de Proteção aos Índios, militares da Comissão Brasileira Demarcadora de Limites, missionários evangélicos, trabalhadores de estradas, garimpeiros e fazendeiros que muitas vezes trouxeram consequências catastróficas para seu povo e para a floresta. A sacralidade da floresta segundo a cosmovisão Yanomami como a morada dos espíritos *Xapiri*[2] é apresentada ao leitor segundo a narrativa de

---

Fonte: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Yanomami>

[2]Mas o termo xapiripë se refere também aos xamãs humanos, e a expressão "tornar-se xamã" é sinônima de "tornar-se espírito", xapiri-pru. Os xamãs se concebem como de mesma natureza que os espíritos auxiliares que eles trazem à terra em seu transe alucinógeno. O conceito de xapiripë assinala portanto uma interferência complexa, uma distribuição cruzada da identidade e da diferença entre as dimensões da "animalidade" (yaro pë) e da "humanidade" (yanomae thëpë). De um lado, os animais possuem uma essência invisível distinta de suas formas visíveis: os xapiripë são os "verdadeiros animais" – mas são humanóides. Isto é, os verdadeiros animais não se parecem demasiado com os animais que os xapiripë, literalmente, imaginam. De outro lado, os xamãs se distinguem dos demais humanos por serem "espíritos", e mais, "pais" dos espíritos (que, por sua vez, são as imagens dos "pais dos animais"). O conceito de xapiripë, menos ou antes que designando uma classe de seres distintos, fala assim de uma região ou momento de indiscernibilidade entre o humano e o não-humano (principal mas não exclusivamente os "animais", noção que discutiremos mais adiante): ele fala de uma humanidade molecular de fundo, oculta por formas molares não-humanas, e fala dos múltiplos afetos não-humanos que devem ser captados pelos humanos por intermédio dos xamãs, pois é nisto que

Kopenawa como um relato interno sobre a história, sociedade e cultura Yanomami que se faz cognoscível através desta obra.

Davi Kopenawa nasceu em 1956 em *Marakana*, casa comunal localizada na floresta do Alto Rio Toototobi no estado do Amazonas e vive desde o final da década de 1970 na comunidade *Watoriki* na margem do rio Demini a 150 km a oeste de Boa Vista, capital de Roraima. Kopenawa é um xamã, líder Yanomami e presidente da *Hutukara* Associação Yanomami, sendo considerado uma das mais importantes lideranças indígenas no país. Durante sua infância, Kopenawa viu seu povo ser dizimado por epidemias de gripe, sarampo e varíola trazidas pelo contato com membros do Serviço de Proteção aos Índios e da organização norte-americana *New Tribes Mission* entre 1959 e 1967. Esta entidade internacional conhecida como missão teológica evangélica cristã *New Tribe sMission* se estabeleceu no rio Toototobi em 1963 e durante sua estada tentou disseminar a crença cristã entre o povo Yanomami ensinando-lhes a leitura dos textos bíblicos e a escrita. Devido ao interesse inicial dos integrantes do povo Yanomami, muitos foram batizados com nomes cristãos, entre eles Davi

---

consiste o trabalho do sentido; literalmente, “são as palavras dos xapiripë que aumentam nossos pensamentos”. VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo.A floresta de cristal: notas sobre a ontologia dos espíritos amazônicos. In: *Cadernos de Campo*, v. 14/15, São Paulo, 2007, p321.

Kopenawa. Porém este interesse não foi duradouro[3]. Kopenawa narra como aconteceu a escolha de seu nome e como foi um fato importante para o desenvolvimento de sua percepção como membro do povo Yanomami:

> Quando me tornei homem, outros brancos resolveram me dar um nome mais uma vez. Dessa vez, era o pessoal da Funai. Começaram a me chamar de Davi "Xiriana". Mas esse novo nome não me agradou. "Xiriana" é como são chamados os Yanomami que vivem no rio Uraricaá, muito distante de onde eu nasci. Eu não sou um "Xiriana". Minha língua é diferente da dos que vivem naquele rio. Apesar disso, tive de mantê-lo. Tive inclusive de aprender a desenhá-lo quando fui trabalhar para os brancos, porque já o tinham desenhado numa pele de papel.
>
> Meu último nome, Kopenawa, veio a mim muito mais tarde, quando me tornei mesmo um homem. Esse é um verdadeiro nome yanomami. Não é nem nome de criança nem um apelido que outros me deram. É um nome que ganhei por conta própria. Na época, os garimpeiros tinham começado a invadir

[3]Davi Kopenawase converteu ao catolicismo durante um breve período de tempo, porém se conscientizou ainda jovem que esta religião não oferecia as respostas que ele encontrava no xamanismo yanomami, muito mais significativo culturalmente. Kopenawa tornou-se xamã iniciado pelo sogro através de um processo doloroso e lento de purificação.

nossa floresta. Tinham acabado de matar quatro grandes homens yanomami, lá onde começam as terras altas, a montante do rio *Hero u.* A Funai me enviou para lá para encontrar seus corpos na mata, no meio de todos aqueles garimpeiros, que bem teriam gostado de me matar também. Não havia ninguém para me ajudar. Tive medo, mas minha raiva foi mais forte. Foi a partir de então que passei a ter esse novo nome.

Só os espíritos *xapiri* estavam do meu lado naquele momento. Foram eles que quiseram me nomear. Deram-me esse nome, Kopenawa, em razão da fúria que havia em mim para enfrentar os brancos. O pai de minha esposa, o grande homem de nossa casa de *Watoriki*, ao pé da montanha do vento, tinha me feito beber o pó que os xamãs tiram da árvore *yãkoanahi*. Sob o efeito do seu poder vi descer em mim os espíritos das vespas *kopena.* Disseram-me: "Estamos com você e iremos protegê-lo. Por isso você passará a ter esse nome: Kopenawa!". Esse nome vem dos espíritos vespa que beberam o sangue derramado por *Arowë*, um grande guerreiro do primeiro tempo. Meu sogro fez suas imagens descerem e as deu a mim com seu sopro de vida. Foi então que eu pude ver esses espíritos vespa dançarem pela primeira vez. E quando contemplei também a

> imagem de *Arowë*, de quem só tinha ouvido o nome até então, disse a mim mesmo: "*Haixopë*! Então foi esse antepassado que pôs em nós a coragem guerreira! Esse é o verdadeiro rastro daquele que nos ensinou a bravura!". **Davi Kopenawa[4].**

Neste trecho do livro Kopenawa explica sua opção pela escolha de seu sobrenome relembrando a tentativa da Funai de identificá-lo, segundo um documento civil emitido pelos órgãos de segurança da federação, com o sobrenome "Xiriana". Entretanto Kopenawa manteve seu nome como Davi "Xiriana" de acordo com a identificação providenciada pela Funai até auto identificar-se como Davi Kopenawa. Ao reconhecer este sobrenome como um verdadeiro sobrenome yanomami que remete aos espíritos vespas *kopena* que beberam o sangue do grande guerreiro *Arowë*, Davi Kopenawa aceita este sobrenome ao mesmo tempo em que aceita a incumbência de lutar pelos direitos do seu povo.

A cosmologia yanomami possibilita compreender a intrepidez de Kopenawa ao sentir os espíritos *xapiri* ao seu lado quando estava em situação de perigo iminente, como no episódio da tentativa de resgatar os corpos de 4 homens yanomami assassinados por garimpeiros na mata. É interessante

---

[4]KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. 2015. A queda do céu: palavras de um xamã yanomami. São Paulo: Companhia das Letras. p.71-72.

salientar que o mundo espiritual não é interpretado como algo fora da realidade concreta por Kopenawa, pois compreende-se a cosmologia yanomami segundo uma interpretação da realidade como uma conexão mútua entre o mundo físico e espiritual. Ao receber seu sobrenome dos espíritos *xapiri* durante o ritual xamânico[5], Kopenawa assume sua identidade não sob autoridade de outrem, e sim através da sua autoafirmação cultural e espiritual que estão interligadas na cosmologia de seu povo.

Claudia Andujar e o Povo Yanomami

Em tempos nebulosos em que se presencia vitórias consecutivas da bancada ruralista e de políticas retrógradas contra os direitos dos povos indígenas no Brasil - entre elas a PEC 215 que entrega a demarcação de territórios indígenas e quilombolas ao congresso nacional formado por políticos envolvidos em escândalos de corrupção e subservientes aos interesses dos grandes latifundiários, madeireiras e mineradoras- e infelizmente observa-se a ascensão de candidatos ultraconservadores como Jair Bolsonaro, que promete acabar com os territórios indígenas, cabe reconhecer a relevância de Davi Kopenawa como uma liderança de resistência e luta. Outro exemplo de engajamento político relacionado à campanha de

[5] O pó yãkõana é o alimento dos espíritos segundo a cosmologia yanomami. Quando os xamãs estão sob seu efeito, eles entram em contato com a transcendentalidade e entram em contato direto com os espíritos aprendendo com eles seus cantos e suas danças.

demarcação dos territórios indígenas no Brasil foi a coleção de fotografias produzidas pela artista Claudia Andujar. Nas obras *Horizontal 3* de 1981 e *Marcados Para* de 1989 é possível estabelecer a relação direta entre a identificação dos indígenas por números com o povo judeu nos campos de concentração identificados por números e pela estrela de Davi[6]. Entretanto os integrantes do povo Yanomami marcados nas fotos, são marcados para viver, pois este processo aconteceu durante o projeto de saúde indígena que buscava vacinar o povo yanomami e, portanto, realizando registros que integrariam mais tarde, em 1982, o Relatório Yanomami 82 que auxiliaria a criação do Parque Yanomami em 1992. Estas imagens de registro ganharam os holofotes no campo da arte por ter sido produzidas pela fotógrafa Claudia Andujar e pelo contexto em que estas obras de arte foram realizadas - a artista testemunhou a dizimação do povo Yanomami por causa das epidemias. Andujar contribuiu muito para a luta pelos direitos do povo Yanomami desde a década de 1970e chegou a coordenar a Comissão Pró Yanomami (CCPY). Esta ONG foi criada com a participação de Bruce Albert e Davi Kopenawa em 1978 ganhando notoriedade pelas atividades desenvolvidas "tanto no plano legal dos direitos territoriais yanomami como no da denúncia das

[6] Uma parte da família de Claudia Andujar foi assassinada em Campos de Concentração nazista, portanto compreende-se a diferença nos casos pois o povo Yanomami é marcado nas fotos para viver.

dramáticas consequências sanitárias da corrida do ouro que devastava a região"[7].Vale ressaltar que devido ao seu posicionamento, Andujar foi expulsa pelo governo militar brasileiro em 1977 da área indígena Yanomami pelo fato de suas fotografias constituírem uma forte ferramenta de denúncia contra o descaso do governo brasileiro com a saúde e a causa indígena, este fato a obrigou a coordenar a CCPY[8] a partir de São Paulo.

Claudia Andujar, *Horizontal 3 - de la serie Marcados*1981. <http://www.malba

[7]KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. 2015. A queda do céu: palavras de um xamã yanomami. São Paulo: Companhia das Letras. p.529.

[8]**Kopenawa pôde realizar várias viagens internacionais importantes a partir de 1989 com o apoio da CCPY.**

.org.ar/online/?idobra=602>

Claudia Andujar,*Marcados para.* < http://bienal.org.br/post/457>

Claudia Andujar,*Marcados para*
1989.<http://www.malba.org.ar/online/?idobra=603>

Claudia Andujar,*Marcados para.* < http://bienal.org.br/post/457>

Claudia Andujar, *Davi Kopenawa*, Demini, 1986. <https://www.hutukara.org/index.php/noticias/especial-20-anos/261-momentos-da-trajetoria-de-davi-kopenawa>

A Relação com a Floresta

Kopenawa é a liderança indígena mais importante no Brasil e ganhou notoriedade pela luta pelos direitos dos povos indígenas tendo inclusive discursado na ONU e em eventos internacionais de grande porte, ele recebeu o prêmio ambiental Global 500 das Nações Unidas e discursou no congresso nacional, entretanto permanece muito mais conhecido internacionalmente que em seu país. Porém a tradução do livro *A Queda*

do Céu de Davi Kopenawa e Bruce Albert- fruto da duradoura relação de amizade, respeito e colaboração entre os dois a mais de 30 anos- para a língua portuguesa proporcionará tornar cognoscível aos brasileiros o conhecimento sobre o povo Yanomami e a legitimidade da luta dos povos indígenas. Kopenawa deseja que o homem branco tenha acesso à cosmologia yanomami para compreender a sacralidade da floresta como morada dos espíritos *xapiri*[9]e as imagens - a palavra imagem está no texto

[9] Tanto quanto podemos saber, todas as culturas amazônicas dispõem de conceitos que determinam seres análogos aos xapiripë. Na verdade, as palavras indígenas que traduzimos por "espírito" correspondem em geral a uma "categoria" fundamentalmente heteróclita e heterogênea, que admite uma quantidade de subdivisões e contrastes internos, às vezes mais radicais que os que opõem os "espíritos" aos outros tipos de seres. Para ficarmos apenas com os Yanomami, os xapiripë ou "espíritos xamânicos" seriam somente uma espécie do gênero yai thëpë, que Albert traduz como "seres não-humanos invisíveis", noção que inclui também os espectros dos mortos, porepë, e os seres maléficos, në wãripë (Kopenawa & Albert 2003: 68, n.2). E se os xapiripë são epitomizados pelas imagens dos humanos-animais primordiais, Kopenawa deixa claro que os xamãs também mobilizam, entre outras, as imagens xapiripë do Trovão, do Raio, da Chuva, da Noite, dos Ancestrais Canibais, da Panela, do Algodão, do Fogo e dos Brancos, bem como uma multidão de në wãripë (op.cit.: 79-81). Os xapiripë não são sempre belos e magníficos, pois podem ser terríveis e monstruosos; e eles compartilham da condição fantasmal dos mortos, pois são "formas espectrais", isto é, imagens (op.cit.: 73). A noção genérica de "não-humanos invisíveis" pareceria unificar adequadamente essa diversidade interna da "categoria"; mas o problema é que esses não humanos possuem determinações humanas fundamentais, seja no plano de sua forma corporal básica, seja no de suas capacidades intencionais e agentivas. Além disso, se

do começo ao fim -, ele deseja que o branco compreenda e respeite a integridade física e espiritual da floresta como seu povo faz, pois, a floresta também é o lugar onde se aprende e se preserva o conhecimento do povo Yanomami.

> Não nos tornamos xamãs comendo carne de caça ou plantas das nossas roças, e sim graças às árvores da floresta. É o pó de *yãkoana*, tirado da seiva das árvores *yãkoanahi*, que faz com que as palavras dos espíritos se revelem e se propaguem ao longe. A gente comum é surda a elas, mas, quando nos tornamos xamãs, podemos ouvi-las com clareza. A *yãkoana*, como eu disse, é o alimento dos *xapiri*. Eles a chamam *raxayawari u*, o mingau de pupunha da gente das águas. Bebem-na sem descanso, com avidez. Assim

---

tais não-humanos são normalmente invisíveis aos homens comuns, aos que estão despertos e àqueles de “pensamento curto e enfumaçado”, no contexto da alucinação xamânica eles são, ao contrário, supremamente visíveis, e visíveis em sua forma humana verdadeira (são “o verdadeiro centro” dos seres da floresta). Reciprocamente, há certas situações críticas em que uma pessoa encontra um ser que começa por se dar a ver como humano – em um sonho, em um encontro solitário na floresta – mas termina se revelando subitamente como não-humano; nestes casos, os não-humanos são aqueles supremamente capazes de assumir uma forma humana falsa perante os humanos verdadeiros. Em outras palavras, enquanto (normalmente) invisíveis, esses não-humanos “são” humanos; enquanto (anormalmente) visíveis, esses humanos “são” não-humanos12. VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo.A floresta de cristal: notas sobre a ontologia dos espíritos amazônicos. In: *Cadernos de Campo*, v. 14/15, São Paulo, 2007, p324-325.

> que sua força aumenta, eles a absorvem através do seu pai, o xamã, pois a *yãkoana* penetra nele pelo nariz, que é a entrada de sua casa de espíritos. Então são muitos os *xapiri* a alimentar-se dela. Por isso o xamã não desaba no chão. Ao beber *yãkoana*, ele só entra em estado de fantasma e seus espíritos, uma vez satisfeitos, descem em seus espelhos, alastrando por toda parte o cheiro suave de suas pinturas de urucum. **Davi Kopenawa**[10]

Kopenawa reafirma neste trecho do livro a primordialidade da floresta por ser o espaço onde a aprendizagem acontece intermediada pela experiência xamânica que o uso do pó de *yãkoana* proporciona ao estabelecer um contato mais próximo com os *xapiri,* seus cânticose seus ensinamentos. Sendo a floresta o lugar onde os espíritos convivem e se manifestam e onde se encontra as árvores *yãkoanahi* percebe-se através da fala de Kopenawa a impossibilidade de seu povo conviver com a depredação florestal. Não se trata apenas da questão do território demarcado, mas da intrínseca relação do seu povo com a floresta. Para alcançar o estado de espírito o xamã recorre ao uso da *yãkoana* colhida onde, sob o efeito e acompanhado dos *xapiri*, ele aprende cânticos e formas de afastar espíritos maléficos, curar doenças e impedir

[10]KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. 2015. A queda do céu: palavras de um xamã yanomami. São Paulo: Companhia das Letras. p.136.

epidemias[11]. A floresta não apenas fornece a caça aos caçadores e serve de morada para o povo de Kopenawa, é na floresta onde a relação intrínseca entre seu povo e os espíritos se manifesta através dos rituais e no cotidiano perpetuando sua memória. Privá-los da floresta é atentar contra a perspectiva e concepção cosmológica do seu povo.

Evidentemente a relação do povo Yanomami com a floresta difere da percepção do homem branco que percebe este espaço como um local pouco conhecido e cuja potencial exploração pode gerar lucros financeiros. Não se deve explorar a floresta, segundo o povo Yanomami, pois a floresta é a morada sagrada dos *xapiri*, é o lugar de aprendizagem e perpetuação do conhecimento xamânico e fornece o alimento para o espírito e para o corpo. O autor lamenta ao recordar como era melhor a vida antes da chegada dos brancos entre seu povo e como a relação com o cultivo de alimentos e o respeito pela floresta são dispares entre o homem branco e o yanomami:

> Quando *Omama* criou nossos ancestrais e ensinou a eles as coisas deste mundo, eles tinham o pensamento tranquilo. Abriam novas roças na floresta e trabalhavam nelas com dedicação. [...]. Sua preocupação era ter

[11]Os xamãs intercedem nos fenômenos naturais, afastando animais ferozes, desfazendo feitiços, na cura das doenças, na fertilidade humana e de alimentos. Eles negociam e domam os espíritos que integram a cosmologia yanomami impedindo a queda do céu.

> grandes roças, para que os convidados de suas festas *reahu* fossem muitos e, satisfeitos, lembrassem sua generosidade com belas palavras. E quando as roças começavam a produzir, partiam todos juntos para caçar longe na floresta. Então flechavam grandes quantidades de macacos, antas e queixadas, e os moqueavam antes de trazê-los de volta para casa. Depois se convidavam entre as casas, durante toda a estação seca. **Kopenawa**[12]

A relação do povo Yanomami com o cultivo de alimentos se caracteriza como agricultura de subsistência suficiente para alimentá-los e que permita fornecer alimentos também para os convidados nas festas *Reahu*. Kopenawa esclarece que os alimentos eram cultivados conforme a necessidade de seu povo e durante as festas era comum a troca de alimentos entre os anfitriões e convidados. Em alguns trechos do livro, o autor lastima a mudança desta percepção entre aqueles de seu povo que se afastaram e buscam tornarem-se "brancos", adotando seu modo de vida e pensamento. Kopenawa lamenta a cobiça do homem branco que em sua cegueira por dinheiro não enxerga a importância da floresta por causa de seus "olhos de fantasma". Ele também lamenta as vidas perdidas por conta das doenças trazidas pelo homem branco, os

[12]KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. 2015. A queda do céu: palavras de um xamã yanomami. São Paulo: Companhia das Letras. p.225.

xamãs mortos e as mortes daqueles que não chegam a morrer idosos.

> No primeiro tempo, os brancos estavam muito longe de nós. Ainda não tinham trazido o sarampo, a tosse e a malária para nossa floresta. Nossos ancestrais não adoeciam tanto quanto nós, hoje. [...] antes, tampouco ficávamos doentes todos ao mesmo tempo. As pessoas não morriam tanto! [..].
>
> Naquele tempo, os Yanomami amavam de verdade a beleza e o frescor da floresta. Os mais idosos se extinguiam como brasas de fogueira, quando tinham a cabeça branca e os olhos cegos. Ficavam então secos como árvores mortas e se quebravam. Havia muitos xamãs naquela época. Costumavam fazer dançar seus espíritos, para curar os doentes. Depois as mulheres mais velhas esfregavam remédios da floresta em seus corpos. Quando as pessoas se sentiam mal, também bebiam mel selvagem, e isso as curava. Nossos maiores conheciam bem todas essas coisas. Hoje já não é mais assim. Os garimpeiros sujaram a floresta para valer. Ela ficou impregnada de fumaça de epidemia e fomos pegos num frenesi de morte. No rio Tootobi, onde vivi na infância, éramos muito numerosos. Havia três grandes casas perto umas das outras. Eram muitos anciãos. Depois os brancos chegaram, com suas febres e seu sarampo, e

> muitos dos nossos morreram. Hoje quase não há grandes xamãs, nossas casas ficaram muito menores e morremos jovens. **Davi Kopenawa.**[13]

Kopenawa recorda que a quantidade de pessoas morando próximas dele à margem do rio Toototobi era muito maior, principalmente pessoas idosas. A significativa diminuição de seu povo e a escassez de xamãs se deve ao alto índice de mortes ocasionadas por doenças e epidemias decorrentes do contato com os brancos. Antes a vida de seu povo era plena e longeva quando não havia exploração da floresta num tempo em que o povo Yanomami não sofria com as epidemias e as doenças decorrentes das investidas dos brancos em nome do progresso, da religião e da exploração segundo a justificativa do desenvolvimento econômico. Kopenawa afirma que o processo de exploração predatória dos recursos naturais acarretado pela busca incessante do lucro não respeita a preservação da floresta como lugar sagrado e primordial para a existência humana. O progresso idealizado pelos brancos é causador da destruição das florestas e, assim como destruíram a natureza em seus territórios, eles avançam destruindo as florestas habitadas pelos povos indígenas. O autor questiona a engenhosidade que o homem branco atribui a si mesmo ao estabelecer o questionamento sobre como

[13]KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. 2015. A queda do céu: palavras de um xamã yanomami. São Paulo: Companhia das Letras. p.224-225.

optam por adquirir mercadorias oriundas da exploração desenfreada dos recursos naturais que destroem a morada sagrada dos *xapiri* e a integridade física e espiritual do ambiente da floresta sem considerar os efeitos danosos deste processo à própria existência da vida. A obra *A Queda do Céu* torna realidade o desejo de Davi Kopenawa de tornar acessível ao homem branco a compreensão da cosmologia Yanomami através de seus relatos neste livro escrito a quatro mãos por ele e Bruce Albert. Esta obra mostra tanto o amadurecimento do movimento indígena que através da liderança de Kopenawa torna cognoscível ao mundo os horrores decorrentes da destruição de povos e florestas em nome do lucro quanto a importância de conhecer o outro para compreender a alteridade segundo um "olhar de perto e de dentro"[14], sendo Bruce Albert e Claudia Andujar exemplos a serem seguidos.

Referências bibliográficas

GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar,1978

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. 2015. A queda do céu: palavras de um xamã yanomami. São Paulo: Companhia das Letras.

[14]GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar,1978.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo.A floresta de cristal: notas sobre a ontologia dos espíritos amazônicos. In: *Cadernos de Campo*, v. 14/15, São Paulo, 2007, p319-338.

https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Yanomami

http://www.malba.org.ar/online/?idobra=602

http://www.malba.org.ar/online/?idobra=603

https://www.hutukara.org/index.php/noticias/especial-20-anos/261-momentos-da-trajetoria-de-davi-kopenawa

O USO DA TECNOLOGIA COMO FACILITADORA DA INCLUSÃO

Andrea de Carvalho

"Se você não puder voar, corra. Se você não puder correr, ande. Se você não puder andar, rasteje. Seja como for, você precisa seguir avançando."

Dr. Martin Luther King Jr

Tecnologia assistiva

A Tecnologia Assistiva é um termo ainda novo, utilizado para identificar todo o arsenal de Recursos e Serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência e consequentemente promover Vida Independente e Inclusão. É também definida como "uma ampla gama de equipamentos, serviços, estratégias e práticas concebidas e aplicadas para minorar os problemas encontrados pelos indivíduos com deficiências" (COOK; HUSSEY, 1995).

Foi pensando na escola inclusiva e nas adaptações necessárias que esta deve fazer a fim de atender o aluno portador de necessidades especiais que as discussões acerca do uso da tecnologia na

educação se intensificaram para nós.

A Tecnologia Assistiva (TA). Esta é uma ferramenta com amplas possibilidades de ser disponibilizada aos alunos com resultados concretos quase que imediatos.

A Tecnologia Assistiva (TA) surge no contexto educacional e no processo inclusivo como uma metodologia significativa. Para a professora Rita Bersch (2008 p.01), esta nova forma de comunicação pode ser entendida como: "...um termo novo, o arsenal de recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência e consequentemente promover vida independente e inclusão."

O uso da tecnologia sugere cada vez mais a adequação da escola para o atendimento do indivíduo portador de necessidade específica, implica na adoção de diferentes métodos, recursos e serviços. Dentre estes é possível identificar a Tecnologia Assistiva, recursos e serviços tecnológicos postos a serviço da criança com dificuldades, dentro outras, de linguagem.

Uma conexão possível e bastante evidente nos dias atuais são as práticas pedagógicas associadas a tecnologias com objetivos específicos diante de patologias físicas e mentais relacionadas a dificuldades de aprendizagem.

O termo Distúrbio de Aprendizagem tem sido usado para indicar uma perturbação na aquisição e

utilização de informações ou na habilidade para solução de problemas (VALLET, 1977). Portanto, quando existe uma falha no ato de aprender, está exige uma modificação dos padrões de aquisição, assimilação e transformação, seja por vias internas ou externas ao indivíduo. A tentativa de definir e esclarecer os termos relacionados a essa falha na aprendizagem tem sido uma tarefa bastante difícil.

Por sua vez, pode-se definir mais claramente aprendizagem como um processo evolutivo e constante que implica uma sequência de modificações observáveis e reais no comportamento do indivíduo (físico e biológico) e no meio que o rodeia (atuante e atuado). Esse processo se traduz pelo aparecimento de formas realmente novas (POPPOVIC, 1968).

Consideramos Distúrbio de Aprendizagem como uma disfunção do Sistema Nervoso Central. Portanto, um problema neurológico gira em torno de 30 a 40% da população que frequenta os primeiros anos escolares.

A porcentagem de DA fica em torno de 5 a 7% nesta mesma população. Os números relacionados aos DA não mudam, mesmo em países mais desenvolvidos. Mas infelizmente esses mesmos números mudam, drasticamente, em relação à população com DE, que nestes países encontra-se em torno de 10 a 15% das crianças nos primeiros anos escolares.

Todas as definições referem-se aos DA como um déficit que envolve algum componente de habilidades como: Linguagem oral (fonologia, morfologia, semântica, sintaxe, pragmática),Leitura (habilidade no uso da palavra, reconhecimento de letras, compreensão), Escrita (soletrar, ditado, cópia), Matemática (habilidades de cálculo básico, raciocínio matemático), E nas combinações e/ou relações entre elas (NICHD, 2001)

Entre os principais transtornos de aprendizagem estão: a Dislexia Falha no processamento da habilidade da leitura e da escrita durante o desenvolvimento; Discalculia Falha na aquisição da capacidade e na habilidade de lidar com conceitos e símbolos matemáticos e o transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH).

Vejamos a tabela a seguir:

Transtornos Ansiosos	13 a 20%
Transtorno Opositivo Desafiador	33 a 65%
Transtornos de Conduta	1 ,78 a 10%
Tourette/Tiques	6 ,5%
Depressão Maior	15 a 25%
Transtornos Obsessivos Compulsivos	15 %
Transtorno de Humor Bipolar	1 ,78 a 10%

Associados aos transtornos de aprendizagem estão os

transtornos globais do desenvolvimento – TGD. O termo “Transtornos Invasivos do Desenvolvimento” apresenta como característica do quadro o prejuízo severo e invasivo em diversas áreas do desenvolvimento, tais como: habilidades de interação social recíproca, habilidades de comunicação, ou presença de comportamento, interesses e atividades estereotipados.

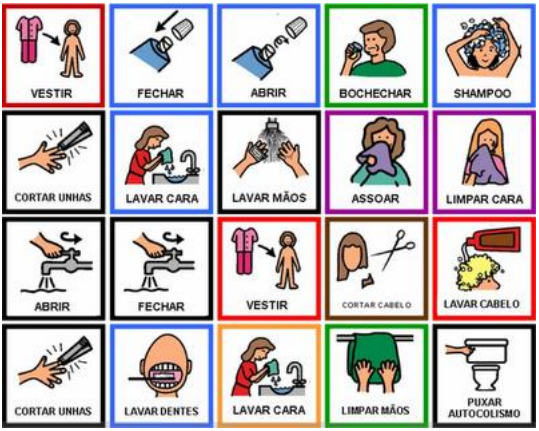
Os prejuízos qualitativos que definem essas condições representam um desvio acentuado em relação ao nível de desenvolvimento ou idade mental do indivíduo. O quadro de transtornos globais do desenvolvimento abrange o autismo clássico, a síndrome de Asperger, a síndrome de Rett e o transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação (MELLO, 2007).

A prevalência do autismo já foi estabelecida anteriormente em torno de 4- 10:10.000, e atualmente é considerada como 1:1.000, enquanto que os TGD teriam prevalência de 1:150 a 1:100. Este aumento na prevalência destas desordens se deve, possivelmente, a uma mudança no conceito diagnóstico, que se tornou mais abrangente, a um número maior de casos identificados em função do reconhecimento mais frequente.

Um fato que a educação também tem relevado no desenvolvimento de suas estratégias pedagógicas. Por exemplo, a tecnologia tem sido vista como forte aliada para o desenvolvimento de pessoas com

autismo (MELLO, 2007).

A TA colocada a serviço da criança autista uma possível forma de romper barreiras como a comunicação, por exemplo, ou manter-se confortável em ambiente hostil aos que têm sensibilidade auditiva com fones. A comunicação também ganha novos contornos utilizando-se, por exemplo, de pranchas comunicativas disponíveis em *software* educativo que lança mão das figuras PECS, ***(****Picture Exchange Communication System)* “que é um sistema de comunicação através da troca de figuras, que visa ajudar a criança a perceber que através da comunicação ela pode conseguir muito mais rapidamente as coisas que deseja” (MELLO, 2007 p.39).



Fonte:https://www.google.com/search?q=pecs+autismo&rlz=1C1AOHY_pt

Os recursos oferecidos pela TA se mostram ilimitados. A seguir veremos alguns exemplos pontuais atuais de como a TA e a prática pedagógica se aliam e formam uma nova e poderosa chance de extensão das potencialidades e funcionalidades do atual modo de vida humano.

O caso Brainy Mouse

Um dos mais recentes casos de sucesso na mídia é o aplicativo em formato de jogo para celulares e tabletes, chamado *Brainy Mouse*, criado pela brasileira Ana Sarrizo. Um “rato inteligente e atrevido” que auxilia no estímulo da linguagem e alfabetização de crianças autistas. Porém, o app pensa em adultos e crianças em suas funcionalidades.

De acordo com o Ana Sarrizo o game trabalha a leitura da esquerda para direita, a formação de

palavras usando sílabas, a interação com cores, sons e outros “dispositivos cognitivos”, que ajudam no desenvolvimento da linguagem do autista de forma lúdica. O usuário pode customizar seu ratinho, além de ser desafiada a conseguir *"cheesecoin"*, uma espécie de moeda virtual, uma recompensa.

Uma outra aposta do game é o dispositivo chamado “Rato Amigo”, que tem como objetivo trabalhar, de forma inconsciente, a atitude de pedir ajuda ao próximo, e assim estimular essa ação no dia a dia.

Ana Sarriz inscreveu-se no prêmio Santander em 2013 venceu entre 17 mil propostas voltadas para a educação ganhando a premiação de R$ 100 mil e uma bolsa de estudos no curso de empreendedorismo da *Babson College,* ela então decidiu criar a *Brainy Mouse Foudation*, nos Estados Unidos, ficando mais próxima das mais importantes pesquisas sobre autismo.

Referências bibliográficas

BICUDO, M. A.; SILVA Jr., C. A. (Orgs.) Formação de educadores e avaliação educacional. São Paulo: UNESP, 1999.

BERCH, Rita. Introdução à Tecnologia Assistiva.CEI. Centro Especializado em Desenvolvimento Infantil. Porto Alegre, 2008.

BUENO, J. G. S. A educação especial nas universidades brasileiras. Brasília: MEC/SEESP, 2002.

_____. A educação inclusiva e as novas exigências para a formação de professores: algumas considerações.

BRASIL. Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Comitê de Ajudas Técnicas-Tecnologia Assistiva – Brasília: Corde, 2009.

CASARIN, S; ALONSO, D. A Sala de Aula Inclusiva – Trabalhando com deficiências e altas habilidades. São Paulo: Panda Books.

EDU/EDUSP, 1977. CIASCA, S.M. Distúrbios de Aprendizagem: Proposta de Avaliação Interdisciplinar, São Paulo, Casa do Psicológo Livraria e Editora Ltda., 2003.

ÉGLER, M. T. Inclusão Escolar: O que é? Por que? Como Fazer? São Paulo: Moderna, 2003, 2006. (Coleção Cotidiano Escolar).

FÁVERO, Eugenia Augusta Gonzaga. PANTOJA, Luísa de Marillac. MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Atendimento educacional especializado: aspectos legais e orientações pedagógicas. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

GARCIA, Teresa Bernardo; RODRIGUEZ, Carmem Martin.A Criança Autista.IN: Autores: Vários. Necessidades Educativas Especiais. 1˚ ed.: Ediciones

Aljibe, S.L.1993.

GARDNER, H. Inteligências múltiplas. A teoria na prática. Porto Alegre: Artes Médicas. 1995.

GARCIA, R. M. C. Política de educação inclusiva e trabalho pedagógico: uma análise do modelo de educação especial na educação básica. Anais. IV Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial: Conhecimento & Margens. Gramado: RS, 2008.

GLAT, R; NOGUEIRA, M. L. de L. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. Revista Integração. Brasília, v. 24, ano 14, p. 22-27, 2002.
GLAT, R; FERNANDES, E.M. Da Educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira. Revista Inclusão. Brasília, v. 1, n. 1, p. 35-39, 2005.

LEITE, L. P; MARTINS, S. E. S. Adequação curricular: alternativas de suporte pedagógico na educação inclusiva. Revista Educação Especial. v. 23 n. 38, p. 377-367. set/dez. 2010. Disponível em:. Acesso em: 22 agost. 2019.

LEITE, L. P; ARANHA, M. S. Intervenção Reflexiva: Instrumento de Formação Continuada do Educador Especial. Psicologia: Teoria e Pesquisa. Universidade Estadual Paulista. Bauru, vol. 21, n. 2. P. 207-215. mai/ago. 2005.

Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010237722005000200011&script=sci_arttext>. Acesso em: 18 agos 2019.

MENEZES, S.P. (1993). *Logo e a Formação de Professores: O Uso Interdisciplinar do Computador na Educação.* Tese de Mestrado. São Paulo: Escola de Comunicação e Arte, USP.

MATTOS, M.I.L. (1992). *O Computador Na Escola Pública - Análise do Processo de Formação de Professores de Segundo Grau no Uso desta Tecnologia.* Tese de Doutorado. São Paulo: Instituto de Psicologia da USP.

MORAN, J. *Novos desafios na educação: a Internet na educação presencial e virtual.* Saberes e Linguagens de educação e comunicação, organizado por Tânia Maria E. Porto, editora da UFPel, Pelotas, 2001, páginas 19-44.

MAZZOTTA, M. J. S. Educação Especial no Brasil: História e Política Públicas. São Paulo: Cortez, 1996

MELLO, Ana Maria S. Ros de.Autismo: guia prático. Colaboração: VATAVUK, Marialice de Castro. 6 ed.- São Paulo: AMA; Brasilia: Corde, 2007.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO- Portaria Normativa n˚13, de 24 de Abril de 2007

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Caminhos Pedagógicos da Educação Inclusiva. In: GAIO,

Roberta;

MENEGUETTI, Rosa G. K. Caminhos Pedagógicos da Educação Especial. 3.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

_____. Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer? 2.ed. São Paulo:

Moderna, 2006

_____. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Brasília, 2005. Disponível em: . Acesso em: 23 julho. 2019.

_____. Educação Inclusiva: documento subsidiário à Política de Inclusão. Brasília: MEC/SEESP, 2005.

_____. Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: . Acesso em: 12 ago.2019.

_____. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Brasília, 2002. Disponível em: . Acesso em: 7 ago. 2012.

_____. Política Nacional de Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

_____. Plano Nacional de Educação nº 13.005/2014. Brasília, 2014. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/planos-de-educacao>. Acesso em: 05 agosto. 2019.

_____. Parâmetros Curriculares Nacionais (1º e 2º

ciclos do ensino fundamental) v.3. Brasília: MEC, 1997. CORREIA, L. M. Inclusão e necessidades educativas especiais: um guia para educadores e professores. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2008.

NOGUEIRA, C. M. A história da deficiência: Tecendo a história da assistência à criança deficiente no Brasil. Rio de Janeiro: 2008. Disponível em: p.121-140, jan.-abr.2009.

PICANÇO, Alessandra de Assis. *Educação a distância e outros nós: Uma Análise da Telessalas do Telecurso 2000 Coordenadas pelo SESI na Bahia.* Disponível em:https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/10224/1/Dissertacao_Assis%20Picanco.pdf, acesso em 13/08/2019.

POPPOVIC, A. M. Alfabetização: disfunção psiconeurológica, 3. ed., São Paulo, Vetor Editora Psicopedagógica Ltda., 1968.

PRIETO, R. G. Formação de professores para o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais: diretrizes nacionais para a educação básica e a educação especial. In:

PRADO, M.E.B.B. (1996). *O Uso do Computador no Curso de Formação de Professores: Um Enfoque Reflexivo da Prática Pedagógica.* Tese de Mestrado. Campinas: Faculdade de Educação da UNICAMP.

SOUZA, Isabel Maria Amorim de; SOUZA, Luciana Virgília Amorim de. *O uso da tecnologia como*

facilitadora da aprendizagem do aluno na escola. Itabaiana:

GEPIADDE, Ano 4, Volume 8 | jul-dez de 2010.

SILVA NETO, J.C. (1992). *Capacitação de Recursos Humanos em Informática Educativa: Uma Proposta.* Tese de Mestrado. Rio de Janeiro: Faculdade de Educação, UFRJ. Valente, J.A. (1996). O Professor no Ambiente Logo: formação e atuação. Campinas: Gráfica da UNICAMP.

REILY, Lúcia. Escola inclusiva: linguagem e mediação. São Paulo: Papirus, 2004

RIVIERE, Angel. O autismo e os transtornos globais do desenvolvimento. in: COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús e colaboradores. Desenvolvimento psicológico e educação.2˚ ed.- Porto Alegre: Artmed; 2004.

_____.O Desenvolvimento e a Educação da Criança Autista. in: COLL, César; MARCHESI, Alvaro; PALACIOS, Jesús e Organizadores. Necessidades Educativas Especiais e Aprendizagem Escolar. V. 03- Porto Alegre: Artes Médicas 1995.

RODRIGUES, D. et al. Educação Inclusiva: mais qualidade à diversidade. In: Educação inclusiva e necessidades educacionais especiais. Santa Maria: Ed. UFSM, 2005. p. 45-63.

SILVA, S.; VIZIN, M. (Org.) Políticas públicas: educação, tecnologias e pessoas com deficiências.

Campinas, Mercado das Letras, 2003.

VALENTE, J.A. (1993). Por Quê o Computador na Educação? Em J.A. Valente, (org.) Computadores e Conhecimento: repensando a educação. Campinas: Gráfica da UNICAMP.

_____. Formação de Profissionais na Área de Informática em Educação. Em J.A. Valente, (org.) Computadores e Conhecimento: repensando a educação. Campinas: Gráfica da UNICAMP.

VALLET, R.E. Tratamento de Distúrbios de Aprendizagem: Manual de Programas Psicoeducacionais. (Coord. da Editora Brasileira Leopoldo A. de Oliveira Neto), São Paulo,

VALENTE, *José Armando;* ALMEIDA, *Fernando José de Almeida. Visão analítica da informática na educação no Brasil: a questão da formação do professor. Revista Brasileira de Informática na Educação n.1, setembro de 1997*

MUDANÇAS SÓCIO-ESPACIAIS OCORRIDAS NA CIDADE APÓS A CONSTRUÇÃO DA THE SÃO PAULO RAILWAY

Arlete Maria dos Santos Emiliano

Com a construção ferroviária terminada e com variados projetos de obras públicas do Governo para melhorias da província, mudanças geográficas e espaciais ocorreram na Capital, a primeira delas foi a derrubada de uma parte do Jardim Público da Luz, em 1860, para realizar a construção da primeira estação ferroviária da companhia.

A estrutura conhecida atualmente só passa a ser construída na virada do século, até então havia apenas os trilhos e uma plataforma para realizar as viagens de passageiros, feitas desde 1865 entre a Luz e a Mooca, e o carregamento de carga.

Imagem 02: Estação da Luz 1882 (Autor anônimo – Biblioteca Nacional - Acervo Digital).

Os grandes fazendeiros de café passam a fixar residência na cidade, com opções de comercio, serviços e primeiras industrias se tornando crescentes, e loteando antigas chácaras fazendo novos bairros surgirem e compor a capital de São Paulo até hoje, dentre eles são: Ibirapuera, Mandaqui, Penha, Pinheiros, Santana, Santo Amaro, São Miguel e Vila Mariana. As primeiras industrias acompanharam o trajeto das ferrovias e foram instaladas primeiramente na região da Luz durante o período de 1860 e 1890. Os principais investidores eram oligarcas ligados ao mercado de café, normalmente barões, condes e

viscondes como: Aguiar de Barros, Lacerda Franco e Silva Prado. Nomes como Crespi, Matarazzo, Scarpa e Siciliano aparecem apenas no final do século e carregados de títulos nobres.

As industrias eram estabelecidas ao lado do leito dos rios pois o terreno tinha um preço menor, empresas têxtis, vidraçarias, companhias de produção de gelo e pavilhões eram construídos em bairros como Água Branca, Braz, Luz, Bom Retiro, Mooca e Belenzinho. Foram por motivos de proximidade às indústrias que começaram a se formar os bairros operário nessas regiões, em que famílias de imigrantes passaram a se estabelecer.

Enquanto a área urbana passa a crescer durante o processo de industrialização fica evidente a diferença social que se criava em torno da capital e como a estrada de ferro passa a ganhar um novo significado: delimitar as diferenças de classe de forma espacial. Bairros “jardins ” como Higienópolis, Campos elísios e os que estavam ao redor da Avenida Paulista se tornaram a área de oligarcas do café e de donos das industrias; enquanto os bairros industriais e interligados pelas linhas férreas eram a área de

operários e caracterizavam a parte periférica da cidade.

Imagem 03: Fabrica Matarazzo (1911). Autor desconhecido. Fonte: Arquivo Estadão.

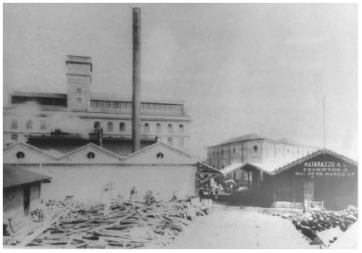


Imagem 04: Casarões na Avenida Paulista em 1902. Fonte: Prefeitura de São Paulo.

O uso de carros importados, com estradas largas e construção de casarões com jardins e espaço verde eram características dos bairros jardins enquanto os bairros operários eram conhecidos por ter um barulho constante, com muita gente na rua e rodeado de cortiços.

Os bondes foram introduzidos em 1872 e eram movidos por burros, a empresa responsável era a Companhia Carris de Ferro de São Paulo que mais tarde foi unificada em uma única empresa, a Companhia Viação Paulista, e somente em 1900 é que os bondes passaram a ser elétricos. Eles só se tornam o principal meio de locomoção na cidade e nos bairros que surgem em 1901 quando a companhia é arrematada pela São Paulo Tramway, Light & Power.

Imagem 05: Largo do Brás com a antiga igreja do Bom Jesus de Matosinhos. 1862. Autor desconhecido. Fonte: PreservaSP.

Imagem 06: Largo do Brás, Igreja do Bom Jesus de Matosinhos. 1872. Autor desconhecido. Fonte: PreservaSP.

Imagem 07: Igreja do Bom Jesus de Matosinhos ou igreja do Brás. 1920. Autor Desconhecido. Fonte: PreservaSP.

As fotos registram a mudança do Largo do Brás do mesmo ângulo em um período de 50 anos,

exemplificando no que a cidade se transformou a partir da construção da São Paulo Railway e a forma como ela continuou se expandindo a ponto de se tornar o ponto de partida de outras cidades que se construíram por São Paulo.

As obras públicas eram um tema de constante discussão para a população, a Assembleia Provincial constantemente disponibilizava verba para a construção de estradas, pontes, sistemas de abastecimento e tratamento de água, construções de lazer como jardins públicos e teatros, casas de correção, hospitais como a Santa Casa de São Paulo e outras instalações que a modernidade tão espalhada e propagandeada pelos moldes europeus pediam. No trecho a seguir, retirado do jornal Correio Paulistano de 1867, é possível perceber a reivindicação da população por essas mudanças:

> O bairro da Luz, hoje sumamente populoso, em razão da influência da estrada de ferro, que ali há estação; contando presentemente muitas ruas que não a muito eram desabitadas, e que agora estão cheias de casas; frequentado de noite, em consequência

deste aumento de população, por grande número de pessoas, precisa ser abastecido de luz.

É tempo de ampliar-se a iluminação pública até lá e tornar, assim, transitáveis as ruas diversas ali existentes, e onde a falta de lampiões torna-se bastante sensível.

Esse fato é um benefício público a que já tem incontestável direito o avultado núcleo da população atualmente residente naquele bairro.

Se o governo provincial nada pode fazer neste sentido; ainda assim nossas reclamações vêm em ocasião oportuna, sendo certo que a assembleia provincial vai se abrir e que está em suas mãos realizar o fato que tratamos.

Parece-nos que está reclamação está na consciência de todos como justa e razoável.

Todos aqueles de quem depende a satisfação de semelhante necessidade pública tem pleno conhecimento dela, os fatos que mencionamos estão à vista, e nem precisam de provas e demonstração para que seja firmada como real a sua existência.

Sendo assim, abstemo-nos de longa e miúda exposição no sentido de advogar a ideia, em presença daqueles de quem esperamos sua realização e efetividade.

Limitamo-nos a chamar sobre semelhante fato a consideração daqueles de quem depende, e por quem pode ser satisfeito, certos de que merece atenção, e de que assim será encarado.

Somos o eco de muitíssimas reclamações particulares, ouvidas por nos nesse sentido, e é exclusivamente em nome do bem geral que escrevemos estas linhas, e as remetemos ao conceito dos poderes que tem o direito de estatuir medidas a respeito.

É esse um importante melhoramento; e que não pede grande dispêndio.

Seja entretanto como for, o que justifica a necessidade do benefício em questão é o direito que tem aqueles a quem mais deve aproveitar; direito que não é possível contestar, e que somente deixaria de existir, se a iluminação pública fosse um privilegio exclusivamente concedido aos

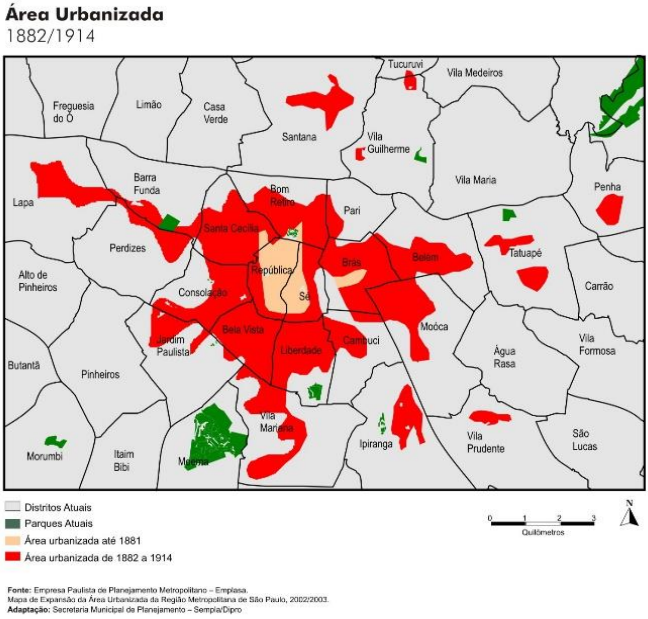
> habitantes do centro da cidade. (Correio Paulistano, ano XIV - nº3278 – Sexta feira 3 de maio de 1867 – Autor desconhecido.)

Na cidade de Santos as mudanças vieram principalmente na região portuária, a construção de armazéns para estocagem, entrepostos, serviços de carga e descarga e casas de comercio são feitas e passam a empregar uma grande quantidade de pessoas. As obras públicas permitiram o desenvolvimento pela orla da praia, que antes provocavam epidemias e afastavam turistas.

Imagem 08: Porto de Santos em 1870. Autor Marc Ferrez. Fonte: Biblioteca Mario de Andrade.

Empregos variados surgiram durante esse

período entre eles o comissário, que se responsabilizava pela negociação do preço de venda do café entre fazendeiros e exportadoras. Ele se responsabilizava também pela compra de gêneros alimentícios, manufaturas, ferramentas e chegavam a assumir papel de banqueiro, financiadores de escravos e terras. Sua importância é diminuída em 1903 quando se cria o armazém geral e os fazendeiros assumem as negociações com as exportadoras diretamente.



Outra mudança social foi a separação do ensino

militar e o de engenharia civil no ano de 1858 na Escola Central, como forma de preparar e formar pessoas para trabalhar nas linhas criadas, inclusive mandando-os para se formar na Europa, e não depender do contrato de engenheiros estrangeiros ao precisar de uma manutenção ou reformulação.

Mapa 03: Representação da área urbanizada da capital. Fonte: Prefeitura de São Paulo. (2002-2003).

Outras companhias ferroviárias paulistas

Com a construção, o sucesso e o monopólio da São Paulo Railway começam a construção de outras linhas ferroviárias que acompanham a plantação de café que surgiram em outras partes de São Paulo. Em 1870 o noroeste paulista passa a produzir muito mais café do que a região do Vale do Paraíba, novas cidades são fundadas como Campos Novos Paulista, São José do Rio Preto, São Pedro do Turvo, Ribeirão Preto e Piraju e até o final do século XIX essa região se torna a principal produtora de café.

De acordo com estudos a São Paulo Railway nunca se interessou em expandir sua malha ferroviária além de Jundiaí, tendo o lucro muito satisfatório sendo a única ligação férrea da capital até o porto de Santos,

isso acabou levando o investimento de outros fazendeiros e negociantes da região noroeste para outras opções.

A Companhia Paulista de Estradas de Ferro (CPEF) teve suas obras iniciadas em 1870 e já em 1872 passou a funcionar o primeiro trecho entre Campinas e Jundiaí, rendendo lucro suficiente para que, mesmo sem o apoio do governo, passem a expandir a linha após garantirem concessões que resultaram na abertura de trechos como Rio Claro (1876) e Porto Ferreira (1880).

A companhia alterou o nome quando fez a ligação de 20 Km entre Ponto Ferreira e pontal por meio de navegação fluvial se tornando a Companhia Paulista de Vias Férreas e Fluviais. Eles adquirem as linhas da Rio Claro Railway em 1892 e passam a expandir as linhas entre as cidades de Araraquara, Barretos, Bebedouro, São Carlos e outras cidades chegando até as margens de Minas Gerais e totalizando uma extensão de 507 quilômetros de linha férrea.

Entre seus destaques é possível mencionar vários melhoramentos os carros de passageiros com

serviço restaurante e leitos para viagens, o trabalho de eletrificar toda a extensão da linha, que na época (1950) abarcava 1.896 Km, e expandir a construção para um total de 2.154 km.

> Sendo uma das poucas ferrovias paulistas que se mantiveram em mãos de particulares, a Companhia Paulista foi um modelo de administração capitalista, sendo a precursora na implantação de inovações, como locomotivas e carros de passageiros modernos, eliminação do uso do carvão por meio da eletrificação de suas linhas, criação de escolas para formação de profissionais, construção e montagem desde peças até composições inteiras em suas oficinas. Para tanto, administrava com mão de ferro seu corpo de funcionários, não permitindo que prosperassem greves ou qualquer outro movimento reivindicatório dentro da empresa. (STEFANI, 2007, P. 47-48)

A Companhia Ituana e a Companhia Sorocabana se unem e formam a Companhia União Sorocabana e Ituana, em 1892, até então elas tinham construído separadamente o trecho que liga Itu à

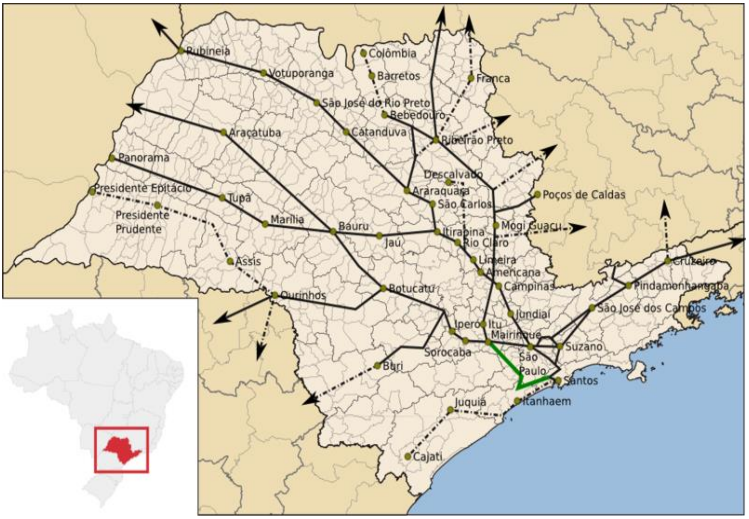
Jundiaí e Sorocaba à São Paulo respectivamente.

Rapidamente expandem suas linhas com o objetivo de chegarem aos limites de Paraná e Mato Grosso, porém seu contrato de concessão venceu em 1904 e se veem obrigados a entregarem todo seu acervo para o governo da cidade de São Paulo que passa a arrenda-la. Assim como as outras linhas passa por uma remodelação e expande a extensão de sua ferrovia se destacando no transporte de passageiros para longos percursos.

> Anos mais tarde, devido ao tamanho e ramificação de suas linhas, a Sorocabana tornou-se peça vital de articulação não só dentro do Estado como fora dele, por meio de seus entroncamentos com outras ferrovias, gerando ligações com as zonas fronteiriças do Paraguai, Uruguai e Argentina. (STEFANI, 2007, P. 51).

A Companhia Mogiana de Estradas de Ferro construí uma rede de linhas férreas totalizando 1.958 quilômetros de extensão que fazia a ligação entre São Paulo e a região sul de Minas Gerais. No início, em 1872, seu trecho ligaria Campinas à Mogi Mirim, porém se estendeu até a cidade de Araguari, em Minas Gerais, e fez a ligação do transporte de café da região.

Mapa 04: Evolução Ferroviária do estado de São Paulo entre 1870 e 1900. Autor Raphael Lorenzeto de Abreu.



Referências bibliográficas

BRASIL. Decreto nº 101, de 31 de outubro de 1835. Autoriza o Governo a conceder a uma ou mais Companhias, que fizerem uma estrada de ferro da Capital do Império para as de Minas Gerais, Rio

Grande do Sul, e Bahia, o privilégio exclusivo por espaço de 40 anos para o uso de carros para transporte de gêneros e passageiros, sob as condições que se estabelecem. Coleção de Leis do Império do Brasil - 1835, Página 118 Vol. 1 pt I.

_____. Lei nº 115 de 30 de março de 1838. Transfere ao Estado o resto das ações da Companhia da Estrada de Ferro de D. Pedro II. Coleção de Leis do Império do Brasil - 1865, Página 325 Vol. 3503

_____. Decreto nº 641, de 26 de junho de 1852. Autoriza o governo para conceder a uma ou mais companhias a construção total ou parcial de um caminho de ferro que, partindo do Município da Corte, vá terminar nos pontos das Províncias de Minas Gerais e S. Paulo, que mais convenientes forem. Coleção das leis do Império do Brasil, Rio de Janeiro, tomo 13, parte 1, p. 5-7, 1853.

_____. Decreto nº 1759 de 26 de abril de 1856. Autoriza a incorporação de uma Companhia para a construção de uma Estrada de ferro entre a Cidade de Santos e a Villa de Jundiaí, na Província de S. Paulo. Coleção de Leis do Império do Brasil - 1856, Página 149 Vol. 1 pt. II.

CASTRO, Hugo. Os Dramas das Estradas de Ferro no Brasil. São Paulo: LR Editores, 1981.

COSTA, Emília Viotti da. Da Monarquia à República: momentos decisivos. São Paulo: UNESP, 2010.
Correio Paulistano, ano XIV - nº3278 – Sexta feira 3 de maio de 1867 – Autor desconhecido.

CYRINO, Fábio. Café, Ferro e Argila – A história da implantação e consolidação da the San Paulo (Brazilian) Railway Company Ltd. através da análise de sua Arquitetura. São Paulo: Landmark, 2004.
FINGER, Anna Eliza. Um século de estradas de Ferro – Arquiteturas das ferrovias no Brasil entre 1852 e 1957. Brasília, 2013. Tese (Doutorado) – Universidade de Brasília – UNB.

FINGER, Anna Eliza. Vilas Ferroviárias no Brasil – Os casos de Paranapiacaba em São Paulo e da Vila Belga no Rio Grande do Sul. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília, 2009
GIEDION. Sigfried. Espaço, Tempo e Arquitetura – O desenvolvimento de uma nova tradição. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

GIESBRECHT, Ralph Mennucci. Estações Ferroviárias do Brasil. Disponível em: . Acesso em: 10 de abril de 2013.
HOBSBAWM, Eric J. A Era das Revoluções: Europa 1789-1848. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

IGLESIAS, Francisco. A Industrialização Brasileira, 6ª Ed. São Paulo. Brasiliense, 1994.

LIMA, Fernando Sgarbi. História Administrativa do

Brasil: organização e administração do Ministério da Agricultura no Império. Coord. Vicente Tapajós. Brasília: Funcep, 1988.

MATOS, Odilon Nogueira de. Café e Ferrovias: a evolução ferroviária de São Paulo e o desenvolvimento da cultura cafeeira. Campinas: Pontes, 1990.

MAZZOCO, Maria Inês Dias & SANTOS, Cecília Rodrigues dos. DE SANTOS À JUNDIAÍ: Nos Trilhos do Café com a São Paulo Railway. São Paulo: Magma Editora Cultural, 2005.

MOTTA SOBRINHO, Alves. A civilização do café 1820 – 1920, 3ª ed. São Paulo, Brasiliense, 1978.

PINTO, Adolpho Augusto. História da Viação Pública de São Paulo. São Paulo. Governo do Estado de São Paulo, 1903.

Mapa 01: Chemin de fer de D. Pedro II. 1863. L'Illustration: jornal universal hebdomadaire, Volume 41, nº 1.059, 13/06/1863. Autor Desconhecido. Retirado de: https://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Chemin_de_fer_de_D._Pedro_II._1863.jpg

Mapa 02: The São Paulo Railway Company. Fonte: BRASIL – IBGE. (1954).

Mapa 03: Representação da área urbanizada da capital. Fonte: Prefeitura de São Paulo. (2002-2003). Retirado de: http://smul.prefeitura.sp.gov.br/historico_demografico/img/mapas/urb-1890-1900.jpg

Mapa 04: Evolução Ferroviária do estado de São Paulo entre 1870 e 1900. Autor Raphael Lorenzeto de Abreu. Retirado de: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Mapa_Sao_Paulo_Mairinque_Santos.png

Imagem 01: Locomotiva nº1 da Recife e São Francisco Railway Company segunda ferrovia construída no Brasil, 1958. Coleção D. Thereza Cristina Maria – Biblioteca Nacional. Autor Desconhecido. Retirado de: https://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Recife_and_S%C3%A3o_Francisco_Railway_Company_Loc._n%C2%BA1.jpg

Imagem 02: Estação da Luz 1882 (Autor anônimo – Biblioteca Nacional - Acervo Digital). Retirado de: http://museusferroviarios.net.br/antigas-companhias/sao-paulo-railway/

Imagem 03: Fabrica Matarazzo (1911). Autor

desconhecido. Fonte: Arquivo Estadão. Retirado de: http://sao-paulo.estadao.com.br/noticias/geral,uma-sao-paulo-industrial,1776765

Imagem 04: Casarões na Avenida Paulista em 1902. Fonte: Prefeitura de São Paulo. Retirado de: http://smul.prefeitura.sp.gov.br/historico_demografico/img/1900/av-paulista-casaroes-1902_grande.jpg

Imagem 05: Largo do Brás com a antiga igreja do Bom Jesus de Matosinhos. 1862. Autor desconhecido. Fonte: PreservaSP. Retirado de: http://www.preservasp.org.br/20_informativo.html

Imagem 06: Largo do Brás, Igreja do Bom Jesus de Matosinhos. 1872. Autor desconhecido. Fonte: PreservaSP. Retirado de: http://www.preservasp.org.br/20_informativo.html

Imagem 07: Igreja do Bom Jesus de Matosinhos ou igreja do Brás. 1920. Autor Desconhecido. Fonte: PreservaSP. Retirado de: http://www.preservasp.org.br/20_informativo.html

Imagem 08: Porto de Santos em 1870. Autor Marc Ferrez. Fonte: Biblioteca Mario de Andrade. Retirado de:https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Porto_de_Santos,_1870.jpg

MULHERES NA CONTEMPORANEIDADE DA ARTE

Caroline Raquel de Souza Balesteros

A mulher pós anos 50 é independente, não é mais vista apenas como dona de casa ou responsável única e exclusivamente pela família. Hoje, a mulher participa ativamente da construção da sociedade. Rompeu barreiras, quebrou paradigmas e está cada vez mais fortalecida no âmbito social e profissional.

A mulher atual, além de pensar na organização do ambiente familiar, trabalha e ainda busca melhorar sua formação. Nessa perspectiva, essas mulheres têm maior determinação que o homem, para alcançar metas.

Para este capítulo, usaremos o trabalho da psicóloga, escritora e educadora na PURSC, Berenice Sica Lamas que vem em encontro ao tema aqui abordado. Segundo ela hoje a imagem da mulher é uma mescla da mulher deificada, super-heroína, com seu lado humano e sentimental, enfim com sua vida feminina. Por isso, na maioria das demonstrações de artes espalhadas pelo mundo, a mulher assume um papel central e muitas vezes tornam-se o centro das atenções.

Chico Buarque e Augusto Boal (1989) ilustram ideias referentes à condição submissa da mulher na

sociedade grega. Transpostas para o nosso tempo, reflete-se na produção das mulheres no mundo do trabalho e das artes. A fina ironia das entrelinhas de Chico e Boal em uma música/poema mostra que as mulheres de Atenas são universais no tempo e na Geografia. Nos versos dos poetas, as mulheres na área das artes apenas tecem longos bordados (e não profissionalmente).

Em texto de 1932, Freud (1976) também diz que as mulheres contribuíram muito pouco nas descobertas e inventos da história da civilização. Mas descobriram ao menos uma técnica: tecer e trançar, tendo dado a natureza à mulher, o modelo para tal imitação, no crescimento dos pelos pubianos que ocultam seus genitais.

A história mostra que a criação na esfera cultural sempre foi privilégio dos homens, e à mulher restava a esfera doméstica. Debruçando-nos sobre a realidade das artistas, revela-se que o papel pressuposto da mulher restrito à esfera biológica, reposto continuamente pelos principais agentes socializadores -família e escola - tem que ser rompido por elas, construindo-se na condição de autoras/atrizes no social. Apesar desta ruptura constituir-se como uma história coletiva de lutas, dificuldades e enfrentamentos, refere-se à singularidade de cada trajetória.

Para tornar-se artista profissional, a mulher necessita superar uma condição cultural adversa,

adquirindo espaços para seu processo criativo além do *destino biológico,* através de aprendizagem, trabalho e aperfeiçoamento, e conquista do saber fazer, tornando a apropriar-se de sua condição de sujeito. Fazer existir o que não existe, é arte (Lamas, 1993).

As mulheres estão construindo e conquistando seus projetos profissionais no mundo das artes. A atividade poética, que produz o poema antes que ele seja escrito, é também concebida como um processo de *fabricação,* como também qualquer outra obra de arte.

Escultoras, escritoras, pintoras, desenhistas, bailarinas, atrizes, cineastas, poetisas, fotógrafas contribuem hoje ativa e efetivamente no mundo do trabalho com suas produções artísticas, publicações, livros, *vernissages,* fotos, pinturas, esculturas, filmes, espetáculos de dança e teatro.

O *tecido* e a *trança* da opinião freudiana se transformam em metáfora *texto,* etimologicamente assemelhado a tecido: de ideias, de palavras e frases, de tintas e cores, de películas, de argilas, de papéis teatrais, de passos de balé... Nos bastidores destas carreiras, às vezes fluidas, às vezes cerceadas, até a eclosão do talento trabalhado temos lutas, barreiras, sofrimento de preconceito, rompimento de casamentos, brigas com familiares e amigos. Quando o ser humano adota uma perspectiva criativa em sua vida, abre-se para novas possibilidades e para a

mudança.

A arte não nasce pronta, não se constitui uma dádiva dos deuses aos humanos, sendo produto da mão, da mente, da imaginação, do trabalho. Mesmo no mito de Prometeu, como criador da cultura, houve o fogo como elemento de mediação entre deuses e humanos. As mulheres trazem todo o seu passado de viver subalternidade e exclusão em suas obras, produção do novo, mas também reprodução - crítica e dialética - do passado.

Para Lamas (1994), a história da criatividade e da arte da mulher sempre foi marcada pelo desdém ou pelo rótulo de diletantismo, pois consideradas carências criativas *naturais.*

Este *natural* é advindo dos imperativos biológicos de menstruar, gestar e parir, que a exilaram durante séculos de sua capacidade de criar além do biológico.

A identidade de gênero é construída e situada social e historicamente no tempo e no espaço. As funções pré-conscientes oscilantes entre o consciente - ancoração na realidade - e o inconsciente - simbolismo - é que permitem a fluidez dos processos na atividade inventiva. As fantasias inconscientes são a matéria-prima da mente criadora, sendo a criatividade o exercício fluido e espontâneo das funções pré-conscientes.

O corpo da mulher talvez esteja aprisionado e

sufocado pelo trabalho repetitivo e monótono da domesticidade, porém sua criatividade não se consome neste labor, e sim, pode alcançar voos de imaginação através do fluxo de associações livres.

Suas longas caudas luminosas são como o rastro de mulheres pioneiras, representantes de outras milhares: Camille Claudel, escultora; Anais Nin, Clarice Lispector, Lygia Fagundes Teles e Virgínia Woolf, escritoras; Clara Schumann, pianista e compositora; Safo, Cecília Meireles e Soror Juana Ines de la Cruz, poetisas; Tizuka Yamazaki, cineasta; Tarsila do Amaral, Anita Malfatti e Frida Kahlo, pintoras; Ângela Maria e Elis Regina, cantoras; Isadora Duncan, dançarina; Leila Diniz e Sarah Bernhardt, atrizes. Reconhecidas artisticamente, entretanto foram rotuladas preconceituosamente por determinadas condições pessoais.

A arte se define como ofício em seu aspecto de domínio da técnica e do saber-fazer, constituindo-se em alternativa para assegurar autorreflexão e crítica. O produto da arte tem o objetivo de transcender a consciência e a experiência humanas, visando ao gozo estético, cumprindo uma função dialógica, representando a possibilidade de ampliar o horizonte da subjetividade e dos potenciais de comunicação dos seres humanos. Através da arte, a mulher devolve ao mundo, sua insatisfação e frustração, em forma de cultura. Além de criar filhos, ela cria cultura, valores e símbolos: o ato político gerado em seu ambiente

privado e em seu íntimo, no sentido de singular, expressão de subjetividade, construção individual. Apresentado e comunicado ao público com generosidade. Trata-se de uma fração da população excluída fora do modelo de homem, branco, ocidental que através da arte, resgata a si própria, na luta por uma mudança sócio-histórica-cultural.

A cultura e a obra de arte apresentam um caráter ambíguo: têm uma dimensão conservadora e emancipatória ao mesmo tempo. Conformismo e resignação passam como mensagens subliminares na obra de arte, bem como transformação e mudança.

A arte como forma de trabalho para a mulher constitui-se de todos os elementos da subjetividade feminina: alegrias, prazeres, gratificações, medos, preocupações, angústias, tristezas, condição feminina, agonias, desgostos, visão de mundo, experiências típicas femininas.

Na criação artística, a mulher se depara com os conflitos causados por seus diversos personagens internos, frutos de seus papéis sociais e sexuais. Não se deve esquecer também, que embutida na obra de arte está a ruptura, a transgressão do pressuposto, lembrada no mito de Lilith, separação e degredo, fragmentação da própria identidade: a primeira mulher de Adão, autônoma, sensual e insubmissa, recusou-se ao jugo masculino no paraíso, não aceitando o papel de inferioridade e passividade - assumido por Eva.

A mulher que trabalha com arte tem tripla tarefa: a doméstica, a de trabalhadora fora do lar e a de criadora. A arte universal é repleta de imagens de amamentação: função nutridora, mas não da menstruação nem do parto: que significa criação do ser, portanto, poder.

As barreiras enfrentadas na família por mulheres desejosas em ser artistas referem-se ao fato de serem mulheres. A literatura feminista questiona a posição de que o pertencimento a uma determinada classe social é mais relevante do que o pertencimento à categoria de gênero.

A criatividade não é dada, é construída na medida em que exige muitas condições satisfeitas - necessidades básicas, autoestima, bem-estar - para manifestar-se. A obra de arte, ideias, valores espirituais foram transformados em mercadoria e assimilados à produção capitalista de bens, relacionando entre si, artistas, pensadores, moralistas através do valor de troca do produto.

A vivência da mulher artista em cada momento é repassada para a peça de arte, e a mulher transmite seu depoimento através da arte. Na obra pronta enxerga a realização pessoal, a visão de algo construído, criado, sendo um produto de um momento, tendo a luta embutida em si. A obra de arte se constitui em um instrumento de politização, de construção de sua cidadania, de luta por direitos. A mulher tem que recuperar a criatividade espontânea da infância,

sufocada no processo de socialização a fim de adequá-las ao padrão de mulher pressuposto socialmente. A arte mexe com a interioridade das artistas, modificando sua percepção do mundo, num processo dialógico permanente com as demais pessoas.

Todo processo criativo é motivado pela busca do prazer. É no trabalho criador, realizando seu potencial criativo, que o ser humano tem seu mais alto ponto de apropriação de seu trabalho, enxergando-se a si mesmo e sua obra, na busca de uma conquista: a construção de si próprio.

Para a mulher adquire um caráter profano, no sentido de transgressão de seu papel social. A mulher artista promove seu próprio ato de liberdade, desvencilhando-se de seus espartilhos sociais, reabastecendo-se no próprio processo no qual se realiza.

As mulheres de sociedades passadas e atuais têm uma real desvantagem na vida social, pelo caráter historicamente masculino da civilização: estado, leis, moral, religião, literatura, ciência, normas e padrões, criação, tudo originando-se essencialmente do masculino. A criação artística contribui para a denúncia da opressão feminina, ajudando a transformação do papel da mulher ao longo da história. A maior fluidez do processo criativo é alcançado com a maturidade e domínio técnico. A mulher mais segura internamente enfrenta melhor as resistências da sociedade.

O objeto de arte detém a qualidade da permanência: supera no tempo o próprio trabalho, a própria arte ali objetivada. E além disso, a mulher conquista, pela criação de sua obra, o espaço público que historicamente não detinha, resgatando humanidade e cidadania como agente de construção do mundo. A arte, para a mulher, também significa uma dimensão de revelação e de sementeira para transformação de outras pessoas, por sua natureza transcendente.

Fica clara a existência de um desejo, de uma utopia, um anseio de realização para além dos signos do mundo doméstico (casamento, maternidade), embora as mulheres desejem também formar uma família, além da carreira profissional com ganhos financeiros. E que ambas se constituam de modo compensador e realizador.

As mulheres não se conformam com os limites sociais e culturais que lhes são impostos, desejam expressar o vir a ser, que implica intensificação de viver e transformação. Criatividade é um processo construtor aproximando sujeito e objeto, liberação de sensibilidade e movimentos de ruptura, processo de se arriscar e se jogar no desconhecido, de viagem interna em busca da essência, do devir (Ostrower, 1987).

A mulher artista foge ao olhar patriarcal, que não a aprisiona nem a domina, pois o fato de querer algemar seu imaginário é uma forma de tentar anulá-la e não permitir que expresse sua visão de mundo.

Escancara através de sua obra desejos, lutas, mágoas, e denuncia o regime masculino. Com sua arte abre espaços políticos, um novo poder, um questionamento, uma dissonância nos papéis postos, desvelando um novo papel de plena cidadã, consciente e participativa. A arte é um ato político, pode metamorfosear o mundo. Passa a haver uma inserção consistente e consciente da mulher na sociedade, pois suas obras têm um significado sócio histórico, que transmite para as pessoas uma recriação do real levando-as à reflexão/ação/mudança. Isto porque há uma ruptura das representações sociais.

A mulher constrói uma visão de mundo, constrói uma sensibilidade e uma intuição, que a faz lidar com ideias e fatos que encontra de modo inovador e singular, enquanto recortada pelo olhar feminino. Assume uma identidade de sujeito feminino. A luta pelo espaço cultural necessita constituir-se de modo mais articulado, no sentido de organização da categoria, de inserção da classe, das ações cooperativas entre as artistas. Estas devem estar preparadas para um exercício integral da democracia e do novo poder conquistado com sua arte. Novos espaços de inserção no mundo, suas histórias expostas em sua arte. Emergir da invisibilidade histórica

Os principais ingredientes nas trajetórias de mulheres constituem-se em: capacidade artística,

construção de gosto estético na infância, muito estudo, aperfeiçoamento, muito trabalho, resistência e uma luta intensa contra os bloqueios familiares e sociais. Na sociedade patriarcal, criar arte e cultura, além de filhos, é provocativo e ameaça o *status quo.* Sair da cozinha e do cuidado dos filhos e competir com os homens, criando cultura, não é compatível com o pressuposto.

A vida cotidiana da mulher artista, enriquecida por suas atividades profissionais de criação, é libertária e revolucionária, pois remete a mulher a uma autonomia questionando suas vivências anteriores. Nesta metamorfose, os homens também ganham novos papéis e constroem juntos outras relações, sob pena de haver um descompasso com sua própria representação de ser masculino.

Ser artista para a mulher é resgatar o mito de Lilith, substantivando predicados de valor: ser disciplinada, criativa, inovadora, autônoma, ter o domínio da técnica. Ser artista é abrir possibilidades e atributos, construindo a si mesma como sujeito.

A arte transcende o psíquico, pois se instaura no coletivo e é canal de identificação, emoção e comunhão com os outros. A criação vem do espírito, da essência do ser.

Toda a arte tem uma função social e estética - algo existe para ser fruído pelos sentidos, sendo necessária também pela magia e sonho que lhe são

inerentes.

A mulher artista rompe com a representatividade de procriadora da espécie, a condição humana da mulher é de reproduzir transformando. É capaz de vontade, empreendimento e ação. Autora/atriz, inventora, buscando o ilimitado, burlando a finitude humana, cumprindo missão de sujeito e cidadã.

Ousar-se permitir o delírio, mexer com o imaginário, a fantasia inusitada, o prazer, a beleza, o interdito, o desejo do real e o desejo do impossível, trazer gozo e emoção estéticos, exprimindo o universal é o papel da mulher que cria além do biológico. Ser artista é ser criativa, inovadora, autónoma, consciente, audaz.

Ainda nos dias atuais temos países que continuam assim com este mesmo modelo de educação e cultura. As mulheres são criadas para acreditarem que são seres inferiores e que devem abaixar a cabeça para as pessoas de sexo masculino.

Aqui no Brasil, felizmente, muitas coisas mudaram. Hoje em dia, mesmo diante inúmeros problemas enfrentados e dificuldades que vem ocorrendo desde o período de colonização, em que mais uma vez as mulheres eram exploradas de todas as formas possíveis. Houve grandes mulheres na nossa história que lutaram bravamente e conseguiram ser notadas.

É bem verdade que muitas coisas mudaram para melhor desde o período de colonização até os dias atuais, porém as mulheres ainda sofrem discriminação de sexo que estão sendo fortemente rebatidas, mas é muito complicado mudarmos algumas coisas de uma hora para outra, as mudanças estão acontecendo a passos lentos, mas elas estão acontecendo, isso é um ótimo sinal. A cada dia nos deparamos com histórias incríveis de mulheres incríveis que nos faz sentirmos orgulho mais uma vez de pertencemos a este grupo. Hoje existem leis que protegem as mulheres, existem delegacias, estudos acerca do tema igualdade de gênero e outros em defesa da mulher.

Nas escolas as crianças são educadas desde pequenas a compreender que temos os mesmos direitos independente do gênero a que pertencemos. É complicado rompermos com nossas raízes, pois nossos problemas de desigualdade fazem parte da história da mulher, desde o início dos tempos, não que isso vá continuar assim porque sempre foi assim e é assim que tem de ser. A vida precisa evoluir no caminho do respeito a todos, só assim criaremos uma cultura de paz e tolerância. As novas gerações precisam ser educadas nesta perspectiva, ninguém é melhor que ninguém, cada um possui seu papel de importância na vida da sociedade e que podemos evoluir todos juntos.

Desde as primeiras civilizações, homens e

mulheres, de maneira geral, desempenham papéis diferentes na sociedade. Em muitos desses momentos, existiu a visão do papel da mulher em posição de subordinação em relação ao homem. A história está também permeada pela resistência e protagonismo de muitas mulheres que se rebelaram contra os estereótipos e a imposição de papéis sociais menos importantes. Historicamente, esses papéis estiveram relacionados com uma visão reducionista do universo feminino, intimamente relacionada com o papel de submissão, servidão e ausência de protagonismo.

Na atualidade, essa visão não está completamente superada, entretanto, é visível a gradual desconstrução social dos estereótipos negativos e reducionistas do papel da mulher na sociedade. A figura da mulher unicamente no papel de submissão, que possuía a função exclusiva de ser esposa servil, mãe cuidadora e dona de casa exemplar, foi sendo vencida.

A mulher contemporânea acumula vitórias como a sua inserção no mercado de trabalho, ampliação de sua liberdade sexual e reprodutiva, a conquista da independência financeira e dos direitos políticos.

A coletânea de avanços que a emancipação feminina trouxe não veio sozinha. Com essa evolução, vieram também alguns novos obstáculos da mulher na atualidade como: a dificuldade de conciliar atividades da vida familiar e da vida profissional; necessidade de

priorizar a atividade profissional em detrimento da vida pessoal; dificuldade de desempenhar com excelência tantos papéis (mãe, profissional, esposa, dona de casa e outros); necessidade de incorporar atitudes e características tidas como masculinas (objetividade, frieza racional e dureza nas decisões) para ser valorizada na esfera profissional.

Apesar de ter antigos e novos obstáculos a serem transpostos, a mulher hoje possui uma ampliação da sua liberdade de escolha. Ela pode optar por exercer a grande multiplicidade de papéis que lhe é atribuída ou escolher priorizar a sua vida profissional. No mesmo viés, a mulher moderna, hoje, pode decidir ser uma excelente dona de casa e mãe, sem que isso lhe traga prejuízo em sua valorização como mulher.

A grande conquista da mulher atual é o poder de escolha. Decidir qual o melhor momento para ter filhos e quantos descendentes quer ter ou optar simplesmente por não ter filhos é, na atualidade, um direito que muitas mulheres conquistaram. Esse direito é resultado de uma consciência cada vez mais coletiva de que os papéis sociais relacionados historicamente com o universo feminino podem ser reavaliados e, caso seja de vontade da mulher, superados.

Chegamos à atualidade e nos deparamos com mulheres fortes e incríveis, se formos em busca da história poderemos verificar o quanto evoluímos e é preciso que as novas gerações conheçam essas histórias de lutas e de vitórias. Conhecer a história

para não repetirmos os mesmos erros e compreendermos que podemos melhorar essa imagem da mulher que nos foi apresentado como submissa, ser inferior, procriadora ou ser angelical. As mulheres podem ser o que quiserem ser, pois todos os seres humanos merecem respeito e direitos iguais. É preciso diminuir essa distância que existe entre os gêneros. O trabalho não será fácil, porém é possível e é necessário.

Referências Bibliográficas

Chiquinha Gonzaga. Disponível em: <http://www.dec.ufcg.edu.br/biografias/> acesso em 07/05/2017 às 14h e 55min.

Documento, PDF. O feminino na antiguidade – Mayza Bergam

Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Manifesto_Antropófago

acesso em 14/05/2017 às 13h08.

Disponível em: <http://www.revistacapitolina.com.br/20-artistas-mulheres-que-o-mundo-provavelmente-nunca-considerou-mais-importantes-que-qualquer-quadro-picasso-ou-desses-homens-artistas-ai/ > acesso em 14/05/2017 às 15h24min.

FREUD, Sigmund. 1932. Novas Conferências Introdutórias sobre Psicanálise. Conferência XXXIII. Feminilidade. Edição Standard Brasileira das Obras

Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1976. v. XXII, p. 139-165.

GAMBOA, Juliane. A Representação Artística da Mulher e suas Implicações Sociais: Pré História e Grécia Antiga em Diálogo com a Contemporaneidade. Disponível em: https://hav120142.wordpress.com/2014/11/20/a-representacao-artistica-da-mulher-e-suas-implicacoes-sociais-pre-historia-e-grecia-antiga-em-dialogo-com-a-contemporaneidade/ acesso em 22/05/2017 às 8h e 20 min.

GOLDENBERG, Mirian. Toda mulher é meio Leila Diniz. Rio de Janeiro: Best Bolso, 2006.

LAMAS, Berenice Sica. Mulher artista: cidadã do universo? Disponível em PDF

LAMAS, Berenice Sica. Mulher: Processo Criativo Para Além do Biológico. Porto Alegre, 1993. Dissertação de Mestrado em Psicologia Social e da Personalidade. Instituto de Psicologia, PUCRS.

LAMAS, Berenice Sica. Processo Criativo Feminino. In: CARDOSO, Reolina S. (Org.) É uma Mulher... Petrópolis: Vozes, 1994, p.81-100.

MACIEL, Patricia Daniela. A Educação das meninas em Pelotas: iniciativas da educação privada na virada do século XIX para o século XX.

Mulheres na Arte. Disponível em: <www.sociologia.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=510> acesso em 08/05/2017

às 22h.

OSTROWER, Fayga. Criatividade e Processos de Criação. Petrópolis: Vozes, 1987.

PERROT, Michelle. Mulheres públicas. São Paulo: Ed. Unesp, 1998

PINSKY, Jaime. As primeiras civilizações. 13. ed. São Paulo: Atual, 1994.

PRIORE, Mary del. A História das mulheres. São Paulo: Contexto, 2004.

RAGO, Margareth. Os feminismos no Brasil: dos "anos de chumbo" à era global

____ . Do cabaré ao lar: 1890-1930 a utopia da cidade disciplinar. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

Revista Capitolina. Disponível em <http://www.revistacapitolina.com.br/20-artistas-mulheres-que-o-mundo-provavelmente-nunca-considerou-mais-importantes-que-qualquer-quadro-picasso-ou-desses-homens-artistas-ai/> acesso em 08/05/2017 às 21h e 30min.

RIBEIRO, Arilda Ines Miranda. A Educação das mulheres no século XIX: O Colégio de Carolina e Hércules Florence de Campinas (1863-1889). História, Sociedade e Educação no Brasil - Grupo de Estudos e Pesquisas UNICAMP. São Paulo.

ROLKA, Gail M. 100 mulheres que mudaram a história do mundo. São Paulo: Ediouro, 2004.

SITE: tarciladoamaral.com

http://tarsiladoamaral.com.br/obra/antropofagica-1928-1930/ acesso em 22/05/2017 às 8h e 20min.
SOIHET, Rachel; PEDRO, Joana Maria. A emergência da pesquisa da História das Mulheres e das Relações de Gênero.
TAMANINI, Marlene. Nem Eva nem Maria: as subjetivações em colégios católicas.

TELES, Maria Amélia de Almeida. Breve história do feminismo no Brasil. 2ª reimpr. da 1ª ed. de 1993, São Paulo: Brasiliense, 2003

TESSELER, Fani Averbuh. Vozes de mulheres: educação, universidade e trabalho nos anos 40 e 50 do Século XX.

UOL2, site. Reportagem “A mulher na pré-história” por Frédéric

Anita Malfatti. Disponível em: http://www.dec.ufcg.edu.br/biografias/AniCMalf.html acesso em 07/05/2017 às 19h e 44min.

O TRABALHO PSICO MOTOR NA ESCOLA

Daniele Barboza Cabral

"O mundo não é, o mundo está sendo".

Paulo Freire

O que é Psicomotricidade?

O termo Psicomotricidade apareceu pela primeira vez a partir das observações do médico Ernest Dupré em 1920 e vem recebendo contribuições de outras áreas como a Psicologia, a Psiquiatria, e a Pedagogia, significando um entrelaçamento entre movimento e o pensamento.

Alguns estudiosos como Dupré, Zazo, Charcot entre outros trouxeram contribuições para a área.

A partir dos anos 60 encara – se a Psicologia de maneira diferente. Dá – se lugar para o afetivo, emocional, a motivação e ao vínculo afetivao.

Quando refletimos sobre Psicomotricidade pensamos em movimento. O movimento refere – se ao deslocamento do corpo como um todo, ou dos membros, produzido como uma consequência do padrão espacial e temporal da contração muscular. O movimento é o deslocamento de qualquer objeto, e na psicomotricidade o importante não é o movimento do

corpo, como o de qualquer outro objeto, mas a ação corporal em si, a unidade biopsicomotora em ação. Os movimentos podem ser voluntários ou involuntários.

Em 1977 é fundado o GAE (Grupo de Atividade Especializada). Até então só eram escritos textos em francês e espanhol.

No Brasil, os estudiosos desta matéria uniram-se em torno da Sociedade Brasileira de Psicomotricidade, por eles fundada em 1980. Vem para facilitar a abordagem global da criança por meio desta técnica. A princípio estudava – se o aspecto motor da criança, com o passar do tempo, foi investigada a relação do atraso no intelectual e no motor, ou seja, habilidades manuais e aptidões motoras de acordo com a idade. Hoje, além dos problemas motores, a lateralidade, a estruturação espacial, a orientação temporal e as dificuldades escolares das crianças.

Psicomotricidade não surgiu somente de movimentos motores que precisavam ser estudados, mas também envolvendo o aspecto emocional. É muito conhecida como corporeidade. Em suma são os movimentos do corpo envolvendo a emoção. A Psicomotricidade é a ciência que tem como objeto de estudo o homem através do seu corpo em movimento e em relação ao seu mundo interno e externo, bem como suas possibilidades de perceber, atuar, agir com o outro, com os objetos e consigo mesmo.

Está relacionada ao processo de maturação, onde o corpo é a origem das aquisições cognitivas, afetivas e orgânicas.

O corpo reflete o orgânico, o emocional, o neurológico, pois sem esta totalidade, ele não existe. Um corpo humano de características próprias e únicas, individuais, organizadas e em organização, prontas a novas adaptações, programador e processador, disponível à aprendizagem.

Os potenciais humanos, são apoiados nas áreas básicas da Psicomotricidade, seu estudo e pesquisa constantes do esquema e da imagem corporal, da lateralização, da tonicidade, da equilibração e coordenação, são enriquecidos instrumentalmente, estimulando o sentimento de competência, de autoestima, entendendo o ser humano em constantes e complexas adaptações, fazendo-o concluir que é amado e aceito, tornando-o transformador , produtor e social. Compreende no fundo uma mediação corporal e expressiva, na qual o reeducador ou terapeuta, observa e compensa condutas motoras inadequadas e inadaptadas em situações geralmente ligadas a diversos problemas: de desenvolvimento e maturação psicomotora de aprendizagem e de âmbito psicoafetivo.

A Psicomotricidade subtende uma concepção holística de aprendizagem e de adaptação do ser humano, que tem por finalidade, associar dinamicamente, o ato ao pensamento, o gesto à

palavra, o símbolo ao conceito.

Harrow (1972) faz uma análise sobre o homem primitivo ressaltando como o desafio de sua sobrevivência estava ligado ao desenvolvimento psicomotor. As atividades básicas consistiam em caça, pesca e colheita de alimentos e, para isso os objetivos psicomotores eram essenciais para a continuação da existência do grupo, necessitavam de agilidade, força, velocidade, coordenação, etc.

Hoje o homem também necessita destas habilidades embora tenha se aperfeiçoado mais para uma melhor adaptação ao meio em que vive. Necessita ter um bom domínio corporal, boa percepção auditiva, uma lateralização bem definida, orientação espaço – temporal, percepção de forma, tamanho, número, domínio das coordenações fina e global, equilíbrio, entre outros conceitos. Torna – se muito importante salientar que o movimento é a primeira manifestação na vida do ser humano, pois desde a vida intrauterina realizamos movimentos com o nosso corpo, a partir do qual vão se estruturando e exercendo grandes influências em nosso comportamento.

A partir deste conceito e através da nossa prática no contexto escolar, consideramos que a psicomotricidade é um instrumento riquíssimo que nos auxilia a promover ações preventivas e de intervenção, proporcionando resultados satisfatórios em situações de dificuldades no processo de ensino

– aprendizagem. Segundo Assunção & Coelho (1999 p.108) a psicomotricidade é a *educação do movimento com atuação sobre o intelecto, numa relação entre pensamento e ação, englobando funções neurofisiológicas e psíquicas*

Além disso, possui uma dupla finalidade: *assegurar o desenvolvimento funcional, tendo em conta as possibilidades da criança, e ajudar sua afetividade a se expandir equilibrar-se, através do intercâmbio com o ambiente humano*.

Diante disso, percebe-se a importância do trabalho da psicomotricidade no processo de ensino-aprendizagem, pois a mesma está intimamente ligada aos aspectos afetivos simbólicos e o cognitivos.

De acordo com Assunção & Coelho (1997, p 108) a psicomotricidade integra várias técnicas com as quais se pode trabalhar o corpo (todas as suas partes), relacionando-o com a afetividade, o pensamento e o nível de inteligência. Enfoca a unidade da educação dos movimentos, ao mesmo tempo que põe em jogo as funções intelectuais.

O trabalho da educação psicomotora com as crianças deve prever a formação de base indispensável a seu desenvolvimento motor, afetivo e psicológico, dando oportunidade para que por meio de jogos, de atividades lúdicas, se conscientizem 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. Piaget (1987), estudando as estruturas cognitivas, descreve a importância do período sensório – motor e da motricidade, principalmente antes da aquisição da linguagem, no desenvolvimento da inteligência. Segundo o autor, o desenvolvimento mental se constrói vagarosamente; é uma equilibração progressiva, uma passagem progressiva, uma passagem contínua de um estado de menor equilíbrio para um estado de equilíbrio superior. Ou seja, associada a psicomotricidade está a afetividade, onde a criança utiliza seu corpo para demonstrar o que sente. Desde o nascimento a criança passa por diferentes fases nas quais adquire conhecimentos e passa por diversas experiências até chegar à vida adulta.

O desenvolvimento psicomotor

No que se refere ao desenvolvimento procura – se conhecer a criança no tocante à sua saúde, a alimentação, sono e desenvolvimento psicomotor. Problemas de saúde como bronquites, alergias, funcionamento glandular e dificuldades respiratórias são muitas vezes responsáveis por uma má integração na escola. Saber como a criança se alimenta também é fundamental, pois muitas vezes

sua alimentação diária é desprovida de elementos nutritivos, sem qualquer qualidade, em prol de guloseimas, salgadinhos, batatinhas provocando o aparecimento de anemias que consequentemente, leva a uma diminuição em sua atenção e concentração na escola.

A forma como a criança dorme pode revelar alguma dificuldade de ordem neurológica ou psicológica. Um sono muito agitado, povoado de pesadelos, indica que não houve um relaxamento adequado, talvez por incapacidade de se relaxar ou por possuir algum problema psicológico, que se torna necessário investigar.

Deve – se também investigar os pais que superprotegem seus filhos e que argumentos utilizam para isso. Muitas vezes dizem que “precisam” vestir e calçar os filhos embora afirmem que a criança já saiba fazê-lo, porque “assim vai mais depressa”. A falta de habilidade motora das crianças muitas vezes é decorrente de falta de vivência corporal. Este é um assunto que deve ser abordado na orientação aos pais ao final da avaliação.

Já a linguagem deve ser investigada de acordo com a idade do início da fala da criança, os possíveis atrasos na linguagem e, sobretudo, como é a comunicação oral atual.

Deve – se verificar se existe alguma alteração na comunicação. A falha na linguagem oral pode ter

como consequência uma falha na leitura e na escrita. É importante descobrir algumas características essenciais do comportamento da criança, pois estas poderão estar interferindo na assimilação da aprendizagem escolar.

Os informes dos pais sobre os padrões de conduta e traços de caráter e de personalidade dos filhos são muito elucidativos para se conhecer melhor. A criança que confia em si mesma e se sente segura tem maiores oportunidades de êxito.

O desenvolvimento psicomotor elabora – se desde o nascimento e progride lentamente de acordo com a vivência e a oportunidade que a criança possui em explorar o mundo que a rodeia.

Segundo Le Boulch (Oliveira, 2001) o ser humano passa por três etapas em seu desenvolvimento psicomotor: sendo que a primeira etapa é a do Corpo Vivido, a segunda etapa é a do Corpo Percebido ou Descoberto e a terceira e última etapa é a do Corpo Representado. É importante ressaltar que cada etapa possui aprendizagens próprias, em razão da evolução da maturação da criança e sua idade cronológica.

Segundo Barreto (2000), *o desenvolvimento psicomotor é de suma importância na prevenção de problemas de aprendizagem e na reeducação do tônus, da postura, da direcional idade, da lateralidade e do ritmo.*

O desenvolvimento global da criança se dá através da ação, do movimento, da experiência e da criatividade levando – a conseguir plena consciência de si mesma. Ou seja, de acordo com Oliveira (2005.p.01) o desenvolvimento psicomotor elabora – se desde o nascimento e progride lentamente de acordo com a maturidade neurológica, a vivencia e a oportunidade que a criança possui em explorar o mundo que a rodeia. Muitas vezes ela não atinge o que é esperado para sua idade cronológica, e começa então a apresentar algumas defasagens e dificuldades com seu corpo, que podem afetar a aprendizagem escolar.

O desenvolvimento psicomotor visa o controle do próprio corpo até ser capaz de extrair todas as possibilidades de ação e expressão que sejam possíveis a cada um.

A criança recém-nascida e de algumas semanas, não controla seu corpo, tem movimentos incontrolados e não-coordenados: sua cabeça cai para os lados quando não está presa ou apoiada, é incapaz de manter-se sentada, etc. Ao final da primeira infância, o quadro é notavelmente diferente: seus movimentos são voluntários e coordenados, controla a posição de seu corpo e dos segmentos corporais mais importantes (braços, pernas, tronco) e é capaz de andar e correr.

A psicomotricidade reflete um estado de vontade, que corresponde a execução de

movimentos. Estes podem ser voluntários ou involuntários.

Dos movimentos involuntários temos os automatismos elementares inatos e os adquiridos.

Os inatos são aqueles que nascem conosco e são representados pelos reflexos, que são respostas caracterizadas pela invariabilidade qualitativa de sua produção e execução. Estes reflexos podem ser agonistas, antagonistas ou deflexos (alternantes) que são mais hierarquizados que os reflexos puros, permitindo certo grau de variabilidade, conforme a adaptabilidade individual. Refere-se a necessidades orgânicas. Influindo nestas respostas temos os instintos, responsável pela autoconservação individual. No homem ele é misturado com o afeto produzindo tendências ou inclinações.

Os automatismos adquiridos são os reflexos condicionados, que ocorrem devido a aprendizagem e nos forma hábitos, que, quando bons, nos poupam tempo e esforço, porém se exagerados, eliminam nossa criatividade e nos deixam embotados. Os hábitos podem ser passivos (adaptação biológica ao seu ecossistema) ou ativos (comer, andar, tocar instrumentos, etc...). Os reflexos condicionados são produzidos desde as primeiras semanas de vida. Esses reflexos condicionados geralmente começam como atividade voluntária e depois, por já estarem aprendidos, são mecanizados.

Com o passar do tempo os movimentos da criança vão se integrando e controlando voluntariamente um maior número de grupos musculares (coordenação motora global), permitindo incorporar repertórios psicomotores mais complexos e mais precisos (coordenação motora fina).

É de suma importância salientar que o movimento é a primeira manifestação na vida do ser humano, pois desde a vida intrauterina realizamos movimentos com o nosso corpo, no qual vão se estruturando e exercendo enormes influências no comportamento. Segundo Assunção & Coelho (1997, p.108) a psicomotricidade é a “educação do movimento com atuação sobre o intelecto, numa relação entre pensamento e ação, englobando funções neurofisiológicas e psíquicas”. Além disso, possui uma dupla finalidade: *assegurar o desenvolvimento funcional, tendo em conta as possibilidades da criança, e ajudar sua afetividade a se expandir e equilibrar-se, através do intercâmbio com o ambiente humano*.

Os movimentos expressam sentimentos, pensamentos e atitudes que muitas vezes estão arquivadas em nosso inconsciente. Estruturam o corpo com uma atitude positiva de si mesma e dos outros, a fim de preservar a eficiência física e psicológica, desenvolvendo o esquema corporal e apresentando uma variedade de movimentos.

O professor deve estar sempre atento às etapas

do desenvolvimento do aluno, colocando-se na posição de facilitador da aprendizagem e calcando seu trabalho no respeito mútuo, na confiança e no afeto. Ele deverá estabelecer com seus alunos uma relação da ajuda, atento para as atitudes de quem ajuda e para a percepção de quem é ajudado. Diante disso, percebe-se a importância do trabalho da psicomotricidade no processo de ensino-aprendizagem, pois a mesma está intimamente ligada aos aspectos afetivos, simbólicos e o cognitivos.

De acordo com Assunção & Coelho (1997, p 108) *a psicomotricidade integra várias técnicas com as quais se pode trabalhar o corpo (todas as suas partes), relacionando-o com a afetividade, o pensamento e o nível de inteligência. Enfoca a unidade da educação dos movimentos, ao mesmo tempo que põe em jogo as funções intelectuais. As primeiras evidências de um desenvolvimento mental normal são manifestações puramente motoras.*

Diante desta visão, as atividades motoras desempenham na vida da criança um papel importantíssimo, em muitas das suas primeiras iniciativas intelectuais. Enquanto explora o mundo que a rodeia com todos os órgãos dos sentidos, ela percebe também os meios com os quais fará grande parte dos seus contatos sociais. Portanto, a educação psicomotora na idade escolar deve ser antes de tudo uma experiência ativa, onde a criança se confronta com o meio. A educação proveniente dos pais e do

âmbito escolar, não tem a finalidade de ensinar à criança comportamentos motores, mas sim permite exercer uma função de ajustamento individual ou em grupo.

As atividades desenvolvidas no grupo favorecem a integração e a socialização das crianças propiciando o desenvolvimento tanto psíquico como motor. Os movimentos, as expressões, os gestos corporais, bem como suas possibilidades de utilização (danças, jogos, esportes...), recebem um destaque especial em nosso desenvolvimento fisiológico e psicológico.

Com base neste contexto, percebemos a importância das atividades motoras na educação, pois elas contribuem para o desenvolvimento global das crianças. Entretanto, as crianças passam por fases diferentes umas das outras e cada fase exige atividades propicias para cada determinada faixa etária.

A psicomotricidade precisa ser vista com bons olhos pelo profissional da educação, pois vem auxiliar o desenvolvimento não só motor como intelectual do aluno, sendo que o corpo e a mente são elementos integrados da sua formação.

Através da ação sobre o meio físico com o meio social, e da interação como ambiente social, processa-se o desenvolvimento e a aprendizagem do ser humano. É um processo complexo, em que a

combinação de fatores biológicos, psicológicos e sociais, produz transformações qualitativas. Para tanto, desenvolvimento envolve aprendizagem de vários tipos, expandindo e aprofundando a experiência individual.

É muito comum que, visando garantir uma atmosfera de ordem e de harmonia, algumas práticas educativas procurem simplesmente suprir o movimento, impondo às crianças de diferentes idades restrições posturais. Isso se traduz, por exemplo, ma 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. Até junto aos bebês essa prática pode se fazer presente, quando, por exemplo, são mantidos no berço ou em espaços cujas limitações os impedem de expressar – se ou explorar seus recursos motores. Além do objetivo disciplinar apontado, a permanente exigência de contenção 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 à percepção e à representação, conclui – se que, ao contrário, é a impossibilidade de mover- se ou de gesticular que pode dificultar o

pensamento e a manutenção da atenção.

Segundo Wallon (2005.p.15) *o movimento para a criança significa muito mais do que mexer partes do corpo ou deslocar – se no espaço. A criança se expressa e se comunica por meio de gestos e das mímicas faciais e interage utilizando fortemente o apoio do corpo. A dimensão corporal integra – se ao conjunto da atividade da criança. O ato motor, faz – se presente em suas funções expressiva, instrumental, ou de sustentação às posturas e aos gestos.*

Pode – se dizer que no início do desenvolvimento predomina a dimensão subjetiva da motricidade, que encontra sua eficácia e sentido principalmente na interação com o meio social, junto às pessoas com quem a criança interage diretamente. É somente aos poucos que se desenvolve a dimensão subjetiva do movimento, que corresponde às competências instrumentais para agir sobre o espaço e o meio físico.

O bebê que se mexe descontroladamente ou que faz caretas provocadas por desconfortos terá na mãe e nos adultos responsáveis por seus cuidados e educação parceiros fundamentais para a descoberta dos significados desses movimentos. Aos poucos, esses adultos saberão que determinado torcer de corpo significa que o bebê está com cólica ou que determinado choro pode ser de fome. Assim, a primeira função do ato motor está ligada à expressão,

permitindo que desejos, estados íntimos e necessidades se manifestem. Mas é importante lembrar que a função expressiva não é exclusiva do bebê. Ela continua presente mesmo com o desenvolvimento das possibilidades instrumentais do ato motor. A externalização de sentimentos, emoções e estados íntimos poderão encontrar na expressividade do corpo um recurso privilegiado. Mesmo entre adultos isso aparece frequentemente em conversas, em que a expressão facial pode deixar transparecer sentimentos como desconfiança, medo ou ansiedade, indicando muitas vezes algo oposto do que se está falando. Os jogos, as brincadeiras, a dança, e as práticas esportivas revelam, por seu lado, a cultura corporal de cada grupo social, constituindo – se em atividades privilegiadas nas quais o movimento é aprendido e significado.

Segundo Le Boulch (Oliveira, 2001) *por volta dos 6 anos de idade constata – se a ampliação do repertório de gestos instrumentais, os quais contam como progressiva precisão. Atos que exigem coordenação de vários seguimentos motores e o ajuste a objetos específicos, como recortar, colar, encaixar pequenas peças, etc, sofisticam – se.* Ao lado disso, permanece a tendência lúdica da motricidade, sendo muito comum as crianças, durante a realização de uma atividade, desviam a direção de seu gesto; é o caso por exemplo da criança que está recortando e de repente põe – se a brincar com a

tesoura, transformando – a num avião, numa espada, etc.

Gradativamente o movimento começa a submeter- se ao controle voluntário, o que se reflete na capacidade de planejar e antecipar ações – ou seja, de pensar antes de agir – e no desenvolvimento crescente de recursos de contenção motora. A possibilidade de planejar seu próprio movimento mostra – se presente, por exemplo, nas conversas entre crianças em que uma narra para a outra o que e como fará para realizar determinada ação: “Eu vou lá, vou pular assim e vou pegar tal coisa...”.

Os recursos de contenção motora, por sua vez se traduzem no aumento do tempo que a criança consegue manter- se numa mesma posição. Vale destacar o enorme esforço que tal aprendizado exige da criança, já que, quando o corpo está parado ocorre intensa atividade muscular para mantê-lo na mesma postura. Do ponto de vista da atividade muscular, os recursos de expressividade correspondem a variações do tônus (grau de tensão do músculo), que respondem também pelo equilíbrio e sustentação das posturas corporais.

Coordenação motora global

De acordo com Le Boulch *a coordenação motora é a capacidade de equilibrar os movimentos do corpo, mais especificamente dos músculos e das*

articulações.

A coordenação motora é dividida em:

Coordenação motora grossa ou global que visa utilizar os grandes músculos (esqueléticos) de forma mais eficaz tornando o espaço mais tolerável à dominação do corpo. É a possibilidade de movimentos amplos como: pular, saltar, rolar, rastejar, engatinhar, etc.

A coordenação motora global não se resume *ao treino destinado à automatização, à robotização da criança* (op.cit.,p.47) *trata – se de uma educação global que, associando os potenciais intelectuais, afetivos, sociais, motores e psicomotores da criança, lhe dá segurança, equilíbrio, e permite o seu desenvolvimento, organizando corretamente as suas relações com os diferentes meios nos quais tem que evoluir*

A criança está mais apta a ultrapassar suas dificuldades escolares na medida em que se desenvolve integralmente por meio de suas próprias experiências, da manipulação adequada e constante de materiais que a cercam, e também das oportunidades de descobrir – se. Convivemos nos dias atuais, com uma intensa estimulação do consumo por parte da sociedade, transferindo nossas reais necessidades de *SER* (afeto, limite, carinho) pela ilusão de que o *TER* nos salvará a falta original, a partir do qual se articulam todas as potencialidades

do desejo. Diante da realidade social, busca - se proporcionar nos espaços de Educação Infantil, relação e contato, permitindo uma percepção mais próxima dos desejos de cada um, do grupo e das diferenças. Para isso temos o corpo em movimento. Uma trama de sensações cinestésicas, sensoriais, emocionais, neurológicas, organizadas por vias receptivas e expressivas onde a criança integra estes estímulos produzindo marcas que a façam perceber a si e ao outro, na relação.

A Psicomotricidade se dá a partir da articulação movimento/ corpo/ relação. Diante do somatório de forças que atuam no corpo - choros, medos, alegrias, tristezas... - a criança estrutura suas marcas, buscando qualificar seus afetos e elaborar as suas ideias. Vai constituindo – se como pessoa.

De acordo com Oliveira (2007.p. 15) *a base do trabalho com as crianças na Educação Infantil consiste na estimulação perceptiva e desenvolvimento do esquema corporal*. *A criança organiza aos poucos o seu mundo a partir do seu próprio corpo. Através da ação, a criança vai descobrindo as suas preferências e adquirindo a consciência do seu esquema corporal. Para isso é necessário que ela vivencie diversas situações durante o seu desenvolvimento, nunca esquecendo que a afetividade é a base de todo o processo de desenvolvimento, principalmente o de ensino-aprendizagem*.

Partindo da organização do EU, a criança pouco a pouco irá ampliando o seu espaço. Sensação, percepção, cognição e afeto caminham lado a lado na trilha do conhecimento humano. O homem é um ser social. As relações da criança no grupo são por isso, importantes não só para a aprendizagem social, mas fundamental para a tomada de consciência de sua personalidade. A confrontação com os amigos de turma, permite-lhes constatar que é um entre outros e que, ao mesmo tempo, é igual e diferente deles. Através da dinâmica psicomotora, pretende - se que as crianças percebam as reais potencialidades de seu corpo, dando conta das possibilidades e dificuldades do mesmo, dividindo experiências, pedindo ajuda e superando todas as questões que possam vir a prejudicar um desenvolvimento psicomotor satisfatório. Este trabalho normalmente proporciona-lhes uma melhor aceitação das diferenças, uma melhor percepção do seu próprio corpo, o prazer do movimento pela brincadeira que pode despertar consequentemente um maior desejo no ato de aprender.

Coordenação motora fina

Segundo Brandão (1984.p.30) *a coordenação motora fina que visa utilizar os pequenos músculos de forma mais eficaz tornando o ambiente controlável pelo corpo para o manuseio de objetos.*

A coordenação motora fina diz respeito à habilidade e destreza manual e constitui um aspecto

particular da coordenação global. Uma coordenação elaborada dos dedos da mão facilita a aquisição de novos conhecimentos. É através do ato da preensão que a criança vai descobrindo o mundo ao seu redor, o meio em que vive. Esta interação não é alcançada somente através do uso das mãos, mas o seu papel é essencial.

Brandão (1984) analisa a mão como um dos instrumentos mais úteis para a descoberta do mundo, afirmando que é um instrumento de ação a serviço da inteligência. Junto a coordenação motora fina é preciso que se adquira um bom controle ocular, ou seja, a visão acompanhando os gestos da mão, isto é chamado de coordenação óculo-visual ou viso-motora. A coordenação óculo – manual se efetua com precisão sobre a base de um domínio visual previamente estabelecido ligado aos gestos executados, facilitando uma maior harmonia dos movimentos, ou seja, é a capacidade de controlar os músculos pequenos para exercícios finos como: perfuração, recorte, colagem, encaixes, etc.

Ajuriaguerra (1998. p.29) ressalta que o desenvolvimento da escrita depende de diversos fatores e um deles, que é de extrema importância, é a coordenação dos movimentos e desenvolvimento da motricidade fina dos dedos da mão. O ato de escrever, do ponto de vista psicomotor, implica o domínio do traçado, a postura ao sentar, o tamanho das letras, a pressão do lápis, o respeito a direção

gráfica, entre outros fatores. A postura ao sentar deve ser correta para se obter qualidade gráfica e não prejudicar o corpo com posturas inadequadas. O dorso tem que estar direito, sem deitar – se sobre a carteira, os pés em apoio no solo, os joelhos em ângulo reto. Da mesma maneira a forma de segurar o lápis ao escrever e ao desenhar é tão importante quanto a posição de sustentação do ombro com independência do antebraço e punho. Para se obter uma boa qualidade gráfica é recomendável que a criança se utilize da mão dominante.

Segundo Oliveira (2005.p.98) *uma falha na coordenação motora fina pode fazer com que a criança não tenha força e precisão suficientes para imprimir maior velocidade à mão, ocasionando uma lentidão na escrita, o que dificulta a realização de gestos harmoniosos simples. Uma criança com este problema tem dificuldade de acompanhar o que a professora dita, e seus ditados são permeados de lacunas perdendo assim o sentido do texto.*

A dominância manual deve ser bem firmada para a utilização correta dos instrumentos utilizados em sala de aula e para a internalização dos conceitos de direita e esquerda. É necessário que haja orientação espacial e temporal, pois deve – se escrever as palavras uma após a outra, respeitando – se os espaços e os ritmos, e que se tenha bem nítida a percepção das formas (Oliveira, 2001).

É necessário também que haja orientação

espacial no papel para que a criança possa prever a dimensão de seus desenhos, que consiga trabalhar no espaço reduzido entre linhas horizontais, obedecer os limites de uma folha, sem acumular palavras ao sentir que a folha vai acabar ou continuar a escrever for desta. (Oliveira, 2001).

A falta de discriminação visual e de orientação espacial pode levar o aluno a apresentar confusão nas letras de direções diferentes como d e b, p e q, u e m, ou e on, 6 e 9, 15 e 51. Na escrita, existem alguns erros ocasionados pelas letras que diferem em pequenos detalhes: O e E , F e T, C e E, H e B, A e O.

A dificuldade em memorização visual pode fazer com que o aluno se "esqueça" ou confunda os significados dos símbolos representados pelas letras. É pela memória visual que uma criança consegue discernir letras que possuem o mesmo som, como por exemplo, ssa e ça. (Oliveira, 2001).

A dificuldade em memória auditiva pode levar a criança a esquecer – se da correspondência dos sons com as respectivas letras que os representam, especialmente quando se trata do ditado.

No que se refere a leitura e interpretação de texto uma criança que falou tarde e ainda não domina muito bem a linguagem poderá apresentar alguma dificuldade na aprendizagem da leitura. Por isso fala - se que, antes da aprendizagem da leitura deveria vir

uma fase em que se ajudasse a criança a utilizar a utilizar mais a linguagem, pois a leitura apóia-se em uma linguagem expressiva. *A leitura ocorre quando o símbolo gráfico é percebido significativamente* (Santos, 1987,p.38). Já segundo Oliveira (2005.p.114) *a leitura é uma decodificação e uma identificação do significado de sons e sinais gráficos. É uma associação entre formas e sons. Esses sinais são mais ou menos complexos e exigem da criança uma capacidade simbolização para que realmente se capacite a ler e a escrever*

Segundo Oliveira (2005.p.116) *desta maneira, a leitura para crianças que se confundem diante dos sinais gráficos é pontuada por muitos erros, dificultando, assim, a compreensão do que está escrito.*

A orientação espaço – temporal deve ser bem aprimorada, para que se respeite a ordem e a sucessão das letras e das palavras nas frases. A leitura possui uma forma ordenada e sucessiva, vale dizer, uma palavra atrás da outra, segundo um ritmo e um tempo determinado. É necessário também que se respeitem as paradas e intervalos curtos e longos indicados pelas pontuações (vírgula, reticências, dois pontos, interrogação, exclamação e ponto ao fim da frase).

A leitura exige portanto, uma percepção temporal e um simbolismo. Uma pessoa lê quando tem condições de compreender o que leu. Se ela

simplesmente decodificar os sinais não estará lendo.

Quando lê a criança precisa controlar o movimento dos olhos. A falta de coordenação ocular faz com que ela tenha uma movimentação dos olhos de forma desordenada, pois não consegue mantê-los na mesma direção quando lê. Acaba então lendo várias vezes as mesmas linhas ou pula uma frase inteira comprometendo a compreensão da leitura.

Segundo Oliveira (2005.p.120) a discriminação visual auxilia a diferenciação entre letras de grafias diferentes. A discriminação auditiva pobre prejudica a capacidade de captar e diferenciar sons com intensidades diferentes. É necessário, do ponto de vista neurológico e perceptivo, que haja capacidade de discriminação auditiva entre dois sons próximos como Ê e É.

A memória auditiva é responsável pela retenção e recordação das palavras captadas auditivamente. Algumas crianças que têm dificuldades em memorização auditiva se esquecem do som que as letras representam.

A leitura e a escrita são formas de comunicação e expressão entre as pessoas. Anterior a elas, situa – se a linguagem. A criança deve ser capaz de comunicar – se com os outros verbalmente, de forma clara e sem problemas de articulação. Existem, porém, muitos fatores que podem dificultar o desenvolvimento da linguagem. Os mais graves

considerados patológicos, dizem respeito à incapacidade ou dificuldade de articulações de palavras, o que pode ser consequência de lesões cerebrais. Os problemas foniátricos também são responsáveis por muitas falhas na comunicação verbal. Existem além destes, muitos outros.

Não é de interesse desse presente trabalho descrever todos os problemas que impedem uma criança de desenvolver satisfatoriamente a linguagem, mas apenas alertar para um cuidado maior que o profissional deve tomar para avaliar e sanar alguns desses problemas.

Muitas mães limitam – se a uma comunicação verbal pobre com seus filhos. Estes não irão experienciar uma linguagem comunicativa e satisfatória. Crianças que não se beneficiam de uma transmissão cultural suficiente podem ter alguma dificuldade de comunicação.

Uma orientação temporal mal estruturada pode levar igualmente uma criança a não se expressar corretamente, pois pode apresentar confusão na ordenação e sucessão dos elementos de uma silaba, não percebendo o que vem ante e depois. Ela pode apresentar má utilização de termos verbais, como por exemplo: ontem eu vou ao parque; amanhã eu comi banana. Além disso, a má estruturação temporal pode ocasionar falta de ritmo na fala não por má articulação da palavra, mas por problema psicomotor somente.

As etapas do desenvolvimento psicomotor segundo Le Boulch

1ª Etapa: Corpo vivido (até 3 anos de idade)

Ao nascer e até mais ou menos 3 meses de idade, a criança apresenta uma motricidade reflexa e, pouco a pouco, vai inibindo seus reflexos arcaicos. Um bebê, à medida que cresce, mediante um maior amadurecimento do seu sistema nervoso, vai ampliando suas experiências e manipulando seu espaço.

Segundo Oliveira (2005.p. 65) *esta corresponde à fase da inteligência sensório – motora de Jean Piaget. É a fase a que chamamos vivência corporal. Sua atividade é incessante e espontânea.* A criança aprende a manipular objetos e a andar. Nesta fase, os elementos psicomotores e cognitivos caminham lado a lado, já que um depende do outro. É a fase do conhecimento das partes do corpo.

Pouco a pouco, a maturação da preensão e da oculomotricidade vai facilitar um maior domínio sobre o objeto, e a criança coordenará melhor seus movimentos. Nesta fase, se movimenta, mas sem analisar este movimento. De acordo com Oliveira (2005.p. 68) *utiliza – se bastante da imitação para se mover corretamente em seu meio ambiente e é pela prática pessoal, pela exploração que se ajusta, domina, descobre e compreende o meio, coordenando suas ações. Este ajuste significa que a*

criança, mesmo sem a interferência da reflexão adapta suas ações às situações novas, isto é, desenvolve uma das funções mais importantes que é a do ajustamento. Valendo – se da memória do corpo atinge a eficácia dos ajustamentos posteriores.

No final desta fase pode – se falar em imagem de corpo, pois o “eu” se torna unificado e individualizado.

2ª Etapa: Corpo percebido ou “Descoberto” (3 a 7 anos)

O ajustamento espontâneo da primeira fase transforma – se em um ajustamento mais controlado, embora a dissociação gestual ainda não seja boa. Isto quer dizer que a criança passa a ter um maior domínio sobre o corpo. Ela aperfeiçoa e refina os movimentos adquirindo uma maior coordenação dentro do espaço e tempo determinados. Ela tem portanto, um maior controle do próprio corpo.

A criança consegue ajustar suas ações às situações e aos objetos, como por exemplo, quando pega objetos pesados ou leves, ela regula a força necessária para cada um deles. A criança também desenvolve uma percepção mais centrada em seu próprio corpo por meio da maturação da função de interiorização, discutida por Le Boulch (1984.p.16). A denominação das partes do corpo favorece a tomada de consciência que envolve uma percepção de si mais acurada. Esta denominação é, pois, uma etapa

importante na representação mental do corpo. É também nesta etapa que a criança vai representar – se por intermédio do desenho.

A criança não conhece somente as partes de seu corpo, mas também chega à orientação corporal pela tomada de posição do corpo, associando – o aos objetos da vida quotidiana. Isto possibilita a distinção das diversas orientações no espaço como, por exemplo, a percepção da orientação das letras e palavras na escrita. Ela chega à representação mental dos elementos.

> É nessa fase que a dominância lateral se instala e com ela descobre o seu eixo corporal. Passa a ver seu corpo como um ponto de referência para se situar e situar objetos em seu espaço e tempo. Este é o primeiro passo para que a criança possa, mais tarde, chegar à estruturação espaço – temporal (Oliveira, 1997).

Por meio de seu eixo corporal a criança chega à representação e à assimilação de conceitos tais como embaixo, acima, direita, esquerda, etc. Ela adquire também noções temporais como a duração dos intervalos de tempo, de ordem e sucessão, isto é, o que vem antes, depois, primeiro, último, os dias da semana.

Estes conceitos ainda estão muito centrados no próprio corpo. No final desta fase – diz Le Boulch, (2005.p.78) citando Ajuriaguerra – o nível do

comportamento motor, bem como o nível intelectual, pode ser caracterizado como pré-operatório.

3ª etapa: Corpo representado (7 a 12 anos)

Nesta etapa a criança chega a u espaço representativo. Ela amplia e organiza seu esquema corporal. Na etapa anterior ela conhecia o ambiente por meio da percepção do próprio corpo. Nesta fase ela não mais se centraliza, mas evolui para a descentralização, para a representação mental de um espaço orientado que não toma mais somente seu corpo como ponto de referência exteriores a ela.

A partir dos 10 anos a criança dispõe de uma imagem mental do corpo em movimento, significando que atingiu *uma representação mental de uma sucessão motora com a introdução do fator temporal* (Le Boulch, 1984,). Ela adquire a noção de conservação das distâncias, das quantidades, das formas e é capaz de situar as sequências lógicas do tempo, mais elaboradas. É capaz também de trabalhar em um espaço orientado. No final desta fase o nível motor da criança evolui possuindo a um domínio cada vez maior.

De acordo com Oliveira (2005.p.56) o desenho da figura humana torna – se mais elaborado, com mais detalhes e mais próximo da visão do adulto. A criança consegue desenhar esquematicamente as diferentes fases de um movimento, representa uma cena vivida ou sonhada, mostrando as emoções e os

sentimentos. Adquire a capacidade de representar num desenho ou por meio de seu corpo os sentimentos das personagens, numa visão descentralizada de si mesma.

Outro fator importante nessa fase que mercê destaque é a passagem da imagem de corpo de reprodutora para antecipatória, revelando u verdadeiro trabalho mental em razão da evolução das funções cognitivas *correspondentes ao estágio preconizado por Piaget da operações concretas* (Oliveira, 2001,p.60). Esta capacidade de antecipação permite – lhe encontrar as soluções mais rapidamente e a se organizar perante elas. Como exemplo podemos citar a capacidade de prever onde a bola vai cair e adequar esses gestos para este fim.

Segundo Oliveira (2005.p.45) a imagem de corpo representado permite à criança de 12 anos “dispor” de uma imagem de corpo operatório que é o suporte que a permite efetuar e programar mentalmente suas ações em pensamento.Torna – se capaz de organizar, de combinar as diversas orientações. Ela chega às noções de perspectiva.

A criança adquire o domínio corporal e consegue descobrir qual é o caminho que permite melhorar ainda mais este domínio prevendo suas características próprias.

> É uma intuição de conjunto ou um conhecimento imediato que temos de nosso corpo em situação estática, ou

> em movimento, na relação das suas diferentes partes entre si e, sobretudo nas relações com o espaço e os objetos que nos circundam. (Le Bouch, - 83 p.37)

Aos 12 anos adapta seu gesto às circunstâncias imediatas, possuindo uma disponibilidade corporal que a torna capaz de modificar seu gesto de maneira imediata, pois seu corpo deve obedecer – lhe.

Complementando estes dados segue em anexo a tabela das principais aquisições da criança nas idades estudadas.

O trabalho psicomotor: Preventivo/ Curativo

O trabalho psicomotor nas séries iniciais do Ensino Fundamental I atua como preventivo, pois com ele podem ser evitados vários problemas como a má concentração, confusão no conhecimento das palavras, confusão com letras e sílabas relacionadas à alfabetização.

Normalmente os pais que procuram uma clínica psicopedagógica trazem a queixa de que seus filhos não acompanham a classe e não aprendem o que os professores querem ensinar. Pode – se salientar ainda problemas como déficits intelectuais, comportamentos inadequados de agressividade, de falta de limites, problemas emocionais como baixa auto – estima, falta de atenção e concentração, falta de habilidades psicomotoras, entre outros.

Suas habilidades manuais tornam – se limitadas, a leitura perde a harmonia. Uma criança cujo esquema corporal é mal formado não coordena bem os movimentos.

As noções de esquema corporal – tempo, espaço, ritmo – devem partir de situações concretas, nas quais a criança possa formar um esquema mental que anteceda à aprendizagem de leitura, cálculos, etc.

Se sua lateralidade não está bem definida, ela encontra problemas de ordem espacial, não percebe diferença entre seu lado dominante e o outro lado, ou seja, não é capaz de começar a escrita pela esquerda.

O esquema corporal verifica a organização de si mesmo como ponto de partida para a descoberta das diversas possibilidades de ação (Oliveira.p.34). Esta organização leva a uma percepção e controle do próprio corpo por meio da interiorização das sensações. Para que a criança volte – se a si mesma, possibilitando uma automatização das primeiras aquisições motoras. Garante também a representação mental de seu corpo, dos objetos e do mundo em que vive. Ou seja, o desenho da figura humana é uma representação gráfica de sua imagem mental. A criança desenha o ser humano em função do conhecimento que possui de si mesma, do que sabe e do que sente e não somente do que vê. Além disso, o desenho da figura humana é uma forma de

linguagem, de expressão de si e evolui com a idade e o desenvolvimento intelectual e afetivo da criança.

Le Boulch (1984. p.21 – 25) apresenta o objetivo da educação psicomotora :

> A educação psicomotora deve ser considerada como uma educação de base na escola primária. Ela condiciona todos os aprendizados pré-escolares; leva a criança a tomar consciência de seu corpo, da lateralidade, a situar – se no espaço, a dominar seu tempo, a adquirir habilmente a coordenação de seus gestos e movimentos. A educação psicomotora deve ser praticada desde a mais tenra idade; conduzida com perseverança, permite prevenir inadaptações difíceis de corrigir quando já estruturadas...

A educação psicomotora permite proporcionar ao aluno algumas condições mínimas a um bom desempenho escolar. Pretende aumentar seu potencial motor dando recursos para que se saia bem na escola.

A educação psicomotora pode ser vista como preventiva, na medida em que dá condições à criança de se desenvolver melhor em seu ambiente. É vista também como reeducativa quando trata de indivíduos que apresentam desde o mais leve retardo motor até problemas mais sérios. É um meio de imprescindíveis recursos para combater a inadaptação escolar, diz

Fonseca (1988, p.368).

Alguns educadores, principalmente em fase pré - escolar e nas séries de alfabetização acreditam que é necessário dar ênfase num treinamento intensificado de repetição constante de exercícios para que as crianças se desenvolvam. Neste sentido uma crítica se faz necessária: numa tentativa de desenvolver a motricidade de seus alunos, os mandam preencher folhas e mais folhas de riscos à direita, à esquerda, verticais, horizontais, bolinhas, ondas, etc. Porém esses exercícios são totalmente desprovidos de significado para as crianças deixando de lado um trabalho mais amplo de conscientização dos movimentos, de postura, visando a um desenvolvimento mental maior. Ou seja, os exercícios psicomotores, através de movimentos e gestos, não devem ser realizados de forma mecânica, deve ser associados com as estruturas cognitivas e afetivas. Ou seja, não basta testar as bases da motricidade, mas é necessário também verificar o papel da afetividade, da vivência e das experiências passadas. Segundo Oliveira (2005.p.61) *primeiramente acontece a anamnese e quando se recorre a mais de uma avaliação – uma no início de uma reeducação e outra no final, tem – se condições, com tal instrumento, de se estar refletindo sobre as mudanças ocorridas e de verificar se o proponente conseguiu atingir a idade motora esperada para sua idade cronológica. A anamnese tem como objetivo*

conhecer a história de vida da criança para poder descobrir o cerne de seus problemas psicomotores. Este instrumento prioriza perguntas sobre o desenvolvimento psicomotor para facilitar um maior conhecimento da dinâmica familiar em relação às habilidades desenvolvidas pelas crianças. O principal objetivo desta entrevista é um contato eficaz a fim de obter a confiança dos pais. Não constitui somente uma coleta de dados. O nível de ansiedade dos pais quase sempre é muito forte e o terapeuta deve procurar diminuí-lo para que eles saiam da entrevista mais confiantes e sabendo o que será realizado para se obter uma maior compreensão das dificuldades de seus filhos. Estas entrevistas devem restringir somente à sala de terapia com portas fechadas, e nunca deve ser permitido que a criança esteja presente, para que os assuntos possam fluir mais espontaneamente. Esta entrevista é um instrumento muito esclarecedor para se descobrir a dinâmica familiar e tem uma validade muito grande para o diagnóstico psicomotor, pois descobrem aí pistas de uma imaturidade neurológica da criança desde o nascimento. Percebe-se também a imaturidade decorrente de um ambiente não estimulador, repressor e particularmente superprotetor que dificultam uma maior integração da criança ao meio. O objetivo maior da anmenese é descobrir se houve algum fato que tenha justificado os problemas apresentados pela criança, como, por exemplo, uma gestação difícil, algum traumatismo do parto e suas

primeiras reações. Descobrimos aí muitas pistas sobre algumas origens das dificuldades que a criança possa estar apresentando. Outros instrumentos se fazem necessários para se ter um quadro geral de todas as dificuldades psicomotoras do examinando. Os psicólogos podem utilizar também a prova gráfica de organização perceptiva de Laureta Bender. Uma parte essencial do complexo de leitura e escrita é a percepção de padrões, relações espaciais e organização de configurações propostas pela prova. Fonseca (1995.p.10) alerta-nos para o fato de que não se deve tenta diagnosticar por meio dele déficits neurológicos, patológicos ou lesões cerebrais, pois este exame não nos fornece informações suficientes para isso. O professor também deve ser ouvido, com o objetivo de descobrir como a criança se comporta diante dos amigos e do ensino. E dependendo do caso deve – se encaminhar à criança ao neurologista, a fim de proceder a um diagnóstico e ampliar seu conhecimento sobre ela. Ou seja, a avaliação não se esgota, pois é necessário que muito mais seja pesquisado para se ter um quadro completo de todas as dificuldades escolares apresentadas pela criança.

Referências bibliográficas

BOULCH, Jean L. *O desenvolvimento psicomotor.* Porto Alegre, Artes Médicas, 2001.

BATLLORI, Jorge. *Jogos para treinar o cérebro.* São Paulo. Madras, 2006.

ALVES, Fátima. *Psicomotricidade: corpo, ação e emoção*. São Paulo: wak.

ALMEIDA, Geraldo Peçanha. *Teoria e Prática em Psicomotricidade: jogos, atividades lúdicas, expressão corporal e brincadeiras infantis.* São Paulo: wak.

SÁNCHEZ, Pilar Arnaiz, MARTINEZ, Marta Rabadan e PEÑALVER, Iolanda Vives. *A Psicomotricidade na Educação Infantil uma prática preventiva e educativa*. São Paulo: Artmed.

COSTE, Jean – Claude: *A Psicomotricidade*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

OLIVEIRA, Gislene de Campos. *Psicomotricidade: Educação e reeducação num enfoque psicopedagógico*. Petrópolis. Vozes, 2007. *Avaliação psicomotora à luz da psicologia e da psicopedagogia.* Petrópolis. Vozes, 2005.

GIRARD, Veronique e Chalvin, Marie Joseph. *Um corpo para compreender e aprender*. São Paulo. Loyola, 2001.

JOGOS MATEMÁTICOS PARA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

Danubia Queiroz Carvalho

Descrever os pressupostos teóricos sobre a mediação pedagógica nos leva a entender e desenvolver saberes e fazeres na prática pedagógica de professores que ensinam Matemática em sala de aula.

A ação mediadora do professor é a mola condutora de habilidades e competências para o desenvolvimento do conhecimento matemático, cuja ação, deve fazer parte de um processo conjunto professor – aluno e conhecimento matemático, propondo um contato positivo do aluno com a aprendizagem matemática.

O professor que ensina matemática nas series iniciais deve atuar como mediador no processo de alfabetização matemática, proporcionando ao aluno infinitas ações sobre o objetivo de conhecimento, estar em constante interação com o meio social, para apropriação dos conceitos matemáticos, além de desenvolver práticas de leitura e escrita em matemática que por meio de instrumentos pedagógicos estruturados e alternativos capazes de desencadear o interesse do aluno, apoiar e orientar a sua compreensão.

A Matemática é uma ciência produzida pelo homem em diferentes espaços, pode ser considerada pelo professor e pelo aluno uma linguagem e um instrumento a serem conhecidos pela sociedade a fim de compreender relações existentes entre ele e o espaço cultural em que vive, age e reage.

Em sala de aula, o professor deve promover situações que proporcionem momentos de uma interação social entre os alunos e com o professor e favorecer trabalhos em grupos com uso de material visual, material concreto, leituras e textos matemáticos, em que ocorram diálogos entre os alunos e o professor, possibilitando que esse aluno utilize o instrumento matemático em diversas situações do cotidiano.

O estabelecimento de um diálogo entre os aspectos cotidiano, escolar e cientifico da matemática através dessa perspectiva deve ser priorizado nas atividades de sala de aula, pois o mesmo se constitui no suporte teórico do modelo que propõe-se e se estabelece na incorporação da investigação como uma atividade matemática.

Se concebermos a matemática como o desenvolvimento de estruturas e de sistemas de ideias que envolvem números, modelos, logica e configuração espacial, é investigarmos o modo como ele surge e é usada em vários contextos socioculturais, poderemos obter um melhor aprofundamento acerca desse conhecimento gerado em cada contexto.

Na orientação da Teoria Histórico Cultural, o conhecimento é gerado a partir da interação entre o aluno, objeto do conhecimento e professor, pois cada um desses agentes envolvidos no processo construtivo está diretamente ligado à construção final, que é o conhecimento, Tanto o aluno quanto o professor geram informações e intercambiam-nas a partir da socialização de suas experiências, em cujo processo há uma parcela extremamente decisiva na internalização do conhecimento por cada indivíduo.

Convém destacar que os Parâmetros Curriculares Nacionais de Matemática (BRASIL, 1997, p. 32), adverte aos professores, quando afirma que “conhecer diversas possibilidades de trabalho em sala de aula é fundamental para que o professor construa sua prática”.

A atuação do professor como mediador é constitucional, pois ele é um dos agentes que irá interferir na zona de desenvolvimento proximal do aluno, proporcionando, juntamente, com o espaço de aprendizagem, os instrumentos, signos de aprendizagens, diálogos entre os grupos propiciando que ocorram relações interpessoais e atividades que beneficiem reflexões e maturações, transformando todo o processo de aquisição de conhecimento em um desenvolvimento real.

A transformação é realizada de “fora para dentro”. Assim sendo, se não há acontecimentos especiais ou marcantes em uma sala de aula, na

escola, ou na vida, não haverá aprendizado e, por conseguinte, não ocorrerá desenvolvimento mental das estruturas formais.

Nos estudos de Smole e Diniz (2001, p. 16) apresentam no trabalho com a Matemática, a proposta precisa ter significado, trazer o encorajamento e explorar várias ideias e conceitos Matemáticos “de forma que os alunos ampliem com prazer e conservem uma curiosidade acerca da Matemática, adquirindo diferentes formas de perceber a realidade.” Com referência ao conhecimento matemático, os PCN – Matemática ressaltam que

> É importante que a Matemática desempenhe, equilibrada e indissociavelmente, seu papel na formação de capacidades intelectuais, na estruturação do pensamento, na agilização do raciocínio dedutivo do aluno, na sua aplicação a problemas, situações de vida cotidiana e atividades do mundo do trabalho e no apoio à construção de conhecimentos em outras áreas curriculares. (BRASIL, 1997, p. 29).

Ainda é possível destacar nesse estudo a presença da Matemática na vida cotidiana e suas potencialidades para o Ensino Fundamental, cabendo partir desse ponto, refletir sobre a atuação do professor que ministra aulas de Matemática nas series inicial. Nos escritos de Soares (2009) que afirma

> Não há como romper a alienação a que uma pessoa está submetida: trata-se de um processo pessoal porque cada pessoa tem uma história única, no entanto, é possível contribuir com o ambiente educativo de forma a facilitar o avanço de todos os participantes. Metaforicamente, podemos dizer que cada um tem em si as sementes de seu próprio crescimento. Como professor não pode obrigar essas sementes a brotar, mas podemos cuidar do terreno. O professor tem o papel do jardineiro que cuida da terra sem saber ao certo como as plantas vão reagir. (SOARES, 2009, p.23).

Devido aos diferentes modos de vida, valores e conhecimentos humanos, dentro da educação eles tornam-se um desafio interessante.

Os alunos trazem para a escola conhecimentos, ideias, intuições construídas através da experiência que vivenciam em seu ambiente sociocultural.

O aprendizado das crianças começa bem antes de elas frequentarem a escola.

Qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronta na escola, tem sempre uma história prévia (NETO, apud, VYGOTSKY, 1991).

O jogo não representa apenas as experiências vividas, mas prepara o indivíduo para o que está por vir, exercitando habilidades e estimulando o convívio social.

Por meio dos jogos as crianças não apenas vivenciam situações, mas aprendem a lidar com símbolos e pensar por analogia.

Os significados das coisas passam a ser imaginado, contextualizado, tornando-se parte da cultura escolar para que se obtenha uma aprendizagem satisfatória e contextualizada. “Eu jogo do jeito que vivo e vivo do jeito que jogo” (BROTO, 1999). Além de ser um objeto sociocultural, o jogo é uma atividade natural do desenvolvimento de processos psicológicos – supõe fazer sem obrigação.

Na educação escolar o jogo tem papel fundamental, principalmente quando trabalha com a matemática, uma disciplina que provoca nos seus sujeitos (professor e aluno) sensações contraditórias: de um lado uma área fundamental para o conhecimento e do outro uma aproximação análoga ao “bicho papão” de todo estudante.

Desse modo, o jogo passa a ter capacidade de desenvolver potencialidades, habilidades, estímulo de raciocínio e reflexão nos educandos, sendo de fundamental importância para o desenvolvimento integral dos mesmos e quebrando a insatisfação de educandos e educadores, evitando que a aula torne-se cansativa e enfadonha.

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 do jogo, onde é impossível uma atitude passiva e a motivação é grande, notamos que ao mesmo tempo em que estes alunos falam da Matemática, apresentam também um melhor desempenho e atitudes mais positivas frente a seus.

É imprescindível que o professor seja ousado e criativo, pois é dessa maneira que ele poderá criar, em sala de aula, um ambiente inovador que favoreça a concretização da imaginação e criatividade matemática dos alunos.

Dessa forma, a mediação é a ação intermediadora entre as pessoas e a realidade.

Tanto as pessoas como os processos mediadores podem servir de intermediários.

A mediação educativa integra estes três elementos: o educador, e toda pessoa que promove um desenvolvimento, é um intermediário entre o aluno e o saber, entre o aluno e o meio e entre o aluno e seus colegas de sala de aula. Acredita-se que compreender a função e a potencialidade de utilização de variados registros de representação matemática deve ser tarefa da formação docente do professor que ensina matemática, relacionando com a teoria histórico-cultural proposta por Vigotski que atribui ao professor um papel de extrema importância - de organizador do espaço educativo.

> “Se, do ponto de vista científico, devemos negar ao mestre a capacidade de exercer influência educacional imediata, (...) então é precisamente porque reconhecemos para o mestre um valor imensuravelmente mais importante” (VIGOTSKI, 2001b, p. 65).

O processo lúdico, especificamente o jogo iniciou no Brasil com a penetração de ideais escolanovistas, com a instalação das primeiras escolas infantis. Nessa época, o Brasil teve a oportunidade de conhecer por meio de Antipoff, importantes personalidades como Claparéde, Mira e Lopes, Pieron, entre outros, que difundiram seus estudos na área de psicologia infantil principalmente sobre o jogo.

Os estudos indicavam valores discriminatórios em relação à classificação de jogos quanto ao sexo: meninos preferiam jogos adequados ao seu sexo (jogos motores com a bola, carrinhos, trens e outros), em contrapartida, meninas praticavam jogos que imitavam costumes familiares (casinha, comidinha, bonecas). Para justificar esses interesses antagônicos, a psicologia funcionalista de Dewey, definida por Claparéde, explicava o sentido do jogo como manifestação de interesses e necessidades da criança.

Apesar de a influência da escola nova (na qual o professor era apenas o facilitador da aprendizagem) ser significativa no Brasil, a adoção de jogos entre

professores de escolas primárias não era bem vista. Pastor (1935, p. 72) comentou a ojeriza dos pais pelo jogo e desnudou conflitos também por Fagundes (1934, p. 59) como a de que pais não enviavam seus filhos à escola para brincarem.

Observando a utilização de jogos na sala de aula, ainda podia-se perceber que seu uso no ensino da Matemática no período de expansão dos ideais escolanovistas, não passava de emprego do material concreto, substituindo o ensino verbalista vigente. A ação lúdica da criança ainda não era desenvolvida. Nos anos 30, o jogo tornava-se capaz de atender interesses e necessidades infantis que se contrapunha ao tradicional, sendo auxiliar do ensino-aprendizagem

O jogo na sala de aula de matemática

Desde a antiguidade o jogo foi elemento de discussão para o ensino, acreditava-se que por meio do mesmo, o ato de educar pudesse tomar rumos que abrangia a imaginação, a curiosidade e a própria aprendizagem de maneira alegre e eficaz.

Sendo os jogos utilizados por diversos povos, como egípcios, romanos e maias. Para esses povos os jogos tinham a finalidade de ensinar valores, normas e padrões de vida advindos das gerações antecedentes.

As relações com o lúdico se fazem presente em diversas áreas do conhecimento, na filosofia, Platão citado por Almeida apud Alves (2001, p.16), diz que “o aprender brincando” era mais importante e deveria ser

ressaltado no lugar Considerava ainda que todas as crianças deveriam estudar a matemática de forma atrativa, sugerindo como alternativa a forma de jogo.

Os etólogos classificam como brincadeiras, os comportamentos que não visam a satisfação das necessidades vitais, alimentares ou sexuais, mas que apresentam um caráter aparente de gratuidade; estas atividades de interação social como abordagens, correr perseguindo, lutas amigáveis, brincadeiras solitárias com ou sem objetos, são observadas principalmente entre animais jovens. Já no homem, o jogo não se limita á infância, ás vezes faz investimentos financeiros para (jogos esportivos como futebol, tênis, olímpicos ou televisionados...), deixando assim de ser um mero passatempo, tornando-se até uma profissão.

A palavra jogo pode apresentar muitas definições e existem vários significados para ela, por exemplo, no (Aurélio, 2004), jogo é: “atividade física ou mental fundada em sistemas de regras que definem perda ou ganho, passatempo, jogo, vício de jogar, série de coisas que formam um todo, balanço, oscilação, manha, astúcia”. (Huizinga, 1980), define jogo como: “uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de determinados limites de tempo e espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da

vida cotidiana”. Enfim, são várias as definições e até sinônimos para o mesmo.

A mesma atitude pode ser jogo ou não jogo, dependendo da cultura ou da forma que se faz entendimento. Para algumas pessoas, o jogo pode ser visto apenas como recreação, ou seja, como bem estar para aqueles que jogam, enquanto que para outras pode ser visto como um suporte na aquisição do conhecimento ou, ainda, há os que pensam que os jogos são uma preparação para a

Pesquisa na área da Educação Matemática tem mostrado a inadequação dos métodos expositivos e a ideia de que o professor é o transmissor do conhecimento e o aluno receptor para o ensino da matemática. Essa percepção faz com que seja necessário repensar e utilizar recursos diferenciados em sala de aula, buscando, uma maior participação dos nossos alunos. Muitos docentes já reconhecem que há uma carência lúdica, para envolver os alunos numa aprendizagem significativa, utilizando técnicas alternativas, ao se trabalhar o jogo com o aluno, o mesmo estará aprendendo sem a linguagem formal da matemática.

As possibilidades de trabalho são muitas, na qual o educador poderá construir sua própria prática. Sendo assim, o jogo se torna um recurso que fornece os contextos do problema e ao mesmo tempo, faz com que o aluno desenvolva estratégias para solucioná-lo.

O jogo deve ser visto como um importante instrumento pedagógico, para favorecer a aprendizagem do aluno, em especial a aprendizagem matemática e através dos jogos, os educandos vão percebendo que é possível aprender de forma divertida, passando assim, a compreender e a utilizar convenções e regras que serão empregadas no processo de ensino aprendizagem, tendo um melhor aprendizado em relação aos conteúdos vistos e que a escola não é o único local de realização de atividades matemáticas.

Uma prática pedagógica que utilize atividades lúdicas irá favorecer a autonomia dos educandos. Segundo Piaget, citado por Kamii (1991, p.54),

> Uma educação conformista ou escola tradicional não encoraja o pensamento crítico nem o independente. As escolas precisam encorajar a autonomia do princípio, se quiserem, eventualmente, serem bem sucedidas em ajudar indivíduos a atingirem níveis mais altos de desenvolvimento emocional e cognitivo.

Aprender matemática através de jogos para nossos educandos não é considerado como um momento para a aprendizagem, pois o aluno não identifica a ligação entre a atividade lúdica e a possibilidade de se aprender a matemática. Para a maioria dos nossos alunos, o intervalo é ligado ao momento de descontração, conversa, jogos e a

aprendizagem são ligados ao contexto de trabalho.

Com a utilização dos jogos, os alunos se esforçam para superar obstáculos, tanto cognitivos quanto emocionais, sendo que se estão motivados, ficam mais ativos mentalmente. Sendo o jogo livre de pressões e avaliações faz com que haja uma maior aprendizagem.

Segundo Kishimoto (1999, p.96), “Sabemos que as experiências positivas nos dão segurança e estímulo para o desenvolvimento. O jogo nos propicia a experiência do êxito, pois é significativo, possibilitando a autodescoberta, a assimilação e a integração com o mundo por meio de relações e de vivências”.

Segundo Alves (2007, p.26), “para Moura (1994), o jogo tem a finalidade de desenvolver habilidades de resolução de problemas,” onde o educando tem a oportunidade de aprender os conteúdos matemáticos e ao mesmo tempo construir instrumentos necessários á ação de aprender.

Ao se trabalhar com as atividades lúdicas, o aluno aprende brincando, sem obrigatoriedade ou imposição do educador, motivando-se para uma nova aprendizagem e fixação de noções já conhecidas. Desafiar nossos alunos com os jogos faz com que haja um progresso na aprendizagem do aluno, desenvolvendo competências para a resolução de problemas.

Motivação

Para Araújo, H (2002, p 276) a motivação é o móvel da ação humana, inclusive para a aprendizagem, é algo recorrente e deve sempre estar presente no ensino de forma criativa trazendo consigo desafios em nível adequado aos alunos que ao obter êxito sua autoeficácia é aumentada e “passam a mostrar comportamentos mais complexos de explorar, manipular, pesquisar, persistir, indagar e procurar novos desafios”. Acrescenta o autor, que a motivação intrínseca é a ideal, mas que esta nem sempre ocorre ou está presente e vai emanar dos interesses naturais do aluno, da curiosidade despertada, do desejo de sucesso e de auto realização.

Quanto à motivação extrínseca, Araújo, H, alerta quanto a sua utilidade de forma trivial para não perder o efeito e seu excesso traz resultados negativos, como reforçar a dependência de controle externo. “compete ao professor adotar uma postura realista e equilibrada. Em qualquer caso, o uso de motivação extrínseca para estudar e aprender deve sempre ter em vista sua eventual substituição por fatores motivacionais intrínsecos”. (2002, p. 276)

Na concepção de José e Coelho (1997, p.14), motivação “é tudo aquilo que está por trás de nossos comportamentos; corresponde às razões de cada um de nossos atos”. Em todo seu desenvolvimento o jovem precisa perceber que ele é capaz, inteligente, enfim, ter um bom autoconceito de si mesmo, sentir-se

admirado, aceito pelos outros.

O aprender se torna fácil e agradável quando há o desejo impulsionado dentro de si, a predisposição torna o aprender mais significativo. “Para que alguém aprenda é necessário que queira aprender” Piletti (2003, p. 33), e cabe ao que vai ensinar equipar-se de recursos variados e atualizar-se.

Conhecer seus alunos e seus interesses atuais, identificar um fator de motivação mais condizente, adaptando-se aos meios disponíveis para se obter o êxito desejado.

“Afirma Drouet (1997 p.10), que o sentimento no jovem de “querer aprender” é garantia de sucesso no momento da aquisição dos seus conhecimentos, habilidades ou técnicas”. Os motivos para aprender se referem aos vários níveis biológico, psicológico e social do desenvolvimento humano. Como ao realizar exercício físico para liberar energia e ou apresentar boas notas para evitar a punição dos pais e adquirir status diante dos amigos. A admiração da família ou dos amigos é também um impulso de gerar no indivíduo o desejo de aprender.

> Quanto mais a criança espera de si mesma e quanto mais acha que os outros esperam dela, maiores serão seus motivos para atingir um objetivo. Sabendo isso podemos entender melhor porque um auto conceito positivo é tão importante para que o adolescente melhore sua capacidade

> de aprendizagem. (JOSÉ e COELHO 1997 p.15).

A emoção nos impulsiona à ação, nos faz sair do estado de acomodação superando nossos limites. “Na medida em que somos motivados por sentimentos de entusiasmo e prazer no que fazemos – ou mesmo por um grau ideal de ansiedade -, esses sentimentos nos levam a conquistas”. (ROSSINI, 2005 p. 75) Como menciona Rossini, (2005 p.19) “o homem é um ser complexo” que possui várias formas de inteligência. Portanto é preciso acreditar no potencial humano. A criatividade humana tem que ser desenvolvida na sua imaginação, no seu conhecimento, no seu domínio das relações intra e interpessoais.

E também “saber lidar, de forma eficaz, com os sentimentos que afligem as pessoas, não permitindo que elas percam a vontade e o otimismo ao enfrentar desafios. O aluno ao escutar constantemente que não tem habilidade para determinada atividade, inconscientemente vai criar uma expectativa de fracasso diante de tal atividade”. (2005, p. 43).

> O professor que poliniza mentes e almas cria condições para estimular a criatividade dos alunos. Além da segurança, dá a liberdade psicológica necessária ao processo criativo. Faz com que seus alunos acreditem que são capazes de criar: seu programa educacional tem espaço para estimular a criatividade de seus alunos. (ROSSSINI, 2005 p. 72).

Para Baker (2005, p.166), “são necessárias duas pessoas para criar o conhecimento pessoal”, nós seres humanos precisamos nos relacionar com os outros porque não podemos viver isolados. Adquirimos a sensação psicológica de bem estar quando passamos pela experiência de sermos conhecidos tal como somos e entendidos pelo próximo.

Uma classe de alunos é uma caixa de surpresa, jovens com facilidade para aprender, e outros não. Independente dos fatores que facilitaram ou bloquearam o aprendizado, as expectativas do professor deve ser sempre de que há uma maneira de levar esse aluno a aprender, superar seus limites e driblar a falta de motivação pela insatisfação de suas necessidades como a alimentação, o descanso e o afeto, fatores que antecedem a necessidade do conhecimento, portanto a motivação precisa iniciar-se na pessoa do professor que atuando não só pelo que diz e faz, mas pelo que se vive tornando um agente de mudança na vida de seus alunos. Todos nós precisamos estar motivados, tanto professores quanto alunos.

A utilização de jogos no ensino da matemática tem papel relevante em situações de aprendizagem, pois contribui para o desenvolvimento de capacidades físicas – manipulação de materiais, objetos, desenvolvimento do corpo, capacidades afetivas, valores, atitudes, interesses e apreciações; e capacidades cognitivas – aquisição de determinados

conhecimentos.

Essas capacidades contribuem para a formação de um indivíduo complexo e preparado. Entre as várias contribuições que o jogo proporciona, vale destacar a operacionalização da criança, que começa quando ela se depara com situações concretas que exigem soluções, levando-as a construir a capacidade de criar soluções lógicas e coerentes, desenvolver potencialidades, avaliar resultados e compará-los com a vida real.

Devemos conhecer os seus anseios, e o que eles realmente necessitam para sentirem-se motivado, fazendo com que não desistam de seus sonhos e continuem sempre caminhando.

O ensino de qualidade não só trabalha o raciocínio, mas também a parte emocional, transformando estes alunos em pessoas mais completas que por si só irão atingir os seus objetivos, para um futuro melhor.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, P. O teatro ensina a viver. Disponível em:

<http://revistaescola.abril.com.br/arte/pratica-pedagogica/teatro-ensina-viver- 424918.shtml> Acesso em: 23 de Nov 2018.

ALVES, Eva Maria Siqueira. A Ludicidade e o Ensino de Matemática: Uma Prática Possível. 4 ed.

Campinas, SP, Papirus, 2007.

BAKER, M. Jesus o maior psicólogo que já existiu. Rio de Janeiro: Sextante, 2005.

BICUDO, Maria Aparecida (Org.). Pesquisa em Educação Matemática:

concepções e perspectivas. Rio Claro (SP), Unesp, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: matemática. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CERQUETTI-ABERKANE, Françoise; BERDONNEAU, Catherine. O ensino da Matemática na Educação Infantil. Trad. Eunice Gruman. – Porto Alegre, Ed. Artes Médicas, 1997.

CONTIN, Rita de Cássia; FERREIRA, Waldinéia Antunes de Alcântara. Jogos:

Instrumento Pedagógico no Ensino da Matemática. Disponível em:

<http://cefaprocaceres.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=66&Itemid=76> Acesso em: 15 dez. 2018

D'AMBROSIO, U. A História da Matemática: questões historiográficas e políticas e reflexos na Educação Matemática. In: BICUDO, M. A. V. (Org.). Pesquisa em Educação Matemática: Concepções e

Perspectivas. São Paulo: Editora UNESP.

DROUET, R. Distúrbios da aprendizagem. São Paulo: Ática, 1997. Série Educação

FONTANA, R. CRUZ, N. Psicologia e Trabalho Pedagógico. São Paulo – SP: 43 ATUAL, 1997.

GOES, M.C.R. A natureza social do desenvolvimento psicológico. In: Cadernos CEDES 24 - Pensamento elinguagem,2.ed. Campinas, Papirus, 1991. p.17-24

GOES, M. C. R. Os modos de participação do outro nos processos de significação do sujeito. Temas em Psicologia, 1(1), 1-5, 1993.

LEONTIEV, A. O desenvolvimento do psiquismo. Lisboa: Livros Horizonte, 1978. Revista Nova Escola. Vygotsky: o teórico social da inteligência. [online], 2001, n°. 139. Disponível em < acesso em 16 dez. 2018>.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. Tradução de Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 2006. p. 143-189

JOSÉ, E.; COELHO, M. Problemas de aprendizagem. São Paulo: Ática, 1997. Série Educação

KAMII, Constance. Piaget para a educação pré-escolar. Trad. Maria Alice Bad Denise. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. (Org.). Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 3. ed. São Paulo : Cortez,1999.

Muniz, Cristiano Alberto. Brincar e jogar: enlaces teóricos e metodológicos no campo da educação matemática. Belo Horizonte, Autêntica, 2010.

PILETTI, C. Didática geral. São Paulo: Ática, 1999.

ROSSINI, M. Educar para ser escola. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Matemática. Curitiba: editora, SEED, 2008.

SMOLE, K. C. S. & DINIZ, M. I. Ler, escrever e resolver problemas: habilidades básicas para aprender Matemática. Porto Alegre: Artmed, 2001

SKOVSMOSE, O. Educação Matemática Crítica: A questão da democracia. Campinas: Papirus, 2001.

SOARES, E. S. Ensinar Matemática: desafios e possibilidades. Belo Horizonte: Dimensão, 2009.

STAREPRAVO, A. R. Jogando com a matemática, números e operações. Curitiba: Aymará, 2009.

VIGOTSKI, L. S. Pensamento e linguagem. (Trad.) Jefferson Luiz Camargo. Revisão Técnica, José Cipolla Neto. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VYGOTSKY, L. S. A Formação Social da Mente. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L.S. Psicologia Pedagógica. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, L. S. Psicologia Pedagógica. Edição Comentada. Porto Alegre: Artmed,2003.

POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E QUESTÕES ÉTNICO RACIAIS

Herminia Barbosa da Costa

Introdução

O desenvolvimento de uma política pública deve ser uma ferramenta governamental cujo objetivo seja a inserção social de toda a população administrada pelo governo, diante disto é fundamental compreender o pensamento acerca de uma política pública que atenda inúmeros interesses, muitas vezes contraditórios, além de todo procedimento para elaboração e implantação que não ocorrem de maneira imediata, uma vez que o contexto político e as questões sociais são responsabilizados por tal ruptura, englobando a elaboração e o período de implantação (ROTHEN e CONTI, 2010).

Tratando-se exclusivamente sobre as políticas públicas educacionais, Azevedo (2004) cita a escola como objeto de realização para tais políticas, possuindo a mesma, formas extensas relacionadas com o contexto mais amplo das políticas da realidade social. Através de sua concepção, compreende-se que a política educacional se articula com o projeto de sociedade de um dado momento histórico, tendo sua construção a partir da verificação de uma necessidade, desta forma, acontece mobilização para a busca de melhores soluções, contudo, sendo

fundamental considerar a ocorrência de um sistema ideológico que determina quais as prioridades que merecem a ação estatal e a prática política.

Paralelo a este contexto de política educacional é fundamental destacar a existência de um fenômeno extremamente importante e presente na sociedade contemporânea que é uma espécie de segregação, que faz com o ensino seja presente exclusivamente na vida de uma privilegiada parcela da população; existindo uma espécie de preconceito, racismo velado, que não deve ser considerado apenas como uma estrutura em torno do significado de raça, ou ainda a respeito da escravidão dos povos africanos; devendo-se considerar o fenótipo, que exige uma profundidade histórica maior que os 500 anos e mais da hegemonia ocidental sobre o resto do mundo.

Assim, muitos conflitos hoje apagados da memória ativa da Humanidade aconteceram sempre em torno de acirradas e sangrentas disputas pela posse dos recursos básicos de sustentação, sendo originadores de inúmeras formas de racismos oriundo em inúmeras localidades do mundo, o que fez com que durante um logo período da história da humanidade, os indivíduos de pele branca fossem considerados como superiores aos demais povos, acarretando em explorações e extermínios em massa de raças até então consolidadas; ocasionando assim uma imensa barreira entre as mesmas, barreira esta

social e intelectual.

Hoje, observando apenas o território brasileiro é possível identificar a implantação de políticas de inserção social destinadas aos povos até então expostos à marginalidade da sociedade, especialmente negros e indígenas. Tais políticas, majoritariamente cotas, são empregadas em universidades públicas e concursos, e se caracterizam pela disponibilidade de vagas sobressalentes para estes povos até então deixados de lado.

É importante destacar que a criação de tais políticas traz sérios conflitos, pois, se de um lado acaba sendo muito bem vinda, ao se considerar maior inserção da parcela até então abandonada da população ao ensino superior, de outro, acaba gerando uma nova forma de preconceito, uma vez que pode dar a ideia de que o negro e o indígena possua uma menor condição intelectual que o branco, algo extremamente errôneo, sendo fundamental compreender aí, o contexto de tais políticas, bem como aquilo que se deseja alcançar com a admissão das mesmas.

Diante do contexto, é fundamental ressaltar que não basta apenas a compreensão das políticas direcionadas para o contexto educacional no país, é necessário identificar de que forma as mesmas se consolidaram, e para tanto é necessário realizar uma viagem para traçar o contexto histórico da educação no Brasil, observando-se de que forma a mesma foi

delineada ao longo dos anos, até atingir os formatos mais modernos e atuais, onde há inserção de todos.

Trajetória da consolidação da educação no Brasil

Conforme destaca Teixeira (1976), entre o final das décadas de 20 e 30, existia no país uma atmosfera propicia para a reconstrução da função social da escola, onde a consciência dos erros se encontrava cada vez mais palpitante e o ambiente de preparação revolucionária era propício à reorganização. Neste sentido, o Brasil deu início ao longo dos anos 30 e uma intensa reforma educacional.

Tal reforma já teve início logo em 1930 com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, que possuía como atribuições o desenvolvimento de atividades inerentes a diferentes ministérios, como por exemplo: saúde, esporte, educação e meio ambiente. Até então, tais ações eram tratadas por meio do Departamento Nacional do Ensino, que fazia parte do Ministério da Justiça; diante disto, em 1932, um grupo de pesquisadores buscaram realizar a implementação de um programa amplo de política educacional, e assim foi lançado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, redigido por Fernando de Azevedo e assinado por diferentes conceituados profissionais da educação da época, dentre eles, Anísio Teixeira (GHIRALDELLI JUNIOR, 2015).

De acordo com Ghiraldelli Junior (2015) é

possível observar a importância do avanço de tal período frente à evolução da educação por meio da promulgação de uma série de decretos, dentre eles:

I- Decreto 19.850, de 11 de abril de 1931, que criou o Conselho Nacional de Educação;

II- Decreto 19.851, de 11 de abril de 1931, que dispôs sobre a organização do ensino superior no Brasil e adotou o regime universitário;

III- Decreto 19.852, de 11 de abril de 1931, que dispôs sobre a organização da Universidade do Rio de janeiro;

IV- Decreto 19.890, de 18 de abril de 1931, que dispôs sobre a organização do ensino secundário;

V- Decreto 19.941, de 30 de abril de 1931, que instituiu o ensino religioso como matéria facultativa nas escolas públicas do país;

VI- Decreto 20.158, de 30 de junho de 1931, que organizou o ensino comercial e regulamentou a profissão de contador; e

VII- Decreto 21.241, de 14 de abril de 1932, que consolidou as disposições sobre a organização do ensino secundário.

Na sequência histórica, em 1937 houve a criação do Instituto Nacional de Pedagogia, que mais tarde veio se tornar o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Tal órgão recebeu a responsabilidade formal de analisar e interpretar os dados educacionais fornecidos pelo Serviço de Estatísticas de Educação e Saúde (SEES), departamento vinculado ao Ministério e ainda na atualidade, o mesmo é de suma importância para a elaboração e desenvolvimento de políticas públicas direcionadas para a educação, uma vez que sua principal responsabilidade está no levantamento de dados, considerando as especificidades de cada etapa da educação pública (RIBEIRO, 2003).

Conforme Ghiraldelli Junior (2015) até o início dos anos 60, o sistema educacional brasileiro se pautava num modelo centralizado e seguido por todos os estados e municípios; contudo com a aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), no ano 1961, houve maior ganho de autonomia e consequente redução desta centralização junto ao Ministério da Educação. Seguindo direcionamento histórico, em 1968 há novos avanços, especialmente relacionado à educação superior com a promulgação da Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968, que dentre muitas coisas, fixa as normas de organização e funcionamento para esse nível de ensino, garantindo autonomia administrativa, financeira e disciplinar às

universidades e neste sentido gerando grande avanço para a educação superior brasileira (BRASIL, 2019).

Já no início da década de 70, Ribeiro (2003) destaca a aprovação de uma nova LDB, a Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, que fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e institui a obrigatoriedade do ensino para crianças dos sete aos 14 anos de idade. Há ainda a criação de um currículo comum para o primeiro e segundo graus, além da parte diversificada, tendo em vista as peculiaridades regionais.

Ainda para a década de 70 e início dos anos 80, Ribeiro (2003) destaca o surgimento de inúmeras associações científicas e sindicais da área da educação, tais como: a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (ANPEd), a Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior (ANDES), a Confederação Nacional de Trabalhadores da Educação (CNTE), dentre outras, que surgiram em oposição ao Regime Militar, com a proposta de luta por uma educação pública e igualitária.

Assim, é possível observar a década de 80 como um período marcado por intensa participação popular e de grande organização social na luta por direitos e diante disto, Freitas (2002) afirma que a luta dos educadores a partir desse momento, no contexto de um movimento mais geral pela democratização da

sociedade, gerou importantes contribuições para a educação em geral, houve uma intensa busca por:

a) Garantia da permanência do educando na escola com consequente diminuição da distorção idade-série; redução do número de alunos em salas de aula; mudança nos conteúdos dos livros didáticos; e ainda revisão de métodos de ensino;
b) Criação de programas como: merenda escolar, transporte e material didático;
c) Melhoria na infraestrutura escolar;
d) Valorização e qualificação dos profissionais da educação com a construção de um plano de carreira nacional;
e) Ampliação da escolaridade obrigatória abrangendo: creche; pré-escola; primeiro e segundo graus; e
f) Gestão democrática; com a reivindicação de uma gestão participativa dos negócios educacionais; onde se esperava dentre muitas coisas: descentralização administrativa e pedagógica; construção de comissões municipais e estaduais de educação autônomas; e colegiados escolares eleitos pela comunidade escolar.

Ribeiro (2003) destaca como um grande avanço para a educação brasileira a promulgação da Constituição Federal de 1988, denominada de “Constituição Cidadã”. Ela representou não apenas um divisor de águas no processo de redemocratização do país, sobretudo, no cenário educacional brasileiro; como também na criação de inúmeros avanços técnicos que possibilitaram avanços significativos para o sistema educacional brasileiro.

Dentre os inúmeros avanços promovidos através da Constituição de 1988 está o Sistema de Avaliação do Ensino Básico (SAEB), que até os dias atuais é de grande utilidade para avaliação e acompanhamento dos índices educacionais no país. Já em 1996, houve a implantação de uma nova reforma na educação brasileira; a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que trouxe importantes mudanças às leis anteriores, como a inclusão da educação infantil (creches e pré-escola), a priorização da formação adequada dos profissionais da educação básica, dentre muitos outros (GHIRALDELLI JUNIOR, 2015).

Em 2007, houve o lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), cuja finalidade foi de agregar em um instrumento único ações diversas do governo federal, com a criação deste plano houve o reforço para uma visão sistêmica da educação, onde conforme destacam no PDE, ao

investir na educação básica há investimento em algo essencial na vida do cidadão brasileiro.

Desta forma, Nascimento (2004) destaca a reflexão em torno da cultura como fator importante na construção sócio histórica, e de que forma o mesmo tem estado presente em todos os cronogramas de formação na educação, fazendo com que a escola seja o espaço para construção de uma identidade, permitindo a apreciação da raça que está inserida no seu contexto, preservando as raízes sem medo e possibilitando novas experiências com trocas de culturas; de certa forma, a reeducação das relações étnico-raciais, no Brasil, exige a emersão das dores e medos que têm sido gerados; é necessário compreender que o sucesso de uns tem o preço da marginalização e da desigualdade impostas a outros; e desta forma decidir qual sociedade se espera construir

Contexto étnico racial

Dentro do contexto educacional, bem como das políticas públicas direcionadas para o tema é fundamental observar a existência de um contexto bem amplo que distancia a abrangência do sistema educacional para toda população, sendo possível inclusive identificar uma espécie de preconceito perpetuado ao longo dos anos, muitas vezes caracterizado como racismo, sendo necessário compreender a historicidade deste termo, que de acordo com Munanga (2005):

> Raça possui um significado determinado pela característica global social e pelas relações de poder que a governam. Conceitos sobre negro, branco e mestiço não representam coisas semelhantes em locais como Estados Unidos, Brasil, África do Sul, Inglaterra, entre outros. Logo, podemos compreender que o teor dessas palavras é relacionado ao significado da etnia, ideologia política e é não biológico.

Desta forma, conforme Galton (1905 apud Silva, 2007, p.26) etimologicamente a grafia raça é atribuída a *ratio* (do latim), cujo significado pode ser caracterizado como sorte*,* categoria ou espécie. Raça não possuía base científica até meados do século XVIII, ao contrário do observado atualmente. A publicação da obra de Charles Darwin, *The Origines of species,* de 1859, despertou inúmeras teorias que até então realizavam especulações a cerca da evolução do *homo sapiens* acabaram adquirindo um significado cientifico único.

Ainda sobre o trabalho de Francis Galton (1822-1911), baseado em grande parte na obra de Darwin, Silva (2007) indica que o mesmo elaborou uma teoria, batizada como Eugenia, possuindo como pressuposto a ideia de que a constante evolução na qual a raça humana estava; deveria ser auxiliada com a aceleração e o aperfeiçoamento deste processo, assim, a teoria Eugenia pode ser definida como a

ciência responsável pelo tratamento dos agentes sociais que exercem influência, física ou mental sobre as qualidades raciais das gerações.

Desta forma Silva (2007) indica ainda haver uma intrínseca relação entre os aspectos biológicos, como a cor da pele e traços morfológicos, e os aspectos psicológicos, morais, intelectuais e culturais. Com a definição de tais relações, os indivíduos da raça branca acabaram sendo considerados de formas coletivas bem superiores aos da raça negra e amarela, em decorrência de seus aspectos físicos hereditários, tais como cor clara da pele, formato do crânio (dolicocefalia), dos lábios, nariz, etc. e que conforme pensavam, eram características que os tornavam aptos para o domínio sobre demais raças, primordialmente a negra, mais suscetível à escravidão e consequentes formas de exploração.

Conforme Guimarães (2005) diversos cientistas sociais tendem a definir raça como um grupo de pessoas, membros de uma dada sociedade e definidos como diferentes de outros grupos em virtude de certas diferenças físicas reais ou putativas; assim que no Brasil até recentemente o racismo foi um tabu. Conforme a construção da nação foi sendo idealizada, uma crença em torno desta nação começou a ser criado – O Mito da Democracia Racial – onde de certa forma os brasileiros se imaginam numa democracia racial.

Ainda de acordo com o autor, o fim da

escravidão no Brasil e consequente substituição da ordem escravocrata por outra ordem hierárquica, trouxe para a “cor” o status de marcação da origem, um código determinante para “raça”. O racismo colonial, alicerçado sobre a ideia da pureza de sangue dos colonizadores portugueses, acabou dando lugar, depois da independência do país, a ideia de uma nação mestiça, contudo, o preconceito racial ainda servia para manter e legitimar a distância do mundo dos privilégios e direitos do mundo de privações e deveres.

Guimarães (2004) indica que através das discussões difundidas no transcorrer do século XX em torno da diversidade social, cultural e das questões étnico-raciais por movimentos sociais, em especial o Movimento Negro, acabaram determinando em janeiro de 2003 a aprovação da Lei 10.639, Lei que estabelece o ensino obrigatório da História e Cultura Afro- Brasileira e Africana na Educação Básica. Tal Lei acabou provocando um movimento em direção a ressignificação de práticas educacionais, uma vez que as pauta na valorização da imagem da população negra, reafirmando suas contribuições na formação nacional.

Ainda completado por Gomes (2007):

> É fundamental que a Lei 10.639/03, juntamente com suas respectivas diretrizes curriculares nacionais devam ser consideradas como parte de um projeto educativo emancipatório

> do Movimento Negro em prol de uma educação anti-racista, onde ocorra o reconhecimento e respeito frente a diversidade. Assim, tal legislação deve ser compreendida como uma medida de ação afirmativa, uma vez que ocorre a introdução de uma política de caráter universal, a LDBEN 9394/96, com a inserção de ações específicas voltadas para um segmento da população brasileira com um comprovado histórico de exclusão e ausência de oportunidades educacionais, onde ocorre luta pelo respeito à sua diferença.

Diante desta necessidade de ações para inserção da população negra frente à sociedade predominantemente branca, surge a expressão ação afirmativa, que conforme Kaufmann (2007) possui seu primeiro registro através da promulgação das Relações Trabalhistas nos Estados Unidos, em 1935, onde era determinado que o empregador que estivesse realizando discriminação contra negros deveria acabar com tal imediatamente e promover “ações afirmativas” colocando o segregado no cargo que estaria ocupando caso não tivesse sido vítima de preconceito.

A discussão acerca deste tema surgiu através de um Grupo de Trabalho Interdisciplinar (GTI) criado no governo de Fernando Henrique Cardoso, no ano de 1995, onde foi concluído que tais medidas deveriam ser tomadas de forma temporária

objetivando diminuir as desigualdades acumulada ao longo dos anos, dessa forma Moraes (2006) indica que ações afirmativas são definidas como políticas ou programas, de ordem pública ou privada, possuindo como objetivo a concessão de algum tipo de benefício às minorias ou grupos sociais que estejam em condições de desigualdade em determinado contexto social.

Política Pública Educacional

De acordo com Silva (2007), envolto ao ambiente da escola ocorrem quatro contextos simbólicos (cívico, doméstico, industrial e de renome) que possibilitam a realização de um estudo da cultura organizacional da escola. Tais contextos trazem através de todos seus aspectos, as formas pelas quais características como: referencial estrutural, modo racional, mecanismos de poder no relacionamento pedagógico, forma de saber e a predominância de valor são assumidos por professores e alunos dentro da organização escolar, estabelecendo a partir daí um panorama da forma como o espaço escolar será constituído.

Desta forma, Lima (2003) indica que dentro deste pensamento técnico e burocrático, com a ocorrência do foco na produção e reprodução de regras, além da centralização na legislação escolar, representando uma imagem estática e definida dos aspectos jurídicos e formais; a realidade escolar acaba sendo direcionada para um modelo de ação

pré-definido, onde tal estrutura ocorre de acordo com determinadas categorias, não sendo considerada a realidade empírica. Num ponto controverso a respeito de tais características, os modelos administrativos baseados na pluralidade de orientações refletem a realidade que dificilmente limita-se em disposições formais ou legais.

Assim, ao se considerar o contexto de cada unidade educacional em toda sua particularidade é necessário rever todos os conceitos administrativos dos estabelecimentos educacionais; logo, Sander (2007) comenta sobre tal realidade, referindo-se à ocorrência de quatro dimensões participantes do processo de administração, sendo favorável a um paradigma denominado multidimensional de administração da educação, onde há composição da dimensão econômica, pedagógica, política e cultural; sendo que cada uma apresenta critérios de desempenho, representados pela eficiência, eficácia, efetividade e relevância.

Logo, a compreensão e a reflexão a respeito do gerenciamento democrático no ambiente educacional exige um profundo entendimento sobre a mesma na legislação da educação, envolvendo a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394 de 1996, que através de características históricas e de origem desse conceito apresentam grande relevância para o ambiente institucional educacional. Por isso, Riscal

(2009) acaba oferecendo um pensamento sobre o conceito de gestão democrática, comentando a respeito de seu estabelecimento e origem por intermédio da centralização e do autoritarismo que sempre permaneceram presentes na história política do Brasil, por intermédio de um Estado dissipador da ordem, dos direitos e da justiça, impedindo a participação política da população.

Ainda, relacionado à LDB, estão presentes em seu Art. 3 e 14 as concepções de gestão democrática.

> **Dos Princípios e Fins da Educação Nacional**
>
> **Art. 3º** O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
>
> I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
>
> II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
>
> III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
>
> IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
>
> V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
>
> VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
>
> VII - valorização do profissional da educação escolar;

> VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
>
> IX - garantia de padrão de qualidade;
>
> X - valorização da experiência extraescolar;
>
> XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.
>
> **Art. 14**. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:
>
> I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
>
> II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Posto isso, para Mendonça (2001) é evidente a oposição e resistência na manutenção de uma gestão democrática no ambiente escolar, possuindo como motivos fatores de interferência política e mecanismos autoritários aprisionados na história dos relacionamentos escolares e de todo o ambiente social. Importante observar que a modernização do Estado acabou sendo impedida pelo excessivo patrimonialismo e burocratização brasileira e diante desta deficiência o ensino luta contra dificuldades

para a implantação de um sistema participativo, uma vez que se apresenta sob um modelo concebido pela não participação, além de uma filosofia individualista.

Com o conhecimento de tais aspectos históricos presente na LDB e na Constituição Federal de 1988 é fundamental a observação das ambições e finalidades da administração escolar por intermédio da montagem e caracterização da gestão e da organização nesse espaço, sendo através dessa que Libâneo (2001) ressalta que a educação possui como objetivo a determinação da forma de gerenciamento e organização do ambiente escolar. Necessitando assim a escola possuir um objetivo maior focado na procura pela qualidade do processo de ensino e aprendizagem, tendo como objetivo a junção entre os objetivos e as funções da escola, assim como entre o processo de organização e gestão da mesma.

Azevedo (2004) também transcreve em seu estudo sobre as políticas públicas, onde conforme sua compreensão as mesmas são praticadas e caracterizadas de acordo com a sociedade e o meio na qual estão inseridas, sendo compostas através de valores e símbolos de uma realidade diferenciada, tendo origens através da ação homem e com representações sociais dos sujeitos que as criam, possuindo referencias em normas e práticas sociais de uma determinada cultura.

Ainda para Oliveira (2010), as reformas educacionais iniciadas na década de 90,

conquistaram espaço somente na segunda metade desse período. Elas possuíam como objetivo central a modernização do Estado Brasileiro e a sua configuração ao contexto econômico mundial. Desta forma, iniciando um processo de descentralização, representado pela municipalização do ensino, onde havia através da construção do mesmo o objetivo de oferecimento de maior autonomia de gestão para as realidades educacionais específicas.

Já Vieira (2007) alerta para a necessidade de uma organização realmente democrática e participativa, tendo o acesso aos conhecimentos básicos proporcionando o ato participativo e de produção para a sociedade, portanto, representando à qualidade educativa oferecida para a população. A formação básica dos sujeitos determina o oferecimento de subsídios para domínio dos conhecimentos, bem como sabedoria para reprodução destes no contexto atual da modernidade (DEMO, 1993).

Conclusão

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96 trouxe inúmeras mudanças para o aspecto educativo, prevendo em seus artigos obrigação para os estabelecimentos de ensino, determinando que estes devessem elaborar suas próprias propostas pedagógicas, compartilhando-as com toda a comunidade, além da importância da gestão democrática definida conforme as

características do meio educativo.

Assim consideramos que a organização escolar está inserida na complexidade social, representada e compartilhada através de suas posturas e ações políticas. Possuindo a finalidade de asseguramento da qualidade do processo de ensino e aprendizagem por meio da transmissão de aspectos culturais, sociais, pedagógicos e críticos para o convívio em sociedade.

Logo, neste estudo procurou-se elencar a variedade de modelos organizacionais que podem estar presentes na escola, envolvendo desde uma gestão autoritária até a participativa e democrática. Por meio da gestão escolar é possível discordar da ordem vigente, bem como do conformismo, propondo uma educação caracterizada pela participação e a construção ativa dos sujeitos, sempre procurando a emancipação e transformações.

É evidente que o campo das políticas públicas educacionais está alicerçando a ideia da procura permanente por resultados da tão sonhada qualidade no ensino oferecido. Porém, através de contraponto, é preciso o uso de políticas constituídas pelos reais atores educacionais, que estão em contato direto com a realidade escolar, uma vez que possuem conhecimento das necessidades e dificuldades cotidianas.

Diante todo contexto a respeito da adoção de

políticas públicas para a educação, especialmente para uma considerável parcela da população, que durante muitos anos viveu marginalizada junto a sociedade, onde com o histórico de escravidão e consequente racismo intrínseco, sendo possível inclusive verificar que até mesmo uma falsa ideia de inferioridade intelectual em virtude da raça, é algo extremamente necessário e justificável para buscar uma forma de diminuir uma grave injustiça social.

Tal estudo aliado ao que verificamos no momento atual revela uma dura realidade, onde conforme observamos é extremamente necessário à adoção de políticas cada vez mais amplas de inserção desta parcela da população até então marginalizado da sociedade. Contudo, se por um lado a adoção de políticas afirmativas acaba sendo considerada como uma importante ferramenta para a equiparação da população até então marginalizada, de outro, ela acaba sendo o combustível para mais conflitos.

Desta forma, é possível se observar que a educação representada pelas políticas públicas educacionais necessita de cuidados específicos, tanto os relacionados à profissionalização e a valorização docente, como também aqueles envolvidos no processo formativo do qual esta sendo elencado. Logo, este estudo acaba questionando o que se espera do processo educativo ofertado nas instituições de ensino e quais as novas oportunidades

de políticas públicas educacionais direcionadas para a construção de sujeitos para o diálogo, criticidade e a participação ativa.

Referências Bibliográficas

AZEVEDO, J. M. L. de. A educação como política pública. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

BRASIL. Constituição Federal de 1988. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em set. 2019.

BRASIL. Conferência Nacional de Educação. Brasília, 2010.

BRASIL. LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 2001 – Lei nº 9394 de 1996. Brasília. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em set. 2019.

DEMO, P. Desafios modernos da educação. 2ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1993.

GOMES, N. L. Diversidade étnico-racial e educação no contexto brasileiro: algumas reflexões. In: GOMES, Nilma Lino (Org.). Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

GHIRALDELLI JUNIOR, P. História da Educação. 5ªed. São Paulo: Saraiva, 2015.

GUIMARÃES. A. S. A. Preconceito e discriminação. São Paulo: Ed. 34, 2004

GUIMARÃES. A. S. A. Racismo e anti-racismo no Brasil. 2 ed. São Paulo: Ed. 34, 2005.

KAUFMANN, R. F. M. Ações afirmativas à brasileira: necessidade ou mito? Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2007.

LIMA, L. A escola como organização educativa. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003. p. 93- 135.

MENDONCA, E. F. Estado patrimonial e gestão democrática do ensino público no Brasil. Educ. Soc. [online]. 2001, vol.22, n.75, pp. 84-108. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302001000200007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em set. 2019.

MORAES, G. P. de. Ações Afirmativas no Direito Constitucional Comparado. In: CAMARGO, Marcelo Novelino (org.). Direito constitucional: leituras complementares. JusPodivm, 2006. Capítulo VII, p. 143-159.

MUNANGA, K. Superando o Racismo na Escola. 2 ed. revisada. – Brasília: MEC/ SECAD- Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e diversidade, 2005.

OLIVEIRA, D. A. Mudanças na organização e na gestão do trabalho na escola. In: OLIVEIRA, D.A; ROSAR, M.F.F. Política e Gestão da educação. 3ªed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.p.127-145.

OLIVEIRA, D.A; ROSAR, M.F.F. Política e Gestão da educação. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p.

61-73.

RIBEIRO, M. L. S. História da educação brasileira: a organização escolar. 16° edição. Campinas: Autores Associados, 2003.

RISCAL, S. A. Gestão Democrática no cotidiano escolar. São Carlos: EdUFSCar,2009. (coleção UAB-UFSCar).

ROTHEN, J. C.; CONTI, C. L. A. Política pública, o trabalho e a formação docente. Referências para uma agenda de pesquisa. Revista eletrônica de educação. São Carlos, SP: UFSCar, v. 4, nº2 – nov, 2010. p.37-49. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br>. Acesso em set. 2019.

SANDER, B. Construindo quatro modelos de administração da educação. In: Administração da Educação no Brasil: genealogia do conhecimento. Brasília: Líber Livro, 2007. p.73 a 135.

SILVA, R. S. Gestão da educação nos anos 90: equidade e conservadorismo. In: FERREIRA, Naura (org.) Políticas Públicas e gestão da educação: polêmicas, fundamentos e análises. Brasília, DF: Líber Livro, 2007. p. 87-109.

SILVA, Mozart Linhares da. Educação, etnicidade e preconceito no Brasil. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2007.

VIEIRA, S.L. Política(s) e Gestão da Educação Básica: revisando conceitos simples. In: Revista Brasileira de Política e Administração da Educação – v. 23, nº 1-jan/abr, 2007. p.53 a 69.

USO DAS TICS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Isabel Cristina Bartulihe Marengo

A globalização das redes de educação apresenta desafios para o desenvolvimento dos processos de inovação na experiência social e cognitiva, na aprendizagem e na criação do conhecimento. Nesse sentido, mais do que integrar as TICs na educação e na escola o desafio atual compreende a identificação das perspectivas de inovação na educação.

> Pense-se, neste sentido, que as coletividades e as instituições são constituídas por acoplamentos com diferentes modalidades e intensidades. As técnicas de comunicação e de processamento de informação desempenham, nelas, um papel constitutivo. Tal condição institucional permite pensar que as instituições possam ser equivalentes a uma organização reticular de tecnologias intelectuais. Assim, além de ser pensada como um sistema cognitivo, uma instituição poderia ser analisada a partir da rede de tecnologias que a constitui (Maraschin & Axt, 2005, p. 43).

Mesmo antes de o aluno chegar à escola ele já passou por várias experiências e aprendizagens, ele vivencia no contexto familiar rico ou não culturalmente

e emocionalmente seus roteiros mentais e consequentemente suas linguagens e a família facilita ou complica sua forma de comunicação. Sabemos que toda criança também é educada pela mídia, aprende a informar-se, a conhecer os outros, o mundo e a si mesmo ouvindo as pessoas ditarem como viver, como ser feliz ou infeliz e até mesmo como amar e odiar e isso é feito de forma sedutora e ilusionista.

A mídia envolve o sistema da comunicação e se torna necessário identificar e utilizar suas influências nos espaços escolares e enfrentar o desafio de desenvolver a consciência crítica dos alunos com relação aos benefícios apresentados pelas novas tecnologias. Já existe em várias escolas o uso dos meios de multimídia nas próprias salas de aula, como lousas digitais, computadores com acesso a internet e a distribuição de notebooks para professores e crianças nos primeiros anos do ensino escolar. São muitos os casos de sucesso na utilização das tecnologias em sala de aula como aliada no processo de ensino aprendizagem, pois a criança independentemente da idade mantém um contato frequente com tais instrumentos, e a escola deve aproveitar-se disto desde cedo, ou seja, desde a educação infantil.

A ideia de utilizar computadores para ensinar crianças a se tornarem melhores pensadores surge como algo novo e permeado ainda de alguns

mistérios, pelo fato de que os docentes não reconhecem ainda em sua maioria como essas tecnologias podem ser usadas para facilitar o trabalho de ressignificação de conceitos que é o papel da escola.

De acordo com Lévy (1993), as tecnologias se transformam em tecnologias da inteligência, ao se construírem enquanto ferramentas que auxiliam e configuram o pensamento, tendo nele, portanto, um papel constitutivo. Ao mesmo tempo, tornam-se metáforas, servindo como instrumentos do raciocínio, que ampliam e transformam as maneiras precedentes de pensar.

> Para o autor citado, as tecnologias agem na cognição de duas formas: (a) transformam a configuração da rede social de significação, cimentando novos agenciamentos, possibilitando novas pautas interativas de representação e de leitura do mundo; (b) permitem construções novas, constituindo-se em fonte de metáforas e analogias (Maraschin & Axt, 2005, p. 43).

Para nós professores as TICs exigem uma linguagem contemporânea e um aprimoramento rápido e eficaz e devem despertar maior interesse. A forma tradicional e bancária de lecionar estão ultrapassadas e nesse sentido as tecnologias cumprem um papel fundamental nas escolas rumo a modernidade porque não há uma pós modernidade.

O sistema educacional, principalmente quando se fala da rede municipal de ensino – que é o âmbito da Educação Infantil -, está distante de fazer valer a inserção tecnológica no processo ensino aprendizagem, quando a preocupação ainda é com os conteúdos tradicionais impostos pelo próprio sistema governamental.

A escola (enquanto instituição social) ainda não se deu por conta que a utilização didática das novas tecnologias da informação e da comunicação favorece o processo pedagógico da proposta curricular no mundo novo, tornando a aprendizagem uma atividade prazerosa. O que de fato mais preocupa é que o acesso às informações hoje está por toda parte, sendo transmitida pelos diversos meios de comunicação, não tem mais como a escola se fechar, se distanciar dessas mudanças. O desafio na verdade frente a esse novo contexto é:

Como orientar o aluno para saber o que fazer com essas informações, que venham a ser internalizadas em vez de conhecimento e como fazer para saber aplicar este conhecimento de forma responsável na prática cotidiana? Dentro do processo ensino aprendizagem, é preciso ter cuidado com o uso de novas tecnologias a ansiedade de inseri-las no dia-a-dia pode tornar- se algo desvinculado daquilo que é a proposta propriamente dita.

O acesso a informação e a mídia, a conexão, é, atualmente, uma definição de característica de

vida. Nunca usar as novas tecnologias da informação e da comunicação como passa tempo, pois inovar nem sempre significa mudar. Ainda trazendo a Educação infantil para o mundo contemporâneo ressaltamos que o uso das novas tecnologias deve considerar que essas crianças apesar da pouca idade já estão expostas a essas novas tecnologias e como tal necessitam dominá-las para interagir em seu meio social e a escola não pode ficar à margem desse processo.

As mudanças Atuais

As mudanças atuais no conceito do que é ensinar diz respeito à capacidade de ir além dos conteúdos e das informações didáticas, de modo que estes possibilitem a aprendizagem como uma competência central que possa ser desenvolvida tanto pelo educador quanto pelo educando, através de suas próprias realidades vividas. Tal ideia vem superar o conceito de ensino enquanto informação, apoiado numa relação passiva professor aluno, que na maioria das vezes, por meio do livro didático, transmite as informações para o aluno, que normalmente as repetem, sem conseguir associá-las a uma interpretação e ligação com a realidade, que forneça sentido ao próprio aprendizado.

O desenvolvimento das habilidades e competências ocorre por meio de atividades como pesquisa, conhecimento teórico, vivência, reflexão e ação. Sendo assim, as competências e habilidades

só são desenvolvidas num trabalho interdisciplinar e contextualizadas, mas, para que isto ocorra, o professor precisa estar apto a desenvolver sua própria postura interdisciplinar e contextualizada.

O papel do professor, para Del Prette et al (1996), enquanto participante, condutor e mediador dessas interações educativas necessita, além da competência profissional, um repertório bastante diferenciado das habilidades sócio cognitivas como planejar, avaliar e fornecer feedback, planejamento e coordenação de atividades de grupo, flexibilidade para mudanças na atuação, percepção das demandas imediatas do contexto escolar, entre outras questões que dizem respeito à formação do profissional contemporâneo, que está centrado nas relações interpessoais, principalmente no que se refere ao magistério.

As tecnologias passam a ser utilizadas como suporte para a aprendizagem, entretanto, não devem ser consideradas apenas como meios de comunicação ou distração, mas como recursos didáticos que favoreçam a aquisição de conhecimentos, devendo ser interpretadas, analisadas e contextualizadas na busca do desenvolvimento de habilidades e competências que levem a aprendizagem significativa. Definindo habilidades e competências.

As competências podem ser definidas como um conjunto de conhecimentos, atitudes,

capacidades e aptidões, que habilitam alguém para vários desempenhos, não apenas em sua vida escolar, mas em todos os aspectos de sua existência pessoal.

Na ação, não é possível separar o conceito de competência e de habilidades, mas eles exigem domínio de certos conhecimentos, para que possam ser efetivados. As habilidades se ligam a atributos relacionados não apenas ao saber-conhecer, mas ao saber-fazer, saber-conviver e ao saber-se, que, de acordo com a UNESCO, são os quatro pilares que sustentam a educação. As competências pressupõem operações mentais, capacidades para usar as habilidades, emprego de atitudes adequadas à realização de tarefas e conhecimentos.

Algumas competências e habilidades que não podem deixar de existir no trabalho em sala de aula são: respeitar as identidades e as diferenças; utilizar-se das linguagens como meio de expressão, desenvolver a comunicação e a apreensão de informações; inter-relacionar pensamentos, idéias e conceitos; desenvolver o pensamento crítico e flexível e a autonomia intelectual; adquirir, avaliar e transmitir informações; compreender os princípios das tecnologias e suas relações integradoras.

Educação de jovens e adultos e a tecnologia em busca de uma nova prática pedagógica A escola que atende a EJA deve estar atenta aos

> interesses e necessidades desses educandos, que historicamente sofrem com os interesses políticos que permeiam a educação escolar, e deverá utilizar adequadamente todos os recursos disponíveis, inclusive os de mídia, visando alcançar resultados relevantes de aprendizagem e desenvolvimento na formação dos alunos, pois "... se for para termos a escola equipada, com novas tecnologias da informação, que estas sejam utilizadas, portanto, a favor das vozes dos estudantes e não como recursos de adestramento para o mercado de trabalho" (Orofino, 2005, p. 125)

Sendo assim, a escola não pode ignorar o momento atual em que as tecnologias de informação e de comunicação nos impuseram novas formas de se relacionar com os outros, de construir e reconstruir conhecimentos e ainda de pensar nosso dia-a-dia considerando o contexto atual da educação. Assim, considera-se indispensável o uso das tecnologias que possibilita uma nova proposta pedagógica capaz de atender aos anseios dos jovens e adultos construindo saberes partindo das experiências da sua realidade.

Transformando Informações em Conhecimentos

Onde será possível ressignificar, interpretando e transformando informações em conhecimentos. Diante disso, em vez de repugnar as formas emergentes de comunicação, melhor seria investigar

a sua importância na constituição de aspectos mais amplos de sociabilidade e de subjetividade, e educar incorporando as novas tecnologias, promovendo a capacidade de leitura crítica das imagens e das informações visando a consciência crítica e desmistificando ideologias.

> Ao invés de simplesmente incorporar as tecnologias no ensino é importante ousar, criar, inventar, sugerir, desafiar e principalmente usar com racionalidade. Sobre isso, é preciso refletir que "é importante tanto no campo escolar como no extraescolar, que se estimule o desenvolvimento de uma atitude que possibilite a recepção, reflexiva e autônoma, da mensagem emitida pela multimídia" (Litwin, 1997, p. 51).

Portanto, o professor do século XXI necessita adequar-se aos avanços e recursos metodológicos respeitando o pensamento, o gosto, a curiosidade do educando da EJA, para melhor compreendê-lo. Dessa forma, deixará de ser professor mecanicista e perceberá que o discente é sujeito capaz de transformar a sua realidade, podendo abrir novas possibilidades na vida e despertando habilidades.

> O enfoque principal é criar através das tecnologias novas formas de ensinar e aprender bem como integrar o uso dos recursos disponíveis na escola ao seu compromisso maior que seria um melhor convívio e uma atuação e

> participação efetiva na sociedade. Assim, “a educação é vista como um dos meios capazes de proporcionar à classe trabalhadora um saber que seja instrumento de luta, a fim de que possa, de forma consciente renascer enquanto homens e com ele uma nova escola” (Vale 2001, p. 18).

Vários professores das escolas públicas que utilizam os recursos tecnológicos na sala de aula sabem claramente a importância de integrar o planejamento e projetos para o uso adequado desses recursos, os quais favoreçam o trabalho pedagógico do professor, que durante anos manteve sua prática passando conteúdo na lousa e corrigindo cadernos.

> Mas este cenário já vem se modificando com a chegada do computador, DVD, retroprojetor e outros recursos midiáticos disponíveis na escola, estes recursos podem proporcionar o aprendizado de forma interdisciplinar e contextualizado. Neste sentido, a formação tecnológica “é o trabalho de formação da cidadania, propiciando ao cidadão os requisitos básicos para viver numa sociedade em transformação, com novos impactos tecnológicos, com novos instrumentos nas produções e relações sociais” (Grinspun 2001, p. 64).

Tecnologia então é um conceito que tem múltiplos significados variando conforme o contexto

que esteja inserido, sendo capaz de enriquecer, libertar e transformar como também ameaçar, causar medo e subjugar a humanidade. Com isso, tecnologia numa visão libertadora deve ser capaz de desenvolver conhecimentos, informações, comunicar etc.

> Assim, é necessário saber tirar o máximo possível de uma tecnologia para possibilitar aos educando uma nova forma de interagir com os conhecimentos, gerando aprendizagens verdadeiramente significativas que correspondam aos anseios dos jovens e adultos. A relação de ensino é uma relação de comunicação por excelência, que visa formar e informar, os instrumentos que possam se encaixar nesta dinâmica têm sempre a possibilidade de servir ao ensino: livro, vídeo, fotografia, computadores e outros são formas de comunicar conhecimentos e, como tais, interessam à educação (Haidt, 2003, p. 277).

Neste sentido, é necessário conhecer as especificidades dos recursos midiáticos para incorporá-los com objetivos didáticos claros, dando vazão à vivência dos alunos, seus conhecimentos prévios, com mediação adequada do professor que deve valer-se dos recursos disponíveis para implementar uma nova prática construída pelo dinamismo das imagens e sons. Esta (re) construção

só será possível se houver o envolvimento de todos, educandos e profissionais da educação, em busca do reconhecimento mútuo que abra caminhos para experimentação, criação e argumentação que envolva novas formas de pensar e agir, como questiona Grinspun: Para que serve então uma educação tecnológica?

> [...] para formar o indivíduo na sua qualidade de pessoa humana, mais crítica e consciente para fazer a história do seu tempo com possibilidades de construir novas tecnologias, fazer uso da crítica e da reflexão sobre a utilização de forma mais precisa e humana, e ter as condições de, convivendo com o outro, participando da sociedade em que vive transformar essa sociedade em termos mais justos e humanos (Grinspun 2001, p. 29).

Certamente a tecnologia não tem fim em si mesmo, por isso, não devemos ficar preocupados apenas com a operacionalidade das máquinas que sozinhas não garantem o aprendizado e nem operam mudanças. Porém, o bom uso poderá trazer para o processo educativo formas criativas na busca do conhecimento, que através da informatização possam atender aos anseios de uma sociedade cada vez mais exigente. Deste modo, o fato de utilizar, por si só, diferentes mídias na prática escolar não significa verdadeiramente a efetiva integração entre

as mídias e as atividades pedagógicas:

> “integrar” tem que ser no sentido mais amplo da palavra, que quer dizer tornar inteiro, fazer parte de todo o processo de construção do saber, com objetivos e estratégias que venham enriquecer os novos aprendizados e que podem ser alcançados também através do uso de variadas tecnologias. Para que isso ocorra, o professor pode e deve saber pedagogicamente o como, o quê, e por que usar as mídias no processo de ensino, desenvolvendo atividades atrativas que sejam do interesse dos jovens e adultos, deixando de lado a simples reprodução ou adaptação, para dar espaço a um saber realmente comprometido com a realidade que envolve ações reflexivas da sua prática enquanto docente. A educação tecnológica segue o caminho das inovações não como descoberta em si, mas como busca da compreensão dos novos papéis e funções que o homem tem na sociedade, oriundos, por sua vez das novas relações sociais (Grinspun, 2001, p.57).

Diante das mudanças ocorridas no âmbito escolar, torna-se necessário repensar e redefinir o papel do educador. Considerando que aluno e professor têm a informação disponível em tempo real e que por isso, passam a atuar de forma horizontal diante do conhecimento. E será esta horizontalidade

que irá redefinir as atuações que ainda revelam posições autoritárias na sala de aula. Para tanto, Freire (2003) nos diz que “na verdade, para que afirmação ‘quem sabe, ensina a quem não sabe’ se recupere de seu caráter autoritário, é preciso que quem sabe saiba sobretudo que ninguém sabe tudo e que ninguém tudo ignora” (p. 27).

Deste modo, é preciso romper as amarras que ainda prendem a maioria dos educadores e os impedem de desenvolver práticas educativas mais comprometidas com uma reflexão do meio social e com uma nova formação do homem. Para Vale (2003) devido à exigência dos próprios trabalhadores e para responder suas angústias e receios à educação escolarizada passa a ser vista como instrumento da transformação social. Assim, será a atuação do professor e consequentemente sua concepção de mundo, de homem e de sociedade que irá refletir na sua tomada de atitude frente os recursos tecnológicos disponíveis para despertar o interesse e a aprendizagem dos alunos da EJA, que precisam cada vez mais do acesso a mais variadas informações interpretando os diversos tipos de linguagens para assumirem uma postura crítica e consciente no seu meio social e em busca de seus direitos.

> Temos que pensar numa educação com objetivos mais amplos, tanto em termos daqueles conhecimentos como, e principalmente, na formação

> de um cidadão mais crítico e consciente para viver e participar desse contexto, numa visão local, nacional e mundial, numa perspectiva de ação visando à busca de valores comprometidos com uma sociedade mais humana e com mais justiça social (Grinspun, 2001, p. 39).

Neste processo de mudança na postura do educador, é preciso ter cuidado com dois sentimentos que circundam a utilização dos ambientes de mídia, a rejeição e o entusiasmo; o primeiro é em decorrência da falta de experiência com o trabalho que deve ser desenvolvido com as tecnologias educacionais e por isso acaba emergindo diversos mitos entorno das reais possibilidades para a educação, assim é preciso compreender que “na escola, o computador deve ser usado não como um substituto do professor, mas como um recurso auxiliar de que ele dispõe para facilitar o desenvolvimento do trabalho pedagógico interdisciplinar” (Haidt, 2003, p. 280).

E por isso, vale à pena conhecer e explorar cada vez mais seus caminhos e possibilidades. Já o sentimento de entusiasmo manifestado em alguns professores, ocorre devido perceberem a utilização dos recursos tecnológicos como uma maneira de motivar os alunos. No entanto, é necessário ter cautela para não associar a utilização das novas tecnologias limitada ao inovar, pois isso irá reduzir substancialmente a forte influência que suas

linguagens despertam no aluno. Isso será possível com metodologias que valorizem as possibilidades de trocar e construir conhecimentos tendo como ferramenta a tecnologia.

Além disso, outros entraves circundam a utilização da TV, do vídeo e da Internet na educação, e esses por sua vez exercem forte influência nas tomadas de decisões no meio escolar, são as normas e exigências dos sistemas de ensino, como no diz Soares:

> Os professores, ainda que capacitados pelos programas de estímulos ao uso de informática na escola, se vêem aprisionados a rotina pedagógica, conteúdos, Parâmetros Curriculares Nacionais aos compromissos com os sistemas de avaliação, e deixam para segundo plano as inovações e a autonomia que a informática poderia trazer ao seu trabalho. Os alunos, por sua vez, ficam na dependência dos professores e da direção para acessarem o laboratório de informática (Soares, 2006, p. 113).

Cabe aos profissionais da educação compreender como ocorrem os processos de aquisição do conhecimento e, sobretudo, lancem mão dos recursos disponíveis que favoreçam o estimulo necessário para o educando de a EJA interagir com o conhecimento, com as diferentes linguagens e interpretar, através destes, o mundo a sua volta.

Assim, a escola estará contribuindo para a formação de pessoas com competência para realizarem a leitura da realidade e em busca da sua libertação, “temos de respeitar os níveis de compreensão que os educandos não importam quem sejam estão tendo da sua própria realidade, não impor a eles a nossa compreensão em nome da sua libertação” (Freire, 2003, p.27).

Desse modo, a leitura que o professor deve convidar o aluno jovem e adulto a fazer é a do seu próprio contexto e dos meios que utiliza para estabelecer as suas relações sociais.

As novas tecnologias e o ensino de Matemática

A Matemática está presente na Engenharia, na Física, na Astronomia, na Psicologia, na Biologia, na Informática, etc, e em, praticamente, qualquer área do conhecimento humano e científico. A evolução da Computação que permite aplicar métodos da Matemática para resolver problemas do mundo real, de forma inovadora e rápida, tem grande influência neste fato. O uso das novas tecnologias propicia trabalhar em sala de aula com investigação e experimentação na Matemática, considerando que permite ao aprendiz vivenciar experiências, interferir, fomentar e construir o próprio conhecimento.

O aluno participa dinamicamente da ação educativa através da interação com os métodos e meios para organizar a própria experiência. A

participação do professor como facilitador do processo ensino-aprendizagem é relevante para permitir que o aluno desenvolva habilidades e seja capaz de realizar a atribuição de significados importantes para sua articulação dentro do processo ensino-aprendizagem. Nesse contexto, cabe citar a contribuição de Mason, quando nos alerta para o fato de, "[...] que para usar um instrumento matemático com eficácia, pode ser necessário gastar algum tempo a examinar o que está por trás dele, como funciona, e mesmo como isso poderia ser feito, em princípio, à mão" (Mason, 1996, p. 19).

A implicação direta da manipulação dos programas de computadores, tal como nas calculadoras, leva o aluno a trabalhar com explorações mais substanciais, com o objetivo de desenvolver a sua intuição e a sua consciência dos conteúdos (o "quê") da Matemática. Dentro deste aspecto podemos considerar que, segundo D'Ambrósio:

> [...] o comportamento, que também chamamos fazer, ou ação ou prática, e que está identificado com o presente, determina a teorização, explicações organizadas que resultam de reflexão sobre o fazer, que é o que comumente chamamos saber e que muitas vezes se chama simplesmente conhecimento (Ambrósio, 1996, p. 19).

A utilização e a exploração de aplicativos e/ou

softwares computacionais em Matemática podem desafiar o aluno a pensar sobre o que está sendo feito e, ao mesmo tempo, levá-lo a articular os significados e as conjecturas sobre os meios utilizados e os resultados obtidos, conduzindo-o a uma mudança de paradigma com relação ao estudo, na qual as propriedades matemáticas, as técnicas, as idéias e as heurísticas passem a ser objeto de estudo.

Assim, é importante considerar as perspectivas sobre investigações na sala de aula: Se conjecturar é parte essencial da experiência matemática, os seus prolongamentos e complementos naturais são a argumentação e a demonstração. Na realidade, se pretendêssemos sintetizar em poucas palavras o que é fazer matemática, a sequência de palavras... Exploração/ conjectura/ argumentação/ prova-reformulação da conjectura... Poderia bem constituir um ponto de partida para essa síntese (Associação, 1996, p. 59). D'Ambrósio constata que:

> Estamos entrando na era do que se costuma chamar a "sociedade do conhecimento". A escola não se justifica pela apresentação de conhecimento obsoleto e ultrapassado e muitas vezes morto, sobretudo, ao se falar em ciências e tecnologia. Será essencial para a escola estimular a aquisição, a organização, a geração e a difusão do conhecimento vivo, integrado nos valores e expectativas

> da sociedade. Isso será impossível de
>
> se atingir sem a ampla utilização de tecnologia na educação. Informática e comunicações dominarão a tecnologia educativa do futuro. (D'Ambrósio, 1996, p. 80).

O uso da tecnologia em sala de aula permite interatividade entre o aprendiz e o objeto de estudo propiciando uma participação ativa do aluno e uma reflexão acerca dos recursos tecnológicos computacionais, criando condições de aprofundamento sobre "[...] a fonte das ferramentas que criam a oportunidade para criar um ambiente de aprendizagem e implementar o design instrucional apropriado" (ROMISZOWSKI, s.p.). Segundo a literatura acadêmica brasileira, o termo design instrucional traduz-se de forma bastante ampla como "planejamento de ensino".

O uso de jogos digitais na educação tem sido objeto de diversos estudos e Ribeiro et al. sugerem, a este respeito que:

> [...] o ensino de ciência e tecnologia, e especificamente o ensino de engenharia, no Brasil, pode se beneficiar com a pesquisa sobre o potencial desse recurso como apoio ao processo educacional. Os jogos digitais, ao permitirem a simulação em ambientes virtuais, proporcionam momentos ricos de exploração e controle dos elementos. Neles, os

> jogadores – crianças, jovens ou adultos – podem explorar e encontrar, através de sua ação, o significado dos elementos conceituais, a visualização de situações reais e os resultados possíveis do acionamento de fenômenos da realidade. Ao combinar diversão e ambiente virtual, transformam-se numa poderosa ferramenta narrativa, ou seja, permitem criar histórias, nas quais os jogadores são envolvidos, potencializando a capacidade de ensino- aprendizado. (Ribeiro et al., 2006).

Conforme apresenta Mayo (2005 apud Ribeiro, 2006), o uso de games para treinar, aprender e executar atividades reais em ambientes realísticos melhora a performance dos aprendizes que se tornam melhores através da aprendizagem baseada em games. Possibilitam experiências de aprendizagem produzidas individualmente de acordo com seu estilo de aprendizagem e desempenho.

A pesquisa de Mayo é bem completa e apresenta diversas pesquisas sobre a influência dos jogos digitais na aprendizagem, inclusive com estudos de neurociência. Seu estudo compara as teorias de aprendizagem com características dos jogos, segundo Mayo: - aprendizagem experimental (você faz você aprende): participação ativa com decisões que tem consequências. Típico de jogos imersivos; - aprendizagem baseada no

questionamento e feedback (o que acontece quando eu faço isto?): exploração em jogos; - autenticidade (quanto mais a situação de aprendizagem for realista, mais facilmente os aprendizes transferem a informação para a vida real): mundos virtuais; - eficácia própria (se você acredita que você pode

fazer, você aumenta suas chances de sucesso): recompensas e níveis nos games; - cooperação (aprendizagem em time) – estudos mostram que a aprendizagem cooperativa apresenta resultados 50% superiores sobre a aprendizagem individual ou competitiva: jogos massivamente multiusuário – MMOGs. (Mayo, 2005 apud RIBEIRO, 2006).

Diante das potencialidades dos games como desenvolvedores de habilidades cognitivas nos estudantes deveria haver mais pesquisas educacionais comprovando as vantagens do uso de jogos digitais para fins educacionais e incentivando a apropriação de games como recurso didático nos cursos de engenharia. Segundo Hopf: Os jogos educacionais, no formato digital podem ser considerados objetos de aprendizagem ou objetos educacionais que são elementos construídos de forma a serem reutilizados em diferentes contextos educacionais, são recursos didáticos que subsidiam um novo tipo de educação baseada nas tecnologias digitais.

O jogo faz parte do cotidiano das crianças. A

atividade de jogar é uma alternativa de realização pessoal que possibilita a expressão de sentimentos, de emoção e propicia a aprendizagem de comportamentos adequados e adaptativos. A motivação do aprendiz acontece como consequência da abordagem pedagógica adotada que utiliza a exploração livre e o lúdico.

Os jogos educacionais digitais aumentam a possibilidade de aprendizagem além de auxiliar na construção da autoconfiança e incrementar a motivação no contexto da aprendizagem (Hopf et al., 2005). Na pesquisa de Hopf et al. (2005) foi desenvolvido um jogo digital construído com a tecnologia X3D que tem como cenário um labirinto tridimensional e o objetivo é encontrar a saída. No decorrer dos caminhos do labirinto foram colocados obstáculos compostos por expressões matemáticas para serem resolvidas e algumas opções de resposta; para seguir em frente, o aprendiz deverá responder corretamente.

O jogo visa a ensinar os conhecimentos básicos de Matemática para crianças das séries iniciais do ensino fundamental. Neste tipo de jogo, o aprendiz constrói mentalmente a estrutura do jogo, elaborando estratégias mentais que o levam a desencadear o raciocínio. Incontestavelmente, o uso de jogos como material didático propicia motivação, criatividade, a utilização de várias linguagens e várias representações geométricas. É um recurso didático

de construção do conhecimento. Segundo Bairon apud Petry:

> [...] no jogo da hipermídia o ato de perguntar assume a condição primordial do diálogo. Nesta trajetória, tentamos interpretar, nos testamos o tempo todo e brincamos com o futuro e pensamos “e se isto acontecer?”, “então posso?”, “o que será que vem agora?” etc. A velocidade dessas perguntas, soluções e opções tem encontrado um espaço na estrutura digital como nunca ocorreu antes com outra estrutura midiática. Esta tem algo do ritmo do “irracional”, da “paixão”, do enamoramento com o mundo, do ser jogado que tem como sujeito a ludicidade [...] (Bairon apud Petry, 2005, p. 92).

O Ensino a Distância Ambientes de aprendizagem virtual são, consideravelmente, importantes dentro do processo de comunicação entre professores e alunos, separados geograficamente, como na educação à distância. A educação a distância requer a utilização de novas tecnologias como ferramentas de aprendizagem e construção do conhecimento.

Definem-se “ambientes de aprendizagem” como sistemas de ensino e aprendizagem integrados e abrangentes capazes de promover o engajamento do aluno. No ensino a distância, o aluno desenvolve sua forma própria de estudo e é importante que o

ambiente de aprendizagem esteja adequado para que esse aluno possa organizar suas idéias, compartilhar conhecimentos e adquirir autonomia em sua aprendizagem. Segundo Piaget:

> [...] o conhecimento é fruto de um processo de “construção contínua” que ocorre indefinidamente ao longo da vida, na ação pessoal, em cada realidade, oportunidade, contexto social, cultural e econômico. Para o construtivista, o conhecimento é uma atividade construída pelo aprendiz e não apenas uma descoberta, pois surge das relações estabelecidas, das ações realizadas e da sua experiência no mundo. Portanto, os processos, assim como os resultados, se diferenciam de um indivíduo e de um contexto para outro. (Piaget Apud Sloczinski; Chiaramonte, 2005).

Os ambientes virtuais de aprendizagem permitem a interatividade entre o aprendiz e o objeto de seu interesse e representam uma motivação despertando no aluno a vontade de interagir e de organizar seu conhecimento, ampliando o seu saber e a sua visão de mundo. Rego afirma que “[...] o desenvolvimento pleno do ser humano depende do aprendizado que realiza num determinado grupo cultural, a partir da interação com os outros indivíduos da sua espécie” (Rego Apud Estabel et al., 2006). A interação do aluno com a internet possibilita uma inovação nas formas de leitura e escrita. De acordo

com Lévy:

> [...] os textos na internet se apresentam formando uma cadeia de informações, com sequência livre para o usuário (ou aprendiz) ligada de maneira criativa por meio de links. Esses textos podem ser modificados, ampliados e reconstruídos a partir da pesquisa em diferentes áreas do conhecimento, encontradas no "mundo virtual" rompendo com a forma hierárquica da estrutura escolar tradicional. (Lévy Apud Sloczinski; Chiaramonte, 2005).

A utilização dos recursos das tecnologias de informação e comunicação proporciona uma nova forma de escrita, levando a pensar sobre o próprio pensar, podendo gerar maior conhecimento sobre o assunto. Diversas ferramentas promovem a comunicação em ambientes de educação a distância. Essa comunicação pode ser tanto síncrona como assíncrona.

No caso da comunicação assíncrona, que é um método de comunicação que não exige a interação do aprendiz no momento em que é transmitida, como por exemplo, a comunicação por e-mail, grupos de discussão, world wide web, vídeo e áudio sob demanda. Na comunicação síncrona, o aprendiz interage no momento em que a comunicação é transmitida, ou como define Gennari (2003, p. 334), é qualquer operação executada sob o controle de um

relógio ou outro mecanismo de sincronização, como exemplos, podemos citar o chat, a videoconferência (comunicação bidirecional através de envio de áudio e vídeo em tempo real, via web, por meio de câmeras acopladas ao computador) ou as teleconferências (definidas como todo tipo de conferência a distância em tempo real, envolvendo transmissão e recepção de diversos tipos de mídia, assim como suas combinações) e as áudio-conferências (sistemas de transmissão de áudio, recebido por um ou mais usuários simultaneamente).

Outros recursos como CD-ROMs, fitas de vídeo, disquetes e materiais impressos complementam e auxiliam os alunos com dificuldade de acesso à internet. Os recursos da internet utilizados como suporte de comunicação para EAD são de grande importância para o processo de ensino aprendizagem do aluno que visualiza, participa, interage, coopera e constrói seu conhecimento.

A inclusão Digital

Segundo Estabel et al.: [...] a utilização das Tecnologias de Informação e de Comunicação (TICs) apresenta-se como uma forma de inclusão digital para as Pessoas com Necessidades Especiais (PNEEs). O censo escolar/2002, dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC), registra 20.257 alunos com deficiência visual na educação básica do

sistema educacional brasileiro. Assim, faz-se necessária a capacitação de professores, orientando-os para atender a estes alunos PNEEs com limitação visual nas suas necessidades, propiciando-lhes um ambiente onde sejam agentes de seu processo de construção de conhecimento interagindo com os outros.

Por meio da modalidade de Educação a Distância (EAD) mediada por computador, está sendo ministrado o Programa Nacional de Informática na Educação Especial (PROINESP), onde professores, alguns PNEEs, que trabalham diretamente com alunos com necessidades especiais, sintam-se capazes de orientar os seus alunos neste processo de construção colaborativa e cooperativa, onde é construído o conhecimento de forma coletiva a partir da comunicação e da interação com grupo. (Estabel et al., 2006).

Os autores (2006) abordam em seu artigo um exemplo de superação de limites, em que uma professora/aluna do PROINESP, com limitação visual, constrói uma página pessoal em html para a Internet. A proposta seria a utilização do software Frontpage para a construção da página e a utilização dos recursos desse software agregando texto, imagem, som, dentre outras estratégias possibilitadoras.

A página criada deveria ser publicada no ambiente TelEduc, com acesso restrito e depois

disponibilizada na Internet para livre acesso. A professora/aluna sentiu-se desafiada para a realização da atividade de construção da página pessoal, uma vez que as ferramentas disponíveis para a execução não favorecem a adaptabilidade e a acessibilidade de PNEEs com limitação visual. Durante o processo de construção da página pessoal, a formadora e a professora/aluna interagiram entre si numa relação de cooperação.

A formadora tem o papel de mediadora neste processo, orientando-a, auxiliando-a na sua aprendizagem. A professora/aluna colocou o seguinte título na sua página: O Especial da Educação e justifica que a palavra especial é devido ao fato de acreditar que é possível superar limitações, a partir da construção com os outros e de saber que se podem superar as limitações quando se acredita que é possível.

Referências bibliográficas

FAGUNDES, Léa, Revista Nova Escola, ano 1999.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler, 45ª ed. São Paulo: Cortez, 2003. GRINSPUN, Mirian P. S. Zippin (org.). Educação tecnológica: desafios e perspectivas, 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

HAIDT, Regina Célia Cazaux. Curso de didática geral. São Paulo: Ática, 2003. LÉVY, P. As tecnologias das inteligências: o futuro do pensamento

na era da informática. Rio de Janeiro, 1993.

LITWIN, Edith. Tecnologia Educacional: políticas, histórias e propostas, Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LIBÂNEO, Luís Carlos. Democratização da Escola Pública. A pedagogia crítico- social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1990.

MASETTO, Marcos T. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In: Moran, José Manuel (org.). Novas tecnologias e mediação pedagógica. Campinas, SP: Papirus, 2000.

MERCADO, L. P. L. Novas tecnologias na educação: reflexões sobre a prática. Maceió: EDUFAL, 2002.

MORAN, J. M. Mudanças na comunicação pessoal: gerenciamento integrado da comunicação pessoal, social e tecnológica. São Paulo: Paulinas, 2000.

MORAN, José Manuel. Os novos espaços de atuação do professor com as tecnologias. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 4, n. 12, p.13-21, Mai/Ago 2004.

OROFINO, Maria Isabel. Mídias e mediação escolar: pedagogia dos meios, participação e visibilidade, São Paulo: Cortez, 2005.

PETRY, A. S. Uma contribuição ao conceito de jogo em hipermídia. Revista Informática na Educação - teoria & prática, v. 8, n. 2. Porto Alegre: UFRGS, 2005, p.81-96.

PERRENOUD, Philippe (2000). Dez novas competências para ensinar. Porto Alegre: Artmed Editora.

PIAGET, J. Sobre Pedagogia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

RIBEIRO, Vera Mazagão. Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras. 2ª ed. São Paulo: 2001.

RIBEIRO, L. O. M. et al. Modificações em jogos digitais e seu uso potencial como tecnologia educacional para o ensino de engenharia. Revista Novas Tecnologias na Educação, v. 4, n. 1. Porto Alegre: UFRGS, 2006.

ROMISZOWSKI, A. Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância. Editorial, v. 2, n. 3, 2003.

SILVA, Mozart Linhares da. Novas Tecnologias – educação e sociedade na era da informação. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SLOCZINSKI, H.; CHIARAMONTE, M. S. Ambiente virtual: interação e aprendizagem. Informática na Educação - teoria & prática, v. 8, n. 1, Porto Alegre: UFRGS, 2005.

VALE Ana Maria do. Educação popular na escola pública, 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

CYSNEIROS, Paulo G. Professores e Máquinas: Uma concepção de Informática na Educação.

Recife. Universidade Federal de Pernambuco, NIE/NPD, disponível em www.npd.ufpe.br, acessado em julho/2017.

PEÑA, Maria De Los Dolores Jimenes. Ambientes de aprendizagem virtual: O desafio á prática docentes. S/D. Programa Nacional de Informática na Educação – PROINFO, disponível em: http://www.proinfo.mec.gov.br ,

Programa Nacional de Informática na Educação – PROINFO, disponível em: http://www.proinfo.mec.gov.br

VALENTE, José Armando. ALMEIDA, Fernando José. Visão analítica da informática na educação no Brasil: a questão da formação do professor, disponível em: http://www.professores.uff.br/hjbortol/car/library/valente.html

HISTÓRIA EM QUADRINHOS E APRENDIZAGEM DE LEITURA

Jessica Dos Santos Ramos

INTRODUÇÃO

Ao longo das últimas décadas a utilização das histórias em quadrinho (HQ's) levou a um aumento do rendimento escolar por parte dos alunos, possibilitando um melhor desempenho dos mesmos.

Segundo Barbosa (2004, p. 21)

> [...] há várias décadas, as histórias em quadrinhos fazem parte do cotidiano de crianças e jovens, sua leitura sendo muito popular entre eles. [...] As histórias em quadrinhos aumentam a motivação dos estudantes para o conteúdo das aulas, aguçando sua curiosidade e desafiando seu senso crítico. (BARBOSA, 2004, p. 21)

O presente trabalho irá propor a utilização das histórias em quadrinhos (HQ's), como incentivo à leitura dos alunos. Visto que histórias em quadrinhos podem introduzir um tema que posteriormente podem, a partir de outras perspectivas abordar questões de ensino, sendo complemento para conceitos já trabalhos, abordagem esta que pode ser através de debates e discussões em sala de aula. E, além disso, trazer o aluno para o universo da leitura.

Caberá ao professor introduzir o uso das HQ's em sala de aula e para isso é preciso planejar as atividades buscando estabelecer a estratégia mais eficaz para seu uso.

Barbosa (2004, p. 22) ainda nos diz que:

> Palavras e imagens, juntos, ensinam de forma mais eficiente – a interligação do texto com a imagem, existente nas histórias em quadrinhos, amplia a compreensão de conceitos de uma forma que qualquer um dos códigos, isoladamente, teria dificuldades para agir. (BARBOSA, 2004, p. 22)

A atual realidade em que vivemos, ou seja, um contexto em que os alunos estão inseridos num mundo imagético devido ao uso do computador requer que tratemos o uso das HQ's com grande minuciosidade, visto que os alunos estão inseridos num nesse mundo repleto de imagens e textos, além disso, as mídias permeiam o dia-a-dia de nossos alunos, jogando imagens que trazem reflexões para a sociedade.

Assim, os momentos de reflexão dentro da sala de aul visam enriquecer o processo de ensino e aprendizagem, buscando formar sujeitos críticos e capazes de analisar a realidade na qual estão inseridos através de um quadrinho de conteúdo crítico.

Barbosa nos leva a perceber que:

> Os quadrinhos auxiliam no desenvolvimento do hábito de leitura – a ideia preconcebida de que as histórias em quadrinhos colaboravam para afastar as crianças e jovens da leitura de outros materiais foi refutada por diversos estudos científicos. [...] Os leitores de histórias em quadrinhos são também leitores de outros tipos de revistas, de jornais e de livros. (BARBOSA, 2004, p. 23).

Vemos que as HQ's enriquecem o processo de ensino e aprendizagem e incentivam a leitura em nossos alunos.

À medida que o trabalho for desenvolvido compreenderemos os objetivos de se trabalhar com as HQ's. São eles:

Objetivo geral:

- Demonstrar como as HQ"s podem ser aliadas no processo de ensino e aprendizagem.
- Objetivos específicos:
- Desenvolver o gosto pela leitura através das HQ's;
- Estudar os vários tipos de HQ's;
- Analisar humor nas HQ's;
- Analisar como uma HQ pose se tornar um objeto de análise social.

A realização deste trabalho se justifica pelo

fato de mais e mais alunos estarem em contato com a mídia composta por texto e imagem, ou seja, as HQ's.

As Histórias em quadrinhos se tornaram um gênero em destaque pois são encontradas com facilidade em bancas e livrarias. Nas bibliotecas das escolas também é possível encontrar esse gênero que cada vez mais cai no gosto dos alunos.

O estudo deste gênero faz pensar em alguns problemas a serem discutidos:

- O gênero HQ pode incentivar realmente o desenvolvimento de leitores proficientes:
- Qualquer HQ pode ser trabalhada com qualquer faixa etária?
- É Preciso disponibilizar HQ's variadas para os alunos ou podemos escolher um específico para trabalhar?
- Que trabalhos podem ser desenvolvidos com uma HQ?

De acordo com essas problematizações faremos analise de referências bibliográficas de autores e revisão de literatura de autores como:

- Alexandre Barbosa
- Flávio Calazans
- Leila R. Iannone

- Roberto A. Iannone
- Lucineia A. Rezende

Além dos autores citados acima, tomamos como base para a construção do trabalho os Referenciais Curriculares, os PCN'c, a LDB e inúmeros sites que serviram como fonte para a realização dessa pesquisa, a saber, qual a importância das Histórias em Quadrinhos e sua influencia na melhoria do processo de ensino e aprendizagem e no desenvolvimento da leitura.

O problema de se trabalhar com História em Quadrinhos se deve ao fato se que na maioria das escolas ela se apresenta como um gênero voltado ao lazer, divertimento, para quem não tem nada melhor para fazer na vida. Não combinavam com estudo nem poderiam ser levadas a sério.

> Nas várias partes do mundo, as publicações de quadrinhos (charges, cartuns, tiras de jornal, revistas em quadrinhos, álbuns, graphic novels), em diversos estilos de produção (como a linha clara europeia, os mangás do Japão e os manhwas da Coreia), são consumidas por um público entusiasmado e ansioso por elas e inserido em um mercado de cultura pop fascinante, tecnológico e intercorrelacionado.
>
> O aparecimento de novos meios de comunicação e entretenimento

diversificados e sofisticados, ao invés de, como se previa, levar os quadrinhos ao desaparecimento, fez com que eles atingissem novos ambientes, cruzassem limites antes impossíveis. As webcomics, os “quadrinhos eletrônicos”. Além das redes sociais e outras mídias e suportes que surgem a todo o momento, inclusive agora, enquanto se lê este fascículo. O que primeiro vem à mente quando se fala em quadrinhos é a sua produção editorial, seja em forma de revistas (os gibis) ou em jornais (charges, cartuns e tiras). De fato, a popularidade dos quadrinhos ocorreu devido a essa produção, a princípio impressa, sua divulgação e comercialização em escala industrial, chegando praticamente a todos os quadrantes do mundo.

O leitor comum não tem muita noção sobre isso, mas o que move a indústria das HQs são os esforços conjuntos de profi ssionais que, muitas vezes, nem sequer se conhecem, não têm contato entre si ou vivem em locais, culturas e países diferentes. Foram os quadrinhos os primeiros a incorporar a padronização de conteúdo, pois precisavam atingir públicos diversos em várias partes do mundo e, para tanto, abordar temáticas que não afastassem segmentos do público,

> mas que os atraísse. Também estiveram na vanguarda da globalização econômica nos processos de produção, buscando alternativas que garantissem a sobrevivência de seus produtos em um mercado competitivo. NETTO, 2018. p.6-7)

Tipos de histórias em quadrinhos

Uma história em quadrinho é a arte de, por meio de texto e desenhos, narrar histórias que possuem uma sequência normalmente na horizontal.

No Brasil as HQ'S são chamadas de Gibis. Esses quadrinhos[15] tem vários formatos, os mais conhecido são:

- Tira: popularizou-se nos jornais. Geralmente em formato horizontal, com uma divisão entre dois a cinco quadros, o autor apresenta uma pequena história fechada (muitas vezes humorada) ou um capítulo de história seriada;
- Página dominical: Espaço maior do que a tira diária. "Dominical" devido à tradição de ser publicada aos domingos em suplementos de jornais;
- Fanzine: publicação artesanal e independente. Junção das palavras fanatic (fan) e magazine.

[15]Todas as imagens apresentadas neste trabalho foram retiradas da página do Google.

Surgiu como publicações de fã-clubes de ficção científica. Reproduzidos em fotocópias, muitas vezes sem fins lucrativos e com total liberdade editorial, abrange qualquer tema, inclusive HQs;

- Revista em Quadrinhos: os tamanhos conhecidos como formatinho (13x21cm), comic book (17x26cm) e magazine (20x26,5cm) são os mais comuns. As revistas em quadrinhos, os gibis, de super-heróis, humor e infantil são facilmente encontradas em bancas e revistarias e dominam este mercado;

- Álbum ou Novela Gráfica (Graphic Novel): termo popularizado pelo quadrinista Will Eisner em sua obra Um Contrato com Deus (1978). Assemelha-se muito editorialmente (formato) a de um livro (inclusive, com lombada quadrada). Com maior número de páginas do que uma revista em quadrinhos comum comporta uma história mais densa e sofisticada, exigindo um público leitor mais eficiente (adulto jovens e adultos, por exemplo);

- Mangá: termo que designa as histórias em quadrinhos japonesas. Essas HQs são muito populares em todo o mundo. No ocidente, o uso desse termo foi ampliado para além dos quadrinhos em si, sendo aplicado para definir o estilo de traço baseado nos mangás, devido às características estéticas marcantes, como olhos grandes e expressivos, estrutura anatômica

cartunizada, cabelos espetados com cores vibrantes etc.;

- Fotonovela: perceba que, até agora, não usamos em nenhum momento a palavra desenho na definição de quadrinhos, mas, sim, imagem. Isto por que nem todas as HQs são produzidas com desenhos (embora a maioria o seja), mas com fotografias, pinturas, recortes e colagens, entre outros recursos. Por isso, se seus alunos não souberem desenhar, não tem problema, podem utilizar esse artifício para criar as suas HQs em sala de aula, ampliando as possibilidades pedagógicas, desde que mantenham os recursos particulares da linguagem, como o requadro, balão, onomatopeia etc. Quando utilizamos fotografias para construir uma HQ, a denominamos de fotonovela;

- Webcomics: quadrinhos publicados na internet. Um meio muito eficiente e democrático de novos autores mostrarem seu trabalho e formarem público;

- Cartum: desenho humorístico, anedota gráfica. Em geral, uma única imagem que tem o objetivo de fazer rir, pensar ou até incomodar. Tem uma forte similaridade estética com a charge, mas possui um caráter mais universal e atemporal. Pode ou não ter palavras;

- Charge: pode ser considerada uma categoria jornalística e tem por finalidade satirizar, por meio de uma imagem, algum acontecimento atual. A palavra é de origem francesa e significa “carga”. A charge, geralmente, tem um efeito regional e é atrelada a algum fato relevante do momento. Muitas vezes o chargista faz uso da caricatura e pode ou não usar palavras, assim como no cartum;

Relação Escola/Histórias em quadrinhos

O trabalho com histórias em quadrinhos no âmbito escolar se apresenta de forma dinâmica e significativa para os alunos. A partir dos trabalhos com esse gênero é possível desenvolver habilidades de leitura e escrita, além de levares os alunos a criarem, pesquisarem e dramatizarem momentos de seu dia-a-dia.

Araújo, Costa e Costa (2008, p. 29) nos colocam que:

> [...] os quadrinhos podem ser utilizados na educação como instrumento para a prática educativa, porque neles podemos encontrar elementos composicionais que poderiam ser bastante úteis como meio de alfabetização e leitura saudável, sem falar na presença de técnicas artísticas como enquadramento, relação entre figura e fundo entre outras, que são

> importantes nas Artes Visuais e que poderiam se relacionar perfeitamente com a educação, induzindo os alunos que não sabem ler e escrever a aprenderem a ler e escrever a partir de imagens, ou seja, estariam se alfabetizando visualmente.

As HQs já fazem parte do imaginário infantil, dessa forma a aplicação dos quadrinhos em sala de aula é um fator extremamente fácil.

Por serem de fácil entendimento as HQs já fazem parte da cultura de nossa sociedade, com sua linguagem sendo encontrada em diferentes espaços, meios e atividades, como na publicidade, revistas, livros didáticos ou não, jornais, videogames, campanhas e softwares educativos e até em provas do Enem.

As revistas em quadrinhos são muito populares entre crianças, jovens e adultos. Seu uso na escola torna-a um veículo de provocação ou transmissão de conhecimento ao mesmo tempo em que promove a interação e amplia o diálogo entre professor e aluno. Outro fator importante no uso das HQs em sala de aula é que as mesmas ajudam na socialização de crianças e jovens, que nelas encontram elementos para discussão, troca de ideias e expressão.

Os conteúdos abordados pelas HQs são feitos de forma divertida por aliarem imagens e textos. Elas podem levar o aluno a compreender conteúdos mais

abstratos de forma fácil e prazerosa.

Incentivo a prática de leitura, ao desejo e ao prazer de ler, as histórias em quadrinhos oferecem oportunidade de leitura para todas as crianças de qualquer faixa etária, pois mesmo sem saber ler, a criança conta a história através das imagens, dos desenhos que vê em sua HQ.

As HQs podem ser utilizadas em qualquer disciplina. Atualmente elas aparecem em várias versões de avaliações oficiais enviadas pelo governo para as escolas.

> Nas aulas de artes, elas podem ser estudadas como forma de manifestação artística, enfocando sua linguagem, códigos utilizados e estrutura narrativa. Nas de geografia, podem ser discutidas histórias em locais específicos, estudando-se elementos topográficos ou culturais de países ou regiões. Nas de história, podem fundamentar as diversas épocas de desenvolvimento histórico, servindo para identificação de anacronismos ou ideologias dos autores na elaboração da narrativa. Nas de língua portuguesa, podem auxiliar no enfoque de pontos específicos de gramática (locuções verbais, gírias etc.) ou no entendimento e interpretação de textos. Nas aulas de física, assim como nas de biologia e/ou química,

> podem oferecer subsídios para a discussão de teorias diversas, quando contrastadas com elementos narrativos dos quadrinhos. E assim por diante. (NETTO E VERGUEIRO, 2018. p.12)

As histórias em quadrinhos trazem informações de forma clara e rápida, tornando-se atraente aos alunos e aparecendo como objeto de descontração, diversão e de fácil leitura. Elas podem ser utilizadas em sala de aula, nas diversas disciplinas para trabalhar conteúdos novos ou recapitular antigos. As HQs são instrumentos ricos para o trabalho em sala de aula. A partir delas é possível construir funções como percepção, cognição, discriminação, memória visual, memória sequencial e concentração.

Linguagem verbal e não verbal das HQs

A primeira forma de comunicação impressa entre os homens foi o desenho, as sequencias gráficas encontradas em cavernas por todo o mundo.

Podemos perceber que o desenho faz parte da evolução do ser humano e que, portanto, as HQs são formas próximas e simples de se compreender.

A linguagem das HQs é rica, estimulando quem as lê a se deleitar com a leitura. A leitura imagética aliada ao texto simples leva o leitor a trabalhar inúmeras capacidades como, por

exemplo, a capacidade de memorizar elementos com mais facilidade.

Vemos, então, que a partir das histórias em quadrinhos criou-se uma forma de linguagem mista, ou seja, a união das linguagens não verbal (imagens) com a linguagem verbal (texto). Ao ler uma HQ o leitor precisa compreender imagens e palavras, pois as mesmas vêm carregadas de significado que vai além do visual.

É inegável que as HQs são um poderoso veículo de comunicação. A partir dos quadrinhos um grande número de leitores de diversas classes sociais são atingidas. Dessa forma tem-se um veículo de comunicação capaz de divulgar valores e questões culturais que não devem ser simplesmente assimilados, mas avaliados e criticados.

Ao entrar em contato com uma HQ os alunos estarão aprendendo a:

- Identificar os elementos que caracterizam a linguagem das histórias em quadrinhos (balões; onomatopeia - reprodução de um som - tique-taque, atchim - interjeição - frases que exprimem uma emoção, uma sensação, uma ordem, um apelo ou descrevem um ruído - psiu!, oh!, coragem!, meu Deus! - legenda).
- Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.

- Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.
- Estabelecer relações de continuidade temática entre os quadrinhos.
- Interpretar textos que conjugam duas linguagens – a verbal e a não verbal.

A leitura de HQs pode, então, trazer conhecimentos variados ao leitor. É preciso que o professor se aproprie desse gênero e o explore a exaustão para que os alunos possam aprender mais e mais sobre a sociedade em que vivem, além de elementos da língua presentes nos textos e nas imagens dos quadrinhos.

Principais escritores de HQs do Brasil

- Ângelo Agostini: Escritor ítalo-brasileiro foi pioneiro na publicação de HQs no Brasil. Em 1896 publicou “As aventuras de Nhô Quim”, que mostrava a aventura de um mineiro, indo de Minas Gerais para São Paulo.
- J. Carlos e Luiz Sá: Em 1905 criaram a revista Tico-Tico. Essa revista trazia a história e atividades para as crianças. Essa HQ durou cerca de 57 anos.
- Vitor Civita: Primeiro brasileiro a publicar as versões das histórias da Disney, em 1950.

- Flavio Colin: Criou “As Aventuras do Anjo” em 1959. Esse quadrinho foi totalmente produzido no Brasil.

- Gedeone Malagola: Criou o primeiro super-herói brasileiro, o Capitão 7, a partir de 1965.

- Ziraldo: Em 1960 criou a Turma do Pererê, na qual os personagens eram um índio e vários animais do folclore brasileiro. Um dos seus personagens mais conhecidos é o Menino Maluquinho, criado em 1980.

- Mauricio de Sousa: Seu primeiro personagem foi o cachorrinho Bidu, em 1959. E, 1970 criou a Turma da Monica e na sequência criou a revista Cebolinha e, nos anos seguintes, Chico Bento, Cascão, Magali, Pelezinho e outras.

- Suas criações tornaram-no o cartunista mais famoso do Brasil.

Considerações finais

As histórias em quadrinhos tornaram-se um dos recursos mais atraentes na sala de aula.

Sua linguagem clara, aliada a imagens atrativas e de fácil compreensão tornam esse gênero um recurso didático capas de proporcionar ao leitor novas possibilidades interpretativas, podendo contribuir para o desenvolvimento das capacidades de interpretação análise e reflexão.

Cada vez mais as escolas e os professores utilizam esse gênero para desenvolver as

capacidades de leitura em seus alunos, pois as HQs estão mais próximas dos alunos e possuem qualidades atrativas como as imagens, as figuras que aliadas ao texto transmitem o significado do texto e ainda possibilitam ir além do texto impresso.

Referências bibliográficas

ARAÚJO, Gustavo Cunho; COSTA, Mauricio Alves; COSTA, Evânio Bezerra. As histórias em quadrinhos na educação: possibilidades de um recurso Didático Pedagógico. Revista Eletrônica de Ciências Humanas, Letras e Artes. Uberlândia, n. 2, p. 26-27. Julho/dezembro 2008. Disponível em: http://www.mel.ileel.ufu.br/pet/amargem/amargem2/estudos/MARGEM1-E31.pdf.> acesso em agosto de 2019.

BARBOSA, A. et al. Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula. São Paulo: Contexto, 2004.

CALAZANS, F. História em quadrinhos na escola. São Paulo: Paulus, 2004.

IANNONE, L. R. IANNONE R. A. O mundo das histórias em quadrinhos. 4 ed. São Paulo: Moderna, 1994.

NEIVA JÚNIOR, Eduardo. A imagem. São Paulo, Ática: 1986.

NETTO, Raymundo, VERGUEIRO, Waldomiro;

ilustrado por LOPEZ., Cristiano Coleção Quadrinhos em Sala de Aula: estratégias, instrumentos e aplicações. Fortaleza, CE: Fundação Demócrito Rocha, 2018.

REZENDE, L. A. de. Leitura e Formação de leitores: Vivências Teórico-Práticas. Londrina: Eduel, 2009.

NETTO, Raymundo, VERGUEIRO, Waldomiro. Coleção Quadrinhos em Sala de Aula: estratégias, instrumentos e. Ilustrado por Cristiano Lopez. - Fortaleza, CE: Fundação Demócrito Rocha, 2018.

MATEMÁTICA E OS JOGOS NA APRENDIZAGEM

João Felício de Oliveira

Introdução

O jogo pode ser considerado um recurso pedagógico para o Ensino Fundamental, uma vez que através dele o aluno aprende sobre o conteúdo aplicado em sala e a dinâmica interna e a estrutura do grupo. Através do jogo, ele consegue também entender o funcionamento dos objetos e explorar suas características físicas. Os jogos se configuram a inúmeras brincadeiras infantis, a criança repete no jogo as impressões que vivência no cotidiano. O jogo é uma atividade que a criança necessita para atuar em tudo que a rodeia e desenvolve seu conhecimento, ampliando suas habilidades cognitivas e sociais com os colegas de sala de aula.

De acordo com a pesquisa desenvolvida a matemática é um conteúdo que demanda esforço intelectual para ser entendida, e o jogo é uma forma de ensinar o educando brincado, ludicamente, para que assim consiga entender a matéria e realizar suas atividades com êxito. Os professores devem através do jogo, facilitar a aprendizagem e o desenvolvimento da criança nos aspectos cognitivo, motor, social, político na escola, pois o Ensino Fundamental tem a função de ampliar a construção do conhecimento,

assim como todos os outros níveis de educação, pois desta construção depende o próprio processo de constituição dos indivíduos que, frequentam a escola.

> “Precisamos analisar o desenvolvimento da criança dentro do esperado para sua faixa etária. Não temos como desvincular o físico do psíquico, logo nossas estruturas do raciocínio lógico matemáticos estão intimamente ligadas com nossas representações sociais.” (CAMPOS, Ana,2015, p.45)

Para que haja um aprendizado correto, é necessário respeitar a criança no seu desenvolvimento, pois cada criança retém as informações de acordo com seu contexto social e ela mesma é responsável pelo seu conhecimento. É importante que os professores tenham em mente essa noção e respeito do aluno, para que o ensino-aprendizagem ocorra de maneira positiva.

As análises presentes servem como disparador de ação para todos os professores e todos envolvidos no processo de ensino aprendizagem, principalmente os interessados em trazer aos alunos algo inovador para que a sua aula seja atrativa e prazerosa.

Para um melhor entendimento do assunto abordado, utilizei estudos bibliográficos que traçam com grande interesse a temática do jogo no ensino da matemática. Cada teórico com seu vasto

conhecimento sobre os jogos e o lúdico e propostas para utilização dos jogos educativos como uma didática na sala de aula colaboraram para desenvolvimento desta pesquisa, e assim mudando o ponto de vista do leitor para uma nova proposta pedagógica diante do lúdico na escola. Portanto nova situação, é importante que o professor possa refletir sobre essa nova realidade, repensar sua prática e construir novas formas de ação que permitam não só lidar, com essa nova realidade, como também construí-la.

O presente artigo foi elaborado com itens e subitens. A princípio foi de grande importância estabelecer o conceito de jogo, mostrando esse como forma de conhecimento e sua importância no ensino da matemática. Em um segundo momento como propor os jogos nas salas de aulas e quais s tipos de jogos ajudam na disciplina da matemática no ensino fundamental. O professor também foi um assunto abordado nesse trabalho com grande satisfação, pois O papel do professor em sala de aula é de grande relevância. É dele que os alunos esperam a contribuição e o auxílio para superaram suas dificuldades de aprendizagem. E quando a formação é defasada e, muitas vezes, os resultados são frustrados, é inaceitável para alunos que esperam tanto e nada alcançam. E então parte-se desse ponto a necessidade de algo inovador na sala de aula, atividades e instrumentos que tornem os alunos mais

participativos e colaboradores no ensino, mostrando o seu potencial e superando suas dificuldades, e o professor tem o papel de mediador nos jogos, orientando a forma certa de realizar o jogo, para que seu aprendizado seja realizado de maneira correta.

Como conclusão pode-se dizer que os jogos nas aulas de matemática são de grande aceitação para os alunos e suprem suas dificuldades na disciplina, favorecendo assim a aquisição do conhecimento cognitivo e social, trazendo momentos de soluções, brincadeiras e aprendizagem significativa.

Jogar e Aprender

Segundo o dicionário a palavra jogo é definida como recreação individual ou em grupo, atividade mental ou física regida pro regras e que envolve alguma forma de competição ou de aposta, e da qual resulta ganho ou perda. Sendo assim, ”jogo,” representa divertimento, passatempo, brinquedo, seja qual for sua concepção, sempre será vista como sentimento de alegria, prazer, permitindo assim uma ponte para algum conhecimento.

> “O jogo pelo seu caráter motivador deve ser usado para introdução de conceito, revisão de conteúdo ou para sanar lacunas durante o aprendizado do aluno. É interessante usar o *jogo* para confrontar o conhecimento que o aluno já tem e os adquiridos durante seu processo ensino-aprendizagem.”

(CAMPOS, Ana,2015,p.37)

Diante de um simples jogo é possível o professor perceber o conhecimento adquirido pelo aluno e explicar quais conteúdos foram assimilados durante o jogo, e assim a criança entenderá melhor a importância da disciplina que está em todos os lugares do seu cotidiano.

O jogo tem dimensão lúdica, e faz com que o aluno se envolva em desafio, surpresa, tendo uma possibilidade de realizar algo novo superando suas dificuldades e obter resultados positivos. O lúdico na sala de aula traz uma forma natural para o surgimento de situações-problemas exigindo do discente a busca de uma solução.

> “Todo jogo por natureza desafia, encanta, traz movimentos, barulho e uma certa alegria para o espaço no qual normalmente entram apenas o livro, o caderno e o lápis. Essa dimensão não pode ser perdida apenas porque os jogos envolvem conceitos de matemática. Ao contrário, ela é determinante para que os alunos sintam-se chamados a participar das atividades com interesses.”(SMOLE, Katia, 2007,p.10)

Portanto o jogo é uma atividade lúdica e divertida, mas também séria que não traz sentimento de fracasso para o jogador não tendo em vista que o erro é algo decisivo, e para isso o jogo reduz a

implicação do erro dando a liberdade para que tenha iniciativa, autoconfiança e autonomia.

Permitindo que a partir do erro, reconheça novos caminhos e um novo conhecimento, melhorando suas falhas e descobrindo aonde errou ou acertou e como melhorar para ter êxito.

O Jogo e a aprendizagem

O trabalho com jogos, quando bem elaborado e orientado leva o aluno ao desenvolvimento de habilidade como levantamento de hipóteses, buscar de suposições, reflexão, entre outras que estão sempre ligada ao raciocínio lógico. Pode-se dizer que os jogos nas aulas proporciona sensação de prazer e aprendizagem significativa nas aulas.

Mesmo que, o trabalho com jogos é um recurso que possibilita a interação e a socialização entre os alunos para encontrar uma solução, e há também a troca de informações que são pontos imprescindíveis para uma aprendizagem significativa da matemática.

> “A proposta de usar jogos no ensino da Matemática é ir além de metodologias tradicionais, baseada na memorização. Os alunos hoje precisam de desafios, de atividades as quais construam conhecimento, analisem, questionem e sintetizem as informações recebidas, criando uma ponte entre as informações e sua realidade de vida.” (CAMPOS, Ana, 2015, p.39)

Em sala de aula é preciso algo diferente, que motive o aluno a realizar as atividades com sucesso, e para isso é importante que o professor tenha em mente jogos matemáticos que ajudam o aluno a interagir melhor na aula e compreender o conteúdo aplicado.

A importância dos jogos no ensino da matemática

A importância jogo como ferramenta na aprendizagem é fundamental para uma aula inovadora, estimuladora e diferente, fazendo dos alunos cidadãos críticos e racionais.

> "Ao empregarmos os jogos na Educação Matemática, conseguimos mostrar aos alunos que a Matemática pode ser divertida. Quando o professor utiliza recursos didáticos em sala de aula, seja vídeo, jogos ou materiais de apoio pedagógico, ele está demonstrando de uma forma concreta o que até então era abstrato e assustador à criança. (CAMPOS, Ana,2015, p.37)

Portanto durante as atividades com jogos o professor deve apenas observar deixando os alunos a vontade, jogando pelo simples prazer de jogar, e após essa observação o professor comenta quais os conhecimentos adquiridos e mostra qual a lógica da matemática que foi absorvida nesse ato de jogar.

Diante do cotidiano escolar, é necessário saber em qual momento utilizar o recurso do jogo nas aulas

de Matemática, pois o professor precisa repensar e estudar a forma de como vai explorar esse recurso de acordo com o seu conteúdo dado em sala de aula, ou seja, o educando quando toma essa decisão muda totalmente sua postura tradicional referente ao jeito que encara a disciplina de Matemática. A educação muda totalmente quando os jogos são trabalhados de forma a ajudar o aluno na sua dificuldade escolar., e o aluno entender como utilizá-lo é de grande valia para que possa entender a necessidade dos jogos no âmbito educacional.

> “Percebemos então como as atividades lúdicas podem e auxiliam o desenvolvimento das crianças com dificuldades de aprendizado em Matemática ou com discalculia, muito mais que uma terapia é um recurso valiosíssimo neste processo.” (CAMPOS,2015, p.43)

Nas atividades lúdicas há sempre um objetivo didático-pedagógico que ajudam e estimulam os alunos no seu desenvolvimento integral, é nessa circunstância que podemos ver a importância do lúdico na escola, na estimulação de curiosidade e iniciativa, onde realmente os alunos aprender se divertindo e adquire saberes, pois não há controvérsias que a criança aprende melhor brincando e o conteúdo da disciplina e suas regras podem ser ensinado através dos jogos.

No caso é muito importante ensinar a

Matemática do jeito que os discentes compreendam melhor, tornando cidadãos informados, capazes de decodificar as situações-problemas de informações e resolve-las de um modo claro e objetivo.

> “Se a matemática é principalmente uma ferramenta para resolver problemas, sua razão de ser no currículo é clara: ela existe para que os alunos possam adquirir as habilidades de que necessitam para resolver problemas. Se por outro lado, a matemática é um corpo de conhecimento fascinante ou um meio para entender padrões, a razão para ensiná-la deve ser que ela faz parte da cultura e que é necessário ter uma compreensão da matemática antes que alguém possa ser considerado plenamente educado.” (CHAMBERS,Paul, 2015, p.30,31.

Segundo o autor pode-se entender que devemos ensinar a matemática de uma forma direta, clara, que o aluno compreenda corretamente adquirindo assim suas habilidades e conhecimentos para resolver no seu dia a dia.

Diante da leitura do livro de (SMOLE, 2007) constatam entendimento melhor do sentido da palavra jogo, e para esse esclarecimento há dois autores

(Kamii,1997) e (Krulik, 1993) citados no livro que explicam melhor sobre o jogo nas aulas de

matemática vejamos:

- O jogo deve ser para dois ou mais jogadores, sendo, portanto, uma atividades de que os alunos realizam juntos;
- O jogo deverá ter um objetivo a ser alcançado pelos jogadores, ou seja, ao final, haverá um vencedor;
- O jogo deverá permitir que os alunos assumam papéis interdependentes, opostos e cooperativos, isto é, os jogadores devem perceber a importância de cada um na realização dos objetivos do jogo, na execução das jogadas, e observar que um jogo não se realiza a menos que cada jogador concorde com as regras estabelecidas e coopere seguindo-as e aceitando suas consequências;
- O jogo precisa ter regras preestabelecidas que não podem ser modificadas no decorrer de uma jogada, isto é, cada jogador deve perceber que as regras são um contrato aceito pelo grupo que sua violação representa uma falta; havendo o desejo de fazer alterações, isto deve ser discutido com todo o grupo e, no caso de concordância

geral, podem ser impostas ao jogo daí por diante;

- No jogo, deve haver a possibilidade de usar estratégias, estabelecer planos, executar jogadas e avaliar a eficácia desses elementos nos resultados obtidos, isto é, o jogo não deve ser mecânico e sem significado para os jogadores.

O jogo deve haver situações desafiadoras e que despertem interesse pelo aluno, fazendo assim que eles se autoavaliem participando do jogo continuamente, observando suas decisões, a opção de um caminho melhor ou não, analisando o jogo em geral e cada jogada do seu adversário.

As regras estão no jogo para que todos concorde então causem conflitos posteriores, e se causar há como todos cooperarem e entrar em acordo para resolver esse conflito. Tudo isso é uma forma de aprendizado, os alunos precisam entender as regras e o jogo em si para que seja uma aula prazerosa e que realmente entendam e alcancem o objetivo do jogo nas aulas de matemática.

Conforme se pode ver no decorrer desse artigo, o jogo deve fazer o aluno desenvolver e aprender enquanto joga, e para isso a aula deve ser lúdica e educativa. Ao escolher o jogo que vai trabalhar com os alunos, o discente precisa avaliar por que na primeira vez que o aluno joga, não percebe

claramente as regras do jogo, então terá que jogar outras vezes para compreender a estatística deste e desenvolver suas habilidades. Então na escolha do jogo certo, a melhor forma é que o professor jogue e perceba se é realmente o que quer despertar nos seus alunos, com desafios que faça aprender.

> “Trabalhar com jogos envolve o planejamento de uma sequência didática. Exige uma série de intervenções do professor para que, mais que jogar, mais que brincar, haja aprendizagem.” (SMOLE, Kátia, 2007, p.14)

E para falar do jogo em sala de aula, necessário uma apresentação, pode ser com recursos audiovisuais, cartaz, ou após ler as regras coletivamente, o professor e alguns alunos podem jogar uma rodada com os educandos para que entendam as regras e após todos jogam juntos uns aprendendo com os outros, cada forma de expor o jogo à sala há aprendizagens divergentes causando envolvimento de todos interessados, essa pode ser a primeira solução que irão resolver.

A escolha do grupo fica a critério do professor, tanto pode escolher os grupos que deseja como pode deixá-los a livre e espontânea escolha, é importante ressaltar que durante o jogo o professor deve observar as dificuldades de cada um e trocar os grupos de acordo com o nível de dificuldades deles. Quanto ao tempo do jogo, nuca deve ser planejada

somente para uma aula, pois a aprendizagem requer reflexões, discussões, repetições e registros. Tudo deve ser pensado da melhor maneira para que o tempo de aprendizagem não passe despercebido.

Outro ponto importante é conversar sobre o jogo, o que ele transmitiu e quais foram as dificuldades, se as regras estão de comum acordo. Essa hora será para os alunos se expressarem sobre o jogo e o professor intervir se for preciso e fazer as devidas anotações. A critério do educador poderá propor após o jogo que os alunos registrem sobre o jogo, por meio de desenhos ou texto, expressando dúvidas, opiniões, sugestões e aprendizagens daquele momento.

> "Analisar os registros dos alunos como instrumento de avaliação é quase sempre mais eficaz do que obter dados a partir de uma prova pontual, porque permite intervenções imediatas na realidade observada, não sendo necessário esperar o bimestre ou um trimestre para resolver os problemas que surgem ou, na pior das hipóteses, tomar consciência deles." (SMOLE,Kátia, 2007, p.19)

Esse ápice do registro não poderá passar despercebido, pois é de suma importância, criando uma liberdade para o aluno, falando o que sabe ou tem dúvidas, relatar suas necessidades, incompreensões e o que aprendeu no jogo, esse minuto de anotação serve para juntos pensarem em

forma de superação.

O professor pode também realizar a problematização do jogo, observando os alunos a jogarem e intervir com perguntas referentes à decisão que tomou para fazer a jogada ou o que poderia ter feito para dificultar o adversário, essa ação de jogar deve envolver o grupo e escutar seus relatos, tanto na dúvida como em uma boa decisão de jogada e perfeita aprendizagem, mas o educador deve problematizar sem tirar o prazer e o envolvimento com o jogo.

Tipos de jogos na aprendizagem Matemática para o Ensino Fundamental II

Nessa parte do trabalho será abordada alguns tipos de jogos para as aulas de matemática segundo a leitura do livro de (SMOLE, 2007).

- Divisores em linha

Objetivos: Cálculo mental, números primos, critérios de divisibilidade e relação entre números e operações.

A cada um dos jogadores (ou dupla de jogadores) é distribuído um dos tabuleiros. Desse modo, as duplas jogam com tabuleiros diferentes.

Cada jogador, alternadamente, lança os dados e escreve um número de dois algarismos:

O algarismo das dezenas corresponde a pontuação do dado colorido ou, se os dados forem da

mesma cor, ao primeiro dado lançado;

O algarismo das unidades correspondente à pontuação do dado branco ou, se os dados forem da mesma cor, ao segundo dado lançado.

Em seguida, o jogador põe um marcador do seu tabuleiro, que seja divisor do número que obteve no lançamento dos dados. O número obtido no lançamento dos dados deve ser anotado na folha de registro, na posição correspondente ao divisor marcado no tabuleiro.

81	42	7	45	25	72
24	9	30	81	15	35
18	40	0	6	32	20
21	56	10	12	45	16
48	14	54	27	8	28
49	36	35	5	63	64

Se um jogador colocar o seu marcador em uma das casas do tabuleiro com um número que não é divisor do número obtido nos dados, perde a sua vez de jogar. Senão houver possibilidade de marcar um número divisor do número obtido nos dados, porque todos eles já estão marcados, o jogador passa a sua

vez de jogar.

Ganha o jogador que primeiro conseguiu colocar, em seu tabuleiro, quatro dos seus marcadores seguidos em linha na horizontal, vertical ou diagonal.

- Pescaria de potências

Objetivo: conceito de potência, sua notação e o cálculo mental.

As cartas são embaralhadas e cada jogador deve receber cinco cartas. As demais ficam no centro da mesa, com as faces voltadas para baixo, formando o lago da pescaria.

O objetivo do jogo é formar maior número de pares. Um par corresponde a uma potência seu valor numérico.

Inicialmente, os jogadores formam todos os pares com as cartas que receberam e os colocam à sua frente, de modo que todos os jogadores possam ver o par formado. Decide-se quem começa. Joga-se no sentido horário.

Cada jogador, na sua vez, pede para o seguinte a carta que desejar para tentar formar um par com as cartas que tem na sua mão.

Ele pode pedir na forma de potência ou como número. Por exemplo, se o jogador A tiver na mão o 5^2 ele deve tentar conseguir o 25 para formar um par. Ele então, diz ao próximo: “Eu quero o 25”. Se o

colega tiver essa carta, ele deve entrega-la e o jogador A que pediu a carta forma o par e o coloca em seu monte. Se o colega não possuir essa carta ele diz: “Pesquei”!

E o jogador A deve pegar uma carta do monte no centro da mesa: se conseguir formar o par que deseja ou um outro par qualquer, coloca-o em seu monte; se não conseguir, fica com a carta em sua mão e o jogo prossegue.

O jogo acaba quando terminarem as cartas do lago, ou quando não for mais possível formar pares. Não é permitido blefar. Se uma carta for perdida a um jogador e ele a possuir, deve entregá-la sob pena de sair do jogo. Ganha o jogador que, ao final, tiver maior número de pares em seu nome.

Fonte:www.pibidmath.blogspot.com

- Dominó Racionais

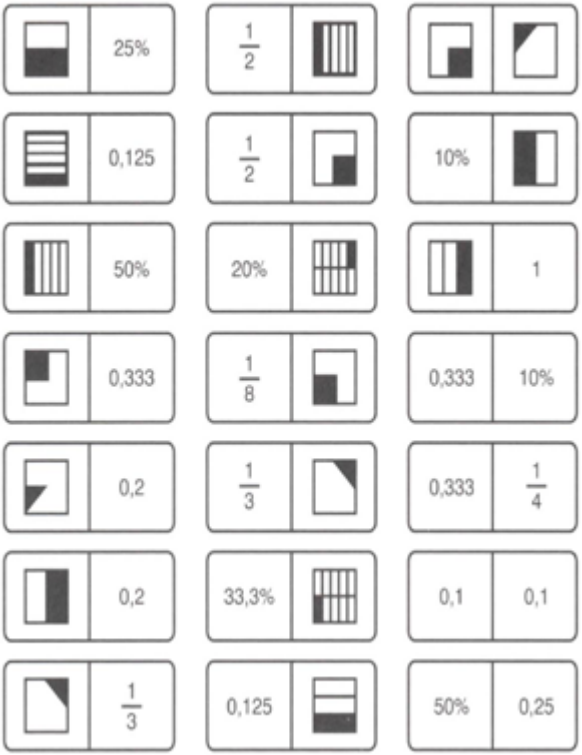
Objetivo: fazer com que o aluno relacione diversas representações de números racionais: figuras, frações, representação decimal e porcentagem.

As peças são colocadas sobre a mesa, viradas para baixo e misturadas.

A cada jogador pega cinco peças, enquanto as demais continuam viradas sobre a mesa.

Decide-se quem começa o jogo. O primeiro jogador coloca uma peça virada para cima, sobre a mesa. O segundo jogador tenta colocar uma peça, em que uma das extremidades represente o mesmo número que está representado em uma ddas extremidades da peça que está sobre a mesa.

Só pode ser jogada uma peça de cada vez. Na sua vez, o jogador que não tiver uma peça que possa ser encaixada, deve “comprar” outra peça no monte que está cobre a mesa. O jogador deverá ir comprando até encontrar uma peça que encaixe. E depois de comprar cinco peças ainda assim não conseguir uma peça adequada, o jogador deverá passar a sua vez. O vencedor é o primeiro jogador que ficar sem peças.



Fonte:www.sites.google.com/sites/sabermatematico

- Estrela

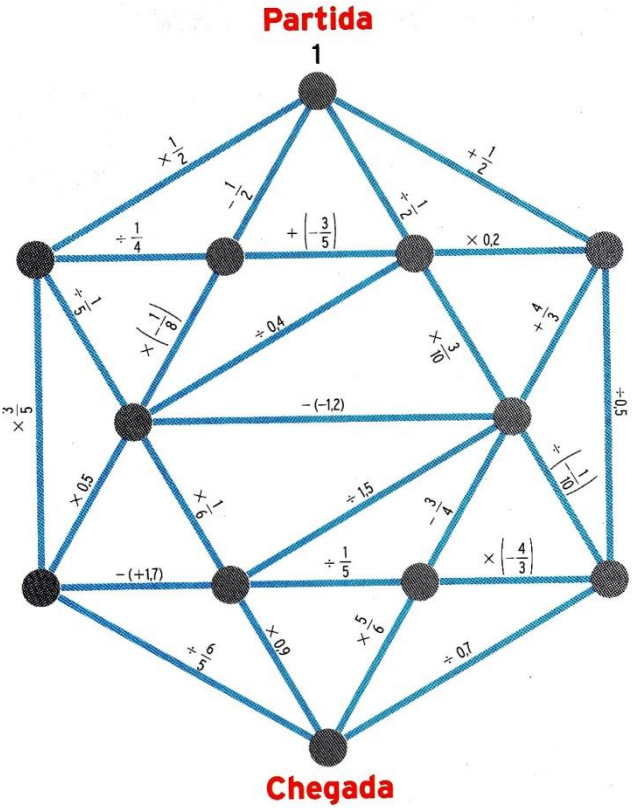
Objetivo: efeitos de operações de adição, subtração, multiplicação e divisão com números decimais.

No início do jogo, o marcador deve ser colocado no ponto de PARTIDA. Cada um dos jogadores digita o número (100) na sua calculadora.

O primiro jogador, à sua escolha, desloca o marcador da posição de PARTIDA para outra posição adjacente e, usando a calculadora, efetua a operação indicada no segmento percorrido.

O segundo jogador faz o mesmo, partindo da nova posição do marcador, e assim sucessivamente. O percurso pode ser feito em qualquer direção e em qualquer sentido, mas cada segmento não pode ser percorrido duas vezes em duas jogadas consecutivas.

Todas as jogadas devem ser registradas na folha de registros. O jogo acaba quando um dos jogadores alcança a posição CHEGADA e ganha o jogador que tiver o maior número de pontos na sua calculadora.



- <u>Termômetro Maluco</u>

Objetivo: explorar o conceito de número inteiro, introduzir as operações de adição e subtração nesse campo numérico.

Cada grupo usa um tabuleiro com o termômetro e um conjunto de cartas que devem ser embaralhadas e colocadas no centro da mesa, formando um monte, com as faces voltadas para

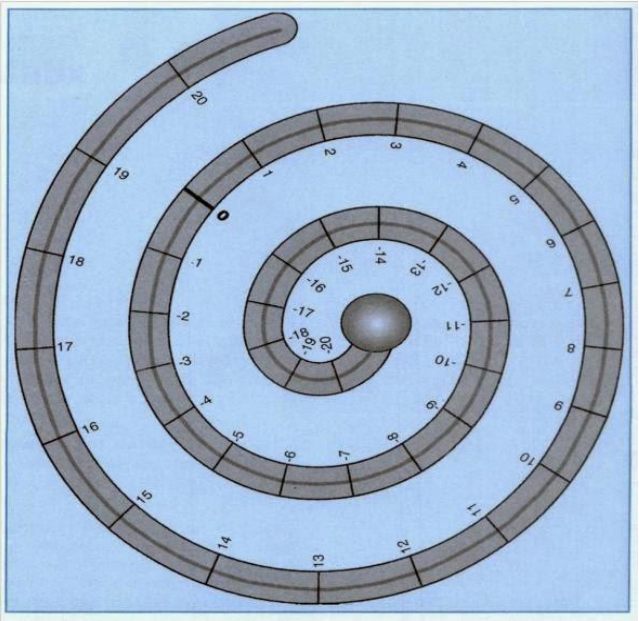
baixo.

Para iniciar o jogo, cada jogador, na sua vez, coloca seu marcador na posição Zero e retira uma carta do monte. Se a carta indicar um número positivo, o jogador avança; se indicar um número negativo, recua e, se apontar parao zero, o jogador não move seu marcador.

O jogador que chegar abaixo de -20 congela e sai do jogo.

Há três formas de ganhar o jogo:

- O primeiro jogador que chegar em + 20, ou
- O último que ficar no termômetro, no caso de todos os outros jogadores congelarem e saírem do jogo, ou ainda
- O jogador que, terminando o tempo destinado ao jogo, estiver “mais quente”, ou seja, aquele que estiver com o seu marcador na casa com o maior número em relação aos demais.



Fonte: www.grupoanhanguerap.blogspot.com

- Matix

Objetivo: cálculo de expressões numéricas que envolvem números inteiros.

Tira-se par ou ímpar para ver quem vai começar o jogo. Cada participante escolherá uma posição (vertical ou horizontal), Escolhida a posição, esta se manterá até o final do jogo.

Começa-se retirando o coringa do tabuleiro. O primeiro participante retira do tabuleiro um número da linha ou coluna do coringa, em seguida o próximo tirará um número da linha ou coluna (dependendo da

posição escolhida) que o primeiro retirou o seu número e assim por diante.

O jogo acaba quando todas as peças forem tiradas, ou quando não existir mais peças naquela coluna ou linha para serem tiradas. O total de pontos de cada jogador é a soma dos números retirados do tabuleiro. Vence o jogo o participante que tiver mais pontos.

ORINGA	-10	-10	-5	-5	-4
-3	-3	-2	-2	-1	-4
-1	+1	+1	+2	+2	+3
0	+3	+4	+4	+5	+5
0	0	+10	+10	+15	+8
+8	+7	+7	+5	+5	+6

Fonte: www.matematicativante.blogspot.com

- Soma zero

Objetivo: efetuar adições com números positivos e números negativos, conceito de número oposto de um número inteiro e o cálculo mental.

Os jogadores distribuem entre si 36 cartas e colocam as 4 restantes no centro da mesa, com as faces voltadas para cima. Na sua vez, o jogador deve tentar obter total zero, adicionando o número de uma das cartas de sua mão com os de uma ou mais cartas sobre a mesa. Se conseguir, retira para si o conjunto utilizado na jogada, formando seu monte; caso contrário, deixa na mesa uma carta qualquer de sua mão.

Se um jogador em sua jogada levar todas as cartas da mesa, o jogador seguinte apenas coloca uma carta.

O jogo termina quando acabarem as cartas, ou quando não for mais possível obter soma zero. Ganha o jogador cujo monte tiver maior número de cartas.

Fonte: www.projetococrimat.blogspot.com

O Papel do Professor

O papel do professor em sala de aula é de grande relevância. É dele que os alunos esperam a contribuição e o auxílio para superaram suas dificuldades de aprendizagem. E quando a formação é defasada e, muitas vezes, os resultados são frustrados, é inaceitável para alunos que esperam tanto e nada alcançam.

Além de organizar a aula, o professor é também um facilitador e mediador para aprendizagem do aluno.

> “Não mais aquele que expõe todo o conteúdo aos alunos, mas aquele que fornece as informações necessárias, que o aluno não tem condições de obter sozinho....”
>
> (BRASIL, 1998)

Os jogos só se tornam eficaz, se o professor explicar seus objetivos e estratégias de como jogar, para que assim o aluno compreenda qual o momento de fazer a melhor jogada na hora certa.

De acordo com CHAMBERS (UNITED KINGDOM, 2005,p.6) o papel do professor é:

- Avaliar os alunos e fazer um uso construtivo do conhecimento prévio;
- Escolher desafios adequados para os alunos;
- Deixar claro o propósito das atividades;
- Ajudar os alunos a ver como devem trabalhar juntos de maneiras produtivas;
- Incentivar os alunos a explorar e trocar ideias em uma atmosfera reflexiva e tranquila;
- Estimular a discussão de métodos e entendimentos alternativos, analisando os pontos fortes e fracos;
- Remover o “medo do fracasso”, aceitando os erros como oportunidades de aprendizagem em vez de problemas a evitar;
- Desafiar os alunos por meio de questões efetivas;

- Administrar as discussões em pequenos grupos e com o grande grupo;
- Rever as ideias importantes de cada sessão;
- Ajudar os alunos a estabelecer conexões entre suas ideias.

Essa é uma lista autêntica de um bom professor na sala de aula, pois quando ele percebe e insere no seu conteúdo os pontos positivos e negativos, ele transforma a sua aula com metodologias eficaz que garantem um bom resultado final.

Os jogos em sala de aula quando bem elaborado e coerente é bem proveitoso dando sentido aos conteúdos ministrados em sala. Muitos professores se preocupam com jogos em sala de aula, mas é importante lembrar que o docente tem autonomia de trabalhar de muitas maneiras, é preciso escolher como colocar suas ideias em pratica com sensatez.

Considerações finais

De acordo com o objetivo principal da pesquisa, qual seja compreender a importância do jogo nas aulas de matemática, pode-se depreender que a educação é um leque de conhecimentos, na qual o professor deve utilizar esses para lecionar e assim aprender novas metodologias com determinação para trabalhar com alunos do ensino fundamental em suas aulas de matemática.

O presente trabalho mostrou de forma teórica que é possível transformar as aulas de matemática

diferentes e prazerosas, com jogos que estimulem e desenvolvem habilidades nos alunos de maneira lógica e lúdica, aprendendo brincando.

Destaca-se que o professor não só ensina, mas ao mesmo tempo aprende com os alunos, pois os alunos que devem trazer seus saberes da sua bagagem de conhecimentos, e assim iniciar uma relação contínua entre educador-educando para que assim o discente compreenda as dificuldades dos alunos e possa sanar suas dúvidas. Colocando em foco que o ensino da disciplina de matemática não é tão difícil como os alunos pensam, e com uma aula diferente há um maior interesse dos alunos pelo conteúdo ensinado.

Finaliza-se este trabalho, refletindo que a matemática é uma disciplina de suma importância na vida de todos os cidadãos, e há como ensiná-la de maneira lúdica e prazerosa, tornando a aprendizagem significativa na sala de aula, onde todos aprendem coletivamente com a mediação do professor e com diferentes abordagens matemáticas.

Referências bibliográficas

ALVES, Eva Maria Siqueira. A ludicidade e o ensino da matemática: uma prática possível. Campinas. Papirus: 2001.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais/ ministério da Educação. Secretaria da Educação fundamental – 3ª ed. Brasília. A secretaria: 2001

BUENO, Silveira. Minidicionário da língua portuguesa. São Paulo:FTD:2007.

CAMPOS, Ana M.A., Jogos matemáticos: uma nova perspectiva para discalculia. Rio de Janeiro: 2015.

CHAMBERS, Paul & TIMLIN, Robert. Ensinando matemática para adolescente**.** Porto Alegra: 2015.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo, a criança e a educação. Petrópolis, RJ. Vozes: 1993

SMOLE, Katia, DINIZ, Maria e MILANI, Estela. Cadernos de Mathema: Jogos de matemática de 6º ao 9º ano. Porto Alegre: Artmed, 2007.

.

Revista SL Educacional, São Paulo, v.10 n.10, p.1-1014, nov.2019

A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Anna Lúcia Seman Cuflat

Introdução

A contação de histórias é uma prática essencial para o desenvolvimento e aprendizagem da criança, que desde pequena sente a necessidade de vivenciar seus sonhos, suas fantasias e seus encantos por meio da arte. É na infância que se constroem as primeiras experiências de vida que subsidiarão a formação do caráter, da personalidade e da consciência. Nesse sentido, a criança deve ser inserida em uma cultura que estimule o pensar, o sentir, o expressar e o experienciar, fatores que são componentes da contação de histórias e que despertam a sensibilidade, a emoção e o autoconhecimento, na mesma medida em que a ensina, instrui e a prepara para a vida.

Assim, o presente estudo, mesmo que apresente limites, tem por objetivo ampliar as informações acerca da contribuição da contação de histórias para educação infantil, buscando repostas para as seguintes indagações: Como a arte da contação de história influencia no desenvolvimento infantil? Como utilizar a literatura como recurso pedagógico? Qual a forma ideal de contar histórias? Como deve ser a prática do professor mediador que

desenvolve seu trabalho em consonância com a formação integral do sujeito?

No intento de responder a essas perguntas optamos por uma pesquisa qualitativa de cunho teórico-empírica, dividida em três eixos norteadores: A evolução da arte de contar histórias no decorrer dos tempos; a relevância da contação de histórias para o processo de ensino-aprendizagem na educação infantil; e contação de história e Literatura infantil no desenvolvimento da leitura e escrita.

A evolução da arte de contar histórias no decorrer dos tempos

A contação de história é uma prática antiga que surgiu muito antes da escrita, quando as pessoas utilizavam da oralidade para narrar acontecimentos à comunidade, transmitindo assim ensinamentos, valores, costumes, mitos e crenças de geração a geração, também usavam desta prática para o entretenimento, diversão e lazer Nesse sentido, as informações foram sendo disseminadas inicialmente pela “memória viva” onde a relação entre o dizer e o ouvir se fazia interdependentes em um estado de entrega, intensidade, admiração e conquista desafiando o processar do tempo. “O homem descobriu que a história além de, entreter, causava admiração e conquistava a aprovação dos ouvintes. O contar de histórias tornou-se o centro da atenção popular pelo prazer que suas narrativas proporcionavam” (BERNARDINO, SOUZA, 2011).

Com o surgimento e evolução dos sistemas de escrita, a contação de história, que antes era vista como prática superior, foi perdendo espaço em virtude da separação entre a cultura erudita/instruída e a popular/leiga, visto que reunir grupos ao redor de fogueiras para ouvir lendas, contos e histórias reais ou inventadas se tornou algo simplório e de pouco valor intelectual (passatempo), por também não ter relação direta com ganhos monetários, a ponto de ser considerada ação inferior.

Com o reconhecimento do valor eminente das artes em geral (fonte indispensável para formação humana), como veremos a seguir, a contação de história volta a ganhar certo espaço na sociedade (agora letrada), exemplo nas instituições educativas, como é o caso do Brasil, avançando lentamente por todas as modalidades, isto é, desde a educação infantil até o ensino superior, marcando assim um período de estudos e reflexões sobre este tema tão importante e necessário para a sociedade.

O ensino da arte, conforme contemplamos hoje, foi fruto de grandes processos históricos e culturais que se adaptaram ao longo do tempo dando origem aos ideais e convicções que compõem a sociedade atual. Inicialmente a educação artística brasileira (datada por volta de 1816 com a instauração da Escola Nacional de Belas-Artes) mantinha um caráter reprodutivo dos padrões europeus, a elite privilegiada era a única classe que

se beneficiava destes segmentos, visto que, outras manifestações artísticas que fugiam ao, enquadramento dos modelos de referência eram desprezadas. Com uma gradual evolução das ideologias, o ensino da arte passa a ser desenvolvido nas escolas tradicionais, pautadas no autoritarismo e domínio de técnicas, como o desenho geométrico, que tinha como perspectiva a formação disciplinar para a vida profissional. Após o ano de 1950, a arte recebe influências da Escola Nova, prezando nesta instância apenas a espontaneidade e a criatividade dos alunos, fato que gerou certo “deixa-fazer”, em que o processo se sobrepôs ao resultado final. Com a promulgação da Lei n° 5.692 de 1971 o ensino artístico se torna propriamente componente curricular, mas se desdobrando basicamente em decorações da escola, adornamento de datas cívicas e atividades descontextualizadas. Somente com a publicação da LDB 9.394/96 seguida pelos PCNs e DCNEI que a arte se eleva à condição de linguagem significativa, equiparando-se agora com as demais disciplinas, mediante seu caráter de saber indispensável que articula as práticas de produção, fruição e reflexão.

> A arte pode apresentar diferentes funções em cada sociedade. Ela pode contar histórias, educar, provocar reflexão; pode representar a realidade, ou criticá-la; ser manifestação dos sentimentos do artista, do sonho, imaginação ou fervor religioso; e pode

> também não ter função alguma, bastando-se por si mesma. Quando entra em contato com o público, pode também gerar interpretações muito diferentes das pretendidas pelo artista. Mas pode-se dizer que, de forma geral, as manifestações artísticas possuem em comum seu caráter estético (BOZZANO; FRENDA, 2013, p. 11).

De acordo com a abordagem acima, entende-se por arte uma manifestação subjetiva estritamente humana de expressar pensamentos, emoções, comportamentos, historicidade e valores atingindo também a estética, a comunicação e as linguagens múltiplas como a contação de história, a dança, o teatro, a música, a escrita, a escultura, a arquitetura, dentre outros. Assim sendo, o ensino da arte concebido como Patrimônio Cultural da Humanidade deve ser valorizado e estimulado desde a base infantil quando se iniciam as primeiras descobertas, curiosidades, interesses, habilidades e progressos em geral concernentes à formação integral do sujeito.

Tradição, cultura e ideologias mantidas através da contação de histórias

A arte da palavra, no sentido de atingir oralmente o maior número de pessoas, está presente em todas as culturas atingindo a essência humana em saber dialogar, transmitir saberes, conhecer e explorar o mundo. Muitas tradições foram mantidas por meio da contação de história, como por exemplo,

certas lendas que dentre as inúmeras interpretações acerca de sua finalidade originária, acredita-se que algumas tinham o objetivo de proteger as crianças dos perigos da mata (animais peçonhentos, animais selvagens, rios perigosos, queda em buracos, caminho duvidoso) impedindo-as de se afastar muito de sua casa, principalmente à noite, devido ao medo dos seres surreais apresentados nas histórias, como por exemplo, chupa-cabra, lobisomem e pai do mato. “Nas lendas encontramos ensinamentos humanos mais valiosos do que os passados pela rigidez cronológica do estudo histórico e mesmo que deformada pela imaginação popular, tem personagens bem definidas e fundamenta-se em factos históricos” (FONTES, 2013, p. 26).

Algumas lendas serviam também para condenar atitudes de desobediência infantil, birra, teimosia, xingamento e malcriação, em que a indisciplina, segundo os preceitos dos adultos, era condição para a aparição dos monstros, bicho-papão, cuca, assombração e fantasmas, nestes casos a lenda assume uma função “educativa” em que o medo é o principal método de intervenção, misturando assim sentimentos de emoção, curiosidade, mistério e receio.

> Partindo da analogia que se você, ouvinte, não praticar os atos que são narrados, não irá motivar que algo estranho aconteça na sua vida. Velha máxima: para toda ação há uma

> reação. Se for uma ação ruim, a resposta pode vir na figura de um monstro […] o medo, o terror e a própria ambiguidade são estratégias narrativas que a partir do gênero fantástico podem ser usadas para refletir sobre a moral, sobre o que é certo ou errado. Juntamente com esses elementos pode haver a transmissão de valores morais […] a contação de histórias é uma atividade importante, pois nos enredos apresentados pode conter alguns dilemas que podem levar a criança a refletir sobre os seus. A partir de uma realidade hipotética, o ouvinte infantil consegue abstrair com mais facilidade sobre o certo e o errado, e suas consequências (CARVALHO; JUNIOR, 2016. p. 10-12).

A contação de história como recurso de transmissão de valores tanto para adultos quanto para crianças também avançou no seguimento das doutrinas religiosas, conforme defende Bernardino e Souza (2011), envolvendo o sagrado, o profano, os feitos dos deuses, as figuras místicas e os mitos. A religiosidade cristã, por exemplo, tem se pautado fortemente na pregação da palavra, onde os escritos bíblicos, as parábolas e as histórias consagradas ao longo do tempo têm ligação direta com o dizer, interpretar, aconselhar, persuadir e aludir. No tocante a contação de histórias relacionadas à cultura de um povo, outro ponto determinante é a difusão de

ideologias, isto é, o conjunto de ideias vistas como “verdadeiras”, que são repassadas e reformuladas ao longo do tempo por meio de discursos sociais, políticos, filosóficos, religiosos, educacionais. “A escola tem uma grande responsabilidade neste processo, o sistema educativo deve ajudar quem cresce em determinada cultura a se identificar, a partir das narrativas é possível construir uma identidade e encontrar-se dentro da própria cultura”. (BERNARDINO; SOUZA, 2011, p. 241).

O próprio reconhecimento da infância foi sendo transfigurado por meio de novas concepções de criança, como se observa ao longo do tempo onde a cultura evoluiu. A história social da criança e da família, segundo Aries (1981), tomou diferentes caminhos em cada período histórico, inicialmente não existia o sentimento de infância, a criança era considerada adulto em miniatura (adultocentro), ser ingênuo e incompleto que estava em processo para tornar-se alguém, a família, por sua vez, era pautada em uma realidade mais moral/social e menos sentimental. Com o tempo, essa visão foi sendo gradativamente modificada. Atualmente há uma nova concepção de infância bem evoluída (reconhecimento da particularidade e consciência sobre o universo infantil), isto é, crianças, sujeitos de direitos que são preparadas para tornarem-se futuros cidadãos dignos e responsáveis, capazes de transformar o mundo a sua volta.

Hoje a infância é resguardada por diversos aparatos legais de proteção e garantia do desenvolvimento integral da criança, como, por exemplo, a Constituição Federal de 1988, artigo 227, o Estatuto da criança e adolescente (8.069/90), a Lei de Diretrizes e Bases

9.394/96, dentre outros, que também asseguram o direito a educação básica, iniciada na educação infantil. Nesse mesmo seguimento, a educação infantil não é mais vista como lugar de depósito da criança, possui currículo adequado conforme as propostas pedagógicas dos Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil e Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil que incluem a contato direto da criança com a cultura, a arte e a estética, atingido a sensibilidade, a autonomia e a expressividade.

A relevância da contação de histórias para o processo de ensino-aprendizagem na educação Infantil

A contação aproximação do real com as fantasias que são fundamentais para o progresso na primeira infância. Mesmo a criança ainda não sabendo ler, ela naturalmente é curiosa, questionadora e esperta, portanto o contato diário com a escuta de histórias promove o gosto pela leitura, pelos livros e pela aprendizagem que vincula o divertimento, ludicidade e estímulo. Sobre essas contribuições, Cardoso (2016) ressalta que: de

história na educação infantil contribui significativamente para o desenvolvimento da criança, despertando encanto, prazer e imaginação.

> Além disso, a história permite o contato das crianças com o uso real da escrita, levando-as a conhecerem novas palavras, a discutirem valores como o amor, família, moral e trabalho, e a usarem a imaginação, desenvolver a oralidade, a criatividade e o pensamento crítico, auxiliam na construção de identidade do educando, seja esta pessoal ou cultural, melhoram seus relacionamentos afetivos interpessoais e abrem espaço para novas aprendizagens nas diversas disciplinas escolares, pelo caráter motivador da criança (CARDOSO, 2016, p. 08).

A literatura oral amplia o vocabulário e o mundo das ideias na mesma medida em que atrai a atenção da criança, pois é uma atividade lúdica, pedagógica e interdisciplinar que instrui, estimula o cognitivo, educa a atenção, aviva os sonhos, ampliam as possibilidades de ver e compreender o mundo, assim como de se autoconhecer, construindo sua identidade e personalidade de forma espontânea e livre de repressão. A arte de contar histórias no meio educativo não tem fins somente de recreação, é uma atividade rica, valiosa e produtiva que, quando bem utilizada, contribui para aprendizagens múltiplas.

Portanto, deve ser feita por meio de um planejamento prévio por parte do professor, com objetivos claros e metodologia consistente aliada aos projetos pedagógicos da instituição.

A preparação da aula, segundo Cardoso (2016), também faz toda diferença, isto inclui a escolha da história, do suporte, dos recursos, da forma de apresentação da mesma e também o arranjo do ambiente, por exemplo, lugar aconchegante, com boa ventilação, com poucos ruídos e espaço para livre interação com os ouvintes.

Perfil do contador de história/recursos e metodologias para contação de histórias

Contar e encantar não são tarefa simples, exige habilidade, técnica e disposição para oferecer o melhor do contador de histórias, existem também pessoas que possuem o dom (talento nato), para as quais o esforço para fascinar e prender a atenção do público é menor do que para aqueles que necessitam de capacitação para alcançar o mesmo patamar. Entretanto, são requisitos fundamentais para o desempenho desta atividade a familiaridade com as histórias e a incorporação da mesma. Schermack (2012) tem um olhar muito poético para a contação de história, para ele:

> Contar uma história é sempre o ‘revelar de um segredo’. Os ouvintes ingressam na intimidade do narrador, tornando-se depositários dos mistérios

> e dos saberes que uma história carrega. Não se trata de um saber informativo apenas, mas poético, na base do simbólico, com uma estética que se concretiza na medida em que a performance se desenvolve. Enquanto o contador ordena as informações, através das escolhas linguísticas que realiza, o interesse do ouvinte vai sendo despertado. O que está sendo dito pelo narrador, de forma gradativa, vai aproximando-o da plateia (SCHERMACK, 2012, p. 05-06).

Um contador de história em potencial não é um ser sublime e incomparável em relação aos demais, também não é um ator que decora as falas prontas e depois representa, é uma pessoa comum que traz sua experiência de vida transformando-a em uma arte performática (expressão artística em que o contador é parte da obra, fundindo a vida com a experiência). “Dessa forma, poderíamos dizer que qualquer pessoa que tenha voz, algum poder de memória e uma capacidade de observação, de reflexão, e que seja capaz de tirar lições de vida é um contador de histórias em potencial.” (MATOS; SORSY, 2005, p. 37).

Quando o alvo são as crianças da educação infantil, o professor pode contar com uma gama de recursos lúdico-pedagógicos em sua atuação como contador de história, como por exemplo: caracterizações (fantasias, acessórios, pinturas pelo

corpo, trejeitos dos personagens), fantoches, deboche, palitoche, flanelógrafo, avental (roupão onde as gravuras são fixadas com velcro), livros em papel, imagens, fotografias, livros-brinquedos (pop-up ou 3D) e instrumentos musicais.

Nesse sentido, podemos salientar algumas orientações básicas durante o ato do professor contador de histórias: entonação de voz cativante; movimento corporal; materiais de apoio; uso de onomatopeias; provocação de ruídos em momento de suspense; olhar comunicativo; expressões faciais (medo, alegria, indignação, tristeza, raiva, malícia); imitação; repetição de frases marcantes; criatividade quando o momento exigir improvisação; espaço para participação da plateia (pequenas interferências); cantigas pequenas condizentes com a história e interposição entre o som e silêncio, evitando vícios no vocabulário (cacoetes). Tudo feito gradativamente, observando quais destes itens a história comporta (não necessariamente precisa usar todos juntos) de forma que dê sincronia, sem exageros.

Partindo da história contada, o professor mediador da educação infantil pode acrescentar novas propostas à aula estimulando o desenvolvimento integral das crianças, como é o caso de dinâmicas, o reconto da história, manuseio dos suportes utilizados, invenção de novas histórias, autonomia na escolha de novos livros, roda de conversa, desenho, teatrinho, cantigas, modelagem e

dobradura. É importante que o contato do professor com a turma seja o mais próximo possível, isto inclui a forma de se aproximar do educando, abaixar para ficar no mesmo nível do olhar, escutar com atenção o que os pequenos têm a dizer, orientar os pais acerca da importância de contar histórias para as crianças no ceio familiar, fortalecendo assim os laços da afetividade.

Atualmente as tecnologias de informação e comunicação vêm ganhando grande espaço em todos os segmentos sociais, incluindo também a educação, as crianças deste século “nativos digitais” são expostos a diversos estímulos gráficos, sonoros e visuais que são imensamente atrativos, o que faz com que a contação de história na forma tradicional (contador – figura presencial) sofra influências em virtude do suporte digital que também realiza a função de entreter, informar, cativar e ensinar.

Sabe-se que é impossível não aderir às mudanças culturais do nosso tempo (“Era digital”), entretanto, o que não pode acontecer é deixar que a contação de história perca sua essência e sua função atemporal. O contador tradicional e o moderno não devem disputar o mesmo espaço e sim se complementar em uma troca de referências de tempos diferentes, a renovação se faz necessária para que haja continuidade das práticas, ao invés de serem sufocadas/estagnadas pelo conservadorismo que condena o novo e o diferente.

Psiquismo infantil e processo identificação nos contos de fadas segundo Bruno Bettelheim

Os clássicos da literatura infantil, os contos de fadas, provenientes em sua maioria da Europa, apesar de serem criados incialmente para o público adulto, foram adaptados e enxugados para as crianças se perpetuando por gerações com seu caráter fascinante e encantador. Isso deve principalmente ao fato de o leitor infantil em processo de formação se identificar com o conto e assim levar para si as conquistas do personagem idealizado que superou desafios, angústias e dificuldades ligadas à emoção, alcançando a plenitude e felicidade.

Os contos de fadas são fundamentais para o desenvolvimento psíquico da criança (principais características: contraste entre o bem e o mal, os valores morais e existenciais imbuídos, o elemento mágico, o fato heroico, as aventuras e a linguagem lúdica, exemplo, “Era uma vez” e “Felizes para Sempre”), Bettelheim (2002) afirma que a fantasia presente nas histórias faz com que a criança se identifique com os personagens e assim compreenda melhor seus sentimentos como amor, raiva, injustiça, medo, solidão, arrependimento, dentre outros. Outro fato que os contos de fadas contribuem é a questão do bem sempre superar o mal, dessa forma a criança passa a compreender que todos independente de sua condição de vida passarão por dificuldades e

provações, porém as atitudes corretas levarão a felicidade plena.

Segundo Bettelheim (2002), as histórias com finais felizes, exemplo: Cinderela, Chapeuzinho Vermelho, Branca e Neve, Os três porquinhos e a Bela Adormecida trazem a ideia e a perspectiva que o futuro reserva momentos melhores, mas para alcançar este estado é necessário atitude, ousadia e espírito entusiasmado.

> Os contos de fadas auxiliam a criança a se reconhecer, isto é, a se encontrar superando barreiras do dia-a-dia, assim como problemas mais graves como a perda de um ente querido, pois a realização dos personagens (rei, rainha, príncipe, princesa) passa a representar sua realização.
>
> Além de despertar prazer, os contos de fadas transportam a criança a um mundo mágico onde tudo é possível, um lugar de refúgio mental que lhe resguarda das dificuldades reais do dia-a-dia. Dessa forma, sentimentos inconscientes são aflorados auxiliando na construção da personalidade do indivíduo, visto que esses contos fantásticos agregam valores universais, tais como: verdade, justiça, liberdade, companheirismo e amizade, assim como os temas universais, ciúme, traição, perda, crueldade, esperança e amor. De acordo com Bettelheim (2002).

> Os contos de fadas, à diferença de qualquer outra forma de literatura, dirigem a criança para a descoberta de sua identidade e comunicação, e também sugerem as experiências que são necessárias para desenvolver ainda mais o seu caráter. Os contos de fadas declaram que uma vida compensadora e boa está ao alcance da pessoa apesar da adversidade - mas apenas se ela não se intimidar com as lutas do destino, sem as quais nunca se adquire verdadeira identidade. Estas estórias prometem à criança que, se ela ousar se engajar nesta busca atemorizante, os poderes benevolentes virão em sua ajuda, e ela o conseguirá (p. 23).

Esses contos de fadas, ainda segundo o Bettelheim (2002), passam a ter sentido na vida das crianças quando fazem um diálogo com algum momento ou experiência já vivida, exemplo: dificuldades financeiras, desentendimentos familiares, saudade, fragilidades internas/emocionais, assim como suas possíveis superações. Este desenvolvimento infantil marcado pelo simbolismo da fantasia fornece instrumentos norteadores que subsidiarão formações psíquicas mais complexas, incluindo a passagem de um ciclo de idade para outro, a puberdade, a sexualidade, a autonomia, a maturidade, a tolerância e o senso de justiça social.

Como Escolher Uma História Para o Público Infantil

A educação Infantil, de acordo com o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil, é uma etapa muito importante para as crianças, pois com ela se ampliam os conhecimentos, habilidades e aptidões necessárias para a faixa etária que corresponde de 0 a 5 anos, dessa forma, os eixos temáticos que servem de base e orientação para o planejamento diário devem abranger as diversas áreas do conhecimento, sendo elas, linguagem, natureza, sociedade, artes visuais, psicomotricidade, música, desenvolvimento sensorial/emocional e matemática, todos estes campos são igualmente importantes e de certa forma todos também se intercruzam com a prática riquíssima da contação de história.

Falar de contação de história voltada para o púbico infantil é um tema instigante, onde o leitor e o ouvinte se transportam por um mundo imaginário de sonhos e encantos, dando espaço também a criatividade, espontaneidade, interação e harmonia. Subestimar a imaginação das crianças, apresentando apenas os clássicos com os finais felizes, é no mínimo arbitrário, mesmo que reconhecendo a importância desta literatura para o desenvolvimento infantil. Desde cedo é necessário apresentar aos pequenos diferentes tipos de histórias aguçando a curiosidade deles, mostrando o mundo através das imagens,

expressões, sons e aventuras, partindo de uma escolha de história consciente que considere as peculiaridades de cada agrupamento, isto é, sexo, idade, ambiente familiar, nível intelectual e situação socioeconômica. Matos e Sorsy (2005) corroboram com essa ideia, dizendo que:

> Para crianças muito pequenas, de 2 a 3 anos, os contos curtos são os ideais, uma vez que a capacidade de concentração ainda não é muito desenvolvida. Além disso, elas se sentem atraídas pelas coisas concretas que descobrem e conhecem no dia-a-dia: pequenas histórias sobre os animaizinhos de estimação, os brinquedos que as rodeiam, os animais da floresta e as coisas de circo, por exemplo. Para crianças da pré-escola, contos acumulativos que estimulem a memorização, conto de animais e também contos simples que ensinem a contar (reconto) são bem interessantes. O apelo à dramatização – que não é o mesmo que teatralização –, à mímica, às onomatopeias e às repetições ritmadas é um bom recurso para contar aos pequenos (MATOS; SORSY, 2005, p. 40-41).

Nesta mesma vertente, Kaercher (2001) também apresenta suas sugestões de como escolher as histórias ideais para cada tipo de turma, isto é, para o berçário, maternal, jardim e pré-escola,

primeiramente, deve-se considerar a fase de desenvolvimento em que o grupo se encontra. Em seguida, analisar os conhecimentos prévios que as crianças trazem consigo. E, por último, selecionar as histórias que por algum motivo cativaram, envolveram ou despertaram algum sentimento no próprio educador, visto que é condição-base o mediador gostar e se interessar pelo que está sendo explorado e proposto, fazendo com que a criança também se contagie e torne parte ativa do processo em questão, que utiliza da entonação de voz, do olhar e de recursos diversos para atingir significativamente o público alvo.

A contação de história no meio educacional, conforme vimos anteriormente, passou por grandes mudanças até alcançar o patamar atual, entretanto ainda há muitos desafios a serem superados, como as questões estruturais, culturais e ideológicas, a falta de acervos em algumas instituições públicas e a qualificação de toda equipe pedagógica com cursos de formação continuada específicos para as áreas da linguagem oral e literatura infantil, lembrando que somente de teorias não se constrói uma prática suficientemente sólida, deve haver sempre a práxis em consonância com o desenvolvimento e aprendizagem, onde o educador e a criança falem a mesma “língua”, troquem experiências, vivenciem momentos de descobertas, superações e dinamismo.

Considerações finais

As pesquisas teóricas realizadas neste trabalho trouxeram informações pertinentes para a prática pedagógica da contação de histórias na Educação Infantil, destacando-se as aprendizagens múltiplas; a socialização; os desenvolvimentos físico, psicológico, oral, artístico e emocional; assim como formação pessoal e social, em que há respeito à infância e à formação integral do sujeito. Ressalta-se o papel do professor mediador em estimular seu aluno a descobrir, a conhecer e a se situar no meio em que vive por meio da experiência, do conhecimento e das habilidades gerais, entretanto, a prática pedagógica sozinha não consegue abarcar todo este processo, deve haver consonância entre qualificação profissional, condições favoráveis de trabalho e políticas públicas de incentivo, incluindo o resgate das tradições orais.

A contação de histórias, ao contrário de muitas percepções equivocadas, não está em desuso, ela está viva e difusa na sociedade, embora seu reconhecimento ainda não tenha alcançado a plenitude almejada de acordo com seu verdadeiro valor. Espera-se com esta produção atingir e envolver novos olhares para este tema tão relevante, subsidiando novas pesquisas e indagações que irão enaltecer e ampliar as reflexões acerca da produção do conhecimento através da contação de histórias.

Referências bibliográficas

ARIÉS, Philippe. História Social da Criança e da Família. 2. ed. Trad. Dora Flaksman. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1981.

BERNARDINO, Andreza Dalla; SOUZA, Linete Oliveira de. A contação de histórias como estratégia pedagógica na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Educare et educarerevista de educação. São Paulo, v 06, nº12, p. 235-249, jul./dez. 2011.

BETTELHEIM, Bruno. A psicanálise dos contos de fadas. Trad. Arlene Caetano. 16. ed. Rio de Janeiro, 2002.

BOZZANO, Hugo, FRENDA, Perla. O que é arte. In: _____. Arte em Interação. Volume Único. São Paulo. IBEP. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base. 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial

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

CARVALHO, Mariana Antonia Santiago; JUNIOR, Francisco Vicente de Paula. A transmissão de valores morais em três causos fantásticos de tianguá. Ensaios Pedagógicos. Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia das Faculdades OPET ISSN 2175-1773, Jun. de 2016.

FONTES, José de Oliveira. O potencial Didático dos Mitos e das Lendas na Educação História. 2013.

FREIRE, Paulo. A Importância do Ato de Ler- em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Cortez Editora & Autores Associados, 1989. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, v 4).

KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva. E Por Falar em Literatura. In: CRAIDY, Carmem

Maria; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva. Educação infantil: pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001.

MATOS, Gislayne Avelar; SORSY, Inno. O ofício do contador de histórias. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

SCHERMACK, Keila de Quadros. A contação de histórias como arte performática na era digital: convivência em mundos de encantamento. 2012.

Revista SL Educacional, São Paulo, v.10 n.10, p.1-1014, nov.2019

A EDUCAÇÃO DE SURDOS NAS ESCOLAS PÚBLICAS

Gabriela Xavier dos Reis Viola

Aspectos legais

Ao se referir nas leis que amparam o atendimento dado ao surdo destacamos primeiramente a seguir *o Decreto Nº 5,626, de 22 de Dezembro de 2005*, que diz no Capítulo I, nos artigos 1ºe 2º, e parágrafo único, que define a pessoa surda:

> CAPÍTULO I
>
> DAS DISPOSIÇÕES PRELIMINARES
>
> Art. 1º Este Decreto regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.
>
> Art. 2º Para os fins deste Decreto, considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras.
>
> Parágrafo único. Considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz.

Citemos também a Constituição Federal de 1988, para entendermos a evolução de nossas leis quando nos referimos à inclusão.

> Seção I, artigo 208
>
> O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:
>
> III. atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

Percebemos aqui que na Constituição Federal de 1988 o conceito era “portadores de deficiência”, termo que hoje não é mais utilizado. Os documentos posteriores a Constituição mudaram essa nomenclatura, como no parecer 17/01, que adota o conceito de “necessidades educacionais especiais”. No mesmo caminho que a definição da nomenclatura em nossas leis, deve ser nossa reflexão quanto à prática da inclusão, onde a mesma deve ser um processo educativo, onde os sistemas de ensino devem responder melhor a demanda de aprendizagem e garantir o que está previsto em lei, garantindo o acesso e permanência na escola.

A importância de todas essas leis possibilita ao surdo a quebra do preconceito e invalidez, como era visto na sociedade, na qual lutaram para conseguirem seus direitos e que são capazes de estudar, trabalhar e se divertirem. Depois de muitos anos vieram as leis

que amparam não só os surdos, mas todos as pessoas com necessidades especiais educacionais.

> CAPÍTULO VI
>
> DA GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO DAS PESSOAS SURDAS OU COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA
>
> Art. 22. As instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de:
>
> I - escolas e classes de educação bilíngüe, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngües, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;
>
> II - escolas bilíngües ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade lingüística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa.

As leis estão para assegurar a inclusão dos deficientes auditivos na Educação Básica, anos finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio e educação profissional, onde as instiuições privadas e as

públicas devem implementar medidas como meio de assegurar o atendimentos educacional para esses alunos.

No Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005, regulamenta tudo que foi dito na lei de 10.436 de 22/04/2002. Aprofunda todos os itens descritos na lei sobre os direitos das pessoas usuárias de Libras ou não usuárias; sobre a definição de pessoas surdas, inclui a Libras como disciplina curricular nos cursos de magistério, em nível médio e superior, cursos de fonoaudiologia, de instituições de ensino públicos e privadas, do sistema federal de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios; constitui a Libras como disciplina optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissionalizante; para ministrar aulas de Libras o professor surdo tem prioridade.

Uma das tarefas das leis é garantir que sejam realizadas intervenções e ações para que a escola seja um ambiente de aprendizagem para todos. Desde o início as leis sempre tiveram esse enfoque, com nomenclatura apropriada ou não, a intenção era permitir, garantir e proteger com as normas da lei quem não tinha o acesso, e quem já estava na escola regular. O surdo ainda vive muito preconceito, mas hoje é amparado por diversas leis que garantem que seu aprendizado seja pleno, mesmo não sendo assim ainda. Devemos perceber que a inclusão desses indivíduos na rede regular de ensino não consiste em

apenas na sua permanência na escola, nem no atendimento especializado que ele pode não receber. Consiste em uma reorganização de todo o sistema educacional, o que faz cair por terra muitos conceitos e preconceitos que ainda temos hoje.

Na Constituição Federal e na LDB 9394/96 podemos visualizar que quando é citado o atendimento educacional especializado e educação especial devem ser oferecidos “preferencialmente na rede regular de ensino”, e isso pode abrir precedentes para uma interpretação de acordo com a conveniência das instituições privadas, ou seja, a preferência acaba por se tornar “obrigação” da rede regular de ensino.

Ao refletir sobre o assunto podemos chegar à conclusão de pode ser realmente assim, porém, devemos exigir o cumprimento não somente na rede regular pública, mas em todos os setores, seja também na privada, apesar de ser o nosso enfoque a escola pública, podemos como educadores exigir com novas práticas, reflexões acerca de como desempenhamos nosso papel de contribuir para o acesso de todos os educandos na escola, fazendo com que o processo de ensino aprendizagem seja significativo para o bem, não uma experiência ruim, que trouxe decepções e que não contribuiu em nada no processo de amadurecimento e formação de pessoa autônoma.

Dificuldades de comunicação

Ao pesquisar caminhos da prática docente no que se refere ao ensino especializado para surdos na escola pública regular notamos que muitas dificuldades são encontradas hoje, tanto pelos professores como pelos alunos, mas para chegarmos ao ponto da aprendizagem na escola é necessário entendermos os aspectos sobre a comunicação do surdo no seu convívio familiar e que tipo de comunicação seus familiares (pai e mãe) escolheram para seu filho desde o momento de que seu filho tem surdez (que não quer dizer que será por toda a vida o tipo de comunicação que prevalecerá só porque seus pais escolheram), e a partir daí falarmos sobre a aprendizagem na escola. Ao ter contato com relatos pessoais, percebemos que muitas famílias de início tem o sentimento de negação da deficiência, medo de lidar com algo desconhecido, o que acaba por prejudicando a comunicação e muitas vezes atrasando a aprendizagem.

> Se, por um lado, a surdez está diretamente ligada à tragédia e à culpa, por outro, procura-se “modalizar” esse sentimento a fim de compensar as decepções causadas, distanciando-se da ideia de anormalidade, de incompetência, de patologia, e de bizarria. A dificuldade de lidar com outro tipo de linguagem que não seja a oral faz que os interlocutores do surdo –inclusive os pais - se vejam diante de uma situação conflituosa, da qual preferem se

> afastar. E há, ainda, um medo em relação ao desconhecido. (Santana, 2007:26).

A partir do momento que é realizada a escolha da modalidade da língua que o filho usará entra em ação toda a integração da família que necessitará se adequar a esse estado, onde iniciam-se os conflitos, pois ao conhecer relatos de muitas mães, pode acontecer a negação da deficiência, elas necessitam que seus filhos aprendam a falar, mesmo sendo sua surdez profunda e que não escutem nada, é insistido que sejam oralizados para deixar de lado a “rotulação” de deficiente. Há também os casos onde os pais sentem-se deslocados para aprender a LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais), acham difícil e muitas vezes até proíbem o uso da mesma em casa, pois é muito difícil aprender e não se identificam com a língua, ou muitos não gostam mesmo. Existe também a opção do implante coclear, que muitas vezes traz uma falsa esperança de que o filho escutará como todo mundo, e que muitas vezes não traz benefícios ao surdo, e acaba por ser desprezado pela comunidade surda, por acharem que ele não gosta de ser surdo, e pela sociedade em geral, que continua o vendo como alguém que tem deficiência. É necessário esclarecer que alguns surdos que fazem o implante coclear conseguem se adaptar bem e deixam de usar a LIBRAS para sua comunicação.

Existem também os adeptos da comunicação total, onde é utilizado um método que utiliza o

conjunto de todos modelos linguísticos, gestos, línguas de sinais, fala, leitura oro-facial, alfabeto manual e leitura escrita. Esse método tem um grande problema de misturar as línguas de sinais e a língua portuguesa, e resultou na prática do português sinalizado e o uso das duas modalidades (bimodalismo).

> A surdez, saber cuidar de uma criança surda, é algo “misterioso” que necessita ser desvendado. A imagem do surdo é comparada, sem nenhum exagero, à ideia de algo “monstruoso”. Isso ocorre em função das cobranças sociais do que seja um ser humano “normal” e dos mistérios – e medos - que envolvem o nascimento de um filho “anormal”. (Santana, 2007, p. 26).

Fora esses casos de negação da deficiência, ou os pais acharem que podem de alguma maneira “consertar” algo, acontece também os casos em que a família se adapta bem, os pais procuram entender e aprender o que pode ser melhor para seu filho e crescem junto com ele no que lhe diz respeito em comunicação, seja com LIBRAS, ou oralismo, bimodalismo, ou comunicação total.

Depois de pontuar os inúmeros casos que podem acontecer no momento em que a família descobre ter um surdo entre eles, a família encontra-se numa situação que pode ocorrer várias maneiras dos pais e familiares lidarem de maneira única, partimos para a premissa da decisão da escola em

que vão estudar. Nessa situação, a família tem uma importante decisão, porque ali estará decretando como será o aprendizado de seu filho, principalmente se for pais que são conhecedores da legislação e dos direitos adquiridos nesses últimos anos. Ao entendermos os aspectos educacionais de cada modalidade de comunicação para surdos poderemos entender melhor a problemática do assunto inclusão de surdos na escola regular pública.

Abordagem educacional para surdos

No decorrer da história da educação dos surdos, destacamos os fatos que teve grande contribuição para o surgimento das abordagens educacionais, o oralismo, a comunicação total e o bilinguismo. Em primeiro momento, esmiuçaremos duas fases distintas, o oralismo e a comunicação total e, logo em seguida, uma terceira fase mais inovadora, o bilinguismo.

A primeira fase é constituída pelo oralismo, com o principal objetivo, oralizar os surdos. Ou seja, o âmbito escolar atua como um laboratório de fonética, onde se utiliza uma técnica para trabalhar os fonemas, para o aluno adquira a fala e seja incluído na comunidade ouvinte.

Na comunicação total, o uso de sinais é permitido, com a finalidade de propiciar o desenvolvimento da oralidade na criança surda. Vale ressaltar que esses sinais eram ensinados dentro de

uma estrutura da língua portuguesa no próprio ambiente escolar.

Já a terceira fase, composta pelo bilinguismo, que possibilita ao estudante Surdo à aprendizagem de duas línguas, a língua materna, LIBRAS e a segunda língua, o Português (na modalidade escrita).

Após esta breve introdução, falaremos mais detalhadamente sobre todas as abordagens educacionais, a fim de mostrar suas funções diante da educação dos Surdos.

Oralismo

O Oralismo surgiu por volta do século XVIII e a partir das resoluções do Congresso de Milão em 1880. Nessa época a língua de sinais foi oficialmente proibida nas escolas e a comunidade surda foi excluída da política e das instituições de ensino. Tinha a pretensão de que os Surdos fossem “normalizados”, pois a surdez era considerada uma anormalidade pela sociedade. Assim, eles deveriam ter um comportamento ouvinte, ou seja, aprender a falar.

> A crianças ouvintes não tem dificuldades para inferir as regras gramaticais, mas as crianças surdas, por não receberem com a mesma facilidade os estímulos auditivos, precisam de ajuda especial. A criança surda deve, então, submeter – se a um processo de reabilitação, que inicia com a estimulação auditiva precoce,

> ou seja, que consiste em aproveita os resíduos auditivos, que quase a totalidade dos surdos possuem, e possibilita – los a discriminar os sons que ouvem. (Goldfeld, 2000, p. 35)

Essa oralização foi imposta para que eles fossem aceitos socialmente, porém nem todos eram capazes de desenvolver a oralidade e acabavam sendo totalmente excluídos do meio social e educacional.

Com esta filosofia educacional havia um atraso global no desenvolvido desenfreado, resultando na total falta de estímulo e uma evasão escolar muito grande. E, apenas em 1960, surgiram alguns estudos sobre a língua de sinais que era utilizada pela comunidade surda e, mesmo com a proibição, já era mais comum encontrar escolas ou instituições especializadas que usavam essa língua.

Comunicação Total

Em 1970, com a Comunicação Total, foi permitida a prática de mais recursos (Língua de Sinais, leitura orofacial, utilização de aparelhos de amplificação sonora, alfabeto digital). Assim, os estudantes poderiam se comunicar da forma que achassem mais pertinente.

Poderiam ser utilizados, a Língua de Sinais usada pela comunidade Surda, sinais gramaticais modificados e elementos visuais. Ou seja, tudo que era falado poderia ser acompanhado de elementos

visuais, facilitando a aquisição da língua oral e da língua escrita. O objetivo desta comunicação era que a criança poderia se comunicar com todos ao seu redor e, assim não sofrer totalmente isolada que a surdez proporciona.

> A Comunicação Total utiliza ainda a datilologia, também chamada de alfabeto manual, o *crued – speech* (sinais manuais que representam os sons da língua portuguesa), o português sinalizado e o *pindgin* (simplificação da gramática de duas línguas em contato, no caso, o Português e a Língua de Sinais). (Goldfeld, 2000, p. 40)

Na escola, os alunos utilizavam os sinais com os surdos fluentes, e o uso desses sinais obedecia somente à estrutura da Língua Portuguesa. Eram chamados de “português sinalizado”, tinha o intuito de facilitar a aprendizagem, porém era muito confuso para o aluno surdo. Comparando com o Oralismo, a Comunicação Total foi muito benéfica, fazendo com que houvesse melhorias na comunicação dos surdos. Mas uma ainda houve uma defasagem muito grande em relação as dificuldades escolares, alguns casos eram sucedidos com êxito, já a grande maioria estava muito abaixo do que era esperado.

As formas de comunicação estavam em um processo evolutivo, mesmo não obtendo os resultados esperados. Era visto que havia possibilidade de desenvolver a Língua de Sinais e na

escola tinha um misto de sinais com a língua oral. Então, os estudos foram apontando cada vez mais sobre o bilinguismo, propostas educacionais que orientavam para uma educação bilíngue.

Bimodalismo

É a utilização simultânea das duas modalidades de língua: a gestual visual e a oral auditiva, ou seja, é uma técnica para facilitar o desenvolvimento da fala. É uma técnica que aplica códigos manuais que seguem a estrutura da língua oral, desestrutura a língua brasileira de sinais (LIBRAS), a forma que a língua é apresentada à criança e se aproveita de restos auditivos.

No Brasil e em outros países, a Comunicação Total usa muito o Bimodalismo.

Bilinguismo

O Bilinguismo trata-se de uma proposta pedagógica que propõe dar acessibilidade à criança duas línguas no contexto escolar. O papel mais importante é que insere o Surdo na sociedade com sua língua e cultura próprias. Uma língua assegurada por lei.

LEI Nº 10.436, DE 24 DE ABRIL DE 2002

Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros

> recursos de expressão a ela associados.

Requer uma necessidade dos surdos adquirirem a LIBRAS como língua materna, para depois poder aprender a segunda língua, seja ela oral ou escrita. É necessário que a criança tenha um meio eficaz de comunicação para que se desenvolva de forma assegurada, podendo assim, ter contato com outros surdos e ouvintes. É por meio da LIBRAS que auxiliará a criança no seu processo de ensino/aprendizagem e na comunicação com pessoas ao seu entorno.

Dentro da perspectiva Bilíngue, o surdo é visto como um indivíduo diferente e não como um deficiente. Os seus potenciais podem der facilmente trabalhados.

No entanto, este modelo não é fácil de ser desenvolvido, pois ainda há uma tradição oralista na educação. A necessidade de oralizar ainda faz parte da realidade do Surdo, principalmente quando é pensado como será a inserção profissional e social no decorrer de sua vida.

Referências bibliográficas

ANUAL DA ANPED, 23, 2000, Caxambú. Anais... Caxambú: ANPED, 2000. [Links]Disponível em: <www.anped.org.br> Acesso em: 2000.

GOLDFELD, M. A criança surda. São Paulo: Plexus, 1997.

LACERDA, C.B.F. A inserção da criança surda em classe de crianças ouvintes: focalizando a organização do trabalho pedagógico. In: REUNIÃO

MANTOAN, M.T.E.,PRIETO, R.G. Inclusão Escolar :Pontos e Contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Saberes e Práticas da Inclusão: desenvolvendo competência para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos. Brasília, 2005

PRISTA, R.M.,BARBOSA, A.J.R. Saberes e Competências Docentes e a Educação Inclusiva: Ressignificando Conceitos e Práticas. Rio de Janeiro: Diretoria de Educação Superior, 2010.

SANTANA, A. P. Surdez e Linguagem: Aspectos e implicações neurolinguísticas. São Paulo: Plexus, 2007.

SASSAKI, R.K. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SKLIAR, C. (org.). A surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 2001 2ª edição.

VIGOTSKI, L.S. A construção do pensamento e da linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

Lei nº 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn2.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2012.

Lei nº 10.436/02 - Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_co ntent&view=article&id1216&Itemid=863>. Acesso em: 14 set. 2012.

Terminologia para pessoas com deficiência. Disponível em: <http://www .pessoa comdeficiencia.sp.gov.br/portal.php/terminologia>. Acesso em: 10 nov. 2012.

Pedagogia D.A-Psicanálise Educacional. Disponível em:<http ://solpedagogiada .blogspot.com.br/2011/04/fases-da-educacaodos-surdos-oralismo.html>. Acesso em: 03 maio 2013.

Revista SL Educacional, São Paulo, v.10 n.10, p.1-1014, nov.2019

A ARTE DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Juliana Baso Silvieri Ramos

Resumo

Esta pesquisa tem como objetivo refletir sobre a importância do lúdico na infância e sua influência para a aprendizagem. Apresenta a visão de teóricos como, Piaget e Vygotsky sobre o assunto e algumas considerações sobre a relação do aprender e o brincar na Educação Infantil, visa abordar o conceito do brincar na educação infantil. Nessa lógica, o brincar leva a um desenvolvimento tanto cognitivo como social, de modo que esta atividade pode oferecer várias experiências novas, o que resulta na formação e consolidação de importantes e distintas competências ou conjuntos de habilidades.

Palavras-chave: Brincadeiras; Aprendizagem, Educação Infantil.

Abstract

This research aims to reflect on the importance of playfulness in childhood and its influence on learning. It presents the view of theorists such as Piaget and Vygotsky on the subject and some considerations about the relationship of learning and playing in kindergarten, aims to address the concept of playing in kindergarten. In this logic, play leads to both

cognitive and social development, so that this activity can offer several new experiences, which results in the formation and consolidation of important and distinct competencies or skill sets.

Key-words: Games; Learning, Early Childhood Education.

Resumen

Esta investigación tiene como objetivo reflexionar sobre la importancia del juego en la infancia y su influencia en el aprendizaje. Presenta la opinión de teóricos como Piaget y Vygotsky sobre el tema y algunas consideraciones sobre la relación de aprender y jugar

en el jardín de infantes, tiene como objetivo abordar el concepto de jugar en el jardín de infantes. En esta lógica, el juego conduce al desarrollo cognitivo y social, por lo que esta actividad puede ofrecer varias experiencias nuevas, lo que resulta en la formación y consolidación de competencias o conjuntos de habilidades importantes y distintas.

Palabras-clave: Juegos; Aprendizaje, Educación de la primera infancia.

Introdução

O brincar parece algo natural e inerente aos animais principalmente durante os primeiros dias e meses de vida. Podemos observar horas a fio um gatinho rolar um novelo de lã, pular, esconder-se ou

mesmo correr atrás de um inseto, todas estas atividades são fundamentais como aprendizado para a vida adulta.

Podemos comparar a necessidade que o gatinho tem de vivenciar experiências que o preparem para o futuro, com a necessidade que toda criança tem de vivenciar e experimentar em sua infância as brincadeiras, mesmo adolescentes ou adultos.

O jogo, por exemplo, facilita o processo educativo e pode permitir uma aprendizagem significativa e permanente: A criança se constrói como sujeito, adquire conhecimento de si e do mundo que a cerca, além de descarregar suas energias, executar sua criatividade e, de certa forma, treinar para os papéis que irão desempenhar no futuro, através do brincar.

O jogo no passado, já era visto como importante ferramenta de auxílio ao processo de educação das crianças. Infelizmente, hoje nossas crianças brincam cada vez menos. A vida corrida dos pais, a pressa do dia-a-dia, os medos e inseguranças da sociedade moderna são barreiras às brincadeiras.

Brincando a criança descobre, inventa, experimenta, aprende habilidades, traduzindo o que vivencia no cotidiano para a realidade infantil, as atividades lúdicas fazem parte na vida da criança, e as brincadeiras simbólicas, exercícios ou brincadeiras

com regras, possibilitam uma situação favorável à qualidade lúdica e colaboraram para o desenvolvimento social.

Vygotsky (1984, p.74) escreve que o brincar possibilita às crianças um espaço para resolução dos problemas que as rodeiam. A missão do professor é estar atualizado para ajudar através de aulas dinâmicas e atraentes, metodologias diversificadas para jogos e brincadeiras envolvendo todo o domínio corporal, desencadeando o desenvolvimento psicomotor do aluno e facilitando o processo de aprendizagem.

O jogo e a brincadeira oportunizam espaços para pensar, expressar e desenvolver as habilidades. O brincar no processo educativo, proporciona uma ética da aprendizagem que satisfazem as necessidades básicas na educação infantil, ou seja, na escola mostrando também como influência na socialização das crianças a brincadeira é uma reflexão nesse processo.

São inúmeros os autores que se debruçaram sobre o assunto e continuam a estudar o tema. Este trabalho objetiva de forma ampla, refletir sobre a importância do brincar no desenvolvimento infantil.

Para tanto se elegeu como objetivos refletir sobre a infância e sobre a necessidade do lúdico na educação. Acreditamos que através do lúdico as crianças realizam uma aprendizagem significativa,

mas infelizmente, nossas crianças brincam cada vez menos e esta situação tem interferido no desenvolvimento psíquico, social, cultural e moral delas.

A arte e a infância

Atualmente, se perguntarmos a qualquer pessoa sobre o que é a infância ou sobre sua importância, ou ainda o que é ser criança, facilmente surgirá muitas respostas, mas nem sempre foi assim, pois muitas crianças não souberam o que era ser criança ou tiveram infância durante longo período da História da Humanidade.

Na verdade, podemos até pensar que atualmente, mesmo com toda a evolução histórica, tecnológica e teórica, ainda muitos indivíduos pelo mundo não conseguem desfrutar desse período da vida. Esta é infelizmente, uma verdade bastante vergonhosa.

Podemos delimitar a infância cronologicamente como sendo o período entre zero e doze anos de idade. Porém, somente isso seria muito vago, por tratar-se de um período onde inúmeras transformações físicas, psíquicas, sociais e culturais ocorrem.

Visitando a História encontramos que nos primórdios da humanidade, a família era o grande grupo. Ensinar e aprender eram uma relação quase que hereditária.

Dentro do grupo, os conhecimentos eram transmitidos de geração a geração.

Mas com o passar do tempo e o desenvolvimento tecnológico, e, principalmente com a invenção e desenvolvimento da escrita tudo ficou mais fácil. Quanto à criança, segundo Philippe Ariès, na Antiguidade, era considerado um adulto em miniatura por não haver distinção entre o mundo adulto e o mundo infantil.

Na Idade Média, época de grande fertilidade, porém de grande mortalidade também, poucos homens percorriam todas as etapas da vida.

A criança ainda era considerada adulta em miniatura, e isso ficava bem claro nas pinturas da época que retratavam as famílias (roupas, cortes de cabelo, posturas fisionômicas, era imitação ou cópia dos adultos).

ARIÉS (1981, p.17) relata que:

> [...] até por volta do século XII, a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la. É difícil crer que essa ausência se devesse à incompetência ou à falta de habilidade. É mais provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo. Uma miniatura otoniana do séc. XI nos dá uma ideia impressionante da deformação que o artista impunha então aos corpos das crianças, num

sentido que nos parece muito distante
do nosso sentimento e da nossa visão.

Já na Idade Moderna, a Revolução Industrial iniciada na Inglaterra a partir de 1850 vem desfragmentar o universo das pessoas, instituindo pouco a pouco, o modo de produção capitalista. Então, grandes transformações ocorrem no modo de organização da sociedade. As mulheres, antes apenas consideradas “do lar”, agora passam a trabalhar nas indústrias, desconfigurando, ou melhor, reconfigurando o cenário social, cujas consequências são sentidas até hoje em nossa sociedade.

A família burguesa preservava mais a privacidade e esta postura vai exprimir também uma aproximação da família com crianças.

A família centrou-se em torno da criança e este clima sentimental era completamente diferente do passado. Ele aproxima-se muito do nosso sentimento.

E foi neste clima de maior proteção e preocupação com a criança, que as escolas tornam-se locais reservados aos clérigos para se tornar o instrumento normal da iniciação social, da passagem do estado da infância ao do adulto. Foi como se a família moderna tivesse nascido com o hábito geral de educar as crianças na escola, mas a escolarização a princípio atingia apenas os meninos; e nem todos, pois se estendeu primeiro à camada média.

Já às meninas não se difundiria antes do século XVIII e início do XIX, a criança tornou-se um elemento indispensável da vida cotidiana, e os adultos passaram a se preocupar com sua educação, carreira e futuro, assim, desde o século XVIII, e até nossos dias, a infância tem sido estudada e priorizada, é provável encontrar um número considerável de pesquisadores que dedicaram seus estudos à reflexão da importância do lúdico (brincadeiras e jogos) para o desenvolvimento da criança.

Conscientes disso iniciaram por fundamentar as ideias nos estudos de Vygotsky (1930/1987), e seus seguidores, para compor o texto a seguir devido sua inegável contribuição para o tema que queremos desenvolver, a evolução do sentido da infância e sua importância para alguns dos principais teóricos sobre aprendizagem.

A escola torna-se então um lugar chave para que elas estabeleçam contatos sociais e mesmo físicos, assim as brincadeiras devem estar presentes no âmbito escolar, pois não mais as crianças podem brincar na rua ou na casa dos vizinhos.

Infelizmente percebemos que com o passar do tempo os indivíduos deixam de brincar para assumir uma postura séria, muitas vezes introspectiva, como se as brincadeiras fizessem parte de um passado distante. Entretanto sabemos que uma atividade

lúdica pode aliviar a tensão em momentos de stress e seriedade.

Assim o lúdico não deveria estar presente apenas na educação infantil, mas em todo o processo de ensinamento.

De acordo com ROLOFF:

> [...] o lúdico pode trazer à aula um momento de felicidade, seja qual for a etapa de nossas vidas, acrescentando leveza a rotina escolar e fazendo com que o aluno registre melhor os ensinamentos que lhe chegam, de forma mais significativa (2010,p.2)

Toda atividade escolar deveria ser tão prazerosa como as brincadeiras, assim a aprendizagem teria mais qualidade e importância para o aluno. Mas o que presenciamos em nossas escolas, está bastante longe do ideal.

A ludicidade e o brincar são certamente, elementos considerados vitais no planejamento das atividades para educação infantil, e discutir sobre eles não significa desmerecer sua importância repensar como, por vezes, são utilizados também como poderes reguladores dos sujeitos infantis.

A brincadeira não é somente uma atividade pedagógica em conjunto com outras atividades pedagógicas da escola, brincando surgem condições para a criança adquirir o conhecimento formal e o desenvolvimento dos processos do pensamento.

Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), o desenvolvimento da criança acontece através do lúdico o brincar ter prazer e alegria para crescer, precisa do jogo como forma de equilíbrio entre ela e o mundo, portanto, a atividade escolar deverá ser uma forma de fazer e de trabalho, fazendo com que a criança tenha um desenvolvimento completo.

Coisa esquecida por grande parte dos adultos envolvidos no seu cotidiano, preocupados em sobreviver e que através da escola procuram fazer com que as crianças também as esqueçam.

A arte e o brincar

Através da ludicidade, a criança é levada a agir contra seus impulsos imediatos, pois tem que se subordinar às regras do jogo, o que faz com que o maior autocontrole da criança ocorra no brinquedo, diferente de outras situações nas quais se faz necessário que a criança controle seus impulsos e se submeta às regras, na brincadeira esta subordinação às regras constitui a forma máxima de prazer.

Iniciamos por Froebel, conhecido como o criador do jardim da infância. Sua proposta de aprendizagem calcava-se no lúdico valorizando a educação através de jogos e brincadeiras. Segundo KISHIMOTO (2002) *apud* SANTOS (2010, p. 20): “Froebel acreditou na criança, enalteceu sua perfeição, valorizou sua liberdade e desejou a

expressão da natureza infantil por meio de brincadeiras livres e espontâneas".

A fase mais importante é a infância e apesar de embasar sua teoria em pressupostos metafísicos e românticos, aponta que existe uma íntima relação entre o espiritual, o físico e o intelectual e que cada elemento afeta os demais e é por eles também afetado. Em seus estudos, valorizou a fantasia e o simbolismo, reconhecendo-lhes a importância para os pequenos.

Assim, ao brincar, a criança tenta compreender seu mundo através das representações de situações reproduzidas do seu cotidiano, ela imita nas brincadeiras, reproduzindo situações vividas, utilizando brinquedos e dons.

Por utilizar-se de um complexo sistema de relações entre Deus, o homem e a natureza, a teoria de apresenta difícil sustentação.

Todo seu trabalho sustenta-se numa "filosofia metafísica e não na descrição de processos psicológicos infantis" (KISHIMOTO; 2002; p.75), porém, suas práticas pedagógicas intuitivas, frutos de observações, não o distanciam dos atuais pesquisadores.

Outro teórico que estudou sobre a criança foi Vygotsky. Suas concepções teóricas sobre o binômio, aprendizagem-desenvolvimento estruturam-se sobre o sujeito que aprende

(cognoscente), e o objeto a ser conhecido (cognoscível).

Assim segundo a abordagem teórica histórico-cultural, desenvolvida por Vygotsky preconiza-se que os processos de desenvolvimento não coincidem com processos de aprendizado formal.

Para ele, o primeiro segue o segundo, criando zonas de desenvolvimento imanente (anteriormente denominado de zona de desenvolvimento proximal).

Para Vygotsky, a fonte do desenvolvimento é a aprendizagem formal, mais a comunicação e a cooperação com o adulto ou parceiro mais experiente.

A ação do professor é o de gerar novas formas de desenvolvimento do educando, levando em consideração o meio cultural e histórico onde ele está inserido.

As práticas pedagógicas orientam-se para o todo e não apenas para o indivíduo. São nas interações, na coletividade, na colaboração que a aprendizagem acontece.

Valorizam-se as competências, a superação das limitações e o processo criativo.

Segundo VYGOTSKY (1991) *apud* LEAL (2011, p.26):

> O brinquedo cria uma ‘Zona de Desenvolvimento Proximal’, ou seja,

> quando a criança brinca, além de suas ações normais, ela parece ter uma idade superior ao que realmente possui; nesse aspecto, a atividade de brinquedo causa na criança uma situação de desenvolvimento, pois fornece todos os subsídios para mudanças da suas necessidades e de sua consciência, quando, por exemplo, a criança é motivada quando lhe é possível utilizar a imaginação, quando interpreta a realidade a transpondo nas brincadeiras, e suas relações interpessoais são outros aspectos desenvolvido nesse tipo de atividade. Podemos considerar o brincar como um processo de desencadeamento do desenvolvimento infantil.

O teórico acreditava que o desenvolvimento segue a aprendizagem.

Assim, quanto maior o estímulo, maior o desenvolvimento. Entretanto, há de se observar o contexto histórico e social da criança. Definia o brincar como uma situação imaginária criada pela criança e que, a imaginação em ação ou brinquedo, era “a primeira possibilidade de ação da criança numa esfera cognitiva que lhe permite ultrapassar a dimensão perceptiva motora do comportamento” (KISHIMOTO; 2001; p. 51).

Infelizmente, para adolescentes e adultos, a imaginação segundo Vygotsky é o brinquedo sem

ação, já que com o tempo, deixamos de usufruir desse elemento.

Para ele, imaginar, representar, fantasiar, criar, expressar são atividades inerentes ao homem e uma necessidade para novas aprendizagens, porém, a imaginação não cria nada que não seja tomado da experiência vivida, ou seja, a base da criação é a realidade.

Assim, Vygotsky acreditava que o jogo auxiliava o desenvolvimento cognitivo, “pois o processo de criar situações imaginárias leva ao desenvolvimento do pensamento abstrato. Isso acontece porque novos relacionamentos são criados no jogo entre significados e objetos e ações” (FRIEDMANN; 1996 p. 36).

Outro pensador e estudioso da infância foi Piaget. Ele defendia os estágios de desenvolvimento, acreditando que os fatores internos preponderam sobre os externos. Assim, o desenvolvimento segue uma sequência fixa e universal.

Para Piaget as crianças constroem seu conhecimento de forma ativa, sendo o desenvolvimento cognitivo, a base da aprendizagem, e este se dá por assimilação e acomodação, sendo necessário propor atividades desafiadoras. Piaget identificou três estágios na brincadeira das crianças pequenas. São elas: brincadeira prática; brincadeira

simbólica e os jogos com regras. Estas etapas são paralelas às delimitadas por ele para o desenvolvimento intelectual infantil (pensamento sensório-motor, pré-operacional e operacional concreto).

> A brincadeira prática inclui as brincadeiras de manipulação dos bebês e das crianças até a idade de começarem a caminhar. A brincadeira simbólica pode ser vista nos jogos dramáticos das crianças de jardim da infância e pré-escola. Durante e após o jardim de infância, as crianças gradualmente trocam o jogo dramático pelos jogos mais formais. (SPODEK; 1998, p. 214).

Para Piaget, o brincar oferece à criança a oportunidade de assimilar o mundo exterior às suas necessidades, sem precisar muito acomodar realidades externas.

Dentre muitos teóricos da aprendizagem infantil, destacamos também nesta pesquisa, Wallon, que acreditava que toda atividade da criança é lúdica quando exercida por ela mesma. Para ele o desenvolvimento era uma “construção progressiva onde as fases ocorrem uma após a outra, alternando afetiva e cognitivamente” (GUIMARÃES, 2008, p. 36).

Acreditava que o adulto sem perceber leva a criança à imobilidade ao tolher sua ludicidade.

Colaborando com essa ideia temos:

> [...] a família e os educadores não permitem que a criança desenvolva todo o se potencial, não deixando que as crianças realizem tarefas que elas são capazes, como comer sozinha, vestir-se, calçar, tomar seu banho, escovar os dentes. (SANTOS 2010, p. 26)

É possível perceber diante das ideias dos autores pesquisados a concordância sobre a importância do lúdico. Então, veremos agora, embasados teoricamente, como o brincar é tão importante para o desenvolvimento das crianças. Jogos e brincadeiras como ferramentas de desenvolvimento infantil dentro das escolas

Portanto, a ação da criança no brinquedo é responsável pela criação de intenções voluntárias, formação de planos e motivações volitivas, traços essenciais para o desenvolvimento da consciência e das formas superiores de pensamento. É nesse sentido que, numa perspectiva vygotskiana, o brinquedo pode ser considerada uma atividade condutora do desenvolvimento da criança.

> No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo, é como se ela fosse maior do que é na realidade. “Como no foco de uma lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma

> condensada, sendo, ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento." (VYGOTSKY, 1930/1987, p. 134-135).

O brincar, num sentido geral, propicia momentos férteis e de negociação de significados para o desenvolvimento cognitivo e social da criança, permitindo que a brincadeira do ponto de vista da Psicologia, contribuem de forma conjunta, na esfera escolar, portanto, uma aplicação dessas idéias na Pedagogia

Entretanto sabemos que uma atividade lúdica pode aliviar a tensão em momentos de stress e seriedade. Assim o lúdico não deveria estar presente apenas na educação infantil, mas em todo o processo de aprendizagem.

Conforme o dicionário Aurélio (2002, p. 433) o significado da palavra lúdico é relativo a jogos, brinquedos e divertimentos. A atividade lúdica é todo e qualquer movimento que tem como objetivo produzir prazer quando da sua execução, ou seja, divertir o praticante. Etimologicamente, o termo lúdico vem do latim *Ludus*, que significa jogo, divertimento e gracejo.

A brincadeira não é somente uma atividade pedagógica em conjunto com outras atividades pedagógicas da escola. Ela ocorre como começo, meio e fim, ou seja, brincando surgem condições para a criança adquirir o conhecimento formal e o desenvolvimento dos processos do pensamento.

O brincar está contemplado na nossa legislação:

> A Lei Federal 8069/90- Estatuto da Criança e do Adolescente, capítulo II, artigo16 que diz o seguinte no inciso IV- Brincar, praticar esportes e divertir-se. Nota-se que o documento sugere que toda criança deve desfrutar de jogos e brincadeiras, os quais deverão estar dirigidos para a educação. Ficando toda pessoa, em especial pais e professores, responsáveis em promover o exercício desse direito. (MODESTO, RUBIO, 2014, p. 3)

A ludicidade (jogos e brincadeiras) é processo inerente ao desenvolvimento humano, e de suma importância para o desenvolvimento psíquico, social, cultural e moral da criança. São com as brincadeiras e jogos que ela coloca em prática o que foi interiorizado em sua relação com os adultos.

> Nas brincadeiras as crianças transformam os conhecimentos que já possuíam anteriormente em conceitos gerais com os quais brinca. Por exemplo, para assumir um determinado papel numa brincadeira, a criança deve conhecer alguma de suas características. Seus conhecimentos provem da imitação de alguém ou de algo conhecido, de uma experiência vivida na família ou em outros ambientes, do relato de um

> colega ou de um adulto, de cenas assistidas na televisão, no cinema ou narradas em livros etc. A fonte de seus conhecimentos é múltipla, mas estes se encontram, ainda, fragmentados. É no ato de brincar que a criança estabelece os diferentes vincos entre as características do papel assumido, suas competências e as relações que possuem com outros papeis, tomando consciência disto e generalizando para outras situações. (REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA EDUCAÇAO INFANTIL 1998, p.27-28).

Hoje o brincar e sua importância são aceitos por toda a sociedade e tem espaço garantido na educação, principalmente na Educação Infantil. No Referencial Curricular para Educação Infantil (1998), a brincadeira é colocada como um dos princípios fundamentais, defendida como um direito, como uma forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação entre as crianças.

Através do lúdico é possível a integração de várias dimensões da personalidade como afetiva, social, motora e cognitiva além de favorecer o desenvolvimento de habilidades como coordenação, concentração, agilidade, etc.

Os jogos em épocas passadas eram utilizados nas escolas apenas como recreação e fora dela como lazer. Sabe-se, porém que, os jogos além de

proporcionar prazer e alegria exercem também papel importante no desenvolvimento intelectual do aluno quando aplicado adequadamente.

À medida que a escola dá oportunidade à criança de experimentar o concreto utilizando os jogos de maneira pedagógica, faz com que as experiências acumuladas lhe proporcionem a formação de conceitos como: semelhanças e diferenças, classificação, seriação e a partir desses conceitos tem condições de descrever, comparar e representar graficamente.

Segundo Modesto e Rubio (2014 p. 3-4)

> A discussão sobre a importância dos jogos e brincadeiras na educação vem se consolidando, pois as crianças apresentam nessas atividades grande capacidade de raciocinar e resolver situações-problemas. Brincadeira ou jogo em sala de aula são importantes para o desenvolvimento social, pois existem alunos com dificuldade no relacionamento, que gera insegurança ou medo de perguntar suas dúvidas ao professor, mas que com a aplicação das brincadeiras e jogos surge a oportunidade de socializar os alunos, a cooperação mútua, participação em equipe na solução de situações-problemas propostas pelo professor oportunizando a troca de experiências entre os alunos e várias possibilidades para resolvê-los.

Teoricamente existe uma diferenciação entre o jogo e a brincadeira. Para SANTOS (2010 p. 16-17):

> O jogo caracteriza-se por constituir-se de um sistema de regras, de uso de determinado tipo de objeto e também do contexto social em que se apresenta. Já o brinquedo, em contra posição ao jogo, não pressupõe a utilização de regras, enquanto objeto, é sempre um suporte para brincadeira, sendo que esta nada mais é do que o lúdico em ação.

Independente da discussão etimológica e das definições, a brincadeira é para a criança algo muito sério que muitas vezes lhe é negado ao sair da educação infantil e ingressar nas séries iniciais do ensino fundamental I, e mais ainda no ensino médio.

Em atividades em grupo a criança começa a estabelecer e construir regras estabelecidas por si e por um grupo resolvendo conflitos e hipóteses, e ao mesmo tempo desenvolvendo a capacidade de entender pontos de vistas diferentes

A brincadeira constitui um incentivo ao desenvolvimento de novas habilidades e à busca de novas explicações, pois, para as crianças, é sempre mais agradável trabalhar sobre situações imaginárias e hipotéticas, seguindo determinadas regras.

Os jogos e as brincadeiras são fontes de felicidade e prazer que se fundamentam no exercício da liberdade e, por isso, representam a conquista de

quem pode sonhar sentir, decidir, arquitetar, aventurar e agir, com energia para superar os desafios da brincadeira, recriando o tempo, o lugar e os objetos.

Brincar é colocar a imaginação em ação, o bom jogo não é aquele que a criança pode dominar corretamente, o importante é que a criança possa jogar de maneira lógica e desafiadora, e que o jogo proporcione um contexto estimulador para suas atividades mentais e amplie sua capacidade de cooperação e libertação.

As brincadeiras estabelecem a relação entre o mundo interno do indivíduo ou imaginação, fantasia, símbolos - e o mundo externo - realidade compartilhada com os outros. Ao mesmo tempo, as crianças, ao brincarem, vão criando condições de separarem esses dois mundos e de adquirirem o domínio sobre eles nesse sentido, o lúdico tem caráter de liberdade e subversão da ordem que contrapõe a lógica da produtividade; indica pistas para definição de papéis sociais e da cultura humana subjetiva.

A ludicidade incentiva à criança criar imaginar e contribuir, considerar o brincar está contribuindo tanto para ensino aprendizagem quanto para a saúde e o equilíbrio social.

Os jogos e brincadeiras ajudam as crianças a vivenciarem regras onde aprendem a esperar sua vez, onde por meio dos jogos pode ser criar uma série

de situações que envolvam equilíbrio e desafios culturais e corporais com uso de objetivos, obstáculos e alvos.

Podemos considerar, que a brincadeira é parte integrante do desenvolvimento da criança e que sem ela os pequenos perdem oportunidades preciosas de aprendizagens fundamentais para a construção de seu conhecimento., a brincadeira é tão fundamental que é por meio dela que os pequenos desenvolvem sua linguagem e, consequentemente, seu pensamento, pois são essas atividades que proporcionam socialização entre as crianças da mesma idade e/ou de idades diferentes, vale salientar, nesse contexto, o que dizem as orientações curriculares para a educação infantil.

O brincar com outros ou sozinha, a criança faz uso de todos os seus recursos para explorar o mundo e se conhecer, construir seu pensamento e trabalhar seus afetos, sua capacidade de ter iniciativa e ser sensível a cada situação, aprender a viver e se desenvolver.

Considerações finais

O brincar é importante para o desenvolvimento psíquico e cognitivo das crianças. Infelizmente nossas crianças brincam cada vez menos. Não mais nas ruas ou nos vizinhos; um pouco no playground e nas escolas durante o período da educação infantil.

Mas ao adentrarem o ensino fundamental parece que a importância do lúdico acaba.

Como educadores sabemos que as brincadeiras ajudam no desenvolvimento social e intelectual a criança, devendo a brincadeira, os jogos e os brinquedos serem elementos fundamentais na educação infantil.

Através das pesquisas podemos constatar que diversos autores e teóricos da educação são favoráveis a ludicidade para o desenvolvimento completo das crianças. Dentre os autores pesquisados podemos citar Froebel, Vygotsky e Piaget. Eles acreditavam que a criança deve participar ativamente do seu processo de aprendizagem.

> O brincar no sistema de ensino, ainda encontra-se pouco explorado, parte das escolas ainda persistem com a visão de que uma boa aula é a convencional, com alunos em fila, no seu lugar em silêncio realizando a atividade proposta. Sabe-se que para estimular o sujeito e promover seu desenvolvimento é preciso propor atividades desafiadoras, significativas, que desperte o interesse, e as atividades lúdicas podem ser uma excelente ferramenta pedagógica e psicopedagógica (MODESTO e RUBIO, 2014, P.14)

Pais e professores precisam compreender a necessidade infantil do brincar sozinhos ou em grupos; e precisam permitir e favorecer que as brincadeiras e jogos ocorram. Ainda utilizando MODESTO e RUBIO (2014, p. 14):

> É perceptível que a abordagem lúdica seja integradora dos aspectos motores, cognitivos, afetivos e sociais, partindo do pressuposto de que é brincando e jogando que a criança aprende e ordena o mundo a sua volta, assimilando experiências e informações e, sobretudo, incorporando conceitos, atitudes e valores.

Torna-se o papel da escola, portanto, indispensável entender o brincar na escola, com todas suas atividades lúdicas, como um mecanismo técnico, pedagógico e profissional de se alcançar as mais importantes condições da evolução e integração do educando.

Para a criança será o encontro com a alegria, as novidades, desafios (face aos novos brinquedos e situações) e oportunidade de interagir com seus novos amigos.

Assim, deste trabalho de pesquisa ressaltamos que BRINCAR É PRECISO. Não apenas na infância, mas principalmente nela, para sermos adolescentes e adultos mais felizes.

Referências bibliográficas

ARIÈS, Philippe. História social da criança e da família. Trad. Dora Flaksman. 2ª edição. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

BRASIL. – Ministério da Educação E do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília, vol. 2, 1998.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. DICIONÁRIO AURÉLIO DA LÍNGUA PORTUGUESA. Nova Fronteira: São Paulo. 2002.

FRIEDMAN, *A. Brincar: crescer e aprender – o resgate do jogo infantil*. São Paulo: Moderna ,1996.

GUIMARÃES, A. F. A importância do brincar no cotidiano das crianças na educação infantil. Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Departamento de Educação da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – UNESP. Bauru, 2008. Disponível em: www.fc.unesp.br/upload/aline_guimaraes.pdf. Acesso em: 29/jul./2019.

KISHIMOTO, T. M. O brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira, 2002.

KISHIMOTO, T. M.(Org.) Jogo, brinquedo, brincadeira e educação. São Paulo: Cortez, 2001.

LEAL, Francisca Ismênia. A importância das brincadeiras infantis para o desenvolvimento da

criança: Uma construção a partir do brincar. Universidade Estadual Paulista. Rio Claro, 2011.

MODESTO, M. C.; RUBIO, J. A. S. A Importância da Ludicidade na Construção do Conhecimento. Revista Eletrônica Saberes da Educação – Volume 5 – nº 1 – 2014.

ROLOFF, Eleana Margarete. A importância do lúdico em sala de aula. X semana de letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. 29 set a 1 out 2010.

SANTOS, Jane Gapo de Lacerda dos. A contribuição do psicopedagogo na aprendizagem infantil através de brincadeiras e jogos. Trabalho de Monografia – Universidade Candido Mendes. Rio de Janeiro 2010.

SPODEK. B. Ensinando crianças de três a oito anos. Trad. Cláudia Oliveira Dornelles. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

VYGOTSKY, L. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

Revista SL Educacional, São Paulo, v.10 n.10, p.1-1014, nov.2019

OS ASPECTOS DA ESTÉTICA ARTÍSTICA CONTEMPORÂNEA

Liene de Cassia Moura

Durante o séc. XX ocorreram mudanças na arte que requisitaram a transformação da compreensão clássica da expressão artística até então estabelecida. A inserção das máquinas produtoras de imagens não apenas transformou a prática artística como também provocou alterações no pensamento da arte. Considera-se que a reprodução técnica reconfigurou a arte após as investidas que a fotografia e o cinema operaram sobre a expressão artística.

Desde o seu surgimento, ambas as expressões geraram uma alteração no estatuto da arte que passou a compreender também os domínios das “artes tecnológicas”. Couchot (2003, p. 19) afirma que o surgimento de uma técnica não é fator determinante para o surgimento de uma nova forma de arte, mas a técnica impõe diretrizes que moldam uma nova percepção e oferece condições para uma nova lógica figurativa, que pode gerar uma nova expressão artística.

A palavra Aesthesis significa, usualmente, “experiência”, “sensação”, “sensibilidade” e “conhecimento sensorial”. Por alargamento semântico se chamou também estética ao estudo sobre o belo e a arte, porque são geradores significativos do sentimento estético. Assim definida a arte moderna como própria da era industrial, leva-nos a pensar em arte contemporânea como parte da era tecnológica, da comunicação. Este pode ser um

argumento para situar a arte contemporânea. Mas se observamos a arte ao nosso redor vemos que há uma mistura de diversos elementos, de valores que estão sempre se fazendo presente na arte que nos deixa uma interrogação. Portanto estabelecer uma estrutura que opere a separação entre o que é e o que não é arte contemporânea se faz necessário, reunindo suas manifestações esparsas segundo determinada ordem.

Para o senso comum “moderno” é algo novo, atual. Já no que se refere à arte, “moderno” é o nome de um período da história da arte, que iniciou na Europa no século XIX, com a crise do academicismo, podendo ser marcado pelas obras de Manet, *Olympia* e *Almoço na Relva*, ou com o realismo de Gustavo Courbet e o impressionismo que se seguiu. No Brasil, a arte moderna inicia-se com Anita Malfatti e Lasar Segall que antecedeu a Semana de Arte Moderna em 1922.

Antes de 1950 o Brasil tinha uma arte moderna com critérios bem definidos quanto à sua análise, o que leva professores a ter certa dificuldade em relação aos critérios que envolvem a arte contemporânea. O modo de ver a arte dos professores brasileiros permaneceu nos fundamentos dos critérios da arte moderna, que não são os mesmos que determinam a arte contemporânea. Assim, a partir desse período o professor encontra certo receio em analisá-la e tem a tendência de vê-la como algo desconhecido por ter uma formação acadêmica deficiente em relação a este período.

Os elementos apreciáveis sobre o belo ocorrem na filosofia de Platão, Aristóteles e outros. Neste sentido ocorre um clima evidente na filosofia de Platão (427-347 a.C.) quando, - a propósito da contemplação das ideias e

da beleza advertiu para um prazer peculiar, não confundível com os prazeres comuns, a que denominou "delírio poético" distinto dos demais delírios, como por exemplo, o erótico. Resulta o “delírio poético” da contemplação entusiástica do belo (*Fedro*, 249-252).

Platão escreveu um tratado sobre o belo, intitulado *Hípias Maior* (281-304), e outro sobre a inspiração, denominado *Íon* (530- 542). Para Platão, como sabemos através de sua teoria das Formas, o mundo natural é uma cópia de segunda classe de um mundo ideal de formas puras. Como a arte imita a natureza, ela está ainda mais distante do mundo perfeito. Por conseguinte, os artistas distorcem a verdade.

Aristóteles (384-322 a. C.) estudou o sentimento de felicidade pelo exercício do conhecimento na última secção da *Ética à Nicômaco*. Ali defendeu uma distinção entre os prazeres, que resultou em colocar a satisfação de saber, acima de todos os demais deleites.

Teria ainda Aristóteles composto um tratado *Sobre o belo*, citado por Diógenes Laércio. Entretanto o referido tratado de Aristóteles se perdeu. Suas doutrinas sobre a arte se conhecem sobre tudo, porque delas se ocupou em outros textos, também notáveis, que são *Retórica* e *Poética*. Aristóteles retomou doutrinas de Platão, as ampliou e reformulou em um aspecto importante. O absoluto, que Platão situava num mundo transcendente, Aristóteles o trouxe para a imanência dos objetos, e assim também o belo o situou como propriedade do ser destes objetos. Para ele, a arte não imita objetos específicos, mas características universais. Isto significa que, quando nos expomos a sentimentos e paixões de natureza universal, podemos elaborar nossas próprias emoções.

Os primeiros pensadores cristãos, do período helênico-romano e início da Idade Média, operaram conceitos apreciáveis sobre estética, ou seja, sobre o belo e a arte, ao mesmo tempo em que deu desenvolvimento à filosofia e teologia. Influenciados pela tendência do neoplatonismo, e que repercutiu no cristianismo como contrariedade aos prazeres sensíveis defendeu uma estética intelectualista em conotação com o belo interpretado como o perfeito, o harmônico, o proporcional.

Na alta Idade Média também se firmou a noção helênica do belo, como harmonia e proporção. Nesse conceituar se desenvolveu também o belo, como um valor. Uns o reduziram mais ao bem (área da vontade), outros à verdade (círculo da inteligência). Aproximou-se o belo do bem, conforme uma orientação que vinha de Platão.

Tomás de Aquino (1225-1274), também dominicano e autor de uma expressiva *Suma Teológica* formulam uma opinião semelhante à de seu mestre Alberto Magno. O belo é aquilo que agrada de maneira desinteressada, porque é prazer que nos vem por causa das faculdades cognoscente.

O belo objetivo, como para os platônicos, é algo de perfeito por parte do objeto, mas produz o agrado, porque fala ao conhecimento (pois o belo é o perfeito em destaque), embora este agrado através do conhecimento se estabeleça finalmente como um estado das faculdades afetivas. Ainda Tomás de Aquino estabeleceu como núcleo da felicidade o conhecimento, apesar de estado da vontade. Estudou amplamente os sentimentos (*Suma Teológica* I – II. Q. 18 - 48), situando meticulosamente a natureza do amor, do desejo e do prazer (ou deleite). Com isso lançou também bases mais amplas para a estética

psicológica racional, ainda que não se ocupasse expressamente com ela.

Novas peculiaridades assumem a estética à medida que se entrava, no século XIV, já para o fim da Idade Média. No Pré-renascimento italiano, cedo se desenvolveu o lado humano da estética, - na pintura, com Giotto (1266-1337), e no pensamento literário, com Petrarca (1304-1374) e Boccaccio (1313-1375).

O alemão Alexandre Baumgarten (1714-1762) dedicou-se a pesquisar o sentimento em geral e a região dos sentidos que, segundo o contexto cartesiano, eram *idéias confusas*, ali estabelecendo o belo. A este exame do sensível denominou "lógica inferior", de acordo com o principio de que se trataria de idéias confusas. Baumgarten introduzia definitivamente um nome para a disciplina que tratava, definindo-a já na primeira frase: "*A esthetica est scientia congnitionis sensitivae*". A definição obedece ao conceito que defendia a respeito do belo que ele considerava sensível, enquanto que a verdade sensível seria o objeto da inteligência. Qualquer fosse a opinião sobre o assunto, o nome vingou, servindo, tanto a acepções mais amplas, como mais restritas. A filosofia alemã desenvolveu uma fértil criação de nomes, dos quais muitos se devem a Christian Wolff e Immanuel Kant. Como nome de uma disciplina, foi *Estética* tomada do grego, no qual, de modo geral, tem o sentido de *sensação*.

Uma nova estética racionalista teve súbito início com Immanuel Kant (1724-1804), Para o autor, a arte é produto, criação da sensibilidade, da imaginação e da inspiração. A sua finalidade é a contemplação do belo. Ele defendeu, para o fenômeno estético, uma faculdade específica.

O belo tem valor universal, embora a obra de arte seja particular oferece algo universal – a beleza – sem a necessidade de demonstrações, conceitos, inferências. O belo é definido e equilibrado dentro de limites, o sublime e ilimitado e desafiador. Com Hegel (1770-1831), a arte passou a ser concebida como um estágio inicial da revelação do espírito absoluto.

A arte diz algo, como mensagem e, portanto, nos fala, de sorte a ser uma atividade do espírito, embora com expressão apenas sensível e exterior. Uma estética empática se desenvolveu no circulo relativista de George Simmel (1858-1918) e historicista de Wilhelm Dilthey (1833-1912), ambos alemães.

Para falar de arte busca-se a trajetória e as mudanças de conceito e funções ao longo do tempo. Considerando que a arte é impulsionada a transgredir, seguindo um movimento em que os artistas não partem do zero, mas seguem do que já foi alcançado buscando transpor novos limites.

Nas primeiras civilizações a arte serviu aos mais diversos objetivos, como fala. Gombrich (1999, p. 38) “quanto mais recuamos na história, mais definidas, e estranhas são as finalidades que se crê serem servidas pela arte”.

A expressão artística contemporânea

As operações para a criação artística, no início, a imagem fotográfica possuía um caráter realista e detalhista do mundo que não era encontrado na pintura. Ao captar o momento efêmero num suporte duradouro, ela devolvia

vida ao instante fugidio ao mesmo tempo em que o representava com exatidão.

A reprodução técnica afetou também a autenticidade da obra, pois se tornava uma tarefa impossível à determinação da cópia e do original nas artes reprodutíveis (BENJAMIN, 1994, 1936, p. 167-169). Porém, a esfera da autenticidade escapa à reprodução técnica por não mais ser um valor de distinção das obras.

As artes reprodutíveis transformaram o testemunho histórico das obras que lhes conferia autenticidade através do valor de tradição (Idem, p. 166-168). Por permitirem uma atualização constante a partir da reprodução técnica, as obras não mais carregavam em si as marcas da história e das mudanças ocorridas, perdendo o “aqui e agora” de sua produção e, consequentemente, sua autenticidade como objeto artístico.

A fotografia desempenhou um importante papel na automatização da produção de imagens, pois por meio de um dispositivo técnico executavam-se os acontecimentos que não mais voltaria a se repetir, seja ele de importância histórica ou apenas trivialidade do cotidiano, entre outros.

Fotografia e cinema despertaram o mundo das imagens para o caráter real das representações, pois com o registro de um momento ou de determinado período tornou-se possível o conhecimento minucioso dos instantes representados. As tecnologias da televisão e do vídeo darão mais um passo na automatização dos processos de criação e reprodução das imagens.

Philippe Dubois (2004, p. 46) considera que “o que especifica a maquinaria televisual é a transmissão”, entendida aqui como a exibição à distância de imagens de

uma estação transmissora para uma receptora, em que ambas possuam os aparelhos necessários para completar essas operações. A imagem da televisão e as técnicas do vídeo coletivizam as imagens ao permitir que diferentes lugares em diferentes momentos assistam a uma mesma representação imagética.

A transmissão ao vivo da TV baseia-se na *sobre apresentação* (COUCHOT, 2003, p. 82) e o advento do videoteipe permite a reprodução de imagens em um espaço-tempo distinto daquele em que acontece a transmissão da imagem. Esses dois aspectos permitem uma intensificação da percepção do real através das imagens das mídias por passarem a sensação de que exibem o real exatamente como ele é no momento da transmissão.

No último quarto do séc. XX, o desenvolvimento da computação gráfica gerou um produto de forte impacto, a imagem digital: produzida a partir de cálculos numéricos, ela instaura uma nova ordem na representação ao eliminar a presença de um referente a ser registrado. Essa nova poética da imagem de síntese constrói as representações a partir de estudos de comportamento dos objetos ou pessoas tendo por base ciências como a matemática, biologia, física, química, medicina, psicologia, aproximando um pouco mais a criação artística do conhecimento científico.

Aumont (1998) destaca que atualmente a arte está em qualquer parte, seu centro e sua periferia não podem ser delimitados com segurança. Esse fato é reflexo da disseminação das tecnologias midiáticas na sociedade e a capacidade que elas têm de incorporar a expressão artística, seja em forma de códigos para serem utilizados

em seus formatos ou em forma de difusão dos produtos culturais. Os museus também exercem influência nessa nova configuração da arte, pois eles passaram a aceitar progressivamente mais gêneros, formatos, dispositivos e práticas, como se a sua intenção fosse a de abolir sistematicamente a maior quantidade possível de fronteiras entre o espaço institucional do museu e as práticas artístico-tecnológicas da contemporaneidade (AUMONT, 1998, p. 286-288).

O desenvolvimento tecnológico – especialmente a miniaturização dos dispositivos e sua disseminação e barateamento de custos – permitiu que o cotidiano dos indivíduos fosse tomado pelas máquinas e, principalmente, pelas mídias. Essa nova realidade alterou as relações sociais e as maneiras de difusão dos produtos culturais.

Fica clara, então, a importância do impacto da tecnologia na prática artística e no arranjo social durante o séc. XX. As observações feitas por Benjamin acerca da prática artística frente aos novos meios tecnológicos foram fundamentais para os trabalhos de diversos teóricos do séc. XX, que procuraram entender os comportamentos deste fenômeno.

Machado (2007, p. 7) denomina “arte mídia” a utilização das técnicas e dos canais de difusão das mídias na proposição de produtos que possuam qualidade artística, mas ele também ultrapassa a conceituação meramente tecnológica e busca investigar a rede de complexas combinações e contaminações executadas entre arte e mídia a fim de compreender a dinâmica existente entre os meios de comunicação e a arte.

A utilização dos meios de comunicação na expressão artística é vista como uma característica inerente à arte: a de sempre utilizar os meios técnicos de seu tempo. Portanto, a fotografia, o cinema, o vídeo e o computador seriam os representantes da sensibilidade artística ao longo do século XX. Podemos notar, desta forma, que as artes reprodutíveis possuem um aspecto paradoxal, pois ao mesmo tempo em que representam um produto resultante de uma expressão estética, fazem parte da indústria do entretenimento de massa através de seus materiais ou veículos de exibição/difusão, muitas vezes para propor-lhes uma alternativa crítica.

Machado (2007, p. 17) destaca que a arte não se torna partidária das práticas da indústria do entretenimento apenas por ter sido criada no seu interior, pois ela pode estar na direção contrária dos modelos econômicos capitalistas que regem as mídias ao discutir os seus modos de funcionamento, produzindo uma “metalinguagem da mídia” (Idem). A arte pode se valer dos meios de comunicação de massa para conduzir um debate sobre o seu próprio funcionamento ou sobre o universo de signos e códigos relacionados a eles, empregando críticas e propondo caminhos qualitativos para mudanças.

O desvio das destinações do projeto tecnológico que a produção artística empreende ao se inserir nos processos industriais das máquinas utiliza brechas abertas pelos dispositivos que permitem ao artista dar-lhes novas destinações. Os artistas fornecem conteúdos para essas máquinas e a inserem na dinâmica da cultura ao explorar suas propriedades tecnológicas e estendem as transformações destas para o campo estético ao alterar a

percepção e sensibilidade humana por meio da máquina (MACHADO, 2001).

A arte mídia é um sintoma da cultura contemporânea, na qual a distinção entre práticas artísticas e midiáticas torna-se impossível. Desde a dissolução das fronteiras entre alta arte e cultura de massa empreendida por diversos artistas e movimentos artísticos a partir da metade do séc. XX, empreender uma distinção dos níveis de cultura é uma tarefa traiçoeira e delicada, pois as mídias e a arte estão bastante imbricadas para que seja possível uma determinação segura de seus domínios nas expressões artísticas contemporâneas.

Arlindo Machado (2007, p. 26) utiliza o pensamento de Walter Benjamin para apontar que a prática artística que opera no contexto das mídias requer que sejam reformuladas as noções de arte e sensibilidade estética que se deve se adequar aos novos contextos contemporâneos.

Entretanto, a definição de uma arte das mídias está distante de um consenso, pois os produtos dos meios de comunicação são frequentemente acusados pelos tradicionalistas da prática artística de ser superficial e descartável. Machado (2007, p. 24), sendo incorreto, nessa perspectiva, ser denominada arte. Os realizadores e entusiastas da arte mídia alegam que “a demanda comercial e o contexto industrial não necessariamente inviabilizam a criação artística, a menos que identifiquemos a arte com o artesanato ou com a aura do objeto único”. Machado (2007, p.29).

Dessa forma, eles sugerem que a arte mídia é produto de um momento histórico em que a qualidade

artística não é comprometida por surgir em meio a um ambiente no qual os artistas estão desenvolvendo um posicionamento crítico. Machado (2007, p. 30) aponta que a arte ao sair de seus espaços tradicionais e legitimadores passa a “enfrentar o desafio da sua dissolução e da sua reinvenção como evento de massa”.

Ao encontrar nos meios tecnológicos um novo caminho de expressão e a vinculação com diferentes práticas culturais, a arte mídia passa a necessitar gradativamente de uma nova sensibilidade não apenas no nível da fruição, mas, principalmente, na compreensão crítica das transformações que os meios tecnológicos promoveram, refletindo, por consequência, no estatuto da arte. A investigação entre a arte, a tecnologia e a mídia nos fornecem ferramentas de compreensão dessas mudanças e os constantes avanços da prática artística contemporânea.

A intenção de subverter o uso massivo e pouco elaborado das imagens comerciais dos vídeos artistas desejava atingir um público que consumia aqueles produtos de uma maneira nova até o momento e libertar a imagem de seus usos e concepções tradicionais na tentativa de inserir um repertório das experimentações artísticas na audiência (GIANETTI, 2002).

Couchot (2003, p. 15) propõe a expressão “experiência tecnestésica” para abranger os domínios técnicos e perceptivos referentes às imagens. Podemos identificar, então, que esta perspectiva nos fornece instrumentos para evitar um determinismo tecnológico ao propor uma relativização do impacto do surgimento de novas técnicas de produção imagética.

Segundo Barbosa Júnior (2005), a popularização do computador na década de 1980 e o constante aprimoramento de sua capacidade de resposta às tarefas favoreceram o desenvolvimento de uma arte digital com potencial de desenvolver-se à medida que existam máquinas capazes de suportar as tarefas requeridas pela imaginação dos artistas.

O autor considera, ainda, que o desenvolvimento da total capacidade da arte digital se dará através do "aperfeiçoamento e acessibilidade dos artistas às tecnologias desenvolvidas nos anos 1970, que, enfim, irão permitir a transposição para a computação 3D dos princípios artísticos tradicionais formais e mecânicos: a linguagem da arte" (p. 345).

Frank Popper (In PARENTE, 1993) afirma que a partir da tomada de consciência da revolução causada pela inserção das tecnologias do computador, das telecomunicações e do audiovisual na vida cotidiana é possível "falar de uma arte da tecnociência, de uma arte em que intenções estéticas e pesquisas tecnológicas fundadas cientificamente parecem ligadas indissoluvelmente e se influenciam reciprocamente" (p. 203).

O novo perfil do artista articula a prática criativa a um pensamento técnico-científico que lhe permite a experimentação e a criatividade no campo da arte com o uso de dispositivos técnicos. O desenvolvimento tecnológico e o seu uso pela prática artística mantêm uma relação de influência mútua: novas possibilidades desenvolvidas em laboratórios pela ciência permitem novos horizontes de expressão e novas formas de percepção ao mesmo tempo em que demandas da

tecnologia surgidas no campo da arte puderam ser incorporadas pela utilização industrial dos dispositivos técnicos.

Essas transformações, ocorridas a partir do início do séc. XX atingiram também o âmbito da fruição estética, pois a percepção também se modificou devido às novas modalidades de apresentação a partir das máquinas e dos recursos expressivos contidos em programas, que deram outra dimensão à representação das imagens.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, Milton José de. Imagens e sons: a nova cultura oral. São Paulo: Cortez Editora, 1994.

BARBOSA, A. M. (org.); EISNER, A.; OTT, R. W. Arte-educação: leitura no subsolo. São Paulo: Cortez, 1998.

_____. (Org.) Inquietações e mudanças no Ensino da Arte. São Paulo: Cortez, 2003.

BARBOSA JÚNIOR, Alberto Lucena. A Arte da Animação. Técnica e estética através da história. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2005.

BARROS, Anna. A percepção da arte: instalação. APG Revista da Associação dos Pós-graduandos da PUC/SP. Ano I. nº 1, 1992.

BASBAUM, Ricardo. Escultura carioca/ debate. Item 1 – Revista de Arte, Rio de Janeiro, 1995.

BELLOUR, Raymond. PARENTE, André (org.). Imagem-Máquina: a era das Tecnologias do Virtual; trad. Rogério Luz. Rio de Janeiro: 1993.

BOSI, Alfredo. Reflexões sobre a Arte. São Paulo: Ática, 2004.

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394. Brasília. MEC/SEF, 1996.

CANONGIA, Ligia. O legado dos anos 60 e 70. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

CAUQUELIN, Anne. Arte Contemporânea: Introdução. São Paulo: Martins, 2005

CAUQUELIN, Anne. Freqüentar os Incorporais: contribuição a uma teoria da arte contemporânea. São Paulo: Martins, 2008.

COUCHOT, Edmond. A tecnologia na arte: da fotografia à realidade virtual; trad. de Sandra Rey. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003.

DUARTE JÚNIOR, J. F. Por que Arte-Educação. Campinas, SP: Papirus, 1991.

DUBOIS, Philippe. Cinema, Vídeo, Godard. São Paulo: Cosac & Naify, 2004.

DUBY, Georges O Tempo das Catedrais: A arte e a Sociedade - Tradução de José Saramago. Lisboa: Estampa, 1979.

GIANETTI, Cláudia. Estética Digital: arte, ciência e tecnologia. Barcelona: Associação da Cultura Contemporânea. L'Angelo, 2002.

FEIST, Hildegard. Pequena viagem pelo mundo da arte. São Paulo: Moderna, 2003.

FERNANDES, Conceição Aparecida Viude. Pedagogia e Arte: um novo jeito de educar: Recuperando a magia de ser humano. São Paulo: LCTE, 2007.

FERRAZ, Maria F. R; FUSARI, Maria H.C.T. Arte na Educação Escolar. São Paulo: Cortez, 1992.

FREITAS, Joselaine Borgo Fernandes. “Arte é conhecimento, construção e expressão”. In: Revista Digital Art. &. Ano III, Número 03, Abril de 2005.

GOMBICH, E. H. A história da arte. Rio de Janeiro: LTC, 1993.

JANSON, H. W. História da Arte - São Paulo: Martins Fontes, 1992.

_____. Pós-modernismo: a lógica do capitalismo tardio. São Paulo: Ática, 1996.

MACHADO, Arlindo. Arte mídia. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2007.

_____ As imagens técnicas: da fotografia à síntese numérica. Imagens, Campinas, n. 3, p. 8-14, 1994.

MACHADO, R. Relato de Regina Machado. In: Barbosa, Ana Mae. Arte-Educação: Conflitos / Acertos. São Paulo: Max Limonad, 2007.

MINAYO. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa. São Paulo, Rio de Janeiro: Abrasco. 2015.

PLAZA, Julio & TAVARES, Monica. Processos Criativos com os Meios Eletrônicos: Poéticas Digitais. São Paulo: HUCITEC, 1998.

POPPER, Frank. As Imagens Artísticas e a Tecnociência (1967-1987). In: PARENTE, André (org.). Imagem-Máquina: a era das Tecnologias do Virtual; trad. Rogério Luz. Rio de Janeiro: 1993.

RIZZI, M. C. de S. Caminhos metodológicos. In: BARBOSA. A. M. (Org.) Inquietações e mudanças no ensino da arte. São Paulo: Cortez, 2003.

RUSH, M. Novas Mídias na Arte Contemporânea. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

SANTOS, Milton. O retorno do território. In: Santos, Milton ET AL (org.). Território, globalização e fragmentação. São Paulo: HUCITEC, 1996.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. Educação, arte e jogo. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

Revista SL Educacional, São Paulo, v.10 n.10, p.1-1014, nov.2019

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE ARTE NO BRASIL

Maria das Neves Silva

O presente capítulo tem como objetivo apresentar um delineamento da formação dos professores de arte no Brasil, destacando aspectos considerados relevantes dos processos de escolarização básica que começaram a ganhar expansão, exigindo do Governo Federal medidas emergenciais na formação de profissionais na área de artes. Apontar-se-ão aspectos das Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN no que tange a formação do professor de arte, bem como recorrer-se-á às políticas públicas que influenciam todo esse contexto. Por fim buscar-se-á o perfil exigido dos professores de arte frente às novas vertentes do ensino de arte na contemporaneidade.

Gatti e Barreto (2009) destacam que os investimentos públicos no Ensino Fundamental cresceram e a demanda por professores aumentou na década de 1960. Cursos de formação rápidos, de caráter emergencial, e a contratação de professores leigos foram algumas das providências tomadas na época, acarretando desafios para as políticas públicas educacionais.

Como toda história de um país em desenvolvimento é escrita por muitas mãos, a história

da formação dos professores de arte não foi diferente. No contexto das reformas educacionais da década de 1970, não havia curso para formação de professores de artes nas universidades brasileiras, assim, em 1973, o governo lançou as chamadas licenciaturas curtas, que formavam professores em dois anos, aptos a lecionar no Ensino Fundamental a disciplina de arte dentro de um viés polivalente, no qual, tinham de abordar as diversas linguagens da arte, como música, plásticas, cênicas e dança. Apesar de considerar a arte como disciplina obrigatória, o Parecer n° 540/77, que fundamenta a Lei 5692/71, apresenta-a com contornos indefinidos, valorizando o "processo" de trabalho e a livre expressão, ao mesmo tempo em que se exige um planejamento detalhado dos cursos. (FERRAZ e FUZARI, 1993).

> "A política inicial de formação de professores na área de Educação Artística pautou-se, portanto, não apenas na formação polivalente, mas também na formação de curta duração". (ROSA, 2005, p. 19).

Concomitante a tudo isso, as escolinhas de arte do Brasil, espaços informais de formação, adotavam uma metodologia que visava o desenvolvimento da Educação por meio da Arte. Essas escolinhas ofereciam cursos intensivos, atendendo a demanda da disciplina recém criada, preparando o professor para lecionar nos anos iniciais a disciplina de artes. Para atuar a partir dos anos

finais do Ensino Fundamental, entretanto, era necessária uma licenciatura curta ou plena dentro da universidade, atendendo a exigência da LDB 5692/71 que foi uma reformulação da LDB 4024/61 e esta, por sua vez, tornava o ensino da arte obrigatório nos diversos níveis da educação básica.

Entre todo esse fervilhamento de novas propostas na educação brasileira, a ironia estava instaurada no país de regime ditatorial desde 1964, o qual promulgava a lei da obrigatoriedade do ensino da arte nas escolas, mas por outro lado censura e reprimia as expressões artísticas nas ruas.

Durante os anos de ditadura no Brasil, os únicos suspiros democráticos no ensino de arte, segundo Barbosa (2004), foram os festivais, especialmente os de Ouro Preto (MG), nos quais professores, estudantes, artesãos locais e o povo em geral podiam interagir. Através desses festivais, os universitários de arte tinham contato com a arte e com a cultura popular. Essas interações, ao chegar à Universidade, configurou a necessidade de respeito à produção artística de todas as classes sociais.

Biasoli (1999) destaca a década de 1980 como a década da crítica da educação imposta pela ditadura militar, marco do "Início de várias associações, congressos, seminários, simpósios - nacionais e internacionais - sobre arte, ensino de arte, e história da arte, para discutir, propor renovações e inovações na área".(BIASOLI, 1999, p. 76). Com a

promulgação da Constituição de 1988, a LDBEN 9394/96 passou por uma reformulação. Na Lei (art 26, § 2º) a expressão "Educação Artística" não é mais empregada, sendo substituída por "Ensino de Arte", reafirmando assim: "O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos". (BRASIL, 1996). Porém a obrigatoriedade da disciplina na escola não impôs até os dias de hoje que as instituições contratem profissionais licenciados na área de arte, acarretando um déficit na qualidade do ensino de arte, corrompendo ainda mais um sistema educacional que carece de profissionais integralmente formados.

Em 1996 foi retirada a obrigatoriedade, pela LDBEN, do ensino de arte nas escolas. Organizados, os arte/educadores protestaram, convictos da importância da arte para a formação do estudante. Iniciou-se uma luta política e conceitual dos arte/educadores para tornar a arte uma disciplina curricular obrigatória, com todas as suas especificidades (objetivos de ensino, conteúdos de estudos, metodologia e sistema de avaliação).

A proposta de elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN para o ensino da arte no Brasil foi com o intuito de sistematizar, e quase padronizar os currículos, algo que, num país como o Brasil, repleto de diversidade cultural e, extenso, foi

alvo de severas críticas. Entretanto, a polivalência não foi sanada por meio deste documento. Embora, quando em 1996/97 reuniram-se pesquisadores para redigi-lo, pensaram nos interlocutores e no perfil de professores, e refletiram sobre:

> "Como escrever um documento governamental crítico e atualizado, para um profissional de educação que se quer participativo e livre, competente e responsável para edificar seus projetos educativos e curriculares?" (IAVELBERG, 2003, p. 33).

Atualmente, com os currículos reelaborados, as licenciaturas são cursadas em áreas específicas como teatro, artes visuais, música ou dança, e a carga horária foi ampliada para quatro anos. Poucas escolas se comprometem a ter em seu quadro de professores, quatro profissionais que atuem cada qual na sua área específica. A mobilização recente sobre a reiteração da obrigatoriedade do ensino de música nas escolas de educação básica é mais uma forma de oportunizar que os profissionais específicos da área de música atuem dentro da sua área. (GATTI e BARRETO, 2009, p. 80).

Segundo Barbosa (1991) ainda havia, na década de 1990, entre os 78 cursos de Licenciatura em Educação Artística nas faculdades e universidades brasileiras, muitos cursos de licenciatura curta que, em apenas dois anos,

habilitavam o professor para atuar nas quatro linguagens artísticas, ou seja, artes plásticas, música, teatro e dança. Nesta mesma década de 1990, com a promulgação da LDB 9394/96, surgem novos paradigmas para a educação. A arte e a cultura passam a ser um fator determinante nas escolas. A observação dos métodos de aprendizagem dos alunos e suas estratégias individuais nos contextos sócio educativos também são contemplados pela Lei. As orientações didáticas passam a considerar os métodos de aprendizagem de saberes de diferentes naturezas, que são utilizados para estruturar as experiências de aprendizagem significativa. (IAVELBERG, 2003).

Segundo Iavelberg (2003, p. 35), "[...] a didática passa a ser disciplina fundamental nos projetos de formação contínua de professores, com questões como organização do currículo por projetos de trabalho, avaliação como forma de aprendizagem". A seleção de conteúdos voltados a temas transversais como cidadania, interdisciplinaridade e transdiciplinaridade, novas mídias e tecnologias na escola, também são propostos pelos PCN.

Para trabalhar de acordo com os PCN - Arte, o professor de arte necessita de vivências artísticas, bem como de criação artística pessoal, que lhe propiciem uma apropriação dos conhecimentos técnicos. Assim a transposição didática que envolvem o fazer, o apreciar e a reflexão sobre arte como

produto cultural e histórico, será efetiva. (IAVELBERG, 2003).

As propostas para as diversas linguagens artísticas no texto dos PCN - Arte estão submetidas à orientação, que estabelece três diretrizes básicas para a ação pedagógica. Tais diretrizes retomam, embora não explicitamente, os eixos da Proposta Triangular (BARBOSA, 1991). Nesta proposta o professor de arte pode adotar três aspectos, cujas interseções permitem encontrar o conhecimento em arte. Essa proposta retoma a obra de arte, em sua materialidade, como tema central nas salas de aula, algo que foi sendo perdida com as sucessivas formações técnicas implantadas no país. As imagens de obras de arte, disponibilizadas aos estudantes, mesmo que sejam reproduções das obras, são colocados como objetos de reapropriação criativa com a Proposta Triangular.

Ainda no texto dos PCN "A manifestação artística tem em comum com o conhecimento científico, técnico ou filosófico, seu caráter de criação e inovação". (PCN - Arte, 1997, p. 32). Sobre este aspecto, pode-se questionar: Quais seriam as razões pelas quais a formação do professor de arte encontra-se tão afastada das inovações tecnológicas? Sabemos que não é por falta de equipamentos nas escolas, bem como, percebe-se que muitos professores já estão incluídos digitalmente, a causa pode ser a falta de uma integral inclusão das

tecnologias digitais às práticas pedagógicas. Por que não há diálogo entre as novas abordagens apresentadas em pesquisas científicas e a sala de aula? Poucos são os cursos de atualização que efetivamente aproximam e dialogam sobre as possibilidades de aproximação nesse campo.

Na contemporaneidade ainda se encontram contradições nas formações de professores de arte; faltam profissionais habilitados para o Ensino Básico. Artistas e professores de outras áreas continuam a ocupar o lugar do professor licenciado em artes nas escolas. Mesmo assim, há perspectivas de avanços com o incentivo a pesquisas, recursos para projetos de extensão e especialização com objetivos de qualificar professores e a ampliação das associações de arte/educadores ligadas à Federação de Arte Educadores do Brasil - FAEB e movimentos que acreditam na educação em arte como parte de uma formação plena do indivíduo. A exemplo disso destaca-se o projeto de Mídias na educação do Governo Federal, em nível de especialização a distância, em parceria com as universidades federais, o qual já formou um número significativo de professores para atuar na escola, entre esses, muitos professores de artes.

Gatti e Barreto (2009, p. 34) destacam que 14,5% dos ocupantes das funções docentes atuais do Fundamental II ainda estão sem preparação em nível superior, sendo esse número mais concentrado na

região Nordeste do país. Nesses termos, é percebido novamente que a categoria precisa se adequar às exigências da Lei Federal em relação entre a demanda e a formação, como aconteceu na década de 1970 com os professores de arte. Segundo as autoras há que se considerar que a elevação das exigências de formação de todos os professores da educação básica para o nível superior, determinada pela legislação nacional, demonstra que grande esforço tem sido feito por parte de diferentes instâncias não só para preparar os novos profissionais que deverão prover as futuras necessidades do setor, como também para elevar o patamar de formação dos professores em serviço.

Acerca da Resolução n° 01 de 16 de janeiro de 2009, sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Artes Visuais, o trecho do art. 3° apresenta um detalhamento sobre o perfil do professor egresso, que deve ser um profissional crítico, que domina a técnica e produz, pesquisador, reflexivo mediante o potencial criativo, dentro da especificidade do pensamento visual, de modo a privilegiar a apropriação da sensibilidade artística e estética. Conhecimento de estilos, "[...] tendências, obras e outras criações visuais, revelando habilidades e aptidões indispensáveis à atuação profissional na sociedade, nas dimensões artísticas, culturais, sociais, científicas e tecnológicas, inerente à área das Artes Visuais". (BRASIL, 2009, p. 9). Sobre isso Fonseca da Silva destaca que o perfil profissional

desejado do egresso das licenciaturas de Artes Visuais é "[...] de um profissional reflexivo, criativo, que apresente considerável conhecimento sobre a realidade artístico-cultural, sobre a arte em diferentes tempos, espaços e proposições e que aponte um viés multicultural-crítico". (FONSECA DA SILVA, 2010).

Discussões recentes são atribuídas às leis de obrigatoriedade dos conteúdos de Música (Lei n° 11.769/2008) e da história da cultura Afro-Brasileira e Africana (Lei n° 10.639/2003), bem como dos povos indígenas (Lei n° 11.465/2008), essas resoluções influenciam diretamente os currículos da licenciaturas e a formação do professor de arte que necessita adaptar-se, ao novo perfil exigido, buscando conhecimento aprofundado que outrora não adentrava a disciplina de arte. Por outro lado uma formação multicultural crítica possibilita o aprofundamento da formação de sujeitos preparados para lidar com essa diversidade.

Após essa revisão teórica pode-se ter uma breve noção de como se construiu a formação de professores de artes no Brasil nas últimas décadas. A formação dos professores está trilhando caminhos por novas abordagens, criando novas vertentes. Esse assunto será discorrido no próximo tópico.

Formação contemporânea em artes

O fato é: o conhecimento está espalhado pelo ciberespaço. Cabe ao professor fundamentar os

conceitos necessários para que o aluno possa aprender a “nadar” em meio ao dilúvio de informações que lhes são disponíveis e, ainda, devem se estimulados a compartilhar e construir o conhecimento de forma conjunta. Esse é o argumento defendido por Carlos Nepomuceno, professor e consultor de planejamento estratégico de informação, em entrevista ao Conexão Professor:

> “Os professores têm que começar a criar mecanismos de construção conjunta. Eles e os alunos vão criar um conteúdo juntos e interpretá-lo. Os alunos têm que sair da escola com os conceitos fundamentais apreendidos para entender onde as informações se encaixam”. (NEPOMUCENO, 2009).

A grande questão é como o educador e também o educando devem lidar com as novas ferramentas disponíveis na contemporaneidade. A tecnologia não subestima, nem o educador, nem o educando; apenas modifica as relações entre os mesmos propiciando um novo ambiente de compartilhamento de conhecimento em que o domínio sobre a máquina e sobre o ciberespaço se faz imprescindível.

Se o professor do século passado era importante, o deste século é essencial para que estas gerações possam se desenvolver plenamente, mas dominando a máquina, dominando o ciberespaço e conscientes de que o ato de ensinar e aprender são

fundamentais para usufruirmos desta fantástica tecnologia e deste momento ímpar da humanidade em que as fronteiras do pensamento inexistem. (ALAM, 2010)

Tecnologias contemporâneas e o ensino da arte

Conforme Pimentel e Callegaro (2007), o ensino de Arte tem acompanhado a evolução do sistema educacional formal e não formal, principalmente com a expansão da Educação à distância e das chamadas tecnologias contemporâneas, entendidas como os processos de informatização acarretados pelo uso de computadores e, principalmente, pela rede mundial (www).

O ciberespaço – dimensão virtual da realidade na qual seres humanos, máquinas e programas computacionais interagem – tornou-se um dos meios mais utilizados para disseminação do conhecimento, no que Laurel (apud CALLEGARO, 2007) define como diálogo coletivo, estabelecido através de recursos como salas de bate-papo, fóruns de discussão, e-mail e outras ferramentas que potencializam a interação na dimensão virtual-real.

Nesse sentido, os ambientes virtuais de aprendizagem, comumente chamados de AVA, representam a terceira geração de EAD, que busca novas práticas pedagógicas associadas ao uso de dispositivos tecnológicos contemporâneos, com o

objetivo de atender a uma demanda por formação continuada de professores e estudantes. Para Maio (2007, p. 06):

> "[...] os AVA são lugares de aprendizagem que privilegiam a Co construção de conhecimento, a interatividade, a intersubjetividade, a autonomia dos aprendizes e o alcance de uma consciência crítica dos indivíduos".

A esse respeito, a criação de um AVA em Artes Visuais busca afirmar este processo de aprendizagem mediado pelas atuais tecnologias de informação e comunicação. Para Pimentel:

> O uso de novas tecnologias possibilita a/@s alun@s desenvolver sua capacidade de pensar e fazer Arte contemporaneamente, representando um importante componente na vida d@s alun@s e professor@s, na medida em que abre o leque de possibilidades para seu conhecimento e expressão. (PIMENTEL, 2007, p. 120).

Porém, o ensino de Arte na internet ainda está em fase experimental, já que os espaços virtuais vêm suprir uma antiga necessidade, a de democratizar a produção cultural, embora essa democratização seja um processo lento, já que a internet gratuita ainda não é um recurso socialmente consolidado. Na análise de Barbosa:

Antes do computador, nosso remoto acesso às obras de Arte dava-se apenas por meio de livros caríssimos, que no Brasil eram produzidos principalmente pelos bancos para presentear clientes no fim do ano, pois até os catálogos eram raros e em preto e branco. Nós, professores e alunos de Arte, ficávamos a ver navios. Que professor tem capital suficiente para ser considerado bom cliente de instituições financeiras, tão bom que justifique ganhar um presente do banco no fim do ano? (BARBOSA, 2005, p. 105).

Podemos notar, através da afirmação de Barbosa, que o acesso ao conhecimento sobre Arte com frequência caracterizou-se como uma barreira a ser transposta, e que o computador, associado ao uso das atuais tecnologias, preenche as lacunas deixadas pelo custo, acessibilidade e qualidade das antigas coleções impressas. Mas, a falta de qualidade também atinge o ensino de Arte nos meios virtuais, pois muitas instituições, na ânsia de oferecer novos recursos para auxiliar o trabalho dos professores e dos estudantes, produzem materiais audiovisuais teoricamente pobres, apesar da tecnologia utilizada. É o caso da Midiateca Arte na Escola, coleção de DVDs que mantém o romantismo acerca da obra dos artistas apresentados.

Caso semelhante acontece com alguns sítios eletrônicos, bons em conteúdo, mas péssimos em adequação do design gráfico, ou que possuem um

bom visual, porém oferecem interpretações redutoras da Arte, e principalmente, da educação, a exemplo dos que não utilizam fontes bibliográficas seguras, como Pitoresco e História da Arte.

> “Poucos atentam para o fato de que, além de forma e cor imbricadas no tradicional design sobre papel, há outro elemento material das tecnologias contemporâneas que é a luz, a qual determina a legibilidade” (BARBOSA, 2005, p. 109).

Mesmo com a crescente disseminação de museus virtuais, o ensino de Arte na internet ainda é pouco explorado, pois o objetivo principal dessas instituições é, na realidade, promover e divulgar os seus acervos, ao relegar, muitas vezes, os projetos educacionais a condição de coadjuvantes de suas propostas. Diante disso, os AVA cumprem a importante função dos novos suportes pedagógicos para o ensino de Arte, como aponta Callegaro:

> A internet, junto com as tecnologias de comunicação à distância, aponta possibilidades tecnológicas novas para a produção, circulação da Arte e do ensino da Arte que estão assentadas na capacidade da Internet de conjugar as funções de grande número de tecnologias [...] na flexibilidade da linguagem HTML de compactar, como um envelope, os dados digitais para a comunicação à distância; na justaposição e integração

> de “pedaços” de trabalhos de outros meios como desenhos, filmes, pintura, texto, som, fotografia; na comunicação simultânea, global e em tempo real e à distância; na descentralização radical da informação e da interatividade. (CALLEGARO, 2007, p. 142).

O ensino de Arte na internet contrapõe uma antiga ideia de que esta está ligada exclusivamente à prática presencial, fato que desconsidera o potencial das atuais tecnologias, que colocam os estudantes em contato com o fluxo de informações de forma rápida e eficaz, ao promover uma verdadeira rede de comunicação entre professores e estudantes de diferentes camadas sociais (IAVELBERG, 2003), e favorecer a compreensão da pluralidade artístico-cultural, através de uma aprendizagem significativa nos espaços virtuais.

Referências bibliográficas

ALAVA, S. (Org). Ciberespaço e formações abertas. São Paulo: Artmed, 2002.

BARBOSA, Ana Mae. A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos.

São Paulo: Perspectiva. Porto Alegre: Fundação Iochpe, 1991.

BARBOSA, Ana Mae. Pesquisas em arte educação: Recorte sócio político.

Revista educação e realidade jul/dez 2005. Disponível em:

<http://seer.urfgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/viewFile/12478/7395>. Acesso em 12 ago. 2017.

BEHAR, Patricia. A. et al. Competências conceito, elementos e recursos de suporte, mobilização e evolução. In.: BEHAR, Patricia. A. (Org.). Competências em educação a distância. Porto Alegre: Penso, 2013, p. 20-41.

BIASOLI, Carmen Lúcia. A formação do professor de arte: do ensaio...à encenação. Campinas: Papirus, 1999.

BRASIL. Decreto Nº 5.800, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm>. Acesso em 18 ago. 2017.

BRASIL. Decreto Nº. 5.622, de 29 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5622.htm>. Acesso em 22 ago. 2017.

BRASIL. Lei Nº 5.692, de 1971. Diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm>. Acesso em 20 de ago. 2017.

BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em 20 ago. 2017.

BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 25 ago. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução nº 1, de 11 de março de 2016. Estabelece Diretrizes e Normas Nacionais para a Oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_institucional/ead/legislacao_normas/resolucao_n_1_11032016.pdf>. Acesso em 15 de ago. de 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas. Outubro, 2007b. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>. Acesso em 15 ago. 2017.

CALLEGARO, T. Ensino da Arte na internet: contexto e pontuações. In: BARBOSA, A. M. (org).

Inquietações e mudanças no ensino da Arte. São Paulo: Cortez, 2007. Cap. 12. p. 139-49.

CASTELLS, Manuel. A Sociedade em Rede. v. I. Trad. Roneide Venancio Majer. 8ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

COLL, César; MONEREO, Carles. Psicologia na Educação Virtual. Aprender e ensinar com as Tecnologias da Informação e Comunicação. Trad. Naila Freitas. Porto Alegre. ArtMed 2010.

DOLLE, Jean Marie. Para além de Freud e Piaget. Petrópolis: Vozes, 1993.

DUART, M. J.; SANGRÁ, A. Aprender en la virtualidad. Barcelona: Gedisa editorial, 2000.

FERRAZ, M. H. C. T; FUZARI, M. F. R. Metodologia do Ensino da Arte. São Paulo: Cortez, 1993.

FONSECA DA SILVA, M. C. R. Formação de professores de arte. Palestra proferida no 2° Enrefaeb - FAP. Curitiba, agosto 2010.

GATTI, Bernardete; BARRETTO, Elba S. de Sá. Professores no Brasil: Impasses e desafios. Brasília: Unesco, 2009. Disponível em: <http://www.brasilia.unesco.org/publicacoes/livros/professores-do-brasil>. Acesso em 24 ago. 2017.

GREIMAS Algirdas.J.; COURTÉS Joseph. Semiótica: Diccionario razonado de la teoria del lenguaje. Madrid: Gredos, 1990.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de S. Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa. São Paulo: Objetiva, 2001.

LEVY, Pierre. Cibercultura. 5. ed. São Paulo: Ed. 34, 2005.

LÉVY, Pierre. As Tecnologias da Inteligência. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.

LÉVY, Pierre. Cibercultura. São Paulo: Ed. 34, 1999.

MAGGIO, Mariana. O tutor na Educação a Distância. In: LITWIN, Edith. (Org.). Educação a Distância: Temas para o debate de uma nova agenda educativa. Porto Alegre: Artmed Editora, p. 93-110, 2001.

MAIO, A. Z. F. Ambiente virtual de aprendizagem sobre percepção visual. Rio Grande: FURG, 2007. Projeto de Pesquisa.

MATTAR, João. Tutoria e interação na educação a distância. São Paulo: Cengale Learning, 2012.

MATURANA, Humberto. Emoções e linguagem na educação e na política. Bel Horizonte: Editora UFMG, 2002.

MORAN, José. O que é educação a distância. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/dist.pdf>. Acesso em 20 ago. 2017.

MORRAN, J. M.; MASSETO, M. T. & BEHRENS, T. M. Novas tecnologias e mediação pedagógica. São Paulo: Papirus, 2000.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio histórico. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1997.

PETERS, O. Didática do Ensino a Distância. Rio Grande do Sul: Editora Unisinos, 2003.

PETERS, Otto. A educação a distância em transição: tendências e desafios. Trad.

Leila Ferreira de Souza Mendes. São Leopoldo, RS: Ed. Unisinos, 2004.

PIAGET, Jean. Abstração reflexionante: relações lógico aritméticas e ordem das relações espaciais. Porto Alegre: Artes Médicas,1995.

PIAGET, Jean. Estudos Sociológicos. Rio de Janeiro: Forense, 1973.

RANGEL, Marcelo V. M. Sá. Fluxo interativo em curso de espanhol online: análise da distância transacional. In.: SOTO, Ucy et al. Novas tecnologias em sala de aula: (re) construindo conceitos e práticas. São Carlos: Clara Luz, 2009.

SANTOS, Edméa O. Articulação de saberes na EAD online: por uma rede interdisciplinar e interativa de conhecimentos em ambientes virtuais de aprendizagem. In: SILVA, Marco (Org.). Educação

online: teorias, práticas, legislação, formação corporativa. São Paulo: Loyola, 2003, p.218 - 230.

SANTOS, Edméa. Educação online para além da EAD: um fenômeno da cibercultura. Artigo publicado em 2009. Disponível em: <http://educacion.udc.es/grupos/gipdae/congreso/Xcongreso/pdfs/t12/t12c427.pdf>. Acesso em 13 de ago. de 2017.

SILVA, Marco. Sala de aula interativa. Rio de Janeiro: Quartet Editora, 2000.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

VALENTINI, Carla Beatriz; SOARES, Eliana Maria do Sacramento. Aprendizagem em ambientes virtuais: compartilhando ideias e construindo cenários. Caxias do Sul: Educs, 2005.

ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. Como aprender e ensinar competências. Porto Alegre: Artmed, 2010.

Revista SL Educacional, São Paulo, v.10 n.10, p.1-1014, nov.2019

O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

Marilda Juliano

De acordo com os Referenciais da Educação Infantil (1998), a criança é um sujeito social e histórico e faz parte de uma família que está inserida em uma sociedade, com uma cultura, em um momento histórico. A família da criança é uma referencia de educação e interação social.

> As crianças possuem uma natureza singular, que as caracteriza como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio. Nas interações que estabelecem desde cedo com as pessoas que lhe são próximas e com o meio que as circunda, as crianças revelam seu esforço para compreender o mundo em que vivem as relações contraditórias que presenciam e seus anseios e desejos (BRASIL,1998:p.10,VL1)

No conhecimento, as crianças se utilizam as mais diferentes linguagens. Nessa perspectiva as crianças constroem o conhecimento a partir das interações que estabelecem com as outras pessoas e com o meio em que vivem. O conhecimento é fruto de um intenso trabalho de criação.

Para os Referenciais da Educação Infantil (1998), compreender, conhecer e reconhecer o jeito

particular das crianças é o grande desafio da educação e de seus profissionais.

> Embora os conhecimentos derivados da psicologia, antropologia, sociologia, medicina etc. possam ser de grande valia para desvelar o universo infantil apontando algumas características comuns de ser das crianças, elas permanecem únicas em suas individualidades e diferenças. (BRASIL, 1998: p.10, VL1)

Assim de acordo com os objetivos da educação infantil, as crianças devem desenvolver as seguintes capacidades:

- Desenvolver uma imagem positiva de si, atuando de forma cada vez mais independente;
- Descobrir e conhecer progressivamente seu próprio corpo, suas potencialidades e seus limites;
- Estabelecer vínculos afetivos e de troca com adultos e crianças, fortalecendo sua auto-estima;
- Estabelecer e ampliar cada vez mais as relações sociais, aprendendo aos poucos a articular seus interesses e pontos de vista com os demais, respeitando a diversidade;
- Observar e explorar o ambiente com atitude de curiosidade, percebendo-se cada vez mais como integrante;

- Brincar, expressando emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades;
- Utilizar as diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita) ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendido, expressar suas idéias, sentimentos, necessidades;
- Conhecer algumas manifestações culturais, demonstrando atitudes de interesse, respeito e participação frente a elas e valorizando a diversidade (BRASIL, 1998, p. 63, v. 1).

Para que esses objetivos sejam alcançados de modo integrado, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) sugere que as atividades devem ser oferecidas por meio das brincadeiras, e de situações pedagógicas. Nesse sentido, o trabalho do professor, uma vez que:

> 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 de aceitação, respeito e confiança, e o acesso pelas crianças, aos conhecimentos mais

> amplos da realidade social e cultural (BRASIL, 1998, p. 23).

Assim, leitura esta presente em todos os momentos de nossa vida. Ela nos faz compreender e interpretar o mundo que esta ao nosso redor, pois desejamos decifrar e interpretar o sentido das coisas que nos cercam. Para os seres humanos, perceber o mundo é relacionar a realidade pratica coma vivida e de certa forma a leitura nos aproxima desse contato.

De acordo com os Referenciais da Educação Infantil (1998), a leitura é um exercício reflexivo, porque ao mesmo tempo em que se lê, é necessário que se reflita sobre a mensagem que o autor tenta nos passar em seu texto. E é também um exercício critico, porque não basta absorver o que nos diz o autor. Mas é preciso confrontar sua mensagem com nosso conhecimento. Segundo os Referenciais da Educação Infantil (1998), a leitura significa:

> A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem, etc. (BRASIL, 1998, p.51).

Assim, pode-se afirmar que a leitura é um dos fatores mais importantes para se adquirir o aprendizado e o conhecimento por toda a vida, seja ela de um estudante ou na formação de cidadãos críticos.

Ao tomar posse de um texto, o individuo precisa como leitor, de alguns conhecimentos como: os linguísticos, que correspondem ao vocabulário e regras da língua e seu uso; os textuais, que englobam o conjunto de noções e conceitos sobre o texto; os de mundo, que correspondem ao acervo pessoal do leitor. Numa leitura satisfatória, ou seja, na qual a compreensão do que se lê são alcançados.

Assim se percebe que tanto para o aluno como para o leitor, a leitura é um processo interativo.

Já Piaget segundo Fontana (1997), aborda em sua teoria que através do desenvolvimento dos órgãos sensoriais o indivíduo começa a perceber e a sentir o mundo que o cerca, começa a conhecer as coisas e a si mesmo.

Segundo Fontana (1997).

> A criança reproduz, ou imita, utilizando gestos ou onomatopeias, o comportamento e os sons de um modelo ausente, representando-o de alguma forma simbólica no jogo do faz de conta. Por meio de uma imagem mental, um símbolo, começa a imaginar fatos, objetos, e pessoas, acontecimentos, procurando relembrá-los. (p, 50. 1997).

Nesse caso é a ação do indivíduo sobre o objeto que se dá os processos de assimilação e acomodação é esse processo que ela se adapta ao meio e ao seu próprio funcionamento cognitivo que

vai se estruturando, se organizando por noções de esquema e de equilibração, toda vez que surgem conflitos ou tipos de dificuldade essa capacitada é despertada.

Para Piaget (apud FONTANA, 1997: p. 48-50) o desenvolvimento cognitivo na infância se destaca em três períodos:

- O sensório-motor: que é do nascimento até aproximadamente os 2 anos de idade; O desenvolvimento cognitivo se inicia a partir dos reflexos que gradualmente se transforma em esquemas de ação.
- O pré-operatório: dos 2 aos 7 anos; Representa mentalmente o mundo externo suas próprias ações interiorizando-as.
- O operatório concreto: dos 7 aos 11 anos; Começa a assumir a forma de operações intelectuais, a criança torna-se capaz de compreender o ponto de vista do outro e de conceitualizar algumas relações.

Nesse caso Fontana (1997), aborda uma integração sobre o desenvolvimento psicossocial na infância que para o autor, o desenvolvimento do indivíduo quer do ponto de vista físico, cognitivo e emocional. Ao chegar a esse mundo da criança, encontra uma realidade social a qual deve ajustar-se para poder viver.

O processo de socialização do indivíduo, portanto, começa muito cedo na vida e é através desse processo que ele adquire as características que distinguem o ser humano de outros animais.

Para Freire (1982):

> A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (FREIRE, 1982, p. 2).

Dessa forma, percebe-se que nas palavras de freire que a leitura se torna o mundo de imaginação do leitor; portanto para o autor é ele mesmo quem constrói as imagens do que está lendo, com isso ler se torna uma atividade prazerosa.

Segundo Freire (1982) é por meio da leitura que adquirimos a cultura e o conhecimento e ainda nos fornece capacidade de diálogo e nos prepara para um mercado de trabalho exigente.

Os primeiros contatos da leitura para a criança, desperte o desejo curioso de concretizar o ato de ler o texto escrito e assim facilitando o processo de alfabetização. Quanto mais a criança ler e ter o

contado com o mundo das letras, mais facilitará seu mundo na alfabetização.

Hoje, em nosso país as muitas crianças encontram diversas dificuldades ao acesso da leitura, isto porque os fatores sociais, econômicos e políticos acabam por interferir neste processo. Muitas escolas não dispõem de bibliotecas com um acervo adequado, ou de profissionais competentes a orientar a criança.

Em relação à família o problema é o mesmo. Os pais, quando se interessam em comprar livros, muitas vezes os escolhem pela capa por falta de orientação ou não os adquirem pelo valor.

Para Fontana (1997), esse processo é extremamente complexo e é através dele que se desenvolvem os padrões típicos do comportamento do indivíduo que constituem aquilo a que se chama sua personalidade.

De acordo com a idéia do autor, podemos dizer que a criança é um indivíduo dinâmico, curioso, criativo e ativo em seu meio, a menos que sofra de algum tipo de patologia. Além, disso ela é um ser puramente lúdico, incapaz de manter sua concentração por mais de 20 minutos numa atividade que requer atenção quanto à exposição verbal realizada por um adulto.

A criança, portanto, tem de explorar o mundo que a cerca e tirar dele as informações que lhe são necessárias.

O caminho da aprendizagem

De acordo com as idéias de Cunha (2002), muitas vezes, antes de a criança entrar na escola, ela observa e questiona o mundo social e natural que a rodeia. Seu contato com o conhecimento acumula descobertas e informações para si mesma.

> É importante que ela, desde o início da escolaridade, possa ampliar, rever e reformular as noções que construiu (e constrói) em seu dia-a-dia, vindo a reformular, ampliar ou abandonar suas hipóteses e explicações. (CUNHA e FERLA, 2002,p.40)

De acordo com a autora, na escola podemos perceber que as crianças são facilmente alfabetizáveis, pois gostam de aprender coisas novas. Mas muitas vezes sua curiosidade não é estimulada pelo professor porque são obrigadas a copiar os textos da lousa ou até mesmo dos livros sem obter nenhum significado. O importante é que aprendam a escrever como aprendem a falar.

A aprendizagem ou ato de aprender é conceituado por vários autores e teóricos como o objetivo final da assimilação de algo que se propõe a estar aprendendo, os objetivos da aprendizagem vão bem além do ato de

aprender, significa a ligação entre o processo de transformação pessoal ao objetivo final de cada indivíduo,

> Aprendizagem é uma modificação relativamente duradoura do comportamento através de treino, experiência e observação... Para que a aprendizagem provoque uma efetiva mudança de comportamento e amplie cada vez mais o potencial do educando, é necessário que ele perceba a relação entre o que está aprendendo e a sua vida, pois as pessoas aprendem de maneiras diversas, conforme diferentes elementos. (CUNHA e FERLA, 2002,p.43)

A forma de aprender está presente em todos os indivíduos sendo que para alguns ocorre com dificuldade enquanto para outras é muito mais fácil.

> O pensamento propriamente dito é gerado pela motivação, isto é, por nossos desejos e necessidades, nossos interesses e emoções. Por trás de cada pensamento há uma tendência afetivo-volitiva. Uma compreensão plena e verdadeira do pensamento de outrem só é possível quando entendemos sua base afetivo-volutiva Desta forma não seria válido estudar as dificuldades de aprendizagem sem considerar os aspectos afetivos. (VYGOTSKY, 1991, p.32).

Como pode ser observada pelos autores, a aprendizagem é diretamente ligado ao emocional de quem integra o processo, dessa forma, podemos observar um envolvimento direto à capacidade de aprendizagem que está sendo ensinado, sendo que para ele a assimilação se processa diante daquilo que é relevante para sua vivência prática.

Assim, para educar para a vida é necessário que ocorra mais do que transmissão de conhecimento, é necessário também que ocorra um envolvimento direto do indivíduo naquilo que lhe é ensinado, caracterizando assim um processo emocional vinculado ao conhecimento.

> O conhecimento é criado através de um processo contínuo. Num primeiro momento, as experiências concretas vividas pela pessoa irão servir de base para os processos de observação e reflexão. Com os processos de observação e reflexão formam-se conceitos abstratos e generalizações, as quais serão testadas através da experimentação em situações novas. Desta forma, novos conhecimentos são construídos. (VYGOTSKY, 1991: p.45).

A partir dessa podemos afirmar que o conhecimento para ser relevante a pessoa deve permanecer em seus reflexos mentais para agrupar-se a seu processo de assimilação. O indivíduo precisa ter seus interesses, para que ele possa absorver com precisão

aquilo que lhe é repassado enquanto objeto de aprendizagem.

> A aprendizagem é muito mais significativa à medida que o novo conteúdo é incorporado às estruturas de conhecimento de um aluno e adquire significado para ele a partir da relação com seu conhecimento prévio. Ao contrário, ela se torna mecânica ou repetitiva, uma vez que se produziu menos essa incorporação e atribuição de significado. (FREIRE, 1991, p. 60)

Referências bibliográficas

ABRAMOVICH, Fanny. Literatura Infantil, gostosuras e bobices. São Paulo, Scipione, 1989.

BETTELHEIM, Bruno – A Psicanálise dos Contos de Fadas. Edit. Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1980.

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

CARUSO, Carla. A importância da literatura na formação da criança. Disponível em: <http://www.riobranco.org.br/brasil/soe/caruso.htm

FERREIRO, Emilia.Com Todas as Letras. São Paulo: Cortez, 1999.

_____; TEBEROSK, Ana. A Psicogênese da Língua Escrita. Porto Alegre: Artes Medicas, 1985.

_____. Reflexões Sobre Alfabetização. São Paulo: Cortez, 2000.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler. 39. ed. São Paulo, Cortez, 2000.

FONTANA, Roseli, N. Cruz. Psicologia e Trabalho Pedagógico. São Paulo: Atual, 1997.
RAMOS, Magda Maria. A literatura como fruição na escola. Disponível em: http://www.cce.ufsc.br/~neitzel/literinfantil/magda.htm
VYGOTYSK, Levy A. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

Revista SL Educacional, São Paulo, v.10 n.10, p.1-1014, nov.2019

AS LINGUAGENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Marileuza Gomes Parnaiba

Para Vygotsky (1991), a brincadeira, o jogo são atividades específicas da infância, na quais a criança recria a realidade usando sistemas simbólicos. É uma atividade social, com contexto cultural e social.

Ele fala sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal que é a distância entre o nível atual de desenvolvimento, determinado pela capacidade de resolver, independentemente, um problema, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de um problema, sob a orientação de um adulto, ou de um companheiro mais capaz.

A noção de zona de desenvolvimento proximal interliga a sensibilidade do professor em relação às necessidades e capacidade da criança.

As brincadeiras que são oferecidas à criança devem estar de acordo com a ZDP em que ela se encontra.

> No processo de internalização é fundamental a interferência do outro, seja a mãe, os companheiros de brincadeira e estudo, os professores a fim de que os conceitos sejam construídos e sofram constantes transformações. (VYGOTSKY, 1991, p.16)

Vygotsky (1991) classifica o brincar em três fases. A primeira fase a criança inicia seu distanciamento do seu

primeiro meio social, representado pela mãe, começa então, a falar, andar e movimentar-se em volta das coisas. E é nesta fase, que o ambiente a alcança por meio do adulto e pode se dizer que esse período se prolonga até que a criança atinja uma idade de mais ou menos sete anos de idade.

A fase seguinte é caracterizada pela imitação, a criança copia o modelo dos adultos. E a última fase se caracteriza pelas convenções que surgem através das regras e normas a elas associadas.

Seguindo essa linha, Vygotsky (1991) afirma que é enorme a influência do brinquedo no desenvolvimento da criança. É no brinquedo e no jogo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva.

Com isso, percebe-se o grande valor educacional das brincadeiras e jogos em grupo. Mas, por outro lado, ele diz que a família e os educadores não permitem que a criança desenvolva todo seu potencial, não deixando que as crianças realizem tarefas que elas são capazes, como comer sozinha, calçar, tomar seu banho, escovar os dentes.

No entanto, a liberdade, a ficção e fantasias mantêm grandes afinidades nas brincadeiras, assim como no jogo simbólico no qual a criança recria a sua própria realidade.

Assim, o jogo constitui, simultaneamente, um estado atual e uma tendência futura, no qual as atividades surgem livremente pelo simples prazer em realizá-lo.

Para Vygotsky (1991: p.41),

> [...] na situação de brincadeira a criança se projeta nas atividades adultas de sua cultura e ensaia seus

> futuros papéis e valores. Ela começa a adquirir motivação, as habilidades e as atitudes necessárias para a sua participação social, que só pode ser completamente atingida com a interação da idade.

Dessa forma, brincando, a criança desenvolve seu senso de companheirismo. Jogando com amigos, aprende a conviver, ganhando ou perdendo, procurando aprende regras e conseguir uma participação satisfatória.

Vigotsky (1991) em um de seus vários estudos sobre o desenvolvimento infantil garantiu que o faz de conta das brincadeiras ajuda as crianças a resolverem conflitos internos ou dependeria da ajuda de um adulto.

> Assim, ao estabelecer critérios para distinguir o brincar da criança de outras formas de atividade, concluímos que no brinquedo a criança cria uma situação imaginária. Esta não é uma ideia nova, na medida em que situações imaginárias no brinquedo sempre foram reconhecidas; no entanto, sempre foram vistas somente como um tipo de brincadeira. (VIGOTSKY, 1991.41)

Assim, o que para nós é o simples fato de brincar, para a criança são situações cotidianas onde ela pode tomar decisões a seu modo. Muitas vezes se observamos bem, as decisões diferem das nossas, é a personalidade sendo moldada.

A teoria vygotskiana trata dos processos de desenvolvimento psíquicos e fisiológicos de forma

integrada, o que permite pensar o desenvolvimento como processos naturais entrelaçados com os culturais, e que, portanto, não encontra suas bases somente no indivíduo, mas, fundamentalmente nas relações sociais.

Segundo Vygotsky (1991), a brincadeira possui três características: a imaginação, a imitação e a regra. Elas estão presentes em todos os tipos de brincadeiras infantis, tanto nas tradicionais, naquelas de faz de conta, como ainda nas que exigem regras.

No primeiro caso, o sentido do jogo depende da linguagem de cada contexto social. Enquanto fato social, o jogo assume a imagem, o sentido que cada sociedade lhe atribui. É este aspecto que nos mostra porque, dependendo do lugar e da época, os jogos assumem significações distintas.

No segundo caso, um sistema de regras permite identificar, em qualquer jogo, uma estrutura sequencial que especifica sua modalidade. Tais estruturas sequenciais de regras permitem diferenciar cada jogo, ou seja, quando alguém joga, esta executando as regras do jogo e, ao mesmo tempo, desenvolvendo uma atividade lúdica. O terceiro sentido refere-se ao jogo enquanto objeto.

Os três aspectos citados permitem uma primeira compreensão do jogo, diferenciando significados atribuídos por culturas diferentes, pelas regras e objetos que o caracterizam.

Segundo Vygotsky (1991), através do jogo a criança:

1. Libera e canaliza suas energias;
2. Tem o poder de transformar uma realidade difícil;
3. Propicia condições de liberação da fantasia;

4. È uma grande fonte de prazer.

Para o autor referente, o jogo é fundamental para despertar o interesse da criança, e à medida que joga ela vai conhecendo melhor, o seu mundo. Esta atividade é um dos melhores meios para a construção do conhecimento.

Na medida em que acontecem as interações, o sujeito vai se transformando e transformando também a sociedade à sua volta de forma intencional, tornando-se construído e construtor de uma cultura, onde as contradições entre sujeito e objeto.

Dessa forma a brincadeira já não devem ser mais atividades utilizadas pelo professor apenas para recrear as crianças, mas como atividade em si mesma, que faça parte do plano de aula da escola.

De acordo com Vygotsky (1991) é no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva. Porque ela transfere para a mesma sua imaginação e além disso, cria seu imaginário do mundo de faz de conta.

Para Vygotsky (1991), a aprendizagem e o desenvolvimento estão relacionados, sendo que as crianças se relacionam com o objeto e o meio social, internalizando o conhecimento advindo de um processo de construção.

> O brincar permite, ainda, aprender a lidar com as emoções. Pelo brincar, a criança equilibra as tensões provenientes de seu mundo cultural, construindo sua individualidade, sua marca pessoal e sua personalidade. (VYGOTSKY, 1991: p.42)

Desta forma, a escola deve facilitar a aprendizagem utilizando-se de jogos que criem um ambiente alfabetizador para favorecer o processo de aquisição de autonomia de aprendizagem.

Para tanto, o saber escolar deve ser valorizado socialmente e a alfabetização deve ser um processo dinâmico e criativo.

Com a utilização desses recursos pedagógicos, o professor poderá utilizar-se, por exemplo, de jogos e brincadeiras em atividades de leitura ou escrita em matemática e outros conteúdos, devendo, no entanto, saber usar os recursos no momento oportuno, uma vez que as crianças desenvolvam o seu raciocínio e construam o seu conhecimento de forma descontraída.

> As atividades lúdicas têm o poder sobre a criança de facilitar tanto o progresso de sua personalidade integral, como o progresso de cada uma de suas funções psicológicas, intelectuais e morais. Ao ingressar na escola, a criança sofre um considerável impacto físico-mental, pois, até então, sua vida era exclusivamente dedicada aos brinquedos e ao ambiente familiar. (VYGOTSKY, 1991: p.45)

Na escola, a criança fica muitas horas e provocando sua ausência e desanimo escolar.

Para Vygotsky (1991), o crescimento exige maior consumo de energia e não se pode permitir que a criança permanecesse, por longo tempo, trancafiada na sala de

aula, calma e quieta, quando ela mais necessita de movimento.

Portanto, a escola deve partir de exercícios e brincadeiras simples para incentivar a motricidade e as habilidades normais da criança em um período de adaptação para, depois, gradativamente complicá-los um pouco possibilitando um melhor aproveitamento geral.

Para Vygotsky (1991), com as atividades lúdicas, espera-se que a criança desenvolva:

- a coordenação motora,
- a atenção,
- o movimento ritmado,
- conhecimento quanto à posição do corpo,
- direção a seguir e outros;
- participando do desenvolvimento em seus aspectos biopsicológicos e sociais;
- desenvolva livremente a expressão corporal que favorece a criatividade,
- adquira hábitos de práticas recreativas para serem empregados adequadamente nas horas de lazer,
- adquira hábitos de boa atividade corporal,
- seja estimulada em suas funções orgânicas, visando ao equilíbrio da saúde dinâmica e
- desenvolva o espírito de iniciativa, tornando-se capaz de resolver eficazmente situações imprevistas.

Para Piaget (1975), tanto a brincadeira como o jogo são essenciais para contribuir no processo de aprendizagem. Por isso, ele afirma que os programas lúdicos na escola são obrigatórios nas atividades intelectuais da criança. Sendo assim, essas atividades se

tornam indispensável à prática educativa pois, contribuem e enriquecem o desenvolvimento intelectual.

> O jogo é, portanto, sob suas duas formas essenciais de exercício sensório-motor e de simbolismo, uma assimilação da real à atividade própria, fornecendo a esta seu alimento necessário e transformando o real em função das necessidades múltiplas do eu. As crianças um material conveniente a fim de que jogando, elas cheguem a assimilar às realidades intelectuais que, sem isso, permanecem exteriores a inteligência infantil. (PIAGET. 1975, p.160)

Dessa forma, o autor comenta que ao lançar uma atividade conhecida seja um jogo ou uma brincadeira, o aluno entrará em conflito. No entanto, logo ao tomar conhecimento e compreender melhor as ideias, ele estará assimilando e acomodando o novo conhecimento.

Piaget acreditava que a atividade lúdica é essencial na vida da criança, pois, se constitui, em expressão e condição para o desenvolvimento infantil, já que quando as crianças jogam assimilam e transforma a realidade.

Para Piaget (1975), as atividades lúdicas são para as crianças elementos essenciais para suas vivências, motivo pelo qual vemos que, brincando a criança reproduz suas vivências, transformando o real de acordo com seus desejos e interesses.

> O momento em que a criança está absorvida pelo brinquedo é um

> momento mágico e precioso, em que está sendo exercitada a capacidade de absorver e manter a atenção concentrada que irá contribuir de maneira eficaz na produtividade quando adulto. (PIAGET, 1975, p.168).

As relações cognitivas e afetivas da interação lúdica, propiciam amadurecimento emocional e vão pouco a pouco construindo a socialização infantil.

Através da brincadeira, podemos devolver a liberdade de se expressar, de ser criativo. Na interação com o meio, as crianças vão construindo o seu conhecimento, e as atividades lúdicas, dentro de sua variedade, permitem manipular os dados da realidade, reelaborando-os e transformando-os.

O brinquedo traduz, de acordo com Piaget (1975), o real para a realidade infantil. Portanto brincando, sua inteligência e sua sensibilidade estão sendo desenvolvidas. Assim, a presença de atividades lúdicas na prática educativa articula-se duas formas: uma espontânea e outra dirigida.

De acordo com Piaget (1975), o caráter educativo desse brincar é visto como atividade formativa que pressupõe o desenvolvimento integral do sujeito, quer seja na sua capacidade física, intelectual e moral, como também a constituição da individualidade, a formação do caráter e da personalidade de cada um.

Por outro lado, a face dirigida tem a presença das brincadeiras como atividades que tem objetivo específico de promover a aprendizagem de um determinado conceito,

além de serem marcados pela intencionalidade do educador.

Com relação ao jogo, Piaget (1975) acredita que ele é essencial na vida da criança. De início tem-se o jogo de exercício que é aquele em que a criança repete uma determinada situação por puro prazer, por ter apreciado seus efeitos.

Para Piaget (1975) o ato de brincar esta relacionada para criança como a pesquisa cientifica exploratória está para os adultos. São experimentos que os mesmos desenvolvem estudando cada reação à suas ações.

As brincadeiras devem acompanhar a criança da educação infantil, pois nesse período da vida da criança, são relevantes todos os aspectos de sua formação, pois como ser bio-psico-social-cultural dá os passos definitivos para uma futura escolarização e sociabilidade adequadas como membro do grupo social que pertence.

> Assim, fazer variar as posições, atirar ou rolar os objetos, levantar uma caixa, fazer flutuar, vazar água, etc., são experiências ativas que ainda estão, evidentemente, longe da experiência científica, mas que são já o equivalente funcional da experiência para ver. (PIAGET,1975 p. 30)

A organização de situações de aprendizagens orientadas ou que dependem de uma intervenção direta do professor permite que as crianças trabalhem com diversos conhecimentos.

Estas aprendizagens devem estar baseadas não apenas nas propostas dos professores mas na escuta das crianças e na compreensão do papel que desempenham a experimentação e o erro na construção do conhecimento.

Para Piaget (1975), o brincar e o jogar são atos indispensáveis à saúde física, emocional e intelectual e sempre estiveram presentes em qualquer povo desde os mais remotos tempos.

Através deles, a criança desenvolve a linguagem, o pensamento, a socialização, a iniciativa e a auto-estima, preparando-se para ser um cidadão capaz de enfrentar desafios e participar na construção de um mundo melhor.

> O jogo, nas suas diversas formas, auxilia no processo ensino-aprendizagem, tanto no desenvolvimento psicomotor, isto é, no desenvolvimento da motricidade fina e ampla, bem como no desenvolvimento de habilidades do pensamento, como a imaginação, a interpretação, a criatividade, o levantamento de hipóteses, a obtenção e organização de dados. (PIAGET, 1975: p.43)

Segundo Piaget (1975), “o jogo não pode ser visto apenas como divertimento ou brincadeira para desgastar energia, pois ele favorece o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo e moral”.

Através dele se processa a construção de conhecimento, principalmente nos períodos sensório-motor e pré-operatório. Agindo sobre os objetos, as crianças, desde pequenas, estruturam seu espaço e seu

tempo, desenvolvendo a noção de casualidade, chegando à representação e, finalmente, à lógica.

As crianças ficam mais motivadas para usar a inteligência, pois querem jogar bem, esforçam-se para superar obstáculos tanto cognitivos como emocionais.

> O jogo não é simplesmente um "passatempo" para distrair os alunos, ao contrário, corresponde a uma profunda exigência do organismo e ocupa lugar de extraordinária importância na educação escolar. Estimula o crescimento e o desenvolvimento, a coordenação muscular, as faculdades intelectuais, a iniciativa individual, favorecendo o advento e o progresso da palavra. (PIAGET 1975: p.46)

Através do jogo o indivíduo pode brincar naturalmente, testar hipóteses, explorar toda a sua espontaneidade criativa. O jogo é essencial para que a criança manifeste sua criatividade, utilizando suas potencialidades de maneira integral.

Para o autor, o jogo é mais importante das atividades da infância, pois a criança necessita brincar, jogar, criar e inventar para manter seu equilíbrio com o mundo.

A importância da inserção e utilização dos brinquedos, jogos e brincadeiras na prática pedagógica é uma realidade que se impõe ao professor. Brinquedos não devem ser explorados só para lazer, mas também como

elementos bastantes enriquecedores para promover a aprendizagem.

Através dos jogos e brincadeiras, o educando encontra apoio para superar suas dificuldades de aprendizagem, melhorando o seu relacionamento com o mundo.

A intervenção do professor é necessária para que, na escola de educação infantil, as crianças possam, em situações de interação social ou sozinhas, ampliar suas capacidades de apropriação dos conceitos, dos códigos sociais e das diferentes linguagens, por meio da expressão e comunicação de sentimentos e ideias, da experimentação, da reflexão, da elaboração de perguntas e respostas, da construção de objetos e brinquedos, etc.

Para isso, o professor deve conhecer as crianças de diferentes idades assim como a diversidade de hábitos, costumes, valores, crenças, etnias etc. das crianças com as quais trabalha respeitando suas diferenças e ampliando suas pautas de socialização.

O professor, conforme Piaget (1975), tem um importante papel em relação da criança com o conhecimento, assim como na identidade e na autonomia da criança.

Já foi dito nesta pesquisa que o jogo para a criança esta sempre presente em todas as situações vivenciadas. Para ela o jogo simboliza relações sociais.

> Do ponto de vista histórico, a análise do jogo é feita a partir da imagem da criança presente no cotidiano de uma determinada época. O lugar da criança ocupa num contexto social específico, a educação a que está submetida e o

> conjunto de relações sociais que mantém com personagens do seu mundo, tudo isto permite compreender melhor o cotidiano infantil. (KISHIMOTO. 2006, p.7).

Isso nos mostra que o jogo nasce juntamente com as crianças e acreditamos que esse nascer é que contribui na formação da personalidade das mesmas.

Segundo Kishimoto (1998), o jogo, o brinquedo e as brincadeiras são termos que acabam se misturando. A variedade de jogos de faz-de-conta, jogos simbólicos, motores, sensório motores, intelectuais, individuais, coletivos, dentre outros, mostra a multiplicidade da categoria de jogos.

Assim o conceito de jogo se define por toda e qualquer situação envolvendo regras, competição, prazer. No entanto, para que se possa compreender o jogo, é necessário identificar situações entendidas como jogo, nessa grande diversidade.

Embora o prazer exista na maioria dos jogos, existem casos que o desprazer também é elemento da situação lúdica.

Para Kishimoto (1998), nem sempre o jogo possui característica de prazer, de descontração. Quando a criança brinca, ela se entrega a brincadeira que se esquece da realidade. Entretanto, vemos que a existência de regras nos jogos é uma característica marcante.

Para Kishimoto (1998), há regras explícitas como no jogo de amarelinha e regras implícitas como na brincadeira de faz de conta, como ela cita o caso da menina que se faz se passar pela mãe que cuida da filha.

Mas o que sempre vemos é que jogo, brinquedo e brincadeira vêm sendo sempre utilizados com o mesmo significado.

Segundo Kishimoto (1998: p.28), “o brinquedo é o suporte da brincadeira, quer seja concreto ou ideológico, concebido ou simplesmente utilizado como tal”.

Assim, percebemos o quanto o brinquedo tem valor, é especialmente aqueles criados pela própria criança, produzido a partir de qualquer material como sucatas, garrafas ou qualquer outro objeto no qual possa inverter o seu sentido tornando-o em lúdico, representado por objetos como talheres, panelas e outros utensílios que possam representar instrumentos musicais, por exemplo.

Por outro lado, é possível entender o brinquedo como objeto cultural e revestido de contexto histórico. Ao tentar conhecer a história dos brinquedos ou jogos antigos, buscando sua origem e evolução com suas intenções não pode ser feita sem uma ligação com a história da criança.

Portanto, considerar que os jogos, os brinquedos e as brincadeiras são e serão sempre elementos fundamentais à infância, na qual o brincar tem função essencial no processo de desenvolvimento da criança, principalmente nos primeiros anos de vida.

Kishimoto (2002) comenta que Froebel defendia o valor do lúdico na infância e a expressão de liberdade como um meio para o ensino. E a proposta de Froebel se caracterizava no caráter lúdico, pois esse era o fator determinante da aprendizagem das crianças. Assim, o autor afirma:

> [...] Froebel acreditou na criança, enalteceu sua perfeição, valorizou sua liberdade e desejou a expressão da

> natureza infantil por meio de brincadeiras livres e espontâneas. inaugura uma Pedagogia tendo a representação simbólica como eixo educativo, sendo reconhecido por isso como psicólogo da infância. (KISHIMOTO. 2002, p. 57).

Ao valorizar uma educação através de jogos, como ressalta o autor, mesmo que não tenha sido Froebel o primeiro experimentador, mas foi ele que elevou o jogo como parte primordial da prática pedagógica, ao fundar o “jardim da infância com o uso de jogos e brinquedos”. (KISHIMOTO. 2002, p. 61)

Pois Froebel, conforme a autora, afirmava que as brincadeiras e jogos são atividades que caracteriza a criação de significados, como: o faz-de-conta e fantasias, em ambientes livres e espontâneos, utilizando o próprio corpo para interagir com o brinquedo. E por meio dos brinquedos, cria espaço para a criança ter iniciativa e expressar sua fala, representando no próprio imaginário.

Segundo Kishimoto:

> As obras de Froebel despertam o interesse pela auto-atividade da criança, liberdade de brincar e expressar tendências internas e pelo jogo como fator de desenvolvimento integral na criança. O papel da brincadeira enquanto elemento para o desenvolvimento simbólico, parece ter sido pouco percebido. (KISHIMOTO. 2002, p. 71)

Pelas colocações da autora, percebe-se o valor que Froebel atribuía as atividades lúdicas na educação da criança. Contudo, desde aquela época, nem todos achavam que esse tipo de atividade deveria ser levado a sério.

Kishimoto (2002) comenta que no Brasil as palavras como “jogo”, “brinquedo e brincadeira” são usadas de maneira vaga, e isso representa a definição restrita que ainda existe neste campo.

Kishimoto (1998), diz que a atividade lúdica é o berço obrigatório das atividades intelectuais da criança, sendo por isso indispensável à prática educativa.

Toda criança brinca. No brinquedo, entra em ação a fantasia. O indivíduo ao brincar, transforma a realidade e a realidade o transforma; cria personagens e mundo de ilusão.

Fazendo das brincadeiras um o imaginário, muito pode ser trabalhado. Contar, ouvir histórias, dramatizar, jogar com regra, desenhar, entre outras atividades, constituem meios prazerosos de aprendizagem.

Através delas a criança expressa suas criações e emoções, reflete medos e alegrias, desenvolve características importantes para a vida adulta. O raciocínio lógico, a aceitação de regras, socialização, desenvolvimento da linguagem entre as crianças são algumas importantes habilidades desenvolvidas durante as brincadeiras.

Na visão de Kishimoto (1998), a brincadeira, o jogo, é uma realidade especifica da infância, em que a criança recria a realidade usando sistemas simbólicos. É uma atividade social, um contexto cultural e social.

Kishimoto (1998: p.109), afirma que “é enorme a influência do brinquedo no desenvolvimento de uma

criança. É no brinquedo que a criança aprende agir numa esfera cognitiva".

> O brincar é o caminho natural do desenvolvimento humano, é competente nos seus efeitos e oferece meios para a construção de uma base sólida para toda a vida, pois é capaz de atuar no desenvolvimento cognitivo e emocional de forma natural. (KISHIMOTO:1998, p.120).

Vemos, portanto que, o brinquedo caracteriza-se pela presença do outro. Brincar é estar junto com o outro. O brinquedo aproxima as crianças, tornando-as amigas, porque brincar significa sentir-se feliz, é socializar-se.

De acordo com Kishimoto (2006), o ato de brincar proporciona uma mudança "significativa" na "consciência infantil" pelo motivo de determinar das crianças um jeito mais "complexo" de conviver com o mundo.

Segundo Kishimoto (2006):

> Por meio da brincadeira, a criança pequena exercita capacidades nascentes, como as de representar o mundo e de distinguir entre pessoas, possibilitadas especialmente pelos jogos de faz-de-conta e os de alternância respectivamente. Ao brincar, a criança passa a compreender as características dos objetos, seu funcionamento, os elementos da natureza e os acontecimentos sociais. (KISHIMOTO,2006, p. 160).

Assim, o brinquedo torna-se uma oportunidade de desenvolvimento cognitivo no qual, brincando a criança experimenta, descobre, inventa, aprende novas habilidades.

Brincar é um momento de auto-expressão e autorealização Segundo Vygotsky, como ressalta Kishimoto (2006), é nas brincadeiras que as crianças passam a representar as vivências cada vez mais abstrata e a criar novas estruturas “auto-reguladoras de ação”.

> É, portanto, no processo de desenvolvimento, que a criança começa usando as mesmas formas de comportamento que outras pessoas inicialmente usaram em relação a ela. Desde os primeiros dias de vida as atividades da criança adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social, refratadas através de seu ambiente humano, que a auxilia a atender seus objetivos, envolvendo a comunicação, a fala. (KISHIMOTO,2006, p. 163).

Portanto para o autor citado as brincadeirastem grande influência em sua aprendizagem.

> Assim, são as brincadeiras pedagógicas que têm influência no processo de aprendizagem e no desenvolvimento psicológico, permitindo a expressão e a compreensão das emoções como também o regate cultural do

> educando. (KISHIMOTO,2006, p. 165).

A partir dessas informações que a brincadeira, a atividade lúdica deve estar sempre presente na educação infantil. Além disso, a brincadeira aguça a imaginação.

Aponta Kishimoto (2006), que a prática do professor a serem criadas e trabalhadas por um profissional da educação infantil, está no bom relacionamento entre o professor e o aluno, pois irá, depender, desse relacionamento uma situação propícia para o processo ensino-aprendizagem.

Para ele:

> Esta relação, que existe em função de um trabalho dos alunos com o conhecimento, mediado pelo professor, o qual deve ter o papel de facilitador. Uma boa relação confunde-se muitas vezes com aquela em que um professor ‘bonzinho’, ‘camarada’, ‘amigo’, fecha os olhos para as exigências do trabalho escolar, prioriza circunstâncias particulares de existência do aluno, erigindo-as como pilares da inviabilização de um verdadeiro formador. (KISHIMOTO,2006, p. 168).

Portanto, a função real do professor é exercer o papel mediador, e a idéia da construção do conhecimento, tanto como orientador do planejamento pedagógico,

quanto da seleção e tratamento dos conteúdos curriculares.

Para brincar é preciso que as crianças tenham certa independência para escolher seus companheiros e os papéis que irão assumir no interior de um determinado tema e enredo, cujos desenvolvimentos dependem unicamente da vontade de quem brinca.

Pela oportunidade de vivenciar brincadeiras imaginativas e criadas por elas mesmas, as crianças podem acionar seus pensamentos para a resolução de problemas que lhe são importantes e significativos.

O brincar apresenta-se por meio de várias categorias de experiências que são diferenciadas pelo uso do material ou dos recursos que a criança utiliza.

> Essas categorias incluem: o movimento e as mudanças da percepção resultantes essencialmente da mobilidade física das crianças; a relação com os objetos e suas propriedades físicas assim como a combinação e associação entre eles; a linguagem oral e gestual que oferecem vários níveis de organização a serem utilizados para brincar; os conteúdos sociais, como papéis, situações, valores e atitudes que se referem à forma como o universo social se constrói para o brincar. (KISHIMOTO,2006, p. 170).

As brincadeiras de faz de conta, os jogos de construção e aqueles que possuem regras, como os jogos

de sociedade jogos tradicionais, didáticos, corporais, etc., propiciam a ampliação dos conhecimentos infantis por meio da atividade lúdica.

É o professor da instituição infantil, que ajuda a estruturar o campo das brincadeiras na vida das crianças. Consequentemente é ele que organiza sua base estrutural, por meio da oferta de determinados objetos, fantasias, brinquedos ou jogos, da delimitação e arranjo dos espaços e do tempo para brincar.

> O papel social principal da escola é gerar desenvolvimento e aprendizagem. No entanto, por diferentes razões, a escola não tem conseguido cumprir essa função e, por outro lado, o que encontramos é um espaço institucional carregado de fracasso escolar tornando-se, muitas vezes, fracasso de vida. (KISHIMOTO,2006, p. 170).

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

> A intervenção intencional baseada na observação das brincadeiras das crianças, oferecendo-lhes material adequado assim como um espaço estruturado para brincar permite o enriquecimento das competências

> imaginativas, criativas e organizacionais infantis. (KISHIMOTO,2006, p. 170).

É preciso que o professor tenha consciência que na brincadeira as crianças recriam e estabilizam aquilo que sabem sobre as mais diversas esferas do conhecimento, em uma atividade espontânea e imaginativa.

Brincando em grupo as crianças envolve-se em uma situação imaginária onde cada um poderá exercer papeis diversos aos de sua realidade, além do que, estarão necessariamente submetidas a regras de comportamento e atitude.

Estudar no ambiente onde a criança interage, aprende, brinca, se socializa e cria vínculos com seu mundo exterior parece tarefa fundamental e insubstituível neste momento.

> A responsabilidade da educação e do professor é definir qual concepção de vida e sociedade será apresentada em sala de aula, bem como quais conteúdos e métodos serão adequados para que os alunos desenvolvam o domínio dos conhecimentos e a capacidade de compreender a realidade social. A escola representa o principal espaço social no qual se dá a educação formal na nossa cultura. Sua principal função é assegurar aos alunos um sólido domínio de conhecimentos e habilidades. (KISHIMOTO,2006, p. 174).

A escola enquanto uma instituição social é influenciada por esse contexto em relações de interação, é um lugar onde acontece uma intervenção pedagógica intencional que desencadeia processos de ensino e de aprendizagem entre os sujeitos que se encontram em interação. Assim, a função pedagógica tem por finalidade proporcionar estímulos auxiliares e de ajudas externas às crianças durante a educação infantil.

A criança, nesse processo, passa a ser não somente o sujeito que aprende, mas aquele que aprende, junto ao outro, o que seu grupo social produz, isto é, valores, linguagem, símbolos, signos, sinais e o próprio conhecimento.

> O brinquedo é compreendido como um "objeto suporte da brincadeira", ou seja, brinquedo aqui estará representado por objetos como piões, bonecas, carrinhos etc. Os brinquedos podem ser considerados: estruturados e não estruturados. São denominados de brinquedos estruturados aqueles que já são adquiridos prontos. (KISHIMOTO:2006, p.176)

Portanto, o professor deve verificar que com brincadeiras e jogos o espaço escolar se transforma em um espaço agradável, prazeroso, de forma a permitir que o educador alcance sucesso em sala de aula.

> O professor é mediador entre as crianças e os objetos de conhecimento, organizando e

> propiciando espaços e situações de aprendizagens que articulem os recursos e capacidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas de cada criança aos seus conhecimentos. (KISHIMOTO,2006, p. 179).

Na escola de educação infantil o professor é o parceiro mais experiente, cuja função é propiciar e garantir um ambiente rico, prazeroso, saudável e não discriminatório de experiências educativas e sociais variadas.

Se desejarmos formar seres criativos, de acordo com Kishimoto (2002), críticos e aptos para tomar decisões, um dos requisitos é o enriquecimento do cotidiano infantil com a inserção de contos, lendas, brinquedos e brincadeiras.

Para isso, se faz necessário compreender melhor as crianças. Pois antes de freqüentar a escola, elas vivem no seu universo. O desejo de conhecer tudo em volta de si, faz de seus movimentos e brincadeiras, o seu mais sério meio de apropriar-se do mundo e comunicar-se com ele.

No entanto, ao chegar à escola, tudo aquilo que representa sua forma de viver, compreender socialmente e culturalmente é anulado.

Sendo assim, a formação de professores, é hoje uma preocupação constante para aqueles que acreditam na necessidade de transformar o quadro educacional presente, pois da forma como ele se apresenta fica evidente que não condiz com as reais necessidades dos que procuram a escola com intuito de aprender o saber.

O professor é a peça fundamental nesse processo, devendo ser encarado como um elemento essencial.

Quanto maior e mais rica for a sua história de vida profissional, maiores serão as possibilidades de desempenhar uma prática educacional significativa.

> Educar não se limita em repassar informações ou mostrar apenas um caminho, aquele caminho em que o professor considera o mais correto. É oferecer várias ferramentas para que a pessoa possa escolher caminhos, aquele que for compatível com seus valores, sua visão de mundo e com as circunstâncias adversas que cada um irá encontrar. (KISHIMOTO,2006, p. 182).

Assim a ludicidade tem conquistado um espaço na educação infantil. O brinquedo é a essência da infância e permite um trabalho pedagógico que possibilite a produção de conhecimento da criança. Ela estabelece com o brinquedo uma relação natural e consegue extravasar suas angústias e paixões; suas alegrias e tristezas, suas agressividades e passividades.

Ao assumir a função lúdica e educativa, a brincadeira propicia diversão, prazer, potencializa a exploração e a construção do conhecimento. Brincar é uma experiência fundamental para qualquer idade, principalmente para as crianças da Educação Infantil.

> Cabe ao educador criar um ambiente que reúna os elementos de motivação para as crianças. Criar atividades que proporcionam conceitos que preparam para a leitura, para os números,

> conceitos de lógica que envolve classificação, ordenação, dentre outros. Motivar os alunos a trabalhar em equipe na resolução de problemas, aprendendo assim expressar seus próprios pontos de vista em relação ao outro. (KISHIMOTO,2006, p. 184).

Enfim, acompanhando seu desenvolvimento, para levantar problemas que o leve a formular hipóteses. Brinquedos adequados para idade, com objetivo de proporcionar o desenvolvimento infantil e a aquisição de conhecimentos em todos os aspectos.

Referências bibliográficas

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

FERREIRO, Emilia. Com Todas as Letras. São Paulo: Cortez, 1999.

TEBEROSK, Ana. A Psicogênese da Língua Escrita. Porto Alegre: Artes Medicas, 1985.

Reflexões Sobre Alfabetização. São Paulo: Cortez, 2000.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler. 39. ed. São Paulo, Cortez, 2000.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogos infantis*:* o jogo, a criança e a educação. Petrópolis: Vozes, 2006.

_____. (ORG.). O brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira, 2002.

OLIVEIRA, Marta Kohl. Pensar a educação: contribuições de Vygotsky. In: Piaget- Vygotsky: novas contribuições para o debate*.* São Paulo: Ática, 1988.

SMOLKA, Ana Luísa; (org). A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento. 4.ed. Campinas: Papirus, 1995.

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1975.

VYGOTSKY, LEV S. A formação social da mente. 3ª.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

Revista SL Educacional, São Paulo, v.10 n.10, p.1-1014, nov.2019

O TERRORISMO E SEU IMPACTO NAS RELAÇÕES INTERNACIONAIS

Marister Alves de Moraes

Introdução

A cidade vai sobreviver, nós vamos passar por isso, e será muito, muito difícil. Eu não acho que nós ainda saibamos a dor que vamos sentir quando descobrimos que perdemos, mas a única coisa que temos que focar agora é fazer esta cidade passar por isso, e sobrevivermos e sermos mais fortes para ela. (Rudolph Giuliani).

O fenômeno do terrorismo está cada vez mais presente nas relações internacionais. Entretanto, ainda percebe-se uma falta de consenso ao problema conceitual do termo, seja porque isto depende dos interesses estatais, pela baixa capacidade das organizações internacionais de impor resoluções ou pela complexidade do desenvolvimento histórico do fenômeno. As relações de poder se apresentam por diversas facetas. O dito terrorismo aqui retratado é assim colocado por uma nação que tem práticas de impor seu poder por armas, embargos e outros mecanismos. Conhecer seus meandros e ao mesmo tempo formação cidadã.

Os atentados de 11 de Setembro de 2001 levantaram inúmeras questões, a principal delas

sobre o declínio americano, dando certo destaque ao livro de Paul Kennedy, "Ascensão e queda das grandes potências". Mas ao mesmo tempo, outros invocaram o famoso "Choque de Civilizações", de Samuel Huntington. De qualquer maneira, este acontecimento terrível e, ao mesmo tempo, impactante, marcou o início do século XXI e do Terceiro Milênio e fez com que a chamada "Síndrome do declínio do Império Romano" estivesse silenciosamente se instalando no coração dos americanos.

Afinal, um ano depois, o mundo encontrava-se ainda mais instável e os sintomas da crise eram uma ameaça, tanto no campo político-militar como no econômico.

Onze de setembro de 2001 certamente foi uma data que serviu como uma linha divisória em vários aspectos do sistema político americano. Pode-se considerar que a história dos Estados Unidos ficou dividida no pré 11/09 e o pós 11/09.

No pré 11/09 encontramos o país que fazia questão de se autodeclarar a primeira economia do mundo, com um esquema de segurança inquebrável e inabalável, com os mais caros programas para combater o terrorismo, e possuía a confiança de todos os seus nacionais, e que viram tudo isso ruir em questão de minutos com o atentado.

O projeto antiterrorismo se intensificou, e o

país acordou para realidade, que de nada adiantava gastar bilhões de dólares construindo satélites que destruíram mísseis, quando o “míssil” poderia ser um avião próprio.

Neste panorama surgiu uma ordem internacional pós “Guerra contra o terror” que criou regras e estratégias novas para a Segurança Nacional Norte-Americana, que foram anunciadas em setembro de 2002, o “Bioterrorism Act of 2002”.

Estas estratégias contra os ataques terroristas apresentaram um tumulto na economia internacional, afetando principalmente os produtores, as indústrias e os exportadores em geral, porque a lei que foi estabelecida tinha como objetivo principal proteger a população norte-americana, no que se refere à contaminação de alimentos e produtos tóxicos como anthrax e botulina, buscando evitar novos atentados e a contaminação da população no geral.

O presente trabalho tem como objetivo apresentar a relação entre as alterações de segurança que foram impostas pelo governo americano com o mercado mundial inclusive o brasileiro.

Dentro deste contexto será feito uma abordagem em relação às novas normas norte-americanas para importação de produtos e como afetou a história mundial, além de apresentar possíveis problemas que surgiram com estas

mudanças sob o ponto de vista econômico.

É importante aprofundar os estudos referentes aos atentados de 11 de Setembro de 2001, sendo útil para profissionais ligados aos setores de comércio exterior, de logística e setor portuário, que passaram por várias alterações para se adaptarem às novas medidas estabelecidas.

Foi preciso que o governo americano soubesse conciliar a segurança nos aeroportos com o respeito aos direitos humanos. A fiscalização precisou ser rígida, mas sem ultrapassar os limites dos direitos fundamentais.

Somente após o atentado de 11 de Setembro, o tema terrorismo se tornou pauta da agenda da segurança internacional, por meio de imposição de regras relativas, entre outras, à segurança comercial dos países.

Os EUA e a globalização

A ideia de segurança no mundo depois 11 de setembro é um mito. Isso porque antes dos ataques aéreos que culminaram com a colisão com o World Trade Center, a segurança dos EUA já tinha sofrido devido à diminuição do espaço de ação a do Estado moderno devido o processo de globalização, por causa da política externa norte americana devido a Guerra Fria.

Por meio século os Estados Unidos, fomentaram golpes militares, apoiando governos

tirânicos, além de financiar radicais islâmicos para manter uma hegemonia econômica e política ao redor do mundo.

Incorporaram a prática da tortura com o discurso da preservação da segurança, o que produzia focos de terrorismo a médio e longo prazo.

No Oriente Médio, Norte da África e na Ásia Central, o serviço secreto dos EUA (CIA) observava outros Estados. Nesse século se teve a compreensão que os homens uniformizados precisavam ser mais temidos (Bauman, 1998, p. 28).

Os uniformes são símbolos do poder, tanto para defesa como conferem poder ao torturador e são absolvidos de toda culpa. Foi nas prisões do Egito e da radicalização dos embates políticos no Oriente Médio que nasceu a Sociedade dos Irmãos Muçulmanos e mais se tornou tarde a rede AL Qaeda (Wright, 2007).

No início desse século os novos estranhos assumiram um papel de destaque no cenário político, transformando os riscos em mal-estar, os Estados continuam sendo os atores das relações internacionais, porém não se encontravam sozinhos nesse jogo.

Grupos ou indivíduos isolados passam a ter forças para causas estragos e atacar lugares onde mudanças precisavam ser feitas mostrando que a segurança e vulneral e precisa dar novo rumo na

política.

> A repetição, nos dias seguintes aos atentados, até 200 vezes consecutivas, do choque dos aviões, por um lado paralisou o mundo, mas, por outro, contribuiu de forma determinante para aumentar – e com euforia – a simpatia e a provocação de vários grupos ligados ao terrorismo. Isso transformou Bin Laden numa espécie de super-homem capaz de tudo, o que aumentou e incentivou o recrutamento de novos camicases. (ECO apud NETO, 2002, p. 108).

O atentado de 11 de setembro demostrou o descontrole do mundo contemporâneo, ampliou o raio de ação da violência antes restrita ao Oriente. O AL Qaeda exportou o medo da morte violenta não apenas para a América como para o resto do mundo, atraindo os EUA para uma armadilha (Scheuer, 2005).

Ao ocupar com força militar o Afeganistão (2002) e Iraque (2003), a política americana ajudou a completar a radicalização do mundo islâmico algo que Osama Bin Laden buscou fazer nos últimos anos.

O ímpeto para a guerra nos EUA foi um aliado imperioso nos planos de Bin Laden. A política externa unilateral dos EUA permaneceu ignorando a interdependência e o princípio de cooperação nas relações internacionais, o que expõe a sua fraqueza.

A definição de terrorismo adotada pela União Europeia demonstra bem essa fragilidade. Ao conceituar que “ato terrorista é aquele que produz vítimas civis”, define-o de maneira ampla e vaga.

Seguir este pensamento é como colocar na mesma teia de análises os atentados de 11 de setembro de 2001 e ações realizadas por estudantes, pacifistas, operários e torcedores de futebol cujos movimentos de protestos resultassem em mortes involuntárias.

Ao dividir a Europa e desmerecer o sistema ONU, os EUA mostrou a dificuldade que a gestão Bush tinha para construir consensos e formar coalizões.

Os Estados Unidos detêm o poder, porém não o poder moral para uma atuação hegemônica.

Por poder nas relações internacionais entende-se a capacidade que uma nação tem de usar seus recursos tangíveis e intangíveis de forma a não afetar o comportamento dos outros. (Stoessinger, 1975).

Quando o medo se sobrepõe ao estado de direito, anula-se a capacidade de auto reflexão da sociedade de risco, abre-se precedente para tomar decisões sobre a ótica exclusiva dos especialistas em segurança.

O problema é que os especialistas em segurança geralmente não são especialistas em direitos humanos, religião, cultura árabe, sociologia

ou antropologia entre todas as outras especialidades imprescindíveis para ter uma visão do todo e não uma visão parcial do quadro geral.

Tal como a globalização comprova a força da interdependência, que não é somente de natureza econômica, mas política e militar.

A cada novo sacrifício das liberdades aumenta a sensação de insegurança na sociedade de risco. O mal-estar no mundo pós 11 de setembro: quanto maior o medo, a sensação de insegurança aumenta e quanto maior a insegurança, menor será a liberdade dos indivíduos no geral.

Os riscos são inerentes e fazem parte do nosso dia-a-dia, assim como a indeterminação dos riscos também faz parte da essência do terror. Porém não é apenas terrorismo responsável pela restrição das liberdades individuais, os próprios indivíduos são culpados pela restrição da liberdade.

Os indivíduos precisam épocas determinadas exercer sua soberania e não abdicar a ela delegando a políticos que não se preocupam com a segurança, educação, saúde, tem apenas pensamento de tirar vantagem para si própria.

Embora os EUA tenham feito uma guerra contra o terrorismo, que resultou na ocupação do Afeganistão um ano após os atentados de 11 de setembro de 2001, a comunidade internacional questionou a doutrina de segurança e o exercício

arbitrário da força contra o Iraque em meados de 2003.

Para os neoconservadores como Robert Kagan (2004) o enfrentamento em torno da questão do Iraque era um embate entre o realismo americano e o idealismo europeu, mas como preconizou Habermas (2006) a disputa na realidade se deu dentro do próprio EUA.

O conflito entre “águias” e “corujas” foi constante no correr dos últimos anos, como bem observou Benjamin Barber.

> “As águias são unilateralistas porque sua cólera farisaica se radica na tradição do excepcionalismo americano. Já as corujas buscam a diplomacia e a cooperação, percebe o quanto o medo pode influenciar os homens e sabem que 93 ele pode ser usado tanto por terroristas quanto por Estados legítimos.” (BARBER, 2005, p.59).

Se hoje o Iraque é um celeiro de terroristas fundamentalistas, isso se deve a intervenção norte americana. A Guerra do Iraque em 2003 tinha como justificativa o temor de que o Iraque produzia armas de destruição em massa, além de financiar grupos terroristas fatos esses que nunca foram comprovados.

Após a ocupação do Iraque em Agosto de 2003, os ataques terroristas se multiplicaram

causando a morte de vinte e um membros da ONU em Bagdá.

Entre os mortos estava o comissário para os Direitos Humanos, Sérgio Vieira de Mello.

O sucesso do terror consiste na difusão do medo que paralisa e torna insuportável a vida dos homens em sociedade. Nesse contexto não há espaço para a participação política, porque a liberdade é limitada e restrita.

O espaço para a produção e o comércio não tem espaço, porque a economia não prospera em tempos de grande desconfiança; não há inovação tecnológica nem ampliação da base industrial, pois depende do livre pensar um produto escasso em períodos de grande tensão e insegurança.

Enfim, a vida se torna pobre e curta. O terrorismo não é capaz de sozinho provocar a desestabilização de regimes políticos estáveis, mas tem poder para detonar uma crise em regimes políticos instáveis.

Os terroristas crescem em regimes instáveis e se dão bem, sendo mais difíceis de localizar, em sociedades abertas (Barber, 2004, p.141).

Para o pesquisador Marc Sageman (2004) que estudou o histórico de 165 terroristas da Jihad Global, pelo menos 70% dos terroristas analisados se uniram à Jihad fora do seu país de origem.

Na maioria eram expatriados estudantes, refugiados, guerreiros (da antiga jihad contra os soviéticos) e trabalhadores que viviam distante de casa e eram separados da sua cultura e da origem social.

Somente 10% dos terroristas vinham da segunda geração de imigrantes vivendo nos EUA, Inglaterra e França.

Os terroristas atuais fundamentalistas do século XXI são estranhos perdidos entre dois mundos, que buscam encontrar na religião um porto seguro e uma identidade em comum que partilham com outros estranhos.

Nesse início de século o terror ajudou a desenhar dois caminhos distintos para as eleições democráticas na Europa e na América do Norte no ano de 2004.

Com isso conseguem enfraquecer o sistema ONU os EUA e reduzem as chances de se conter a expansão dos riscos e ampliam a indeterminação das novas ameaças.

Assim como a Guerra do Afeganistão na década de 80 auxiliou a criação de mito em torno da liderança de Osama Bin Laden e a Guerra do Iraque na década de 90 ajudou a redefinir as políticas de alianças entre os radicais islâmicos e os EUA, os atentados de 11 de setembro e a Guerra do Iraque em 2003 criaram novos mitos e transformaram as

políticas de aliança no século XXI.

Com certeza muito precisa ser estudado ainda em relação aos rumos adotados pelos EUA no mundo pós 11 de setembro, assim como, qual o futuro dos regimes instáveis diante da ameaça terrorista.

Porém aos poucos a sociedade norte-americana constata que o mundo pós

11 de setembro não se tornou mais seguro do que era antes da Guerra do Afeganistão ou da ocupação no Iraque.

O sacrifício da liberdade no altar da segurança precisa perder parte do seu encanto revelando uma América mais heterogênea e dividida.

O medo e a insegurança derivam do terrorismo não são suficientemente fortes para manter a atenção da opinião pública por um período indefinido e nesse momento podemos arriscar dizer que a ameaça do terrorismo tende a decrescer se nenhum novo atentado espetacular for registrado.

Considerações finais

Nos vários momentos na história da humanidade o que se verifica é a violência sendo utilizada contra civis, sendo isso muito importante. O século XX foi considerado um dos períodos da história mais turbulentos, no qual todo tipo de ação foi utilizado.

Os Estados Unidos utilizaram os atentados de

11 de Setembro como justificativa a uma "cruzada mundial contra o terror" em defesa da "paz mundial" e da sua segurança interna.

O terrorismo, os governos que lhe dão apoio e abrigo e os países que desenvolvem armas de destruição em massa e que contestam o poder norte-americano, foram colocados como os principais alvos da nova doutrina de segurança nacional. Passaram a ser classificado em um agrupamento denominado “Eixo do Mal”.

Num primeiro momento, de forma declarada, constavam neste grupo o Iraque, o Irã e a Coréia do Norte, já que o Afeganistão já havia sido ocupado pelas tropas norte-americanas.

Os atentados que ocorreram nos EUA em 11 de Setembro de 2001 mostraram ao mundo uma nova maneira de guerra.

A grande diferença incide nas ações sem possibilidade de previsão, ao contrário, das guerras tradicionais. Porém, a diferença que foi mais marcante foi os alvos de cada ataque: pessoas civis.

A violência contra civis é uma ferramenta utilizada por vários grupos extremistas, como maneira de pressão a diferentes governos em virtude de várias causas, sendo uma ideologia política ou religiosa.

Protocolos de segurança mais rígidos, exigidos pelos Estados Unidos, tiveram que ser adotados por quase todos os países.

O que abriu espaço para um monitoramento tecnológico sem precedentes de setores públicos e privados, se estendendo a formas de comunicação como redes sociais, Internet e telefones.

A proposta deste trabalho foi verificar as regras impostas pelos EUA após os atentados de 2001. As condutas que foram tomadas tiveram reflexo no mundo todo, porque a principal exigência estadunidense visava o controle de suas fronteiras evitando a possibilidade de novos ataques.

As empresas precisavam de adaptação, todos os seus clientes precisaram se atualizar e buscar a adequação de sua documentação conforme instruções do *US Customs* (Aduana americana).

Durante a execução desse estudo, o que se percebeu foi à falta de informações completas quanto às mudanças que afetaram diretamente os terminais e armazéns de carga.

Assim com as novas iniciativas, o bioterrorismo influenciou o comércio com os EUA que passou a ter regras mais rígidas na legislação voltada para os cuidados com novos ataques que poderiam vir através de contaminação da população com diversos tipos de vírus ou doenças ou outros atentados.

Possibilitou-se o amplo entendimento de como a adoção de uma regulamentação que almejou a segurança podendo alterar a dinâmica do comércio internacional.

Isso não significa que os atentados de 11 de setembro vão simplesmente caírem no esquecimento. A violência e a incidência do terrorismo internacional pode até decair após alguns anos, mas com certeza as violações do direito internacional e os direitos humanos ainda vão reverberar contra os EUA cobrando um preço alto.

Referências bibliográficas

AYERBE, Luis F. Da excepcionalidade unipolar às responsabilidades compartilhadas, Barack Obama e a liderança internacional dos Estados Unidos. Rev. Política Externa, v. 19, n. 2, p. 93-102, set. 2010. Disponível em:

<http://www.ieeiunesp.com.br/portal/wp-content/uploads/2010/10/Politica-Externa- 19-02-LuisFernando- Ayerbe.pdf>>. Acesso em: 29/Janeiro/2019.

BANDEIRA, Luiz A. M. Dimensão Estratégica e Política Externa dos Estados Unidos. In: III CONFERÊNCIA NACIONAL DE POLÍTICA EXTERNA E POLÍTICA

INTERNACIONAL - III CNPEPI, 2008: Rio de Janeiro. Brasília: Fundação Alexandre de Gusmão, 2008.

BARBER, Benjamin. O Império do Medo. Tradução de Renato Bittencourt, Rio de Janeiro, Editora Record.2005.

BAUMAN, Zygmunt. O Mal-Estar da Pós-Modernidade, Tradução Mauro Gama e Claudia M. Gama, Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editora. 1998.

BRANT, L. N. C. (Org.). Terrorismo e Direito: os impactos do terrorismo na comunidade internacional e no Brasil: perspectivas político- jurídicas. Rio de Janeiro: Forense, 2003.

CARR, C. A assustadora história do terrorismo. Tradução de Mauro Silva. São Paulo: Ediouro, 2002.

CASTELLS, Manuel. O Poder da Identidade. 3ª Edição, Tradução Klauss Brandini Gerhardt, São Paulo, Paz e Terra. (2002).

COLAÇO, Paulo Ricardo Finotto. Secretaria de Acompanhamento e Estudos Institucionais – GSIPR. In: WORKSHOP PREVENÇÃO E COMBATE AO TERRORISMO INTERNACIONAL, 2010, Brasília, DF.

GOMES, Aureo T. Doutrina Bush: uma análise de política externa. Relações Internacionais no Mundo Atual, Curitiba, a. 7, n. 7, 2007, p. 33-56.

GOMES, Ana Maria Rabelo. Aprender a cultura. In: GUTIERREZ, A.; LOUREIRO, H.; FIGUEIREDO, B. Cultura e Educação: parceria que faz história. Belo Horizonte: Mazza Edições; Instituto Cultural Flávio Gutierrez. Maio, 2007.

HERZ, Mônica; HOFFMAN, Andréa Ribeiro. Organizações Internacionais: história e práticas. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

_____. Introdução às relações do comércio internacional. Itajaí: Universidade do Vale do Itajaí, 2007.

HABERMAS, Jürgen. O Ocidente Dividido, Tradução Luciana Villas Boas, Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro. 2006.

HOBSBAWM, Eric. Globalização, democracia e terrorismo. Trad. José Viegas Filho. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

HOFFMAN, Bruce. Inside Terrorism. New York: Columbia University Press. 1998.

HUNTINGTON, Samuel P. O Choque de Civilizações e a Recomposição da Ordem Mundial, Objetiva, 1996.

KAGAN, Robert Do Paraíso e do Poder. Tradução de Jussara Simões, Rio de Janeiro, Editora Rocco. 2003.

KAMEL, Ali. Sobre o Islã: a afinidade entre muçulmanos, judeus e cristãos e as origens do terrorismo. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2007.

KENNEDY. Paul. Ascensão e Queda das Grandes Potências. Transformação Econômica e Conflito Militar de 1500 a 2000. Rio de Janeiro: Campus, 1989.

LETRIA, José Jorge. O Terrorismo e os “Media Tempo de Antena do Terror”. Lisboa: Hugin. 2001

LEWIS, Bernard (2004). A Crise do Islã. Tradução Maria Lucia de Oliveira, Rio de Janeiro, Editora Jorge Zahar.

NETO, Francisco Paulo de Melo. Marketing do terror. São Paulo: Editora Contexto, 2002.

PECEQUILO, Cristina Soreanu. A Política Externa do Brasil no Século XXI: Os Eixos Combinados de Cooperação Horizontal e Vertical. Revista Brasileira de Política Internacional, v. 51, n. 2, 2008.

PECEQUILO, Cristina S. A política externa dos Estados Unidos: continuidade ou mudança? Porto Alegre: Ed. da Universidade/UFRGS, 2011.

RESENDE, Erica. A crítica pós-moderna/pós-estruturalista nas relações internacionais. In: SENHORAS, E. M; CAMARGO, J. F. (orgs). Coleção Relações Internacionais, vol. 2, 2011. Disponível em:

<http://works.bepress.com/cgi/viewcontent.cgi?article=1273&context=eloi> Acesso em: 12/ Fevereiro/ 2019

SAGEMAN, Marc. Understanding Terror Networks. Philadelphia, University of Pennsylvania Press. 2004.

SCHEUER, Michael. Orgulho Imperial. Tradução Miguel Matta, 1ª Edição, Portugal, Lisboa, Editora Silabo. 2005.

STELZER, Joana. Mercado Europeu: Direito e Análise Jurisprudencial. Curitiba: Juruá, 2005.

STOESSINGER, John G. O Poder das Nações.

Tradução de Jamir Martins, São Paulo, Editora Cultrix. 1975

SWARTZ, Bruce. Questões globais: coibição do crime internacional. Como ajudar o Mundo a Combater o Crime Internacional. Publicação Eletrônica do Departamento de Estado dos Estados Unidos, 2001.

TOWNSHED, Charles. O Terrorismo, Tradução arla Hilário Quevedo, Portugal, Editora Quasi. 2006.

WRIGHT, Lawrence. O vulto das torres: a Al Qaeda e o caminho até o 11/09. Trad. Ivo Korytowsky. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

VICENTINO, C. e DORINGO, G. (2008). História para o Ensino Médio: História Geral e do Brasil. Ed Atual. Scipione: São Paulo.

A ESCOLA RURAL E SUA TRAJETÓRIA

Micheli Daiane Silvério

Segundo o texto do Parecer 36/2001 sobre as Diretrizes Operacionais da Educação Básica nas Escolas do campo, a concepção de campo se estabelece por:

> [...] ter um significado que incorpora os espaços da floresta da pecuária, das minas da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo neste sentido, mais de que um perímetro não-urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a locomoção dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana (BRASIL, 2001, p.1).

Para Romeiro o campo não é apenas um espaço de produção, mas um de cultura, saberes, relações humanas e com a natureza histórica, lutas e resistências.

Além disso, os sujeitos do campo possuem uma base sócio histórica e uma matriz cultural diferentes, o que faz necessário políticas públicas específicas.

Arroyo (2006, p. 53) relaciona a matriz cultural a tradição, quando afirma que os povos do campo são portadores de uma tradição e “de capacidades geradas e aprendidas nesta tradição, ou seja, é essa tradição que é a matriz formadora desse sujeito”.

A defesa do processo educativo contextualizado e vinculado para Sá está relacionando às diferentes realidades do Campo.

Deste modo, podemos perceber o trecho a seguir das Diretrizes Operacionais Básicas para as Escolas do Campo que levam em conta este princípio:

> A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes a sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que simboliza futuros na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais [...] (BRASIL).

Pode-se perceber que o campo tem se constituído como espaços de lutas e que nesse espaço há muita desigualdade de direitos, como por exemplo, educação de qualidade.

Contexto histórico das escolas rurais

Desde o início da história do Brasil, constata-se uma contradição social, em que uma minoria com uma concentração excessiva de bens materiais

executava políticas públicas de claro favorecimento a desigualdade entre classes sociais.

E referindo-se à população do campo, é possível dizer que sua identidade foi confundida com a urbana, isto é, sofre com o processo marginal criado pela ideologia dominante que carrega representações simbólicas na consciência, reproduzindo discursos e notícias da elite não condizentes com a vida e ações da população do campo.

Em se tratando de educação, Ferreira afirma que, “o modelo atual só prepara os cidadãos para o trabalho, sem se preocupar com a cidadania, habitação, relações sociais, cultura e formação étnica social”.

Indo além na história, no período da proclamação da república, em 1889, o modelo educacional se preocupou em garantir o acesso à educação para quem vivia no perímetro urbano e os demais sofriam com uma educação etilista, que se segue pelo modelo urbano.

As constituições brasileiras desde a primeira, de 1824 até a de 1988, nunca se referiram à educação rural como forma específica de trabalho na sala de aula, valorizando diferenças étnicas e culturais, trabalho agrícola e a vida da população do campo (BAPTISTA, 2003, p. 21).

Mesmo que a economia brasileira se favorecesse com o trabalho agrário, não havia

nenhum benefício em permanecer ou investir na educação das áreas rurais, e até a constituição de 1934, trata esse tipo de educação com descaso, como visto no artigo 156, parágrafo único, “Para a realização do ensino nas zonas rurais, a união reservará no mínimo vinte por cento das cotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual”. (BRASIL, 1934).

Assim, a educação do meio rural, era lapidada para atender as necessidades mercadológicas, ou seja, segundo Souza citado por Lima (2011):

> A educação para os povos do campo vem sendo trabalhada a partir de discursos, identidades, perfis e currículos essencialmente marcados por conotações urbanas e geralmente, deslocados das necessidades da realidade local e regional.

Neste cenário a Educação é tratada como compensatória não garantindo a preservação da cultura e identidade desse indivíduo.

Com o desenvolvimento industrial as cidades recebiam incentivos e apoio do governo, enquanto o setor rural permanecia a margem do sistema, este processo era visto pelos governantes como modo de produzir mão de obra barata e em grande escala, pois não havia recursos e programas que beneficiassem a permanência da população, este fator é visto claramente na afirmação de Leite (1999):

> [...] a sociedade brasileira somente depositou para a educação rural por ocasião do forte movimento migratório interno dos anos 1910-1920, quando um grande número de rurícolas deixou o campo em busca das áreas onde se iniciava um processo de industrialização mais amplo. (LEITE, 1999, p.29).

A migração campo-cidade evoluiu tanto, que habitantes jovens são os que têm contribuído para o êxodo rural.

Assim, para ABRAMOVAY (2000):

> São cada vez os mais jovens que têm deixado o campo. Tratando-se da região Sul do Brasil, durante os anos de 1970, quase metade (45,5 %) da população rural, que residia nesta região no início da década, saem do campo, totalizando 29% de imigrantes rurais do país. Nos últimos 10 anos, a população rural tem uma redução de 2 milhões de habitantes. Os subsídios, os incentivos econômicos e o aparato institucional mobilizado para estimular a adoção de técnicas produtivas e culturas altamente poupadoras de mão-de-obra são certamente a razão principal de um êxodo tão rápido. (ABRAMOVAY, 2000 apud WESZ JR. ET AL, 2006, p. 4)[16]

E como visto na afirmação de Romeiro:

> Constata-se, assim, que a modernização dos tempos, demarcada pelo conhecimento, pelo predomínio das tecnologias, por um consumismo desenfreado e por novas possibilidades das famílias rurais manterem um padrão de vida mais confortável e com menor esforço, comparado ao exigido pelas atividades agrícolas tem sido decisivos para o êxodo rural e/ou, se o mesmo não ocorre, para uma mudança da identidade social, cultural e profissional que servia para caracterizar a população o meio rural.

Em ocasião deste êxodo rural, surgiu o Ruralismo Pedagógico, que segundo Leite (1999**,** p.20), “era uma maneira de intervenção do Estado, uma escola integrada às condições locais regionalistas, cujo objetivo maior era promover a fixação do homem no campo”.

Como contribuição foi autorizada em forma de lei, pelo governo brasileiro a construção de colégios agrícolas, que segundo a Constituição Federal de 1946, artigo 168, refere que: “[...] empresas industriais, comerciais e agrícolas [...] são obrigadas a manter ensino primário gratuito para seus servidores e os filhos destes [...].

A educação oferecida não contemplava as especificidades da realidade e costumes dos alunos do campo.

E segundo Wesz Jr. et al. (2006):

> O Brasil apresenta um sistema educacional muito homogêneo, que não abrange a realidade e os costumes dos jovens do campo. Os conhecimentos e metodologias de ensino aplicadas são mais direcionadas para jovens urbanos. O interessante é que a maioria das próprias escolas agrícolas estão localizadas nos perímetros urbanos onde a realidade é diferente dos quais os filhos de agricultores que ali vão estudar estão acostumados. Muitos destes jovens acabam permanecendo nas cidades, arrumando empregos em outros setores que não são ligados a agricultura, pois é nas cidades, que eles encontram maiores opções de lazer e entretenimento. Muitas destas opções poderiam ser levadas também para o campo, garantindo desta maneira que o jovem rural ocupe seu tempo não só com a variedade de trabalho, mas também como alternativas de diversão (WESZ JR. ET AL., 2006 p. 5).

Portanto a utilização do espaço rural, era visto apenas como um mecanismo de crescimento industrial, tendo como política agrícola a orientação

das atividades agropecuárias, sempre com o intuito de atender lucros altíssimos.

E segundo Ferreira (2011):

> Houve uma tentativa de diminuir essa tensão entre o campo e a indústria, por meio do estatuto da Terra, que tinha como objetivo executar as políticas agrícolas e a reforma agrária ao modo do Estado Militar recém-instalado, impedindo mudanças sociais e políticas no Brasil.

Essa intervenção não obteve o êxito esperado e ainda no governo militar, houve mobilizações referentes a Construção de usinas hidroelétricas, projetos de colonização da Amazônia e o mais sucedido foi o movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

Mesmo com a luta dos movimentos sociais que buscavam melhores condições para a população do campo, não houve mudanças significativas em relação ao ensino.

Pois, a educação brasileira tem oferecido mais uma Educação “no” Campo e não “do” Campo, ou seja, uma educação que é orientada no campo, mas é voltada para a realidade urbana, quando deveria voltar-se para a educação do campo, contemplando conhecimentos voltados para o cotidiano do campo, para a atividade agrícola e para toda a cultura “do campo”.

Após muitos debates e manifestações foi aprovado em 5 de outubro de 1988,a constituição Federal, que em seu artigo 205 estabelece que:

> A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL).

Portanto, a educação do campo deve ser marcada pela influência de aspectos do mundo rural, aspectos esses que precisam ser considerados ao se pretender ofertar uma Educação de qualidade.

Considerações finais

O objetivo desse trabalho era verificar a trajetória das escolas rurais com foco na estruturação curricular, buscando saber se sua adequação estava de acordo com a realidade do campo, o que se pode confirmar, pois é visto que durante o decorrer da história da educação no Brasil, o ensino voltado para a população rural, sofreu várias influências da educação urbana, porém por meio de lutas e reivindicações por uma educação que busca desenvolver a identidade, autonomia do sujeito do campo foram criadas leis especificas para essa comunidade em questão.

A valorização da tradição cultural dentro dos espaços escolares foi um grande avanço para educação do campo, que em seu currículo escolar busca garantir o vínculo entre a comunidade e a instituição escola, por meio de um ensino que englobe as especificidades da comunidade em que está inserida, contextualizando o ensino, ao modo que as disciplinas trabalhadas dentro da sala de aula sejam significativas para esse sujeito, trabalhando a diversidade cultural como um instrumento de transformação de uma sociedade que busca desmitificar o estereótipo de fracasso e atraso escolar.

Portanto, a trajetória da educação rural sofreu com o sistema capitalista que buscava uma formação tecnicista, desconsiderando as peculiaridades da vida rural, mas, no entanto, ao final da pesquisa verificou-se que por meio das Diretrizes Operacionais da Educação Básica nas Escolas do Campo, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em seu artigo 28, a Constituição de 1988, e os Anuários de Ensino do Estado de São Paulo, essa educação se transformou e ainda se transforma para garantir o direito a um ensino especifico e subjetivo desse sujeito.

Referências bibliográficas

ABRAMOVAY, Ricardo et al. O futuro das populações rurais. Porto Alegre: Ed.UFRGS,2000. In: WESZ JUNIOR, Valdemar João et al. Os novos

arranjos do êxodo rural: a evasão temporária de jovens agricultores e familiares gaúchos. XLIV Congresso da SOBER – “Questões agrárias, educação no campo e desenvolvimento.” São Luiz Gonzaga: Universidade Estadual do Rio Grande do Sul,2006. Disponível em: <http://www.sober.org.br/palestra/5/175.pdf>. Acesso em: 20 nov.2018.

ARAUJO, Katia S. S.. O currículo e seus entraves. Disponível em: <http://www.pt.scribd.com/doc/86277926/ARTIGO-CURRICULO-1>. Acesso em: 11 mar.2019

ARAÚJO, Monalisa P.; SILVA, Severino B.; SOUSA, Israel S. Freire e a educação popular do campo: o fortalecimento da cultura popular. Disponível em: <http://www.gepee.usfcar.br/textos-1/seminarios/semianrio-2013/4,-educacao-do-campo--escola-curriculo-projeto-pedagogico-e-eja/freire-e-a-educacao-popular-do-campo,-fortalecimento-da-cultura-popular/view>. Acesso em: 01 out.2018.

BAPTISTA, Francisca M. C. Educação rural – seu momento atual. In_____ .Educação rural: das experiências à política pública.2ed. São Paulo. Abaré,2003.p.16-34.

BOTH, Marcio A. S. Por uma lógica camponesa: caboclos e imigrantes na formação do agro do planalto rio-grandense – 1850-1900. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/686

2/000448281.pdf?sequence=1>. Acesso em: 14 out.2018.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília/DF: Senado,1988.Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%c3A7ao.htm>. Acesso em: 28 mar.2019

BRASIL. [Lei Darcy Ribeiro (1996)]. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: lei n°9394,de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. – 5ed – Brasília: Câmara dos Deputados, coordenação edições câmara,2010. Disponível: <http://www.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/1db-5ed.pdf>. Acesso em: 29 mar.2019

BRASIL. Parecer CNE/CEB n°36/2001,aprovado em 4 de dezembro de 2001. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.2001. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br/index.php?option=com_contant&view=article&id=12992:diretrizes_para_a_educacao_basica&catid=323:orgaos_vinculados>. Acesso em: 25 out.2018.

CARDOSO, Vera A. S. Crônicas de Belo Horizonte. Varia História. Belo Horizonte. V4,n°18.set.1997. Disponível em: <http://www.educaremrevista.ufpr/arquivos_16.pdf>. Acesso em: 20 nov.2018.

FERREIRA, Fabiano de J., BRANDÃO, Elias C. Educação do Campo: Um olhar histórico, uma sociedade concreta. Revista Eletrônica de Educação, ano v n°09,jul/dez.2011. Disponível em: <http://www.unifil.com.br/portal/arquivos/publicacoes/paginas/2012/1/413_546_publipg.pdf>. Acesso em: 08 abr.2014.

FREIRE, Paulo. Ensinar não é transferir conhecimento. In_____. Educação como prática de liberdade. 23ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra,1999, p.43

GIMENES, Carolina M.; BEZERRA, Maria C. dos S. A histórica diferença entre educação oferecida para a população rural e urbana no estado de São Paulo. Disponível em: <http://www.gepec.ufscar.br/textos-1/seminarios/seminario-2013/4,-educacao-do-campo-escolar-curriculo-projeto-pedagogico-e-eja/a-historica-diferenca-entre-a-educacao-oferecida-para-a-populacao-do-rural-e-urbana-no-estado-de-sao-paulo/view>. Acesso em: 15 dez.2018.

KLAUCK, Ivonete L. O currículo e seus entraves. Disponível em: <http://www.portalanpedsul.com.br/admin/upload/199/curriculo/trabalho/12_10_15_o_curriculo_da_escola_rural.pdf>. Acesso em: 10 out.2018.

LEITE. Sergio C. A trajetória sócio histórica da escola rural. In_____. Escola rural: urbanização e

políticas educacionais. 3ed. São Paulo. Cortez, 1999.p.28-30.

LIMA, Elmo de S. Currículo das escolas do campo: perspectivas de ruptura e inovação. In:_____; SILVA, Ariosto Maira da. Diálogos sobre educação do campo. Teresina: EDUFPI, 2011. Disponível em : <http://www.educacaonosemiarido.xpg.com.br/Curr%25c325ADculo%2520escolas%2520%2520campo.pdf&cd=3&ved=Occ4QFjAc&usg=AFQjcnFaYp.TljbobYEWCSW8odxH_5qBsg

Revista SL Educacional, São Paulo, v.10 n.10, p.1-1014, nov.2019

A Socialização da criança surda por meio das artes visuais

Regina Ferreira da Silva

A Arte como meio socializador para criança surda

"Para pesquisar sobre Surdos, e suas conquistas por intermédio da arte visual", é necessário entender que a comunidade surda, devido à utilização de outra língua – a Libras possui uma diferenciação cultural em relação ao seu país de nacionalidade. A língua de sinais é a língua natural dos surdos e considerada minoria dentro da comunidade ouvinte usuária da língua oral.

> "A aprendizagem e a resolução de problemas dependem da exploração de alternativas e o ensino deve facilitar e regular a exploração de alternativas pelo aluno". (BRUNER. 1999, p. 64)

A cultura existe para que a pessoa consiga a satisfação de que necessita. O ponto mais importante de uma cultura é a linguagem usada dentro processo de comunicação e sem comunicação não há cultura e não há desenvolvimento social.

Transformações e desenvolvimento pessoal dependem da cultura, da linguagem e da comunicação. A cultura dá a pessoa o controle sobre sua conivência com o mundo e com as pessoas.

Mesmo existindo diferenças entre uma comunidade e outra, os pontos específicos se ligam entre si e formam um conjunto integrado.

As mudanças que acontecem dentro da cultura envolvem geralmente outros aspectos como na língua, nos costumes, no vestuário, na alimentação, na educação, etc. Através da cultura e da linguagem as pessoas fazem suas ligações e determinam os tipos de relações entre si. A língua é a forma de manutenção da cultura.

É possível que as crianças com deficiências auditivas possam aprender uma linguagem diversificada como a arte e seu processo de desenvolvimento seja favorecido através dessa aprendizagem?

Pode ser que as respostas já formuladas a respeito dessa pergunta já tenham pairado por inúmeras vezes pela superfície do problema, trazendo a tona exemplos interessantes sobre tais progressos cognitivos.

Em diversos países os surdos eram considerados seres anormais e assim sendo eram sacrificados ou menosprezados.

O ensino para a criança deficiente deve ocorrer de forma organizada, agradável e sem teorias críticas para despertar o interesse do aluno. O trabalho lúdico estimula e incentiva o aluno surdo facilitando seu desenvolvimento integral. É no seio

familiar que a educação da criança surda se faz presente e que sua educação esteja fundamentada na Libras (Língua Brasileira de Sinais) e ainda que ela seja incentivada a praticar tudo que ela aprender. Desta forma de a criança irá interiorizar seu aprendizado.

A família deverá buscar orientação e aconselhamento com o propósito de orientar a criança surda sobre a natureza e extensão da deficiência auditiva. Seja a criança diferente ou não, precisa sentir-se segura, protegida, aprender a conviver com os outros e saber identificar suas capacidades e limitações.

A criança que chega à escola com esse saber familiar tem mais facilidade em absorver os conteúdos adotados em sala de aula, porém para que isso aconteça, a escola precisa estar adaptada a esse aluno e o professor de arte tem papel fundamental nesse trabalho de socialização.

Muitos profissionais e instituições que se dedicam à educação especial não possuem a especialização necessária para auxiliar a criança surda em seu desenvolvimento educacional.

A escola é um espaço de vivência e de construção de conhecimento e o ensino da arte visual busca promover o desenvolvimento de potencialidades individuais, além do espírito de participação em grupo.

É fato que a construção social do indivíduo, e como ele aprende os padrões sociais de comportamento variam de acordo com o meio cultural onde ele está inserido. Outra relação importante é concebida na família, geralmente com um membro mais próximo e esta relação será também responsável pelos fatores que irão favorecer o processo de socialização da criança.

A linguagem é o principal vinculador da socialização da criança com o mundo. Ao começar a aprender a linguagem ela começa a imitar gestos, atitudes e também a transmiti-los de forma que sua capacidade de refletir começa a se mostrar. A identidade da criança vai sendo construída a partir do processo de integração dela com o outro daí verificamos a importância de haver a inclusão dessa criança o quanto antes na escola básica. Os professores e familiares com quem as crianças compartilham suas experiências nos primeiros anos de vida atuam como verdadeiros modelos de identificação social. Essa socialização não termina após a primeira infância, ela continua sendo que o alcance e a intensidade irão acompanhá-la para sempre, é o processo onde ao longo da vida a pessoa aprende e interioriza tudo o que está ao seu redor.

Tudo que for relacionado ao seu meio se integra à sua personalidade adaptando-se ao ambiente social em que vive. Para crianças com deficiência auditiva a família e a escola são as

instituições que mais contribuem para seu desenvolvimento, crescimento pessoal e socialização. Quando essa criança sai do seio familiar ela descobre que necessita ter uma interação muito maior de relacionamentos, a escola é um exemplo disso, pois nela existem vários tipos de comportamentos, além de várias possibilidades de relações. É onde a criança percebe aos poucos que é avaliada de acordo com a capacidade de interação social que possui.

Para a criança surda o papel do “modelo” é fundamental para que ela tenha um referencial de comportamento, uma base próxima e importante para que ela possa construir o seu próprio eu social.

A arte visual está presente na vida de todos e no caso das crianças surdas assume um papel importante na formação de sua personalidade. Ela busca formar o ser humano autônomo permitindo que os indivíduos se expressem e partilhem seu universo interior.

Somente a partir da aceitação de suas potencialidades é que o aluno deficiente auditivo assume o papel importante em sua formação. O aluno que tem acesso às artes visuais tem muito maior facilidade em trabalhar com suas emoções e habilidades, além de em alguns casos até mesmo favorecer sua inserção no mercado de trabalho.

Sabemos que a arte faz parte da vida de todos e essa linguagem está presente em todo processo de escolarização, sendo assim, a escola é um espaço para viver e demonstrar conhecimentos e o ensino da arte visual promove e potencializa esses conhecimentos.

Não temos espaço para continuar com uma segregação desenfreada, o que buscamos hoje não é somente integrar, mas sim incluir a criança com surdez na sala de aula. A arte visual para o aluno surdo consegue promover o desenvolvimento da motivação e da criatividade e assim abrir portas para que esse aluno possa descobrir suas habilidades. A Libras (Língua Brasileira de Sinais) têm ajudado como intermediadora em transmitir conhecimentos para esse público, pois o aluno surdo compreende e potencializa seus conhecimentos sendo necessário que haja educadores preparados para transmitir a esse aluno toda aula em Libras garantindo que o acompanhamento da matéria de artes seja de forma igualitária.

A arte visual capacita a criança surda a compreender a realidade de seu cotidiano, faz com que ela pense, analise, encontre soluções para as diversas barreiras que irá encontrar ao longo de sua existência.

As propostas de ensino para as crianças surdas são escassas e não conseguem atender esse percentual de alunos na rede pública de ensino. As

salas de aula são lotadas e o educador não tem o preparo e nem o tempo necessário para dar a devida atenção à criança com surdez.

Na Lei 10.436, 24 de abril de 2002, em seu artigo primeiro, é reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e outros recursos de expressão a ela associados:

> Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.
>
> Art. 2º Deve ser garantido, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais - Libras como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil.
>
> Art. 3º As instituições públicas e empresas concessionárias de serviços públicos de assistência à saúde devem garantir atendimento e tratamento adequado aos portadores

de deficiência auditiva, de acordo com as normas legais em vigor.

Alfabeto de LIBRAS

Fonte: http://www.espacoalfaletrar.blogspot.com

Segundo texto publicado na rede mundial na rede mundial de computadores, pela Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS).

> [...] a LIBRAS é a língua materna dos surdos e, como tal, poderá ser aprendida por qualquer pessoa interessada pela comunicação com essa comunidade. Como língua, esta é composta de todos os componentes pertinentes às línguas orais, como gramática, semântica, pragmática, sintaxe e outros elementos, preenchendo, assim, os requisitos científicos para ser considerada instrumental linguística de poder e força. Possui todos os elementos classificatórios identificáveis de uma língua e demanda de prática para seu aprendizado, como qualquer outra língua.

Muitos casos de surdez em crianças nas séries iniciais não são detectados pela família ou se há essa detecção, por muitas vezes ela não aceita essa realidade preferindo não encarar o fato por já saber que o preconceito e a segregação estarão presentes em suas vidas. A família também precisa de orientação psicológica para superar esse desafio. Por muitas vezes é o profissional de ensino quem detecta a deficiência auditiva do aluno e assim acaba por orientar a família a procurar ou exigir seus direito como cidadãos.

Em tempos atuais o ensino público esta carente de profissionais qualificados para trabalhar em sala de aula com as mais diferentes necessidades

de seus alunos, em se tratando das necessidades auditivas está muito clara na Lei de Diretrizes e Base (LDB), que toda sala de aula deverá ter um profissional qualificado para trabalhar com a criança surda e ainda na constituição temos:

> lei 10.436 de 24 de abril de 2002 Art. 4º A formação de docentes para o ensino de Libras nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior deve ser realizada em nível superior, em curso de graduação de licenciatura plena em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua.

Não que não houvesse alunos com deficiência auditiva nas escolas públicas, mas não havia frequência de matrículas privilegiando assim as crianças com poder aquisitivo maior sob constante amparo de fonoaudiólogos, psicólogos, etc., além de serem incorporados pela rede privada de ensino regular (BUENO, 2008, p. 46).

A partir de políticas públicas constituídas para garantir o direito de acesso e permanência de alunos com deficiência na rede regular de ensino, cresceu o número de matrículas de alunos com deficiências nas escolas, predominantemente com a municipalização do ensino fundamental, embora, segundo MENDES, (2006, p. 401), pesquisas nacionais indiquem que faltam aspectos básicos para garantir não apenas o acesso, mas a permanência e o sucesso desses

alunos com necessidades educacionais especiais matriculados em classes comuns.

A construção da arte educação no espaço da educação especial vem crescendo significativamente, tendo em vista os fatores sociais nela envolvidos e as novas abordagens educacionais.

> Para BARBOSA, (1999, p. 7), "o movimento de arte para a recuperação social demonstra a necessidade da arte para todos os seres humanos, se o cérebro funciona é possível estabelecer alguma ligação com a arte".

O professor de arte tem papel fundamental na intermediação de conhecimentos para a criança com deficiência auditiva, porém esses mesmos professores desconhecem a existência de uma proposta curricular de Educação artística que possa direcionar e fundamentar o trabalho realizado com deficientes auditivos. Os programas desenvolvidos são na maioria das vezes sem fundamentação teórica ou base metodológica.

Os surdos precisam ter contato direto com a arte, a fim de que possam expressar sua identidade surda através da mesma e o professor preparado fará essa intermediação.

Para alguns autores, como Ernest Fisihn (1981), "a arte é uma necessidade social e não pode desaparecer do convívio da humanidade, Herbert

Read (1992) diz que “antes de ser social a arte é uma necessidade biológica”... o artista assim não pode renunciar à sua prática”. É importante então que se observe o quão é relativo de pessoa para pessoa e que as práticas pedagógicas dentro da escola devem se adequar a cada um deles, observado assim seu desenvolvimento cognitivo e psicossocial.

> “Não podes ensinar nada a um homem; podes apenas ajuda-lo a encontrar a resposta dentro dele mesmo”. (Galileu Galilei)

Considerações importantes

A socialização dos alunos surda por meio das artes visuais promove o desenvolvimento de habilidades e capacidades, controle de movimentos, a organização pessoal e a ordenação de pensamentos. As atividades feitas em grupos propiciam uma interação maior com as diversas diferenças podendo assim promover uma comunicação dentre seus membros, de acordo com a potencialidade de cada um. As atividades são aplicadas de forma lúdica, a fim de tornar a aprendizagem desses alunos muito mais prazerosa, emocionante, além de motivadora. Um trabalho constante e sério no sentido de propiciar ao aluno com surdez a condição de emergir em seu potencial criador tornando-o, assim um agente social em pleno exercício de sua cidadania e sabedor de seus plenos direitos e deveres, deve ser a meta a ser seguida por toda autoridade da educação.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA, Bernardo Domingos de. *Portal da antiga Academia Imperial de Belas Artes*: disponível em: <http://www.dezenovevinte.net/arte%20decorativa/ad_portalaiba.htm> Acesso em 19.05.2013 - 18:09:12

ATACK, Sally. Atividades Artísticas para deficientes. Campinas: Ed. Papirus, 2001.

AZEVEDO, Fernando. A arte como instrumento de educação popular e reforma. São Paulo: Ed. Melhoramentos, 1930.

BARBOSA, Ana Mãe- A arte-Educação: conflitos e acertos. São Paulo: Ed. Max Limonad, 1984.

BOSI, Alfredo. Reflexões Sobre a Arte. São Paulo: Ed. Ática, 1985.

BRASÍLIA *Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional*, n°9.394 de 20 de dezembro de 1996.

COUTO, André Luiz Faria (2010) *Academia Imperial de Belas Artes* disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Academia_Imperial_de_Belas_Artes> acesso em 25.05.13 14:00:00

FENEIS *Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos* Disponível em: <http://www.feneis.com.br/page> Acesso em: 10.05.2013 – 10:23:45

FERRAZ, Maria Heloisa Correia de Loleto & Fusari,

Maria F. De Resende e. A arte na educação escolar. São Paulo: Ed. Cortez, 1992.

FISHER, Ernest. A necessidade da arte. Rio de Janeiro: Ed. Zhar, 1981.

GONZALEZ, Eugênio. Necessidades educacionais específicas, Porto Alegre: Artmed, 2007.

NICOLAU, Marieta Lúcia Machado. A educação da criança. São Paulo Ed. Ática, 1996.

POCHER, Louis. Educação artística: luxo ou necessidade. São Paulo: Bumeer, 1982.

READ, Herbert. A educação através da arte. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1982.

SILVA, Ângela Carrancho Da. Ouvindo o silêncio: educação, linguagem e surdez. Porto Alegre, 2008, Ed. Mediação.

VIGOTSKI, L.S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Revista SL Educacional, São Paulo, v.10 n.10, p.1-1014, nov.2019

A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NA INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS

Roberto de Moraes

Introdução

O presente estudo irá abordar a importância da ludicidade na inclusão no ambiente escolar, tendo a intenção de mostrar como é importante para o processo de aprendizagem.

O método para a construção deste artigo foi utilizado à pesquisa bibliográfica mediante o método descritivo.

De acordo com Vergara (2007):

> “Pesquisa bibliográfica é o estudo sistematizado desenvolvido com base em material publicado em livros, revistas, jornais, redes eletrônicas, isto é, material acessível ao público em geral. Revisão literária abrange os livros acadêmicos, artigos científicos, revistas científicas das áreas de Educação inclusiva publicadas nas duas últimas décadas”. (VERGARA, 2007, p.48).

O trabalho é desenvolvido a partir de materiais já elaborados, constituído principalmente de livros e artigos.

Na educação já se nota a importância de se educar e dar a oportunidade, pois a criança deficiência tem a mesma necessidade básica isso inclui não só o aspecto de sobrevivência, mas melhorara estima.

As pessoas deficientes foram historicamente se constituindo, no imaginário social, como defeituosas, problemáticas, incapazes, pouco eficientes. Isso conferiu as elas o status de inferioridade perante as pessoas que não tinham qualquer deficiência.

Com as crianças menores, essa situação foi se agravando por causa da representação da infância, que era vista como um adulto menor, um ser inacabado, que não tinha capacidade de atuar no mundo sem a ajuda de outras pessoas.

O Objetivo é analisar se o aluno com deficiência tem os mesmos direitos que uma criança normal no âmbito escolar;

Como objetivos específicos: Buscar na literatura disponível atualmente, subsídios para discorrer e possibilitar - reflexões sobre o assunto. Mostrar que criança tem o direito de estar na escola para usufruir cada vez melhor do ambiente escolar;

- Enfatizar que em diferentes momentos da vida a criança poderá necessitar de recursos específicos, umas mais que outras.

A inclusão da criança na Educação Infantil no Brasil e feita de maneira correta?

São diversos documentos, como a lei de diretrizes e bases da educação nacional (9394/96) que garantem que o aluno com necessidade educacional especial necessita que a inclusão precise ser cautelosa. (Souza e Góes, 1999).

Quando se fala de criança com necessidade educacional especial Stainback e Stainback (1999), acreditam que o educador precisa preparar atividades onde os alunos possam participar da mesma maneira como os demais, para garantir a total participação de todos no intuito de alcançar os objetivos.

Para Ferreira e Ferreira (2004) para que a inclusão seja efetiva se faz necessárias mudanças pontuais na escola, como a convivência e as práticas pedagógicas. A educação através das diferenças precisa mostrar essa nova possibilidade.

Deste modo, é importante conhecer a deficiência, mas procurar não dar tanta ênfase, o que interessa é alcançar os objetivos, fazer o aluno crescer, porque as pessoas com deficiência intelectual, simples gestos, geralmente correspondem a muitas conquistas.

Para Rodrigues (2005) a inclusão precisa ser um processo através do qual a comunidade ou a escola explorem novas maneiras de desenvolvimento.

A educação inclusiva eliminar barreiras em relação à aprendizagem e à participação das crianças, dos jovens e dos adultos, tendo como finalidade que a diferença cultural, socioeconômica, individual e de gênero não se transforme em desigualdades educativas.

Para explanar o artigo os capítulos estão divididos em: no primeiro capítulo explica o princípio da inclusão, observando o que as políticas públicas precisam fazer para que a inclusão seja de maneira adequada, porque quando se fala sobre a inclusão dos alunos com necessidades especiais, o poder público não favorece as escolas, os professores para que o processo de inclusão seja feito de maneira que o educando se sinta integrado ao ambiente escolar.

No segundo capitulo procurou refletir sobre a importância da ludicidade no processo de inclusão de alunos portadores de necessidades especiais no âmbito escolar, sem esquecer as problemáticas que cercam esse processo. Enfatizar como a ludicidade pode ajudar tanto no processo de ensino-aprendizagem do aluno portador de necessidades especiais quanto os outros alunos considerados "normais".

Os princípios da inclusão

As políticas públicas de educação passam a observar os princípios inclusivos com a proposta de Educação para Todos, mudanças ocorreram em toda estrutura educacional no país, pela necessidade e o vislumbre de uma educação com qualidade.

A qualidade na educação não se refere apenas a dados estatísticos, mas ao respeito de como tratar as diversidades de sua população, atender as especificidades de todos. Para Carvalho (2004, p.26):

> "É necessário que se reflita sobre o que é inclusão, para que esse processo possa tomar seu rumo. As escolas inclusivas são para todos, implicando num sistema educacional que reconheça e atenda as diferenças individuais, respeitando as necessidades de qualquer dos alunos".

Diante do desafio da inclusão os educadores precisam buscar subsídios para trabalhar com as diferenças considerar os limites e possibilidades inerentes ao ser humano, para que este consiga desenvolver em todo o seu potencial.

Para isso, é preciso efetivar ao passo que se conheça as necessidades e especificidades, os diferentes ritmos de aprendizagem, asseguram as modificações organizacionais, oportunizando um currículo apropriado por meio de várias estratégias de ensino e recursos a todos os alunos.

Outra peculiaridade que precisa considerar é a dificuldade em articular o conhecimento vivido com o conhecimento científico, porque perduram práticas com conteúdo estanques apresentados de maneira descontextualizados e, efetivamente, pouco acrescentará às necessidades dos educandos.

Muitos acreditam que somente os educandos em condição de deficiência precisam de uma prática diferenciada desconsiderando os benefícios que estas podem trazer as turmas.

Outros fatores também precisam ser considerados quando o assunto é inclusão, alguns fatos podem ter desestruturado a escola em seu cotidiano, porque a presença desses educandos requer reflexões permanentes em relação às novas práticas pedagógicas, a estrutura organizacional da escola, a função de cada componente, o currículo e a avaliação entre outros.

Conforme Paula (2004, p.265) é preciso ressaltar que “A implementação da nossa visão beneficiará, não apenas as pessoas com deficiência, mas também a sociedade como um todo”.

A discussão em torno da inclusão e da integração passa a criar diversas polêmicas, provocando nos profissionais da área de saúde que tratam clinicamente de crianças e jovens com problemas escolares e de adaptação social.

Para compreender os fatores que influenciam no processo de ensino e aprendizagem, é necessário buscar fundamentos teóricos e conceitos que subsidiarão as reflexões que são realizadas na escola, considerar as práticas inclusivas como sendo um ponto de partida para iniciar o processo inclusivo, no qual os professores consigam ter conhecimento mais intenso dos seus fundamentos e princípios.

Assim, contribuir para que o processo de aprendizagem melhore os resultados. Sob estas perspectivas será necessário apresentar alguns fundamentos teóricos com o objetivo de um trabalho coletivo fundamentado na ação-reflexão-ação das práticas pedagógicas desenvolvidas, assim como sua ausência ou propagação.

Buscar por meio de subsídios teóricos às dificuldades na implementação das práticas inclusivas no processo ensino aprendizagem, assim como as teorias e as práticas que a possibilitem. (MANTOAN, 2006, p.194).

A educação para todos é proclamada Por Leis, decretos e deliberações nacionais, além da Declaração de Salamanca (1994) somente se efetivará quando as práticas educacionais instituírem condições para a participação ativa dos sujeitos da escola.

Inclusão dos Alunos com Necessidades Especiais

Quando se fala sobre a inclusão dos alunos com necessidades especiais, principalmente nas classes regulares, o que o poder público oferece não favorece as escolas, os professores para que o processo de inclusão seja feito de maneira que o educando se sinta integrado ao ambiente escolar.

A inclusão é prevista em lei e tem que ser respeitada, para que os alunos portadores de necessidades especiais tenham seus direitos respeitados no ambiente educacional. Porém, é preciso pensar de que maneira a inclusão pode contribuir para a formação dos envolvidos.

É necessário destacar que não é apenas garantir e cumprir o direito dos alunos especiais, precisa dar condições para que o processo inclusivo seja uma realidade, não apenas mais um método que existe, mas não funciona. Para Carvalho (2005, p.5):

> “Ao refletir sobre a abrangência do sentido e do significado do processo de Educação inclusiva, estamos considerando a diversidade de aprendizes e seu direito à equidade. Trata-se de equiparar oportunidades, garantindo-se a todos - inclusive às pessoas em situação de deficiência e aos de altas habilidades/superdotados, o direito de aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver”.

As necessidades especiais são incapacidades, do portador, de realizar as atividades próprias do seu nível de desenvolvimento. Elas podem ser deficiências físicas ou mentais, conhecidas também como atrasos de aprendizagem.

Existe uma consciência em relação às dificuldades das pessoas portadoras de necessidades especiais, possuindo ferramentas para ajudá-las a suprir as diversas carências.

Ao mesmo tempo em que o tema sobre deficiência sofre uma clara censura na mídia, existem milhões de pessoas nessas condições, porém tem pouco espaço nos meios de comunicação.

Esta censura está ligada à dificuldade de se conceber uma clara dependência dos outros, esta censura reflete no tratamento ruim de saúde que as pessoas com deficiência recebem, principalmente as pessoas com deficiência mental, mesmo nas nações autoproclamadas civilizadas.

De acordo com Ferreira (2005, p. 43)

> “a inclusão educacional é um termo utilizado em referência as pessoas que de alguma forma, foram excluídas do contexto escolar, porque não encontraram oportunidades para participar das atividades escolares, ou se evadiram, ou não tiveram acesso à escolarização, permanecendo fora da escola”.

Em relação a legislação brasileira, para destaca Ross (2004, p. 57) é uma das mais avançadas em termos de “respeito às garantias sociais e educacionais de participação igualitária da pessoa com deficiência nas várias esferas da sociedade”.

De acordo com Oliveira (2004) a atividade lúdica beneficia o envolvimento do aluno nas atividades escolares, pois facilita seus avanços no processo de aprendizagem e no desenvolvimento intelectual e motor.

Para o processo inclusivo acontecer, não serão apenas leis que fará com que isso aconteça, a utilização de métodos de ensino, assim como os jogos contribuirão para que isso ocorra de maneira mais natural, desde que seja feito de forma correta.

De acordo com Oliveira (2004) as atividades lúdicas favorecem o envolvimento dos alunos nas atividades escolares, isso auxilia no processo de aprendizagens, além do desenvolvimento intelectual e motor.

A escola tem que proporcionar a integração e a socialização dos alunos, independente das suas limitações, assim o lúdico é uma ferramenta que facilita o processo. (Oliveira, 2004).

Os alunos com necessidades especiais têm seus direitos garantidos, para que isso acontecesse foi preciso que a sociedade se manifesta não

aceitando mais a exclusão dos portadores de necessidades no ambiente social, devido por diversas vezes eles terem seus direitos negados pelo governo.

O jogo tem como função primordial no ser humano aliviar a tensão interior e permitir a educação do comportamento. De acordo com Soares, 2010:

> “O jogo na vida da criança é de fundamental importância, pois quando ela brinca, explora e manuseia tudo aquilo que está a sua volta, através de esforços físicos e mentais e sem se sentir coagida pelo adulto, começa a ter sentimentos de liberdade e satisfação pelo que faz, dando, portanto, real valor e atenção às atividades vivenciadas naquele instante”. (SOARES, 2010, p.3)

A manifestação nacional e internacional deu-se início as mudanças, pois se começa a visualizar o deficiente como sujeito na sociedade, com direitos e deveres iguais de uma pessoa considerada normal, independente das suas limitações, deveriam ser respeitados e seus direitos garantidos diante a lei.

De acordo com Buccio e Buccio (2008, p. 76), a discussão sobre inclusão e as políticas públicas para inclusão educacional de pessoas com necessidades educacionais especiais aponta uma realidade complexa, sempre marcada pela exclusão,

discriminação, violação de direitos, segregação, desigualdades, discriminação, evasão e fracasso.

Três declarações muito importantes foram aprovadas dando conquistas para todos, com deficiência, intelectual, motora e sensorial.

Desses congressos internacionais saíram às seguintes declarações: a Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948): De acordo com Renata costa recebeu o nome de Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão um documento elaborado durante a Revolução Francesa de 1789, onde se refletiria um ideal de âmbito universal, ou seja, o de liberdade, igualde e fraternidade humana, acima dos interesses de qualquer particular.

Declaração Mundial de Educação para Todos (1990): Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, resultante da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, proclamada, entre outros pontos, “a educação é um direito fundamental de todos, independentemente de gênero e idade, no mundo inteiro”. Reconhece que a educação hoje apresenta “graves deficiências, que é preciso torná-la mais relevante e melhorar sua qualidade e que ela precisa estar universalmente disponível” (UNESCO, 1990, p. 2).

Declaração de Salamanca (1994): Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais

foi promovida pelo governo espanhol em colaboração com a UNESCO. A Declaração de Salamanca repercutiu de forma significativa, sendo incorporadas as políticas educacionais brasileiras.

Em 1944, a declaração de Salamanca proclamou que as escolas regulares com orientação inclusiva constituíam os meios mais eficazes de se combater atitudes discriminatórias e que os alunos com necessidades educacionais especiais em têm acesso à escola regular tendo como princípio orientador que "as escolas deveria acomodar todas as crianças independentemente de condições físicas, intelectuais, sociais emocionais, linguísticas ou outras”.

De acordo com a Declaração de Salamanca (1994, p. 17-18), “as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem-dotadas”.

A Convenção da Guatemala 1999, promulgada no Brasil pelo Decreto n: 3.956/2001, afirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas.

Para Soares (2010, p.7), à Declaração Mundial de Educação para Todos, criada nos anos 90, “Todo ser humano conta com possibilidades reais, mínimas

que sejam de alcançar pleno desenvolvimento de suas habilidades e de adaptar-se positivamente ao ambiente normal”.

No ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) dispõem no seu Art. 53 que criança e o adolescente têm:

Direito à educação, visando o pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho assegurando-lhes: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. (BRASIL, 1990, p. 14).

As leis voltadas para os direitos dos portadores de deficiência são importantes, porque não foram conseguidos com facilidade, e sim com desejos e luta da sociedade para que os direitos fossem assegurados.

Diversas conferências internacionais aconteceram, políticas foram pensadas para que ocorresse a inclusão das pessoas com alguma deficiência, nas escolas públicas ou privadas.

Para que esses direitos fossem efetivados a escola seria o melhor espaço, pois o ambiente escolar é democrático, um espaço de socialização, de reflexão e de aprendizagem.

Para Araújo (1998, p.44) diz,

> “[...] a escola precisa abandonar um modelo no qual se esperam alunos homogêneos, tratando como iguais os diferentes, e incorporar uma concepção que considere a diversidade tanto no âmbito do trabalho com os conteúdos escolares quanto no das relações interpessoais.”

O Lúdico e o processo de inclusão

De acordo com Freitas e Salvi (2008), o lúdico vem da palavra latina "*ludus*" que quer dizer "jogo". Se fosse se apegar apenas na sua origem, o termo lúdico se referiria apenas ao brincar, jogar e ao movimento espontâneo. “A evolução semântica da palavra lúdica”, porém, não estagnou nas suas origens e seguiu as pesquisas de Psicomotricidade.

O lúdico começou a ser reconhecido como traço essencial do comportamento humano. De maneira que sua definição deixou de ser apenas sinônimo de jogo. As implicações da necessidade lúdica ultrapassaram as definições do brincar espontâneo.

Com isso a atividade lúdica passou a ser importante para uma saúde física, mental, social. Porque através do lúdico a criança deu significado seu mundo, se reequilibrou, reciclou suas emoções e saciou sua necessidade de conhecer.

De acordo com Vygotsky (1984), “a imaginação, base de toda atividade criadora,

manifesta-se, sem dúvida, em todos os campos da vida cultural, tornando também possível à criação artística, a científica e a técnica".

Para Nhary (2006),

> "o jogo uma das atitudes do homem que se vincula ao prazer, a satisfação de estarem juntas, ao companheirismo, capaz de compreendê-lo como fenômeno social e cultural onde o brincar jogar faz parte do aprendizado dos indivíduos".

O lúdico traz consigo um grande leque de opções, que deve ser explorado pelo educador como caráter de jogo, fantasia, com o prazer de brincar, fator de interação, socializando os alunos, resgatando brincadeiras e garantindo à criança o direito à brincadeira e à infância.

Com isso o educando com alguma dificuldade é incluído através da ação lúdica. Isso porque o importante nestas atividades é o estar juntos com os outros, mesmo que seja para competir, o importante é usufruir dos momentos de prazer.

O processo de ensino-aprendizagem no ambiente escolar com atividade lúdica torna-se elemento motivador e facilitador, fazer com que os alunos com necessidades especiais assimilem os conteúdos, além de vivenciar valores e atitudes de forma maneira divertida e prazerosa.

O lúdico é um instrumento pedagógico eficaz, quando utilizado de maneira que desperte interação com meio e a criança, sendo de grande auxilio na leitura e escrita, possibilitar a formação do autoconceito positivo, tendo um desenvolvimento integral do aluno.

Portanto, as atividades lúdicas precisam ser valorizadas, perceber que como a atividade natural, espontânea é necessária para o aluno, pois através dela, ele consegue exercer sua capacidade de criar, além das experiências que lhes são ofertadas.

De acordo com Ronca (1989, p. 27) “O movimento lúdico, simultaneamente, torna-se fonte prazerosa de conhecimento, pois nele a criança constrói classificações, elabora sequências lógicas, desenvolve o psicomotor e a afetividade e amplia conceitos das várias áreas da ciência”.

O lúdico as crianças com necessidades especiais

O jogo e a brincadeira geralmente são associados à infância. Embora predominem na fase infantil, não ficam limitados apenas a essa fase. O termo brincar designa o conjunto de atividades que possuem caráter lúdico. Utilizam-se os termos jogo ou brincadeira para se referir a esta forma de atividade.

A atividade de brincar é essencial na vida da criança, contribuindo de forma significativa no desenvolvimento de suas potencialidades,

> ... O brincar tem função essencial no processo de desenvolvimento da criança, principalmente nos primeiros anos de vida, nos quais ela tem de realizar a grande tarefa de compreender e se inserir em seu grupo, constituir a função simbólica, desenvolver a linguagem, explorar e conhecer o mundo físico. (LIMA, 1991, p.19).

A brincadeira é um espaço de aprendizagem onde a criança age além do seu comportamento cotidiano e do das crianças de sua idade. Na brincadeira, ela age como se fosse maior do que é na realidade, realizando simbolicamente o que mais tarde realizará na vida real.

Embora aparente fizer o que mais gosta a criança quando brinca aprende a se subordinar às regras das situações que reconstrói. Para Santos (2000, p.9), “(...) quanto mais o acriança vivenciar sua ludicidade maior será a chance deste vir a tornar-se um aprender de forma prazerosa”.

Os autores apresentam o valor da ludicidade através de jogos Matemáticos nas práticas pedagógicas e fazer uma reflexão acerca do uso de tais atividades como processo facilitador da aprendizagem.

O educador é o responsável em proporcionar atividades ao educando resgatando, nos mesmos uma forma prazerosa em aprender, fazendo

necessário que o educador seja estimulado desde sua formação para compreender o educando como ser histórico e social capaz de construir seu próprio conhecimento.

Montessori (1995) e Piaget (1972) afirmam que cada fase deve ser vivenciada pela criança e somente ela, espontaneamente, deve passar para a fase anterior.

Fazer a criança, pensar movimentar-se com isso a criança passa a estabelecer com o mundo uma relação de igualdade, deixando de ser o centro de todas as coisas para ser um ser relacionando-se com os outros.

A esse respeito Santos (1998, p.110) diz:

> “O desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para uma boa saúde mental, facilita processo de socialização, comunicação e construção do conhecimento”.

De acordo com o nível que o indivíduo se encontra é que o educador ter a destreza para atuar com o mesmo buscando desenvolver o máximo o potencial cognitivo, motor, psíquico, emocional e social sem prejudicá-lo ao exagerar nas atividades dosando as brincadeiras, leves moderadas, agitadas, tudo de acordo com o tempo disponível em sala de aula.

É comprovado que algumas atividades trazem benefícios para a educação, pois desta forma interagem uns com os outros sendo criativos dinâmicos ajudando assim na construção do conhecimento e interação social.

O Professor e os Jogos

O professor para atingir o resultado satisfatório ao utilizar os jogos será preciso um planejamento adequado, além de comprometimento, considerar que é uma atividade muito importante, que apesar de prazerosa não se limita apenas a ser uma distração sem compromisso, somente um passatempo.

Mas ter uma didática que aguce os alunos, que através de suas aplicações aumente a capacidade de resolver problemas do cotidiano. Assim se tornaram pessoas autônomas e capazes de enfrentar qualquer situação.

Rego (1992), citando Vygotsky, revela qual é a importância do brincar como recurso onde o desenvolve a realidade, mostrando um caminho para aproximar a criança do mundo. Brincar e participar de jogos são uma necessidade da criança.

Parten (1932, apud PAPALIA, 2000), revela que ao brincar as crianças conseguem identificar atividades lúdicas sociais e não sociais. Na brincadeira se observam os pilares lúdicos das crianças: a imitação, a espaço, a fantasia, as regras e os valores.

De acordo com Wajskop (1995), a brincadeira é um fato social, um espaço de interação infantil e de construção, além de ser uma atividade social. Em que a criança consegue criar a realidade, utilizando seus próprios sistemas simbólicos, sendo também uma atividade voluntária com características imaginativas e de vários significados.

Segundo Maranhão (2004), o brincar, para a criança, é muito importante sendo necessário conhecer as necessidades do desenvolvimento infantil, a fim de proporcionaras oportunidades de que elas necessitam para seu desenvolvimento. A criança cria uma ponte entre o real e o imaginário através da brincadeira.

Esse trabalho permitiu que se compreendesse como o lúdico é significativo para a criança, porque através dele, a criança pode conhecer e construir seus conhecimentos, tornando-se cidadã desse mundo.

O jogo, assim como o brinquedo e a brincadeira precisa ser explorado de diversas formas, em várias ocasiões, de acordo com a realidade percebida. Isto significa que um jogo pode ter suas regras modificadas quando necessário, adequando-as a cada necessidade educativa especial.

Para evitar constrangimento às crianças que, por exemplo, tivessem uma limitação que as impedissem de jogar. Sabe-se que cada indivíduo

seja portador ou não de alguma necessidade especial, possui alguma necessidade que se destaca em relação ao outro.

De acordo com Santos (2000), nos primórdios da humanidade o brincar já havia sido registrado nas pinturas rupestres, nas danças, nas manifestações de alegria. Nos dias de hoje percebe-se a brincadeira de várias maneiras, nos esportes, nos jogos, nas danças, no teatro e até na política.

De acordo com Freitas e Salvi (2008), o lúdico vem da palavra latina "ludus" que quer dizer "jogo". Se fosse se apegar apenas na sua origem, o termo lúdico se referiria apenas ao brincar, jogar e ao movimento espontâneo. “A evolução semântica da palavra lúdica”, porém, não estagnou nas suas origens e seguiu as pesquisas de Psicomotricidade.

O lúdico começou a ser reconhecido como traço essencial do comportamento humano. De maneira que sua definição deixou de ser apenas sinônimo de jogo. As implicações da necessidade lúdica ultrapassaram as definições do brincar espontâneo.

Com isso a atividade lúdica passou a ser importante para uma saúde física, mental, social. Porque através do lúdico a criança deu significado seu mundo, se reequilibrou, reciclou suas emoções e saciou sua necessidade de conhecer.

De acordo com Vygotsky (1984), o lúdico é definido pela situação da imaginação criada pela criança, e que busca suprir necessidades vão mudando de acordo com o crescimento, porque surgem conforme as necessidades que poderão ser satisfeitas com a capacidade imaginária da criança.

Para Nhary (2006), as atividades lúdicas são importantes no desenvolvimento do sujeito com limitação ou não, durante as atividades lúdicas todos são vistos como tendo capacidades de conseguir realizar as atividades coletivamente, dentro das suas capacidades físicas, intelectuais, sociais.

O lúdico traz consigo um grande leque de opções, que deve ser explorado pelo educador como caráter de jogo, fantasia, com o prazer de brincar, fator de interação, socializando os alunos, resgatando brincadeiras e garantindo à criança o direito à brincadeira e à infância.

Com isso o educando com alguma dificuldade é incluído através da ação lúdica. Isso porque o importante nestas atividades é o estar juntos com os outros, mesmo que seja para competir, o importante é usufruir dos momentos de prazer.

O processo de ensino-aprendizagem no ambiente escolar com atividade lúdica torna-se elemento motivador e facilitador, fazer com que os alunos com necessidades especiais assimilem os

conteúdos, além de vivenciar valores e atitudes de forma maneira divertida e prazerosa.

O lúdico é um instrumento pedagógico eficaz, quando utilizado de maneira que desperte interação com meio e a criança, sendo de grande auxilio na leitura e escrita, possibilitar a formação do autoconceito positivo, tendo um desenvolvimento integral do aluno.

Deste modo, o lúdica ajuda no desenvolvimento físico, afetivo, intelectual e social. Santos (2000), reforça esta afirmação destacando que:

> As atividades lúdicas possibilitam fomentar a "resiliência", pois permite a formação do autoconceito positivo. As atividades lúdicas possibilitam o desenvolvimento integral da criança, já que através destas atividades a criança se desenvolver efetivamente, convive socialmente e opera mentalmente. (SANTOS, 2000 p. 20).

Portanto, as atividades lúdicas precisam ser valorizadas, perceber que como a atividade natural, espontânea é necessária para o aluno, pois através dela, ele consegue exercer sua capacidade de criar, além das experiências que lhes são ofertadas.

O lúdico consegue contribuir para que o processo de aprendizagem do portador de necessidades especiais melhore e auxilie na sua inclusão do ambiente escolar.

O lúdico precisa estar dentro da escola, fazendo parte do espaço da sala de aula e fora dela, pois este um lugar onde as pessoas com suas singularidades, estão descobrindo muitos conhecimentos, com relação à vida e ao mundo.

Considerações finais

A atenção que é dada à Educação Inclusiva está longe de ser adequada, porém é preciso apontar soluções para que as propostas possam ser realmente vivenciadas, e para acontecer isso é necessário que haja interesse, maneiras positivas, porque, precisamos ser sujeitos de ocorrência e não somente de constatações.

Esse trabalho buscou refletir sobre a importância do lúdico na inclusão de crianças com necessidades especiais sem esquecer os problemas que cercam esse processo.

Incluir um aluno com deficiência exige que os professores desenvolvam uma melhor compreensão dos pontos fortes e das necessidades individuais de cada aluno, e não apenas daqueles com deficiência.

Para a construção de um sistema educacional inclusivo e democrático, é necessária a efetivação de parcerias com organizações de apoio a pessoas com deficiência bem como com Instituições de Ensino Superior e a comunidade em geral.

A educação inclusiva deveria ser o que na verdade a educação precisa ser para todos. Ela tem

que criar sentidos, abrir possibilidades, permitir a participação e estar conectada com a realidade.

Este trabalho ressaltou que a inclusão de alunos com necessidades especiais pode acontecer no ambiente escolar através de atividades lúdicas, tornar esse processo não só uma obrigação legal, mas uma interação com os envolvidos portadores ou não de algum tipo de deficiência.

A escola como espaço inclusivo deve considerar como seu principal desafio, o sucesso de todos os alunos, sem nenhuma exceção.

O lúdico desenvolve o indivíduo como um todo e é uma ferramenta de extrema importância na educação, que devemos acrescentar e considerar como parceiro e utilizá-lo amplamente para atuar no desenvolvimento e na aprendizagem da criança.

Referências bibliográficas

ARAÚJO, Ulisses Ferreira de. O déficit cognitivo e a realidade brasileira. In: AQUINO, Julio Groppa (org.): Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas. 4. ed. São Paulo: Summus Editorial, 1998.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Senado, Brasília, DF, 1988.

_____. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei Federal nº8069/90 de 13/04/90 atualizada até 12/11/2003.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394/ 1996.

BUCCIO, M. I.; BUCCIO, P. A. Educação especial: uma história em construção.

Curitiba: Ibpex, 2008.
CARVALHO, R. E. Removendo barreiras para a aprendizagem. Rio de Janeiro:

WVA, 2000.

CARVALHO, R. E. Educação inclusiva: com os pingos nos “is”. Porto Alegre: Mediação, 2004.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: CORDE, 1994. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 20/05/2019.

EDLER CARVALHO, R. A integração de pessoas com deficiência. São Paulo: Memnon, 1997.

FERREIRA, Windyz B. Educação Inclusiva: Será que sou a favor ou contra uma escola de qualidade para todos? Revista da Educação Especial - Out/2005, Nº 40.

FREITAS, E. S.; SALVI, R. F. A ludicidade e a aprendizagem significativa voltada para o ensino de geografia. Portal Educacional do Estado do Paraná. Curitiba, Brasil.2007. Disponível em:

<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/89-4.pdf?PHPSESSID=2009060908175561> Acesso em: 26/05/2019.

LDB: Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº. 9.394/96. 2º ed. – Brasília, 2001.

LIMA, Elvira C. A. S., et al., O Jogo e a Construção do Conhecimento na Pré-Escola. São Paulo: FDE, 1991. Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática. 3ªedição. Brasília 2001.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2006.

MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação. Plano Estadual de Educação. Disponível em: . Acesso em: 06/05/2019.

MONTESSORI, Maria. Pedagogia científica: a descoberta da criança. São Paulo: Flamboyant, 1965.

NHARY, Tania Marta da Costa. O que está em jogo no jogo. Cultura, imagens e simbolismos na formação de professores. Dissertação de Mestrado em Educação. UFF. Niterói: RJ, 2006. RIBAS, RJ.

OLIVEIRA, S. S. S. A importância do psicopedagogo frente às dificuldades de aprendizagem. Disponível em: < http://www.abpp.com.br/artigos/62.htm > Acesso em: 20.05.2019.

PAPALIA, Diane E. & OLDS, Sally Wendkos. Desenvolvimento humano. Trad.

Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PAULA, J. de. Inclusão: Mais do que um desafio escolar, um desafio social. São

Paulo: Jairo de Paula Editora, 2004.

PIAGET, J. A. O desenvolvimento das quantidades físicas na criança: conservação e atomismo. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

REGO, T. C. Vygotsky: Uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

RODRIGUES, David; KREBS, Ruy; FREITAS, Soraia Napoleão (Org.). Educação

inclusiva e necessidades educacionais especiais. Santa Maria: Edufsm, 2005.

RONCA, P.A.C. (1989). A aula operatória e a construção do conhecimento. São Paulo: Edisplan.

ROSS, P. R. Conhecimento e aprendizado cooperativo na MEC. Secretaria de Educação Especial. Inclusão. Educar em Revista, Curitiba, PR: Ed. UFPR, n. 23, p. 203-224, jun. 2004.

SANTOS, M. P. Educação Inclusiva e a Declaração de Salamanca: Consequências ao Sistema Educacional Brasileiro. In Revista Integração, nº 22, 2000.

SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. 4ª Ed., Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

SOUZA, Regina Maria e GÓES, Maria Cecília Rafael de. O ensino para surdos em

escola inclusiva: considerações sobre o excludente contexto da inclusão. In: SKLIAR, C. Atualidade da educação bilingue. V. 1. Porto Alegre: Editora Mediação,

1999.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. Inclusão: um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

VERGARA Sylvia Constant. Projetos e relatórios de pesquisa em administração. 9 ed. São Paulo: Atlas, 2007.

VIGOTSKY, L. S. A Formação social da mente. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WAJSKOP, Gisela. O brincar na educação infantil. Cad. Pesq. São Paulo, n. 92, p. 62-69, 1995.

Revista SL Educacional, São Paulo, v.10 n.10, p.1-1014, nov.2019

EDUCAÇÃO: UMA HISTÓRIA PARA REFLETIR

Taise Fabiana Benedito Candido

Introdução

As políticas educacionais vigentes deixam claro que a educação é um direito de todos e é dever do Estado, da família e sociedade. Para os que nasceram após 1988, esta colocação legislativa pode parecer banal e desnecessária sua divulgação e celebração. Mas para os demais cidadãos que já viveram em outra realidade em que a educação era para poucos e excludente é fundamental essa sempre divulgação. E é neste sentido que este trabalho se concretiza, para que a infância seja resguardada e assegurada sua formação, pois é este histórico que é levantado e valorizado as muitas aprendizagens.

> "Só sei que nada sei, e o fato de saber isso, me coloca em vantagem sobre aqueles que acham que sabem alguma coisa". SÓCRATES

A História da Educação no Brasil não é uma história difícil de ser compreendida. Ela evolui ao passar do tempo, com alguns momentos marcantes que podem ser percebido atualmente.

A primeira grande mudança aconteceu com a chegada dos portugueses ao território do Novo Mundo. Não podemos deixar de reconhecer que os

portugueses trouxeram um padrão de educação próprio da Europa, o que não quer dizer que as populações que por aqui viviam já não possuíam características próprias de se fazer educação.

Do ponto de vista histórico, a educação da criança esteve sob a responsabilidade exclusiva da família durante muito tempo, porque era no convívio com os adultos e outras crianças que ela participava do meio social e aprendia as normas e regras da sua cultura. Na sociedade atual, por sua vez, a criança tem a oportunidade de frequentar um ambiente de socialização, convivendo e aprendendo sobre sua cultura mediante diferentes interações com todos a sua volta.

No Brasil, a educação ocorreu através do surgimento de creches, diferente de outros lugares no mundo em que as creches serviam para as mulheres terem condição de trabalhar nas indústrias. Já no Brasil, as creches populares serviam para atender não somente os filhos das mães que trabalhavam na indústria, mas também os filhos das empregadas domésticas. A creche tinha como função apenas suprir à alimentação, higiene e segurança física das crianças.

Em 1919 foi criado o Departamento da Criança no Brasil, cuja responsabilidade caberia ao Estado, mas foi mantido na realidade por doações, que possuía diferentes tarefas com:

- Realizar histórico sobre a situação da proteção à infância no Brasil;
- Propor iniciativas de amparo à criança e à mulher grávida pobre;
- Promover congressos;
- Concorrer para a aplicação das leis de amparo à criança;
- Uniformizar as estatísticas brasileiras sobre mortalidade infantil.

Através das mudanças propostas pelo Departamento da Criança no Brasil, a criança passa a ser valorizada como um adulto em potencial. A partir dessa concepção, surgiram vários órgãos de amparo assistencial e jurídico para a infância, como:

- Departamento Nacional da Criança em 1940;
- Instituto Nacional de Alimentação e Nutrição em 1972;
- SAM – 1941 e FUNABEM;
- Em 1942 a Legião Brasileira de Assistência e o Projeto Casulo;
- Em 1946 a UNICEF;
- Em 1953 o Comitê Brasil da Organização Mundial de Educação Pré-Escolar;

- Em 1955 CNAE;
- OMEP em 1969;
- COEPRE em 1975.

Na década de 60 e meados de 70, tem-se um período de inovação de políticas sociais nas áreas de educação, saúde, assistência social, previdência etc. Na educação, o nível básico é obrigatório e gratuito, o que consta a Constituição. Há a extensão obrigatória para oito anos esse nível, em 1971. Neste mesmo ano, a lei 5692/71 traz o princípio de municipalização do ensino fundamental. Contudo, na prática, muitos municípios carentes começaram esse processo sem ajuda do Estado e da União.

Em 1970 existe uma crescente evasão escolar e repetência das crianças das classes pobres no primeiro grau. Por causa disso, foi instituída a educação pré-escolar (chamada educação compensatória) para crianças de quatro a seis anos para suprir as carências culturais existentes na educação familiar da classe baixa.

Nos anos 80, os problemas referentes à educação pré-escolar são:

- Ausência de uma política global e integrada;
- A falta de coordenação entre programas educacionais e de saúde

- Predominância do enfoque preparatório para o primeiro grau;
- Insuficiência de docente qualificado;
- Escassez de programas inovadores e falta da participação familiar e da sociedade.

Através de congressos, da ANPED (Associação Nacional de Pesquisadores em Educação) e da Constituição de 88, a educação pré-escolar é vista como necessária e de direito de todos, além de ser dever do Estado e deverá ser integrada ao sistema de ensino (tanto creches como escolas).

A partir daí, tanto a creche quanto a pré-escola são incluídas na política educacional, seguindo uma concepção pedagógica, complementando a ação familiar, e não mais assistencialista, passando a ser um dever do Estado e direito da criança. Esta perspectiva pedagógica vê a criança como um ser social, histórico, pertencente a uma determinada classe social e cultural. Ela desmascara a educação compensatória, e delega à escola a responsabilidade de resolver os problemas da miséria.

Porém, essa descentralização e municipalização do ensino trazem outras dificuldades, como a dependência financeira dos municípios com o Estado para desenvolver a educação infantil e primária. O Estado nem sempre repassa o dinheiro

necessário, deixando o ensino de baixa qualidade, favorecendo as privatizações.

Com a Constituição de 88 tem-se a construção de um regime de cooperação entre estados e municípios, nos serviços de saúde e educação de primeiro grau. Há a reafirmação da gratuidade do ensino público em todos os níveis, portanto a creche e a pré-escola é um direito da criança de zero a seis anos, a ser garantido como parte do sistema de ensino básico.

Com a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente, lei 8069/90, os municípios são responsáveis pela infância e adolescência, criando as diretrizes municipais de atendimento aos direitos da criança e do adolescente e do Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente, criando o Fundo Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente e o Conselho Tutelas dos Direitos da Criança e do Adolescente.

Nos anos 90, o Estado brasileiro vê na privatização das empresas estatais o caminho para resolver seu problema público, mas sim de ampliação industrial. Com essa situação, na educação tem-se aumentado a instituição de programas de tipo compensatório, dirigido para as classes carentes. Esse programa requer implementação do sistema de parceria com outras instituições, já que o Estado está se retirando de suas funções.

Em 1996 surge a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), a educação infantil passou a integrar a Educação Básica, juntamente com o ensino fundamental e o ensino médio.

De acordo com a Lei, a educação infantil deve ser oferecida em creches para as crianças de 0 a 3 anos, e em pré-escolas para as crianças de 4 e 5 anos. Porém ela não é obrigatória. Dessa forma, a implantação de Centros de Educação Infantil é facultativa, e de responsabilidade dos municípios.

Diferente dos demais níveis da educação, a educação infantil não tem currículo formal. Desde 1998 segue o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, um documento equivalente aos Parâmetros Curriculares Nacionais que embasa os demais segmentos da educação Básica.

> A educação infantil, primeira etapa da educação básica tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (LDB artigo 29).

Segundo os Referenciais, o papel da educação infantil é o cuidar da criança em espaço formal, contemplando a alimentação, a limpeza e o lazer (brincar). Também é seu papel educar, sempre respeitando o caráter lúdico das atividades, com

ênfase no desenvolvimento integral da criança. “Não cabe à educação infantil alfabetizar a criança. Nessa fase ela não tem maturidade suficiente para isso, com exceção aos casos em que a alfabetização é espontânea” (RIBEIRO, 2005, p.77).

O Referencial Curricular Nacional sugere que devem ser trabalhados os seguintes eixos com as crianças: Movimento, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade, Matemática e Música. A seguir serão apresentados cada um destes eixos, empregando crianças de zero a três anos e de quatro a seis anos.

Eixo Movimento

Objetivos:

Crianças de zero a três anos:

A prática educativa deve se organizar de forma que as crianças desenvolvam as seguintes capacidades:

- familiarizar-se com a imagem do próprio corpo;
- explorar as possibilidades de gestos e ritmos corporais para se expressar nas brincadeiras e nas demais situações de interação;
- deslocar-se com destreza progressiva no espaço ao andar, correr, pular etc.,

desenvolvendo atitude de confiança nas próprias capacidades motoras;

• explorar e utilizar os movimentos de preensão, encaixe, lançamento etc., para o uso de objetos diversos.

Crianças de quatro a seis anos:

Para esta fase, os objetivos estabelecidos para a faixa etária de zero a três anos deverão ser aprofundados e ampliados, garantindo-se, ainda, oportunidades para que as crianças sejam capazes de:

• ampliar as possibilidades expressivas do próprio movimento, utilizando gestos diversos e o ritmo corporal nas suas brincadeiras, danças, jogos e demais situações de interação;

• explorar diferentes qualidades e dinâmicas do movimento, como força, velocidade, resistência e flexibilidade, conhecendo gradativamente os limites e as potencialidades de seu corpo;

• controlar gradualmente o próprio movimento, aperfeiçoando seus recursos de deslocamento e ajustando suas habilidades motoras para utilização em jogos, brincadeiras, danças e demais situações;

- utilizar os movimentos de preensão, encaixe, lançamento etc., para ampliar suas possibilidades de manuseio dos diferentes materiais e objetos;

- apropriar-se progressivamente da imagem global de seu corpo, conhecendo e identificando seus segmentos e elementos e desenvolvendo cada vez mais uma atitude de interesse e cuidado com o próprio corpo.

Conteúdos:

Crianças de zero a três anos:

- Reconhecimento progressivo de segmentos e elementos do próprio corpo por meio da exploração, das brincadeiras, do uso do espelho e da interação com os outros.

- Expressão de sensações e ritmos corporais por meio de gestos, posturas e da linguagem oral.

Crianças de quatro a seis anos:

- Utilização expressiva intencional do movimento nas situações cotidianas e em suas brincadeiras.

- Percepção de estruturas rítmicas para se expressar corporalmente por meio da

dança, brincadeiras e de outros movimentos.

• Valorização e ampliação das possibilidades estéticas do movimento pelo conhecimento e utilização de diferentes modalidades de dança.

• Percepção das sensações, limites, potencialidades, sinais vitais e integridade do próprio corpo.

Eixo Artes Visuais:

Objetivos:

Crianças de zero a três anos:

A instituição deve organizar sua prática em torno da aprendizagem em arte, garantindo oportunidades para que as crianças sejam capazes de:

• ampliar o conhecimento de mundo que possuem, manipulando diferentes objetos e materiais, explorando suas características, propriedades e possibilidades de manuseio e entrando em contato com formas diversas de expressão artística;

• utilizar diversos materiais gráficos e plásticos sobre diferentes superfícies para ampliar suas possibilidades de expressão e comunicação

Crianças de quatro a seis anos:

Para esta fase, os objetivos estabelecidos para a faixa etária deverão ser aprofundados e ampliados, garantindo-se, ainda, oportunidades para que as crianças sejam capazes de:

- interessar-se pelas próprias produções, pelas de outras crianças e pelas diversas obras artísticas (regionais, nacionais ou internacionais) com as quais entrem em contato, ampliando seu conhecimento do mundo e da cultura;
- produzir trabalhos de arte, utilizando a linguagem do desenho, da pintura, da modelagem, da colagem, da construção, desenvolvendo o gosto, o cuidado e o respeito pelo processo de produção e criação.

Conteúdos:

Crianças de zero a três anos:

- Exploração e manipulação de materiais, como lápis e pincéis de diferentes texturas e espessuras, brochas, carvão, carimbo etc.; de meios, como tintas, água, areia, terra, argila etc.; e de variados suportes gráficos, como jornal, papel, papelão, parede, chão, caixas, madeiras etc.

- Exploração e reconhecimento de diferentes movimentos gestuais, visando a produção de marcas gráficas.
- Cuidado com o próprio corpo e dos colegas no contato com os suportes e materiais de artes.
- Cuidado com os materiais e com os trabalhos e objetos produzidos individualmente ou em grupo.

Crianças de quatro a seis anos:

- Criação de desenhos, pinturas, colagens, modelagens a partir de seu próprio repertório e da utilização dos elementos da linguagem das Artes Visuais: ponto, linha, forma, cor, volume, espaço, textura.
- Exploração e utilização de alguns procedimentos necessários para desenhar, pintar, modelar etc.
- Exploração e aprofundamento das possibilidades oferecidas pelos diversos materiais, instrumentos e suportes necessários para o fazer artístico.
- Exploração dos espaços bidimensionais e tridimensionais na realização de seus projetos artísticos.

- Organização e cuidado com os materiais no espaço físico da sala.
- Respeito e cuidado com os objetos produzidos individualmente e em grupo.
- Valorização de suas próprias produções, das de outras crianças e da produção de arte em geral.

Eixo Linguagem Oral e Escrita:

Objetivos:

Crianças de zero a três anos:

As instituições e profissionais de educação infantil deverão organizar sua prática de forma a promover as seguintes capacidades nas crianças:

- participar de variadas situações de comunicação oral, para interagir e expressar desejos, necessidades e sentimentos por meio da linguagem oral, contando suas vivências;
- interessar-se pela leitura de histórias;
- familiarizar-se aos poucos com a escrita por meio da participação em situações nas quais ela se faz necessária e do contato cotidiano com livros, revistas, histórias em quadrinhos etc.

Crianças de quatro a seis anos:

Para esta fase, os objetivos estabelecidos para a faixa etária de zero a três anos deverão ser aprofundados e ampliados, promovendo-se, ainda, as seguintes capacidades nas crianças:

- ampliar gradativamente suas possibilidades de comunicação e expressão, interessando-se por conhecer vários gêneros orais e escritos e participando de diversas situações de intercâmbio social nas quais possa contar suas vivências, ouvir as de outras pessoas, elaborar e responder perguntas;
- familiarizar-se com a escrita por meio do manuseio de livros, revistas e outros portadores de texto e da vivência de diversas situações nas quais seu uso se faça necessário;
- escutar textos lidos, apreciando a leitura feita pelo professor;
- interessar-se por escrever palavras e textos ainda que não de forma convencional;
- reconhecer seu nome escrito, sabendo identificá-lo nas diversas situações do cotidiano;

Conteúdos:

Crianças de zero a três anos:

- Uso da linguagem oral para conversar, comunicar-se, relatar suas vivências e expressar desejos, vontades, necessidades e sentimentos, nas diversas situações de interação presentes no cotidiano.
- Participação em situações de leitura de diferentes gêneros feita pelos adultos, como contos, poemas, parlendas, trava-línguas etc.
- Participação em situações cotidianas nas quais se faz necessário o uso da leitura e da escrita.
- Observação e manuseio de materiais impressos, como livros, revistas, histórias em quadrinhos entre outros.

Crianças de quatro a seis anos:

Falar e escutar: Uso da linguagem oral para conversar, brincar, comunicar e expressar desejos, necessidades, opiniões, ideias, preferências e sentimentos e relatar suas vivências nas diversas situações de interação presentes no cotidiano:

- Elaboração de perguntas e respostas de acordo com os diversos contextos de que participa.

- Participação em situações que envolvem a necessidade de explicar e argumentar suas ideias e pontos de vista.

- Relato de experiências vividas e narração de fatos em sequência temporal e causal.

- Reconto de histórias conhecidas com aproximação às características da história original no que se refere à descrição de personagens, cenários e objetos, com ou sem a ajuda do professor.

- Conhecimento e reprodução oral de jogos verbais, como trava línguas, parlendas, adivinhas, quadrinhas, poemas e canções.

PRÁTICAS LEITORAS:

- Participação nas situações em que os adultos leem textos de diferentes gêneros, como contos, poemas, notícias de jornal, informativos, parlendas, trava-línguas etc.

- Participação em situações que as crianças leiam, ainda que não o façam de maneira convencional.

- Reconhecimento do próprio nome dentro do conjunto de nomes do grupo nas situações em que isso se fizer necessário.

- Observação e manuseio de materiais impressos, como livros, revistas, histórias em quadrinhos etc., previamente apresentados ao grupo.
- Valorização da leitura como fonte de prazer e entretenimento.

PRÁTICAS DE ESCRITA:

- Participação em situações cotidianas nas quais se faz necessário o uso da escrita.
- Escrita do próprio nome em situações em que isso é necessário.
- Produção de textos individuais e/ou coletivos ditados oralmente ao professor para diversos fins.
- Prática de escrita de próprio punho, utilizando o conhecimento de que dispõe, no momento, sobre o sistema de escrita em língua materna.
- Respeito pela produção própria e alheia.

Eixo Natureza e Sociedade:

Objetivos:

Crianças de zero a três anos:

A ação educativa deve se organizar para que as crianças, ao final dos três anos, tenham desenvolvido as seguintes capacidades:

- explorar o ambiente, para que possa se relacionar com pessoas, estabelecer contato com pequenos animais, com plantas e com objetos diversos, manifestando curiosidade e interesse;

Crianças de quatro a seis anos:

Para esta fase, os objetivos estabelecidos para a faixa etária de zero a três anos deverão ser aprofundados e ampliados, garantindo-se, ainda, oportunidades para que as crianças sejam capazes de:

- interessar-se e demonstrar curiosidade pelo mundo social e natural, formulando perguntas, imaginando soluções para compreendê-lo, manifestando opiniões próprias sobre os acontecimentos, buscando informações e confrontando ideias;
- estabelecer algumas relações entre o modo de vida característico de seu grupo social e de outros grupos;
- estabelecer algumas relações entre o meio ambiente e as formas de vida que ali se estabelecem, valorizando sua importância para a preservação das espécies e para a qualidade da vida humana.

Conteúdos:

Crianças de zero a três anos:

• Participação em atividades que envolvam histórias, brincadeiras, jogos e canções que digam respeito às tradições culturais de sua comunidade e de outros grupos;

• exploração de diferentes objetos, de suas propriedades e de relações simples de causa e efeito;

• contato com pequenos animais e plantas; • conhecimento do próprio corpo por meio do uso e da exploração de suas habilidades físicas, motoras e perceptivas. Crianças de quatro a seis anos

• formulação de perguntas;

• participação ativa na resolução de problemas;

• estabelecimento de algumas relações simples na comparação de dados;

• confronto entre suas ideias e as de outras crianças;

• formulação coletiva e individual de conclusões e explicações sobre o tema em questão;

• utilização, com ajuda do professor, de diferentes fontes para buscar informações, como objetos, fotografias, documentários, relatos de pessoas, livros, mapas etc.;

- utilização da observação direta e com uso de instrumentos, como binóculos, lupas, microscópios etc., para obtenção de dados e informações;
- conhecimento de locais que guardam informações, como bibliotecas, museus etc.;
- leitura e interpretação de registros, como desenhos, fotografias e maquetes;
- registro das informações, utilizando diferentes formas: desenhos, textos orais ditados ao professor, comunicação oral registrada em gravador etc.

Eixo Matemática:

Objetivos:

Crianças de zero a três anos:

A abordagem da Matemática na educação infantil tem como finalidade proporcionar oportunidades para que as crianças desenvolvam a capacidade de:

- estabelecer aproximações a algumas noções matemáticas presentes no seu cotidiano, como contagem, relações espaciais etc.

Crianças de quatro a seis anos:

Para esta fase, o objetivo é aprofundar e ampliar o trabalho para a faixa etária de zero a três, garantindo, ainda, oportunidades para que sejam capazes de:

- reconhecer e valorizar os números, as operações numéricas, as contagens orais e as noções espaciais como ferramentas necessárias no seu cotidiano;
- comunicar ideias matemáticas, hipóteses, processos utilizados e resultados encontrados em situações-problema relativas a quantidades, espaço físico e medida, utilizando a linguagem oral e a linguagem matemática;
- ter confiança em suas próprias estratégias e na sua capacidade para lidar com situações matemáticas novas, utilizando seus conhecimentos prévios.

Conteúdos:

Crianças de zero a três anos:

- Utilização da contagem oral, de noções de quantidade, de tempo e de espaço em jogos, brincadeiras e músicas junto com o professor e nos diversos contextos nos quais as crianças reconheçam essa utilização como necessária.

- Manipulação e exploração de objetos e brinquedos, em situações organizadas de forma a existirem quantidades individuais suficientes para que cada criança possa descobrir as características e propriedades principais e suas possibilidades associativas: empilhar, rolar, transvasar, encaixar etc.

Crianças de quatro a seis anos:

NÚMEROS E SISTEMA DE NUMERAÇÃO:

Este bloco de conteúdos envolve contagem, notação e escrita numéricas e as operações matemáticas.

- Utilização da contagem oral nas brincadeiras e em situações nas quais as crianças reconheçam sua necessidade.
- Utilização de noções simples de cálculo mental como ferramenta para resolver problemas.
- Comunicação de quantidades, utilizando a linguagem oral, a notação numérica e/ou registros não convencionais.
- Identificação da posição de um objeto ou número numa série, explicitando a noção de sucessor e antecessor.

- Identificação de números nos diferentes contextos em que se encontram.
- Comparação de escritas numéricas, identificando algumas regularidades.

GRANDEZAS E MEDIDAS:

- Exploração de diferentes procedimentos para comparar grandezas.
- Introdução às noções de medida de comprimento, peso, volume e tempo, pela utilização de unidades convencionais e não convencionais.
- Marcação do tempo por meio de calendários.
- Experiências com dinheiro em brincadeiras ou em situações de interesse das crianças.

ESPAÇO E FORMA:

- Explicitação e/ou representação da posição de pessoas e objetos, utilizando vocabulário pertinente nos jogos, nas brincadeiras e nas diversas situações nas quais as crianças considerarem necessário essa ação.
- Exploração e identificação de propriedades geométricas de objetos e figuras, como formas, tipos de contornos,

bidimensionalidade, tridimensionalidade, faces planas, lados retos etc.

• Representações bidimensionais e tridimensionais de objetos.

• Identificação de pontos de referência para situar-se e deslocar se no espaço.

• Descrição e representação de pequenos percursos e trajetos, observando pontos de referência.

Música:

Objetivos:

Crianças de zero a três anos:

O trabalho com Música deve se organizar de forma a que as crianças desenvolvam as seguintes capacidades:

• ouvir, perceber e discriminar eventos sonoros diversos, fontes sonoras e produções musicais;

• brincar com a música, imitar, inventar e reproduzir criações musicais.

Crianças de quatro a seis anos:

Para esta fase, os objetivos estabelecidos para a faixa etária de zero a três anos deverão ser aprofundados e ampliados, garantindo-se, ainda, oportunidades para que as crianças sejam capazes de:

- explorar e identificar elementos da música para se expressar, interagir com os outros e ampliar seu conhecimento do mundo;
- perceber e expressar sensações, sentimentos e pensamentos, por meio de improvisações, composições e interpretações musicais.

Conteúdos:

Crianças de zero a três anos:

- Exploração, expressão e produção do silêncio e de sons com a voz, o corpo, o entorno e materiais sonoros diversos.
- Interpretação de músicas e canções diversas.
- Participação em brincadeiras e jogos cantados e rítmicos.

Crianças de quatro a seis anos:

- Reconhecimento e utilização expressiva, em contextos musicais das diferentes características geradas pelo silêncio e pelos sons: altura (graves ou agudos), duração (curtos ou longos), intensidade (fracos ou fortes) e timbre (característica que distingue e “personaliza” cada som).
- Reconhecimento e utilização das variações de velocidade e densidade16 na

organização e realização de algumas produções musicais.

• Participação em jogos e brincadeiras que envolvam a dança e/ ou a improvisação musical.

• Repertório de canções para desenvolver memória musical.

A ênfase da educação infantil é estimular as diferentes áreas de desenvolvimento da criança, aguçar sua curiosidade, sendo que, para isso, é imprescindível que a criança permaneça feliz no espaço escolar, dentre os conteúdos sugeridos pelo Referencial Curricular Nacional a música é o conteúdo que se apresenta como de tema de maior relevância para o envolvimento e desenvolvimento das aprendizagens, com o intuito de dinamizar as relações criança/música, música / escola, música/aprendizado e todas as outras se façam possíveis por esta abordagem.

Considerações finais

Compreender o universo da educação infantil é o caminho para se alcançar desenvolvimento pleno da criança. E para que esta compreensão aconteça é primordial o resgate histórico do processo educacional de um país. Para o Brasil chegar a etapa atual dos processos de ensino aprendizagem foi percorrido um longo caminho. As dificuldades de descontinuidade em suas políticas educacionais

foram o principal motivo do ainda ínfimo caminho a que nos encontramos. Temos a universalização das vagas mas nos falta qualidade em todas as etapas da educação básica. Para tanto é primordial o aprofundamento da temática em outros estudos.

Referências bibliográficas

BRASIL- Ministério da educação e cultura- REFERENCIAIS NACIONAIS CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL. Brasília: Volume 3. 1998

BRITO, Teca de Alencar. Música na educação infantil. São Paulo: Ed. Petrópolis, 2003.

DUARTE. Jr. J. Por que arte-educação? São Paulo: Papirus, 1988.

FERREIRA, I. L. CALDAS S.S. Atividades na pré-escola. São Paulo: Ed. Saraiva, 1993.

GALVÃO, I.; WALLON H. Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 1995.

GARDNER H. Inteligências Múltiplas – A teoria na prática. Porto Alegre: Ed. Artimed, 2000.p.40-45.

LOUREIRO, A. M. A. O ensino da Música na Escola Fundamental. São Paulo: papirus, 2003.

MARTINS, R. Educação musical: conceitos e preconceitos. Rio de Janeiro: Funarte, 1985.

PARRAT, S. E TRYPHON, A. Piaget sobre a pedagogia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

PIAGET, Jean. Epistemologia genética. Tradução de Álvaro Cabral. 3. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

PIAGET, Jean. O juízo moral na criança. 4. ed. São Paulo: Summus, 1994.

PIAGET, Jean. O nascimento da inteligência na criança. 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

PILLETI, N. Psicologia Educacional. 8º Ed. São Paulo: Editora Ática, 1990.

RABELLO, E.T. e PASSOS, J. S. Vygotsky e o desenvolvimento humano

Disponível em <http://www.josesilveira.com> no dia 20 de julho de 2014.

VISCONTI, M.; BIAGIONI, M.Z. Guia para educação e prática musical em escolas. Rio de Janeiro. ABE Música, 200 VASCONCELLOS e VALSINER. Perspectivas co-construtivistas na educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1996.

VYGOTSKY, L. S. Pensamento e Linguagem. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1998.

WADSWORTH, B. J. Inteligência e Afetividade da Criança na Teoria de Piaget. 5ª ed. São Paulo: Pioneira, 1997.

WALLON, H. Do ato ao pensamento: ensaio de psicologia comparada. Petrópolis: Vozes, 2008.

WALLON, H. A evolução psicológica da criança. São Paulo: Martins Fontes, 2007

Revista SL Educacional, São Paulo, v.10 n.10, p.1-1014, nov.2019

O PROFESSOR E A MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Tatiana Barbosa da Silva

Incorporar a educação musical como parte integrante da formação do indivíduo, fortalecendo a ideia de que a música faz parte da cultura e atinge direta ou indiretamente todos os indivíduos, contribuindo para o desenvolvimento da sensibilidade e possibilitando o aprimoramento do senso estético. Propiciar ampla discussão sobre o papel da música na sociedade, resgatando conceitos estéticos de diferentes origens, incluindo música de diferentes povos, estilos, épocas e tendências.

Desenvolver sistematicamente conceitos e habilidades musicais por meio da criação, realização e apreciação de obras musicais e do estabelecimento de conteúdos significativos adequados à realidade escolar. O professor deve estar atento à faixa etária de seus alunos quando apresentar uma atividade; consta nos RCNEIs (BRASIL, p. 72-73) que:

(...) O trabalho com a música deve reunir toda e qualquer fonte sonora; brinquedos, objetos do cotidiano e instrumentos musicais de boa qualidade. È preciso lembrar que a voz é o primeiro instrumento e o corpo humano é a fonte de produção sonora.

Estimular a pesquisa musical nas diversas localidades escolares, estabelecendo vínculos com músicos locais e profissionais ligados à música, promovendo aproximações culturais, demonstrando perspectivas de mercado e produção musical e estimulando a formação de novos profissionais.

“Primeiramente, devemos educar a alma da música e a seguir o corpo da ginástica” disse Platão. Assim sendo, a finalidade da educação musical é “infundir no educando um espírito de ordem e desenvolver o verdadeiro amor à beleza.” Uma sociedade em declínio é uma sociedade que abandonou a educação musical como parte integrante do processo educativo.

Em uma educação que se estimula mais o lado esquerdo do cérebro, ou seja, o racional, a sensibilidade cede lugar ao endurecimento nas relações, gerando pessoas mais distantes e frias, ou seja, com pouca ou nenhuma sensibilidade. E a música é antídoto mais eficaz que podemos lançar mão contra este mal.

A música é um poderoso agente de estimulação motora, sensorial, emocionante e intelectual, informa a psicologia... Isso porque a música lida com a cognição, emoção, atividade motora e responde a diferentes necessidades do indivíduo, como já assinalava Dalcroze... (Da música, seus usos e recursos - de Maria de Lourdes Sekeff).

Outros estudos apontam também que, mesmo se o contato com a música for feito por apreciação, isto é, não tocando um instrumento, mas simplesmente ouvindo com atenção e propriedade (percebendo as nuances, entendendo a forma da composição), os estímulos cerebrais também são bastante intensos.

Diversidades da Música

Ao mesmo tempo em que a música possibilita essa diversidade de estímulos, ela, por seu caráter relaxante, pode estimular a absorção de informações, isto é, a aprendizagem. Losavov, cientista búlgaro, desenvolveu uma pesquisa na qual observou grupos de crianças em situação de aprendizagem, e a um deles foi oferecida música clássica, em andamento lento, ao passo que estavam tendo aulas. O resultado foi uma grande diferença, favorável ao grupo que ouviu música.

Segundo Schaw, Irvine e Rauscher (apud Cavalcante, 2004) pesquisadores da Universidade de Wisconsin, alunos que receberam aulas de música apresentavam resultados de 15 a 41% superiores em testes de proporções e frações do que os de outras crianças. A música também é importante do ponto de vista da maturação individual, isto é, do aprendizado das regras sociais por parte da criança.

Quando uma criança brinca de roda, por exemplo, ela tem a oportunidade de vivenciar, de

forma lúdica, situações de perda, de escolha, de decepção, de dúvida, de afirmação. Fanny Abramovich, em memorável artigo, afirma: Ò ciranda-cirandinha, vamos todos cirandar, uma volta, meia volta, volta e meia vamos dar, quem não se lembra de quando era pequenino, de ter dadas as mãos pra muitas outras crianças, ter formado uma imensa roda e ter brincado cantado e dançado por horas? Começamos falando em MPB, ou seja, música popular brasileira, primeiramente conhecido como um gênero musical brasileiro, que surgiu com base em1966, com a segunda geração da Bossa Nova, uma é poça em que esta estava em certo declínio musical. Com o tempo o jeito de compor MPB acaba se retratando com base em vários outros gêneros, como o samba, ritmos nordestinos, jazz, pop.. Acabando então por se tornar um gênero muito difuso, difícil de defini-lo.

Já, Bossa Nova é um movimento da música popular brasileira surgido no final da década de 1950 na capital fluminense, de início, o termo era apenas relativo a um novo modo de cantar e tocar samba naquela época, mas anos depois se tornaria um dos gêneros musicais brasileiros mais conhecidos em todo o mundo, e alguns arriscam dizer que seria um samba jazzificado, grandes responsáveis pelo prestígio da música brasileira.

E o samba? Há, esse podemos dizer que seja uma identidade brasileira! É um gênero musical, de

como deriva um tipo de dança, de raízes africanas, como os batuques, tomou forma no final do séc. XIX, chegando aos salões. Até os anos 50, evoluiu em vertentes como o samba sincopado, samba-choro, ou samba de gafieira, e o samba-canção, antes de desaguar na bossa nova e nas fusões de Jorge Ben.

Nos anos 80, renovou-se em forma de pagode e prestou-se a misturas com o pop, a MPB e a eletrônica. Começou tímido nos anos 50 e foi engolido pela Jovem Guarda e pela Tropicália. Nos anos 70, deu um salto qualitativo com Rita Lee e Raul Seixas. Foi quase deglutido pela MPB com base em trabalhos como os de Secos & Molhados, Novos Baianos e Alceu Valença.

Nos anos 80, ressurgiu com nomes como Lulu Santos, Paralamas, Barão Vermelho, Titãs e Legião Urbana. Desde então, se desenvolve em múltiplos subgêneros. Numa “Brasa Mora”, falamos em Jovem Guarda, um movimento surgido na segunda metade da década de 60, que mesclava música, comportamento e moda.

Surgiu com um programa de televisão exibido pela Rede Record, com base em 1965. Os integrantes desse movimento foram influenciados pelo Rock and Roll da década de 50 e 60 e pela precursora do rock no país, Celly Campello. Com isso, fazia uma variação nacional do rock, batizada no país de "Iê-Iê-Iê".

A Tropicália, Tropicalismo ou Movimento tropicalista foi um movimento cultural brasileiro que surgiu sob a influência das correntes artísticas de vanguarda e da cultura pop nacional e estrangeira. O movimento manifestou- na música, cujos maiores representantes foram Caetano Veloso, Gilberto Gil, Gal Costa, Torquato Neto, Os Mutantes e Tom Zé. Um dos maiores exemplos do movimento tropicalista foi uma das canções de Caetano Veloso, denominada exatamente de "Tropicália".

A saudosa marchinha, derivada da marcha militar, evoluiu paralelamente ao samba e foi à música de Carnaval por excelência, reinando dos anos 20 aos 60. João de Barro (Braguinha) e Lamartine Babo são os mestres desse gênero, do qual participaram Noel Rosa e Ary Barroso. A marcha-rancho, mais sofisticada, derivou dos sopros dos cortejos carnavalescos.

Diversidades Culturais

Ainda tem o Brega, filho da Jovem Guarda de Vicente Celestino e de vários boleristas. Confundiu-se com o pop, reinou nas paradas e influenciou vários segmentos. Define hoje um subgênero paraense. Até os anos 40, tudo o que não era samba recebia o carimbo "regional", fosse embolada, toada, calango ou baião.

Hoje o termo se aplica às vertentes mais "comerciais" da música caipira, cuja base vem das

modas de viola o que reconhecemos como o sertanejo. No arrasta pé pensamos em baião, que surgiu dos acordes do repente, estilizados por Lauro Maia nos anos 30, que chamou o estilo de balanceio. Luiz Gonzaga deu contornos definitivos ao gênero e o tornou famoso em 1946, ao lançar a canção manifesto "Baião".

A partir dos anos 70, o nome que prevaleceu foi forró, que compreende também coco, xote e xaxado. Diversidade e cultura na América Latina Durante o Seminário Internacional sobre Diversidade Cultural, realizado pelo Ministério da Cultura nos dias 27 a 29 de junho de 2007, em Brasília, o professor argentino Miguel Bartolomeu questionou se era possível definir diversidade cultural ou se realmente seria possível trabalhar a categoria diversidade cultural pensando na diversidade dos países americanos.

Uma das dificuldades estaria na pluralidade de tratamentos que o conceito pode adquirir, isto é, a diversidade pode ser vista por diversos prismas. Isso permite, por exemplo, que as políticas públicas possam tratar de temas como a questão indígena ou do afrodescendente de modos extremos, podendo variar de uma abordagem intercultural até a manifestação de um neocolonialismo.

Para evitar essa última posição, segundo Bartolomé: É importante perceber como a apropriação e a troca entre culturas se desenvolvem,

fazendo com que não seja possível, por vezes, afirmar um lugar social estático e permanente para o tratamento de certo grupo.

As experiências culturais são necessariamente intercambiantes e fenômenos culturais desse tipo são comuns nos países americanos, podendo-se citar, por exemplo, as culturas nativas do México e as tradições religiosas dos povos andinos, que conjugam a sua raiz axiológica com a tradição cristã. (In: Debatendo o conceito de diversidade cultural).

Embora o Brasil também tenha a diversidade como um elemento fundante em suas culturas, o nacionalismo das décadas de 1930 e 1940 procurou construir uma identidade unificadora na qual pouco se percebia as diferenças dos elementos constituintes da nação. Isso pode explicar a cristalização de duas visões que hoje fazem parte do imaginário sobre o Brasil e por consequência da música brasileira.

Por um lado o mito da convivência racial pacífica entre brancos, negros e ameríndios, uma suposta “democracia racial”, baseada na percepção da miscigenação como processo harmônico que hoje tem sido questionada por vários teóricos. Por outro, a visão de uma intensa musicalidade de seu povo e do Brasil como um “país do som”, um “l mais se faz música no mundo”.

Esses estereótipos permeiam os discursos sobre a música brasileira, tanto no Brasil como no exterior.

Lucas (2000), analisando a representação da música brasileira na mídia norte-americana, vê na mistura étnica considerada como “responsável pela intuição musical do povo, pela autenticidade folclórica da criação musical brasileira”, um discurso que “reproduz em primeiro lugar a razão do nacionalismo de Estado, principal articulador e sustentáculo de uma identidade brasileira perante outras culturas”. E, em segundo, um discurso que “reatualiza o tema da divisão intelectual do trabalho entre o primeiro e terceiro mundo, entre os que pensam e os que sensibilizam o real, o que, aliás, corresponde à concepção emotiva da música na cultura ocidental” (Lucas, 2000, p. 2).

> A representação de música brasileira é fundamentada não só na ideia da mistura étnica, mas também se assenta na hierarquia e assimetria da cultura musical do colonizador europeu sobre a do africano e indígena, uma herança dos estudos evolucionistas provenientes das teorias raciais do século XIX. Assim, por exemplo, o “suposto primitivismo dos povos africanos ou de origem afro” serviria para “o entendimento das músicas africanas calcadas sós na sua dimensão rítmico-percussiva e do seu

> apelo corporal imediato" (LUCAS, 2000, p.2).

Atualmente falar sobre a música brasileira significa incluir várias formas de pensar e fazer música influenciada por várias culturas. Por isso, seria mais adequado falar sobre "músicas brasileiras" que vão além do samba e bossa nova, internacionalmente divulgada pela indústria fonográfica.

Com os efeitos da economia, migrações e globalização dos meios de comunicação, as atividades interculturais têm sido intensificadas entre as diferentes regiões do país. Assistimos a um processo de fusão entre as diferentes culturas musicais como, por exemplo, entre o samba e o rap. No entanto, apesar da internacionalização do repertório musical, algumas manifestações musicais insistem em manter suas diferenças locais, como a capoeira.

Pensar sobre a música brasileira hoje significa analisar as trocas culturais que hoje atravessam o país e que fazem com que os limites entre litoral/ sertão ou morro/asfalto se dissolvam. Dessa forma, a música brasileira produzida nos últimos anos parece distanciar-se definitivamente das oposições entre música culta e música popular. Os criadores e intérpretes da atual música popular brasileira tornam-se intérpretes privilegiados do nosso cotidiano.

Como cronistas, cantam as questões de seu tempo e espaço. A música do Brasil também lida com o híbrido e com o desfazimento de fronteiras que marca a cultura produzida na contemporaneidade. Três questões parecem estar presentes. A primeira delas seria um estilo musical que partindo do local busca o global e vice-versa.

Um exemplo seria a produção musical de Carlinhos Brown. A origem de seu trabalho está no Grupo Olodum, um grupo de percussão que hoje tem uma importante projeção internacional. Na gravação da música “No woman no crê” com Jimmy Cliff, o cantor mostra a relação que a cultura local pode ter com a produção global. Utilizando uma tecnologia de ponta, Carlinhos Brown cria um ritmo, a Timbalada.

> São as peculiaridades locais que fazem dessa música o inédito e por consequência o sucesso. Ele afirma em uma entrevista: Eu não faço a música intelectual ou didática ou literalmente construída. O que faço é música dos excluídos. Só que dentro de toda burrice, de toda ignorância, existe bom gosto. Nós também nos interessamos por Voltaire, Schumann, Beethoven, Jean-Michel Basquiat. (apud RESENDE, 2002, p. 147- 148).

O conceito de culturas híbridas, proposto por Garcia Canclini, ajuda a compreender essa “heterogeneidade multitemporal de cada nação” que aparece na música da Carlinhos Brown. As novas

tecnologias permitem a mistura dos saberem cultos e populares, quebrando a aura em torno da “grande música”. Carvalho (1999) descreve:

> Hoje em dia os meios massivos permitem um aumento considerável do consumo musical e a distinção de classe, ainda que não inteiramente eliminada, começa a dar lugar a um clima mais cosmopolita, estimulando o convívio de estilos musicais formalmente muito distintos entre si, mas comensuráveis ao passo que partes de um mesmo universo midiático que homogeneíza o impacto sensorial da música. (CARVALHO, 1999, p. 56).

A segunda questão para a atual música brasileira é o desmanche das fronteiras. Analisando a cultura latino-americana, Garcia Canclini (2000, p.76) vê a manutenção das especificidades étnicas como “recursos para resistir o modificar La globalización y replante ar las condiciones de hibridassem”. Dessa forma seria possível, por exemplo, reconhecer a cultura local por todo o país por meio de sua produção discográfica.

> Essas novas configurações, como resultado da produção musical global, traz uma importante perspectiva para discutir as tradicionais dicotomias. Ou seja, as culturas musicais escapariam de esquemas binários de classificação como popular/erudito centro/periferia

> ou escrito/oral (GARCIA CANCLINI, 2000, p. 79).

Como exemplo podem ser mencionados os novos movimentos da música nordestina, destacando-se Lenine, Chico César, Carlos Malta, Zeca Baleiro entre outros. Na visão de Rodrigues (2000), “os sons que eles produzem são enraizados na vastidão do sertão do Brasil, com seus cantos de feiras, cegos, sanfonas, rabequeiros, circos mambembes e bumba meu.”

Considerados como “novos porta-vozes de um país muito musical”, eles conseguem “a magia de rimar sertão e globalização”. Assim, funcionam como antenas, captando sem preconceitos os sons novos que vêm do país e do mundo. São capazes de defender a “promiscuidade da música” se permite misturar “o samba, funk e rap”.

Outro exemplo dessa geração é o pernambucano Chico Science, que lança o movimento mangue beat. O mangue é visto como uma terra fértil pela troca incessante de matéria orgânica entre o doce, da água dos rios e o sal da água do mar. Uma metáfora, portanto, da necessidade de intensificar as trocas culturais. Esses grupos adotam um hibridismo muito grande de instrumentos eletrônicos e autóctones e até mesmo latino-americanos. Reinterpretam fragmentos de ritmos tradicionais e de outros que adquirem por

outras regiões do Brasil e do mundo, distorcendo-os pelos sons da guitarra.

Para Moacyr dos Anjos, são os primeiros sinais da ruína da “invenção do nordeste”: um discurso de mais de um século que formula uma percepção provincial oposta ao seu “outro”, o sul. Este movimento configura uma identidade cultural nordestina que legitima e representa aquele espaço não mais ligado ao regionalista ou tradicionalismo. Uma resposta, portanto, à folclorizada acrítica de ritmos e melodias nordestinas. Para outros essa novidade musical traz “talvez a ideia mais madura do que seria a identidade cultural nordestina na contemporaneidade”.

Vários outros grupos têm trabalhado nessa direção, misturando ritmos trazidos por escravos com rodas como, por exemplo, o congado mineiro, de tradição portuguesa religiosa com percussões não convencionais como o grupo mineiro Uakti; ou a fusão de ritmos jamaicanos com maranhenses como o faz Lenine.

A terceira e última questão para a atual música brasileira é o entendimento das músicas da periferia dos grandes centros urbanos, ou seja, práticas musicais que integram o cotidiano de crianças e jovens excluídos do mundo institucionalizado. Como a música está presente? Que sentido tem a música para essas pessoas que vivem na periferia? Que elementos musicais integram seu cotidiano, que

processos utilizam informalmente para aprender música e quais os aspectos relevantes destas práticas?

A Revolução Técnico-Científica

Hoje a uma proliferação de debates sobre cultura e diversidade. Seja nos espaços da mídia, das políticas públicas ou das discussões científicas de outras áreas. Refinar esses conceitos, participar das discussões contemporâneas e entender os sentidos que diversidade e cultura adquirem no campo da música pode ajudar-nos a identificar nossos desafios.

O continente latino-americano é constituído por diversas realidades musicais e o diálogo entre elas precisa ser estimulado, promovido e sustentado. Aqui, a diversidade é a norma e não um simples fenômeno de conjuntura. Portanto, é preciso tratar o diferente com compreensão e não apenas com tolerância. A música, por estar conectada a etnicidade, ideologia, religião, sexualidade, pode aumentar nossa compreensão do mundo.

Ela pode ajudar a compreender quem somos e, assim, nos comunicar com os outros. A educação musical, como as outras ciências, tem sido afetada pelas novas situações e fenômenos sociais já mencionados como a revolução técnico-científica, os processos de globalização, a revalorização das comunidades locais e dos grupos étnicos e o papel determinante do indivíduo e suas necessidades.

A área acompanha essas mudanças, na busca de novas perspectivas analíticas capazes de explicar o ritmo de mudanças contemporâneas. Dois congressos da Associação Brasileira de Educação Musical (Abem), realizados em Belém (PA), em 2004, e em Uberlândia (MG), em 20015, mostram essa preocupação. Vimos acumulando conhecimento nesse âmbito, visto as contribuições de pesquisadores nos referidos encontros.

Outras contribuições podem ser encontradas nas produções individuais (Souza, 1997, 2001b; Travassos, 2001) Mais recentemente, outras temáticas ficaram na ordem do dia como os projetos sociais relacionados com a exclusão social e busca de uma melhor qualidade de vida, a música adquire um papel central (Kleber, 2006), a coeducação musical entre adultos e jovens (Ribas, 2006) e sociabilidades em educação musical (Gonçalves, 2007).

Pelas particularidades da América Latina a educação musical pode ir mais longe. Pode-se aprofundar a reflexão sobre as diferentes questões que se apresentam como objeto de estudo como o papel das etnias e dos movimentos regionais, entre outros. Estabelecer a relação dos estudos particulares com a dinâmica da totalidade social poderá contribuir para o avanço na elaboração de uma teoria social da educação musical.

Orientações Didáticas

A escuta musical deve estar integrada de maneira intencional às atividades cotidianas dos bebês e das crianças pequenas. É aconselhável a organização de um pequeno repertório que, durante algum tempo, deverá ser apresentado para que estabeleçam relações com o que escutam. Tal repertório pode contar com obras da música erudita, da música popular, do cancioneiro infantil, da música regional etc.

A música, porém, não deve funcionar como pano de fundo permanente para o desenvolvimento de outras atividades, impedindo que o silêncio seja valorizado. A escuta de emissoras de rádio comerciais com programas de variedades ou músicas do interesse do adulto durante o período em que se troca a fralda ou se alimenta o bebê é desaconselhada.

O trabalho com a apreciação musical deverá apresentar obras que despertem o desejo de ouvir e interagir, já que para essas crianças ouvir é, também, movimentar-se, já que as crianças percebem e expressam-se globalmente.

Nessa faixa etária, o trabalho com a audição poderá ser mais detalhado, acompanhando a ampliação da capacidade de atenção e concentração das crianças. A apreciação musical poderá propiciar o enriquecimento e ampliação do conhecimento de diversos aspectos referentes à produção musical: os instrumentos utilizados; tipo de profissionais que

atuam e o conjunto que formam (orquestra, banda etc.); gêneros musicais; estilos etc.

O contato com uma obra musical pode ser complementado com algumas informações relativas ao contexto histórico de sua criação, a época, seu compositor, intérpretes etc. Há que se tomar cuidado para não limitar o contato das crianças com o repertório citado “infantil” que é, muitas vezes, estereotipado e, não raro, o mais inadequado. As canções infantis veiculadas pela mídia, produzidas pela indústria cultural, pouco enriquecem o conhecimento das crianças.

Com arranjos padronizados, geralmente executados por instrumentos eletrônicos, limitam o acesso a um universo musical mais rico e abrangente que pode incluir uma variedade de gêneros, estilos e ritmos regionais, nacionais e internacionais.

É importante oferecer, também, a oportunidade de ouvir música sem texto, não limitando o contato musical da criança com a canção que, apesar de muito importante, não se constitui em única possibilidade. Por integrar poesia e música, a canção remete, sempre, ao conteúdo da letra, ao passo que o contato com a música instrumental ou vocal sem um texto definido abre a possibilidade de trabalhar com outras maneiras.

As crianças podem perceber sentir e ouvir, deixando-se guiar pela sensibilidade, pela

imaginação e pela sensação que a música lhes sugere e comunica. Poderão ser apresentadas partes de composições ou peças breves, danças, repertório da música chamada descritiva, assim como aquelas que foram criadas visando a apreciação musical infantil.

A produção musical de cada região do país é muito rica, de modo que se pode encontrar vasto material para o desenvolvimento do trabalho com as crianças. Nos grandes centros urbanos, a música tradicional popular vem perdendo sua força e cabe aos professores resgatar e aproximar as crianças dos valores musicais de sua cultura.

As músicas de outros países também devem ser apresentadas e a linguagem musical deve ser tratada e entendida em sua totalidade: como linguagem presente em todas as culturas, que traz consigo a marca de cada criador, cada povo, cada época.

O contato das crianças com produções musicais diversas deve, também, prepará-las para compreender a linguagem musical como forma de expressão individual e coletiva e como maneira de interpretar o mundo. Integrar a música à educação infantil implica que o professor deva assumir uma postura de disponibilidade em relação a essa linguagem. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. (Referencial

curricular nacional para a educação infantil Brasília: MEC/SEF, 1998.).

A escuta é uma das ações fundamentais para a construção do conhecimento referente à música. O professor deve procurar ouvir o que dizem e cantam as crianças, a “paisagem sonora” de seu meio ambiente e a diversidade musical existente: o que é transmitido por rádio e TV, as músicas de propaganda, as trilhas sonoras dos filmes, a música do folclore, a música erudita, a música popular, a música de outros povos e culturas.

As marcas e lembranças da infância, os jogos, brinquedos e canções significativas da vida do professor, assim como o repertório musical das famílias, vizinhos e amigos das crianças, podem integrar o trabalho com música. É importante desenvolver nas crianças atitudes de respeito e cuidado com os materiais musicais, de valorização da voz humana e do corpo como materiais expressivos.

Como o exemplo do professor é muito importante, é desejável que ele fale e cante com os cuidados necessários à boa emissão do som, evitando gritar e colaborando para desenvolver nas crianças atitudes semelhantes.

De acordo com Referencial curricular nacional para a educação infantil Brasília: MEC/SEF, 1998, o registro musical, que transpõe para outra dimensão um evento ou grupo de eventos sonoros, pode

começar a ser trabalhado nas instituições de educação infantil utilizando-se de outras formas de notação que não sejam a escrita musical convencional.

Ao ouvir um impulso sonoro curto, a criança que realiza um movimento corporal está transpondo o som percebido para outra linguagem. Diferentes tipos de sons (curtos, longos, em movimento, repetidos, muito fortes, muito suaves, graves, agudos etc.) podem ser traduzidos corporalmente. Esses gestos sonoros poderão ser transformados, também, em desenho.

Representar o som por meio do desenho é trazer para o gesto gráfico aquilo que a percepção auditiva identificou, constituindo-se em primeiro modo de registro. Pode-se propor, para crianças com base em quatro anos, que relacionem som e registro gráfico, criando códigos que podem ser lidos e decodificados pelo grupo: sons curtos ou longos, graves ou agudos, fortes ou suaves etc. (Referencial curricular nacional para a educação infantil Brasília: MEC/SEF, 1998.).

A avaliação na área de música deve ser contínua, levando em consideração os processos vivenciados pelas crianças, resultado de um trabalho intencional do professor. Deverá constituir-se em instrumento para a reorganização de objetivos, conteúdos, procedimentos, atividades, e como forma de acompanhar e conhecer cada criança e grupo.

Deve basear-se na observação cuidadosa do professor.

O registro de suas observações sobre cada criança e sobre o grupo será um valioso instrumento de avaliação. O professor poderá documentar os aspectos referentes ao desenvolvimento vocal (se cantam e como); ao desenvolvimento rítmico e motor; à capacidade de imitação, de criação e de memorização musical. É recomendável que o professor atualize, sistematicamente, suas observações, documentando mudanças e conquistas.

Deve-se levar em conta que, por um lado, há uma diversidade de respostas possíveis a serem apresentadas pelas crianças, e, por outro, essas respostas estão frequentemente sujeitas a alterações, tendo em vista não só a forma como as crianças pensam e sentem, mas a natureza do conhecimento musical. Nesse sentido, a avaliação tem um caráter instrumental para o adulto e incide sobre os progressos apresentados pelas crianças.

São consideradas como experiências prioritárias para a aprendizagem musical realizada pelas crianças de zero a três anos: a atenção para ouvir, responder ou imitar; a capacidade de expressar-se musicalmente por meio da voz, do corpo e com os diversos materiais sonoros.

Para que o envolvimento com as atividades, o prazer e a alegria em expressar-se musicalmente ocorram e para ter curiosidade sobre os elementos que envolvem essa linguagem é preciso que as crianças participem de situações nas quais sejam utilizadas a exploração e produção de sons vocais e com diferentes materiais, e a observação do ambiente sonoro.

Uma vez que tenham tido muitas oportunidades, na instituição de educação infantil, de vivenciar experiências envolvendo a música, pode-se esperar que as crianças entre quatro e seis anos a reconheçam e utilizem-na como linguagem expressiva, conscientes de seu valor como meio de comunicação e expressão. Por meio da voz, do corpo, de instrumentos musicais e objetos sonoros deverão interpretar improvisar e compor, interessadas, também, pela escuta de diferentes gêneros e estilos musicais e pela confecção de materiais sonoros.

A conquista de habilidades musicais no uso da voz, do corpo e dos instrumentos deve ser observada, acompanhada e estimulada, tendo-se claro que não devem constituir-se em fins em si mesmas e que pouco vale se não estiverem integradas a um contexto em que o valor da música como forma de comunicação e representação do mundo se faça presente. Uma maneira interessante de propiciar a avaliação das crianças nessa faixa etária é o uso da gravação de suas produções.

Ouvindo, as crianças podem perceber detalhes: se cantaram gritando ou não; se o volume dos instrumentos ou objetos sonoros estava adequado; se a história sonorizada ficou interessante; se os sons utilizados aproximaram-se do real etc. O professor, conhecendo bem o grupo, pode apresentar sugestões e auxiliar as crianças a desenvolverem as propostas pelas quais optaram, indicando materiais mais adequados a cada uma.

Referências bibliográficas

ABRAMOVICH, F. Quem educa quem? 5ª. ed. São Paulo: Summus, 1985.

BARRETO, S. de J. Psicomotricidade: educação e reeducação. 2. ed. Blumenau: Acadêmica, 2000.

BRASIL. SECRETARIA de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: arte / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. v.3.

CAMARGO, M. L. M. de. Musica/Movimento: um universo em duas dimensões: aspectos técnicos e pedagógicos na educação física. Belo Horizonte: Villa Rica, 1994.

CARVALHO, José Jorge de. Transformações da sensibilidade musical contemporânea. Horizontes

Antropológicos: música e sociedade, Porto Alegre, ano 1, n.1, p. 53-91, 1999.

CORREIA, Marcos Antônio. Música na Educação: uma possibilidade pedagógica. Revista Luminária, União da Vitória, PR, n. 6, p. 83-87, 2003.

DRUMMOND, Elvira. Contato com a música deve começar na primeira infância. In. Folha de Londrina, 2010.

FERES, J. S. M. Bebê, Música e movimento. São Paulo: Record, 1998.

FERREIRA, T. T. Música para se ver. 2005. Monografia apresentada na disciplina de Projetos experimentais - Universidade Federal de Juiz de Fora: FACOM - Faculdade de Comunicação, 2005.

FONSECA, V. da. Estúdio y génesis de la psicomotricidade. Barcelona: INDE, 1996.

GAINZA, V. H.. Estudos de Psicopedagogia Musical. 3ª ed. São Paulo: Summus, 1988.

GABBARD, C. Early Movement Experiences and Brain Development. Presentation conducted at the American Alliance for Health. 1998.

GAINZA, V. H. de. Estudos de Psicologia Musical. 3.ed. São Paulo: Summus, 1988.

GARCIA CANCLINI,. Nestor. Notícias recientes sobre la hibridação. In: BUARQUE DE HOLANDA, H.; RESENDE, B. (Org.): Artelatina: cultura,

HANEBUTH, O. El Ritmo. Buenos Aires: Imprensa López, 1968.

HAYWOOD, K. M.; GETCHELL, N. Desenvolvimento motor ao longo da vida. ed. 3. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.

HUMMES, Julia Maria. Por que é importante o ensino de Música? Revista da Abem, Porto Alegre, v.11, p.17-35, setembro de 2004.

ILARI, B. Cognição musical e educação musical: Integrando teoria e prática. In. XII Encontro da ABEM Associação Brasileira de Educação musical. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2003.

ILARI, B. Bebês também entendem de música: a percepção e a cognição musical no primeiro ano de vida. Revista da ABEM Associação Brasileira de Educação musical. Porto Alegre, n. 7, p. 83-90, 2002.

ILARI, B. Cognição musical e educação musical: Integrando teoria e prática. In. XII Encontro da ABEM Associação Brasileira de Educação musical. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2003.

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

LE BOULCH, J. O desenvolvimento psicomotor: do nascimento até os 6 anos. 7.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

LIMA, S. V. de. A Importância da Música no Desenvolvimento Infantil. Artigonal – Diretório de Artigos Gratuitos. 2010.

LOUREIRO, Alicia Maria Almeida. O ensino da música na escola fundamental. São Paulo: Papirus, 2003.

LOUREIRO, Alicia Maria Almeida. A educação musical como prática educativa no cotidiano escolar. Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 10, 65-74, mar. 2004.

LOUREIRO, Alicia Maria Almeida. O ensino da música na escola fundamental. São Paulo: Papirus, 2003.

LUCAS, Maria Elizabeth. Wonderland musical: notas sobre as representações da música brasileira na mídia americana, 2000.

NOGUEIRA, M. A. A música e o desenvolvimento da criança. Revista da UFG, v. 5, n.2, 2003.

PACHECO, E. D. Comunicação, educação e arte na cultura infanto-juvenil. São Paulo: Edições Loyola, 1991.

PAPALIA, D. E; OLDS, S. W; FELDMAN, R. D. Desenvolvimento Humano. 8ª edição. Porto Alegre: Artmed, 2006.

PAYNE, V. G.; ISAACS, L. D. Desenvolvimento Motor Humano: uma abordagem vitalícia. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2007.

PIRES, M. C. de C. O som como linguagem e manifestação da primeira infância. Revista Pátio Educação Infantil, n.8, 2005.

REFERENCIAL CURRICULAR Nacional para a educação infantil / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.

SILVA, D. G. da. A importância da música no processo de aprendizagem da criança na educação infantil: uma análise da literatura. 2010. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

SOUZA, Jusamara. Transformações globais e respostas de Educação Musical. In: SIMPÓSIO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 6., 1997, Londrina, Anais... 1997, p. 68-84.

SOUZA, Jusamara. Currículos de música e cultura brasileira: mas, que concepções de cultura brasileira? Revista da Fundarte, Montenegro, v. 1, n.1, p. 22-25, jan. 2001 a.

SNYDERS, G. A escola pode ensinar as alegrias da música? São Paulo: Cortez, 1990.

TIBEAU, C. C. P. M. Motor Skills and Music: Relevant Aspects of Rhythmical Activities as Content

of Physical Education. Revista Brasileira de Educação Física, Esporte, Lazer e Dança, v. 1, n. 2, p. 53-62. 2006.

UNESCO, BANCO MUNDIAL, FUNDAÇÃO MAURÍCIO SIROTSKY SOBRINHO. A Criança Descobrindo, Interpretando e Agindo sobre o Mundo. Brasília, 2005.

WANDERLEY, C. D. A. A linguagem musical: uma proposta para uma formação integral da educação infantil. Web artigos, 2010.

WEIGEL, A. M. G. Brincando de Música: Experiências com Sons, Ritmos, Música e Movimentos na Pré-Escola. Porto Alegre: Kuarup, 1988.

ZAMPRONHA, M. L. Da música, seus usos e recursos. São Paulo: UNESP, 2002.

SITES:

CLÁUDIA GRAZIELA KETZER: diversidade musical brasileira

CAVALCANTE, R. Música na cabeça.
In: www.habro.com.br.

CHIARELLI, L. K. M.; BARRETO, S. DE J. A importância da musicalização na educação infantil e no ensino fundamental: a música como meio de desenvolver a inteligência e a integração do ser. Revista Recre@rte. N. 3, 2005.

SOUSA, J. V. DE; VIVALDO, L. A importância da música na Educação Infantil. P@rtes Revista Eletrônica. 2010.

Revista SL Educacional, São Paulo, v.10 n.10, p.1-1014, nov.2019

ANÁLISE DO PAPEL FEMININO NOS CONTOS DE FADAS

Vanessa da Costa Lima

Introdução

A literatura infantil é a arte, um aporte de criatividade, que representa o mundo, o homem e a vida por intermédio de palavras. A literatura concebe para crianças e adultos, a magia, a fantasia, fazendo a comunicação verdadeira para o mundo da imaginação (COELHO, 2003).

Diante desta arte, temos os contos de fadas considerados literaturas antigas que cumprem a função de expor a criança a situações que provocam desejos, curiosidades e medos, possibilitando que as crianças participem de problemas vinculados a realidade, como: conflitos entre mães e filhos, carência afetiva e entre outros. Seu desenvolvimento em busca de soluções acontece ao desfecho de uma narrativa.

A leitura dos contos de fadas, é uma das atividades fundamentais e significativas para criança, pois abrange muitos aspectos em seu desenvolvimento. Ao ouvir uma boa história despertará na criança diversas curiosidades e ideias, fazendo-a refletir entre o pensar e o agir, entre o certo e o errado, trazendo conceitos de moralidade, onde

ela irá distinguir as atitudes dos personagens e construir as suas próprias, pois se identifica a partir de sua realidade e conflitos vividos no cotidiano.

Outro quesito importante diz respeito à influência que os contos de fadas possuem no imaginário coletivo e na construção do leitor desde criança. Ou seja, se os mitos apresentados são diferenciados em relação aos existentes nos contos da literatura, existe o questionamento da “modernização” dessas histórias em relação ao seu “novo” público.

O objetivo deste artigo é refletir sobre o papel feminino nos contos de fadas infantis e os objetivos específicos são discorrer sobre a origem do conto de fadas, definir os contos de fadas e traçar um perfil psicológico das principais figuras femininas nos contos de fadas mais populares.

Para realizar este artigo foi utilizada a pesquisa bibliográfica. Nesse contexto, os estudos e reflexões realizados buscam a compreensão da temática, a partir de aspectos históricos, aspectos conceituais, estudos de diversos pesquisadores.

Nos contos atuais a mulher é mais valorizada por sua inteligência, capacidade e destreza em situações que antes seriam dominadas pelos homens. Essa mudança deve-se ao fato da mudança da mulher na sociedade atual, como dito anteriormente. Desta forma, o trabalho se justifica

quando o indivíduo, ao ler estes contos, e neles espelhar-se, terá um comportamento mais condizente, na idade adulta, com as contingências em vigor. Modelos e regras gerados pelos contos atuais, se reproduzidos e seguidos, podem resultar em um relacionamento amoroso com maior igualdade de papéis, permitindo ao homem um pouco de fragilidade e passividade e, à mulher, um pouco de força e atividade.

Contexto histórico dos contos de fada

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

Nesse período, os contos não eram exatamente destinados ao público infantil, pois giravam em torno de temáticas do universo imaginário dos adultos; apelavam ao sobrenatural, à natureza moralizadora das histórias, e ocorriam nos encontros entre adultos. De acordo com Gillig (1999, p. 26)

> Contos, narrativas míticas, fábulas e lendas têm em comum o fato de constituírem uma narrativa escrita ou falada na qual a maioria dos personagens possui uma natureza ao mesmo tempo humana e sobre humana, agindo em acontecimentos e num meio ao mesmo tempo reais e supra-reais, numa fusão total da narrativa.

Embora não se tenha como precisar exatamente quando surgiram os contos de fadas, acredita-se que eles tenham aparecido por volta do século II A.C., tendo sua origem na cultura celta. Inicialmente, os contos eram dirigidos aos adultos e contemplavam assuntos referentes a esse universo. Eles lidavam, em suma, com incesto, crimes, mortes, adultério, por meio de uma linguagem cheia de simbologias e metáforas, e eram passados de forma oral, de geração a geração (Schneider & Torossian, 2009).

Na forma como atualmente são conhecidos, os contos de fadas surgiram na Europa, especialmente na França e na Alemanha, no final do século XVII e XVIII (Machado, 1988). O momento histórico se configurava com a Inglaterra, que passava pela sua segunda Revolução Industrial e detinha o controle capitalista da época, e a Igreja, que atravessava a Contrarreforma. Os contos daquele período eram permeados pela “Moral Vitoriana”, de uma sociedade

repressiva quanto às questões sexuais, considerando que os conceitos de infância e de educação também não eram vigentes naquela época.

Os contos de fadas, deste há muito tempo, são considerados uma literatura atraente para crianças e também para adultos. Coelho (2003), afirma que os contos de fadas são de origem celta e que inicialmente apareceram como poemas.

No século XVI, de acordo com Coelho (2003), surge “Noites Prazerosas", de Straparola e "O Conto dos contos", de Basile. No fim deste e início do século XVII, o racionalismo clássico perdeu força e deu margem a uma literatura que exaltava a fantasia, o imaginário. Nesta época destaca-se Mme. D´Aulnoy com "Contos de Fadas", "Novos Contos de Fadas" e "Ilustres Fadas". Segundo Coelho (1991), no início, os contos de fadas não eram uma literatura para crianças. O início dessa transformação teria se dado com Perrault, no século XVII, na França; com os irmãos Grimm no século XVIII, na Alemanha; com Andersen no século XIX, na Dinamarca; e com Walt Disney no século XX, na América. Mas, para Cashdan (2000), a transformação dos contos de fadas em literatura infantil teria ocorrido no século XIX, nos países de língua inglesa, pelo trabalho de vendedores ambulantes, que viajavam por diversos povoados vendendo pequenos volumes baratos. Continham as histórias simplificadas do folclore e dos contos de

fadas, sem as passagens mais fortes, sendo de fácil leitura.

A primeira coletânea de contos infantis foi publicada do século XVII, na França, durante o faustoso reinado de Luís XIV, e nasceram para falar aos adultos. Os estudos da literatura folclórica e popular de cada nação iniciaram-se a partir do século XIX, ficando em destaque Charles Perrault, com seu livro Contos da mãe Gansa (1697). Os contos incluídos neste livro são: A Bela Adormecida no Bosque, Chapeuzinho Vermelho, O Barba Azul, O Gato de Botas, As Fadas, A Gata Borralheira, Henrique do Topete e O Pequeno Polegar.

Contos de fadas literários foram escritos no romantismo alemão por Goethe, Ludwig Tieck, Clemens Brentano, E.T.A. Hoffmann e na Inglaterra vitoriana, por John Ruskin e Charles Kingsley. Poucas dessas criações, no entanto conquistaram popularidade perene. O grande mestre da arte dos contos de fadas é o dinamarquês Hans Christian Andersen, cujas obras acabaram por igualar-se às histórias tradicionais em termos de aceitação universal. (Escritos com humor, poesia e uma ingenuidade sincera, seus Eventyr (1835-1872); Contos) são altamente pessoais pelo estilo, com elementos autobiográficos e de sátira social à época.

De acordo com Lajolo (2005) a valorização da infância se deu no início na Revolução Industrial, no século XVIII, quando a burguesia se estabilizou como

classe social e buscou instituições que estivessem a seu favor. A primeira instituição, nesse momento, é a família, nela se tentou manter as divisões de trabalho, como por exemplo, o pai com o papel de apoiar financeiramente e a mãe gerenciar as atividades domésticas. Com essas atividades pré-estabelecidas pela sociedade burguesa, quem se beneficiava por esse esforço conjunto era a criança.

No Brasil, os contos populares ocuparam um lugar na vida das crianças por meio da comunicação oral. Diferente do que ocorreu na Europa, pois para eles não serviam como fonte para seus primeiros livros, que aqui foram publicados para o público infantil, a partir da segunda metade do século XIX. Foram produzidas traduções e adaptações dos contos europeus escrito por Perrault e Irmãos Grimm, em versões para o público brasileiro.

Definição dos contos de fadas

Os contos de fadas contêm fragmentos do mundo e das culturas em sua essência, alcançaram perspectiva mundial:

> Na França, a denominação é conte de fées; na Inglaterra, fairy tales; na Espanha, cuento de hadas; na Itália, racconto di fata; na Alemanha, marchen (fábula popular, história fantasiosa, não-verdadeira, substituindo, a partir dos Grimm, a forma feenmarchen, usada no

> século XVIII). Em Portugal e no Brasil, surgiram, no fim do século XIX, como contos da carochinha. Câmara Cascudo chama-as de contos de encantamento. Mas a verdade é que hoje são vulgarmente conhecidas como contos de fadas ou contos maravilhosos, sem nenhuma distinção entre as duas formas (COELHO, 2001, p. 12).

Segundo Simonsen (2007), os contos de fada, ou contos maravilhosos, são textos de estrutura simples, comportam elementos sobrenaturais e originalmente não-cristãos como encantamentos, metamorfoses, objetos mágicos, entre outros. A presença do fantástico, maravilhoso e sobrenatural, que dá caráter imaginativo aos contos de fada, é a característica fundamental destes (Góes, 2001).

Os contos de fadas apresentam-se com forte importância, visto que oferecem novas dimensões à imaginação da criança que ela não poderia descobrir verdadeiramente por si só. Para além disso, a forma e estrutura dos contos de fadas sugerem imagens à criança com as quais ela pode estruturar seus devaneios e com eles dar melhor direção à sua vida (BETTELHEIM, 2000).

CHALITA (2003, p. 131) afirma: “assim são os contos de fadas. Viagens imaginárias que deixam em nós marcas profundas, feitas por um tipo de ferrete

poderoso, mas ambivalente, porque traz, lado a lado, as insígnias da tristeza e da alegria". Os contos de fadas não pretendem passar lição de moral como nas fábulas, e os valores não são revelados de forma direta, mas "aparecem" na tessitura própria do texto, na trama específica, no posicionamento das personagens diante das situações a que estão expostas, tornando-se compreensíveis através da representação das figuras da estória e seus incidentes.

Nos contos de fadas existem situações de equilíbrio e desequilíbrio, onde são situados os conflitos e soluções aos problemas identificados. Assim a transformação dos contos é provocada pela intervenção de uma mágica, esses seres mágicos são importantes para o desenvolvimento da história quanto para o comportamento do herói. Logo, os contos apresentam personagens heróis como príncipes e princesas, que vivem situações terríveis criada por seres malvados, mas que contam com os seres mágicos, como fadas, magos e anões. Por isso os conflitos que aparecem ao longo da história são provocados por seres com sentimentos maldosos, contra uma pessoa do bem e só se resolve pelo encantamento. O herói sofre várias perseguições do mal, é o que faz aumentar o conflito até o fim do conto, depois do castigo que leva o ser do mal, a história termina com um final feliz.

Castro (2008) afirma que uma característica importante dos contos de fadas é a presença da metáfora que é capaz de apresentar os dramas e conflitos principais por meio do simbólico. Assim transmite para as crianças uma viagem de proteção na intriga, garantindo o encantamento e certa tranquilidade nos processos de identificação.

Desta forma, o entrecruzamento da literatura infantil com a psicanálise possibilita a ampliação de possibilidades de interpretações. Os contos de fadas com sua estrutura nos permitem gerar sentimentos, dando abertura de possibilidades interpretativas à riqueza desta literatura, pois ampara a angústia e amplia o espaço da fantasia e do pensamento.

Na leitura dos contos de fadas a palavra é mistério e também revelação. Ainda que, por vezes, se revele vazia, pode ser plena de sentidos, dependendo da forma como que é dita ou escrita, lida ou ouvida. Lida com metáforas criando um sentido poético para as expressões. Não há neutralidade, nem tão pouco inocência na linguagem simbólica e nas imagens ilustradas que constroem os enredos. É uma leitura que transmite uma mensagem estruturada num contexto ideológico, histórico, social e cultural e essas imagens e linguagens agem no imaginário infantil.

As palavras mágicas “era uma vez...”abrem as portas para um novo mundo, no qual, pela visão da criança, tudo é possível. As regras da lógica e

normalidade não funcionam neste mundo paralelo pertencente aos leitores de todas as idades. Este mundo, todos podem perder-se num lugar plenamente seguro e familiar onde é difícil resistir a todo o encanto que eles provocam.

Psicologia do contos de fadas

Os contos de fadas partem de um problema vinculado à realidade, como estado de penúria, carência afetiva, conflito entre mãe e filho, que desequilibra a tranquilidade inicial, de modo que o desenrolar da história gira em torno da busca de soluções, no plano da fantasia, com a introdução de elementos mágicos. Sempre acontece a restauração da ordem no final da narrativa, quando tudo volta ao normal. De um lado estão os autores mostrando que aceitam o potencial imaginativo infantil e, de outro, transmitem à criança a ideia de que ela não pode viver indefinidamente no mundo da fantasia, sendo necessário assumir o real no momento certo (FREIRE, 2008).

Segundo Mendes (2005), as teorias de Freud sempre conferiram à literatura um lugar de destaque, de modo que a psicanálise se manteve para ele em uma zona ambígua de indecisão entre a ciência e a literatura, como se ambas compartilhassem objetivos semelhantes: a cura pela palavra, no sentido de que as pessoas procuram a análise e a literatura, quando precisam de palavras melhores, palavras capazes de

atenuar os seus conflitos e seus dilemas (MENDES, 2005).

As figuras nos contos de fadas não são ambivalentes - não são boas e más ao mesmo tempo, como somos todos na realidade. Mas dado que a polarização domina a mente da criança, também domina os contos de fadas. Uma pessoa é ou boa ou má, sem meio termo. Um irmão é tolo, o outro esperto. Uma irmã é virtuosa e trabalhadora, as outras são vis e preguiçosas. Uma é linda, as outras são feias. Um dos pais é todo bondade, o outro é malvado. A justaposição de personagens opostos não tem o propósito de frisar o comportamento correto, como seria verdade para contos com moral ou advertência.

Nos contos de fadas, a vitória é sobre si mesmo e sobre o mau, inclusive o presente em todos nós, projetado como o antagonista do herói. Podemos ver nas antigas abordagens que os protagonistas apenas recebem as vilanias feitas contra eles, sem tentar descobrir o motivo. Apenas aceitam o que acontece e tenta combater.

> Em qualquer caso, logo que a estória começa, o herói é projetado em perigos graves. E é assim que a criança vê a vida, mesmo quando na verdade sua vida prossegue sob circunstâncias favoráveis, no que se refere a eventos externos. Para a criança a vida lhe parece uma seqüência de

> períodos de vida calma que são interrompidos súbita e incompreensivelmente quando ela é lançada em perigosas ameaças. (BETTELHEIM, 2000, p.158)

O mal é uma característica marcante dos contos de fadas. Se há mal, também existirá o bem, que levará a criança a se identificar com o herói ou heroína, de maneira inconsciente, resolvendo suas próprias situações, enfrentando seus medos, e alcançando um equilíbrio futuro. Bettelheim defende a presença do mal contido nas histórias infantis, e alerta para o fato de que as histórias modernas omitem o mal, exaltando apenas as virtudes:

> Em praticamente todo conto de fadas, o bem e o mal recebem corpo na forma de algumas figuras e de suas ações, já que bem e mal são onipresentes na vida e as propensões para ambos estão presentes em todo homem. É esta dualidade que coloca o problema moral e requisita a luta para resolvê-lo.
>
> O mal não é isento de atrações - simbolizado pelo poderoso gigante ou dragão, o poder da bruxa, a astuta rainha na “Branca de Neve” – e com frequência se encontra temporariamente vitorioso. [...] A cultura dominante deseja

> fingir, particularmente no que se refere às crianças, que o lado escuro do homem não existe, e professa a crença num aprimoramento otimista (BETTELHEIM, 2000, p.7).

A madrasta estabelece uma relação de desprezo e desafeição com as protagonistas dos contos, suas enteadas,. Sua postura diante destas crianças é sempre desqualificadora; chama-as de preguiçosas, impõe serviços pesados e as ludibria diversas vezes. Sente prazer doentio e se glorifica com o infortúnio das enteadas. Entretanto, este prazer é passageiro e, a meu ver, denuncia certa insegurança das madrastas, pois elas revelam sempre uma preocupação com o futuro a partir do signo da divisão da herança e da possibilidade dos filhos do primeiro casamento serem mais privilegiados do que os seus. Repete-se nos contos que há, nelas, ausência de paz, proveniente das maldades e insistente ideia de livrar-se da enteada.

A fada como um ser extraordinário, que faz o bem a todos e que são encantadoras por sua imagem e harmonia, ao ter espaço na literatura, torna-se um ser cheio de privilégios, isto porque, nós, seres humanos, somos passivos de nos compenetrar em criaturas que agem de forma fantasiosa, e que nos instiga a *viver* num mundo fantástico. Ao nos identificarmos com os personagens dos contos, também nos agradamos com o sentimento de justiça,

pois internalizamos os sentidos implícitos do que é adequado em termos de conduta. Os contos de fadas dão princípios aos heróis, a felicidade, enquanto a figura má tem seu fim sendo castigado pelas consequências de seus atos.

No Conto de Fadas, todos os mistérios internos tornam-se claros, revelados pelos personagens apresentados nos contos assim como as suas ações. Portanto, Bettelheim (2000) diz que os contos são terapêuticos, pois permitem ao indivíduo encontrar seus próprios caminhos, a solução de todos os seus problemas, comparando as circunstâncias do conto com sua realidade, reside aí o seu crescimento, dando-se como uma saga, jamais inferiorizando alguém, e sempre motivando à esperança e à felicidade, e muito além, o potencial para vencer o gigante cotidiano que se apresenta como ameaçador, os adultos que pouco valorizam a fantasia e se perdem na busca de si, ao contrário das crianças que se transferem para dentro do conto e lá compreendem o verdadeiro significado de ser bom.

Análise dos principais personagens de contos infantis

A história do feminino é conduzida por uma gama de transformações. Sob muitas formas, a mulher foi apresentada ao público, mas é através do status de princesa que se encontrou presentificada no

primeiro longa-metragem de animação e em uma série de outros que o sucederam. Na sequência, propõe-se uma análise desta cinematografia, sob o enfoque do caráter gênero, no intuito de que possa ser estabelecido um comparativo entre estas produções partícipes do percurso do cinema de animação e a história da mulher.

Chapeuzinho Vermelho

Uma menina conhecida pelo apelido de Chapeuzinho Vermelho, que a pedido de sua mãe deve levar uns doces e sua avó. No caminho, desobedece a sua mãe e conversa com estranhos. Um lobo fica sabendo então que irá à casa da avó, a antecede, (em algumas versões come e avó e depois a menina). Ambas são salvas pelo caçador que passava. O caçador mata o lobo, em algumas versões são colocadas pedras na barriga do lobo que morre.

Pode-se notar, nessa história, características do conto em geral, como, por exemplo, a presença da Chapeuzinho como único personagem principal; número reduzido de personagens; um único conflito que seria entre a menina e o lobo; a casa da avó como espaço exclusivo onde acontece a ação; período curto de tempo, pois o conto se passa no decorrer de algumas horas apenas; e tem como base os diálogos entre Chapeuzinho e o lobo, o que causa o conflito entre os personagens. Também nota-se que a unidade de impressão causada pelo conto é o medo, pois o leitor sabe que Chapeuzinho, ingenuamente,

está indo em direção ao lobo, que pretende comê-la. Outro aspecto comum dos contos de fadas, que podemos encontrar nesse conto, é a lição de moral. Chapeuzinho promete nunca mais desobedecer a sua mãe e sempre tomar cuidado ao lidar com estranhos.

A narrativa é acompanhada de uma moral, cuja mensagem nos induz a pensar nesse lobo, não somente revestido de conotação infantil, que serve como intimidador no caso de desobediência das crianças, mas sim como o galanteador, o homem que usa da sedução para enganar as belas moças indefesas. A moral, então, alerta sobre o perigo que esse estereótipo masculino oferece.

Chapeuzinho apresenta aspectos bastante peculiares às crianças: a distração, pois somente quando estava sobrecarregada de flores é que se lembra de retornar ao caminho, a curiosidade e o interesse em descobrir as coisas que estão ao seu redor e o questionamento, pois ao chegar a casa da vovó faz-lhe perguntas direcionadas ao seu aspecto estranho, como as mãos, as orelhas, os olhos, a boca. Chapeuzinho representa a figura da criança com seus anseios e características específicas. O conflito principal da narrativa é vivenciado por Chapeuzinho que, dividida entre os conselhos de sua mãe e as suas próprias inquietações, tem de experimentar o perigo para aprender grandes lições com ele.

Branca de Neve

Branca de Neve (em alemão *Schneewittchen*) é um conto de fadas originário da tradição oral alemã, que foi compilado pelos Irmãos Grimm e publicado entre os anos de 1812 e 1822.

O conto começa falando de uma rainha muito bela que desejava muito ter uma filha “(...) branca como a neve, rubra como o sangue e negra como o ébano!” (GRIMM, 2005, p. 33). Pouco tempo depois, a rainha teve uma filha, tal qual como havia desejado. Contudo, tão logo pôs sua tão sonhada filha no mundo, morreu. Deram a essa menina o nome de Branca de Neve.

À medida que foi crescendo, Branca de Neve foi se tornando cada vez mais bela. A rainha, ao constatar esta realidade, fica enfurecida e cheia de inveja, pois seu espelho mágico não lhe afirma ser ela a mais bela entre todas as mulheres. Diante disso, a rainha tenta várias vezes pôr fim à vida de Branca de Neve. Mas somente depois de três tentativas consegue envenená-la.

A imagem de Branca de Neve é sempre retratada como indicado pelos Irmãos Grimm: com a doçura e a ingenuidade de uma menina que sofre com a perda dos pais e se vê perdida diante da crueldade da madrasta, que precisar se livrar dela para se tornar a mais bela de todas.

A história de Branca de Neve ensina que o fato de alguém atingir a maturidade física não a torna de

modo algum preparado intelectual e emocionalmente para a condição adulta, representada pelo casamento. Crescimento e tempo consideráveis são necessários antes que se forme a nova e mais madura personalidade e os velhos conflitos sejam integrados.

Branca de Neve também é narcisista, sendo quase destruída por esse fato, pois cede às tentações da madrasta que promete torná-la mais bonita. Aqui Branca de Neve volta a sofrer em detrimento das ações de sua madrasta,

porém, quando criança ela era passiva em relação o que a mãe lhe infligia, agora já sendo adolescente e mais madura, tem o poder de intervir e se responsabilizar pelos seus atos e pelo que acontece e as consequências sobre sua vida. A figura das duas representa conflitos vivenciados por mãe e filha.

Certa de que conseguirá seu final feliz, Branca de Neve dissemina o final idealizado e romântico dos contos de fada. Nada mais natural, tendo em vista que estamos lidando com uma adaptação direta de um texto desse gênero, além de ser a intenção manter o discurso moral de recompensas, castigos e finais felizes. Essa moral, no entanto, ganha mais credibilidade quando pregada pela própria personagem: de maneira análoga ao estereótipo da mulher cruel e invejosa, quando disseminado por histórias contadas também por mulheres, os finais felizes podem não parecer tão distantes assim.

Cinderela

Na versão de Perrault, o conto se chama A Gata Borralheira ou A Sapatilha de Vidro. Na dos Grimm, A Gata Borralheira. Contudo, na versão de Perrault, as filhas da Madrasta a chamam de Cinderela porque a jovem dorme entre as cinzas na frente de uma lareira, por isso, daqui para frente a personagem será tratada como Cinderela. Vale ressaltar que a versão escolhida para esse resumo foi a de Perrault, que é a mais conhecida (também por causa da versão da Disney). Na versão dos Grimm, não há carruagem nem Fada Madrinha, sendo um pássaro o responsável por lhe dar as belas roupas.

O papel feminino desempenhado pela Cinderela, lançado em 1950, é muito similar ao da Branca de Neve, contudo, esta tem prazer nos afazeres domésticos, enquanto aquela os enxerga como uma imposição de sua madrasta, sonhando com os bailes, onde poderá encontrar um príncipe que a resgate e liberte desta opressão através do amor, mudando sua vida de sofrimento.

Dentre os valores de bondade, humildade, simplicidade e singeleza, é a humildade o valor que se sobressai neste conto de fadas, levando-nos a pensar sobre a capacidade de doação de Cinderela. Sendo humilhada, desprezada e injustiçada pela madrasta e suas filhas, a jovem, ainda assim, tudo faz para agradá-las; cuidando da casa, cozinhando e ainda contribuindo para o embelezamento de suas

irmãs que, como todas as moças da redondeza, haviam sido convidadas para uma festa na corte do rei, que esperava encontrar uma esposa para seu filho – o príncipe. Por ordem de sua madrasta, Cinderela foi obrigada a ficar e colocar toda a casa em ordem.

Antes de ser “feliz para sempre”, a menina precisa passar por mais uma maldade. Ao saber que a dona do sapatinho perdido morava na casa de Cinderela, o príncipe tenta colocar o sapato nas duas irmãs de Cinderela. A primeira delas, tenta cortar os dedos, a outra os calcanhares, mas com a ajuda dos pássaros mágicos, o príncipe percebe seu equívoco, até encontrar sua amada.

Rapunzel

Em sua história, conta-se que um casal, cujo maior desejo era ter uma criança, teve de prometer a uma velha feiticeira impiedosa que lhe daria o pequeno ser assim que nascesse, isso porque o homem roubou de seu formoso jardim plantas de saladas para dar à mulher grávida que sentiu um grande desejo de comê-las. O marido desesperado prometeu entregar-lhe. A velha feiticeira então lhe tomou a criança logo que nasceu, pôs-lhe o nome de Rapunzel, cuja beleza era notável. A bruxa cuida da menina até, aproximadamente, os 12 anos. Mas quando a menina fica mais jovem, a bruxa prende Rapunzel numa torre muito alta e sem portas. Para

visitá-la no alto da torre, a bruxa pede que Rapunzel jogue as tranças para que suba por elas.

Aos arredores deste castelo, um príncipe caminhava e ouvia uma voz linda e perfeita Extasiado por sua voz, ele procura 50 a garota e descobre a torre, mas ele é incapaz de entrar. Ele espiona a feiticeira, aprende a entrar e ordena para Rapunzel jogar suas tranças. Quando ela a faz, ele sobe e pede para ela se casar com ele. Rapunzel concorda. Juntos eles planejam um meio de fuga. Toda noite, o príncipe visitaria Rapunzel e lhe traria um pedaço de seda para tecerem uma escada. Por descuido, Rapunzel comenta com a própria bruxa que ela seria mais pesada que o príncipe, e, na raiva, a bruxa corta todo o cabelo trançado de Rapunzel e lança a menina ao deserto. Quando o príncipe chama Rapunzel naquela noite, a feiticeira joga as tranças cortadas para baixo para puxá-lo. Quando ela diz que ele nunca verá Rapunzel novamente, ele pula da torre em desespero e fica cego pelos espinhos que estavam no arbusto em que caiu. Durante muitos anos, o príncipe cego perambulou, até um dia finalmente chegar a um lugar deserto onde Rapunzel vivia com os gêmeos a que tinha dado a luz, um menino e uma menina. O príncipe ouviu uma voz que lhe é conhecida e caminhou em sua direção. Rapunzel o reconheceu e desatou a chorar em seu ombro. Duas de suas lágrimas caíram nos olhos do príncipe, fazendo-o enxergar novamente. O príncipe a leva a seu reino, onde eles viveram uma vida longa e feliz.

A Bela Adormecida

A história começa durante a comemoração do nascimento da bela Princesa Aurora, quando três fadas madrinhas chegam para oferecer os seus presentes para a menina. Flora lhe ofereceu o dom da beleza, Fauna concedeu o dom do canto e, momentos antes que Primavera lhe desse seu presente, a malvada bruxa Malévola apareceu e lançou um terrível feitiço sobre Aurora: quando ela completar 16 anos, ela furará o dedo e cairá em um sono eterno. Logo, a fada Primavera descobre um jeito de quebrar o feitiço: quando a Princesa cair no sono profundo, basta que um beijo do seu verdadeiro amor, o valente Príncipe Felipe, a desperte.

No conto A Bela Adormecida passa através de várias formas, uma mensagem importante destinada à juventude atual. Muito mais importante do que qualquer outra mensagem de qualquer outro conto. Figuras masculinas e femininas apresentam projeções distintas, porém essas figuras apresentam os mesmos papéis em contos de fadas: em “A Bela Adormecida”, é o príncipe que observa o sono da moça, enquanto que em “Cúpido e Psique”, é Psique quem encontra cupido dormindo, e assim como o príncipe fica encantada com a beleza dele. Este é um exemplo, dentre vários outros. Mas podemos assegurar que há múltiplos exemplos de coragem e determinação em ambos os sexos.

Bela é uma princesa incomum, se comparada às demais. Ela revela-se corajosa, interessada pelo novo, insatisfeita com a vida do interior. Afirma-se ansiosa de novas vivências. Voltada ao conteúdo, despreza a superficialidade da vida. Apaixona-se finalmente por um príncipe que a respeita e valoriza seu interesse intelectual, podendo conciliar sua vida emocional com a realização vocacional. Paralelamente a Bela, pensa-se em Anastásia que no intuito de encontrar suas origens, desacomoda-se de sua posição, voltando-se a novas possibilidades. Com metas bem definidas, direciona-se ao alcance de seus ideais. Assim como Bela, possui como objetivo para sua vida algo que complete seu Ser; busca o reencontro com suas origens e, nesta trajetória, depara-se com aquele que viria a ser seu par romântico.

Princesa Tiana

Filha de família de baixa renda, Tiana, primeira princesa negra, aprende com seu pai que é possível conquistar tudo na vida quando a pessoa trabalha e se esforça para isso. Seu pai faleceu antes de conseguir realizar o sonho de inaugurar um restaurante, assim, Tiana cresce alimentando o mesmo sonho dele. Para tanto, ela trabalha o dia todo como garçonete, economizando cada centavo. Ela consegue juntar o dinheiro necessário, mas o restaurante que compraria recebe outra oferta e a compra fica ameaçada. A mãe dela, Eudora, deseja

que a filha conheça seu príncipe, dance e seja feliz, mas ela afirma que não tem tempo para distrações. A melhor amiga de Tiana, desde a infância, é Charlote; uma menina rica, mimada, mas de bom coração. Seu maior sonho é se casar com um príncipe para se tornar princesa. Ela é loira, tem olhos azuis e a pele branca.

Desde o início da história é revelado que Tiana é especialista nas artes culinárias. Ela é capaz de picar uma variedade de vegetais a uma velocidade incrível, e cozinhar uma refeição deliciosa em muito pouco tempo. Ela é capaz de reconhecer os ingredientes necessários para o prato, e Tiana foi ainda capaz de transformar uma sopa ruim em boa. Tiana é um cozinheiro competente. O seu dom na cozinha tem sido apontado em várias ocasiões, por seu pai e por Naveen.

Tiana é muito inteligente também, porque ela conseguiu construir uma jangada, mesmo sem ninguém ensinar a ela. Ela também usou sua inteligência para quebrar o feitiço do Dr. Facilier. Quando Tiana se tornou um sapo, ela poderia saltar rápido o suficiente para ficar longe de Stella. Quando um grupo de jacarés tentou comê-la, junto com Naveen, Tiana nadou para longe sem ser apanhado e, ao contrário de Naveen, encontrou um local escondido. Além disso, Tiana tinha forças físicas suficientes como um sapo para escapar das garras de um caçador.

Tiana é a primeira princesa negra da história do estúdio. Seguindo a tendência das princesas que não, pensam em matrimonio, é independente e a primeira princesa que trabalha. A princípio, como garçonete, servindo à elite branca (representando a realidade da sociedade racista sulista) e, no final, conquista com muito esforço seu próprio negócio. Embora a história indique o final feliz com o casamento, como no padrão clássico das princesas, ela mostra seu diferencial em construir um príncipe diferente dos outros padrões anteriores. O príncipe de Tiana é boêmio, falido e sofre com uma maldição que o deixa em forma de sapo na maior parte da história.

A análise dos personagens desse conto mostra como eles são fundamentais para as narrativas, mesmo que não estejam na forma humana, possuem características humanas e fazem com que o público tenha afinidade ou repulsa, gerando emoção para o telespectador. Segundo Cruz (2006), os personagens precisam ter alguns elementos determinados para serem bons e, talvez, inesquecíveis: 1) necessidade dramática; 2) ponto de vista; 3) comportamento; 4) transformação.

Considerações finais

Quem convive com crianças sabe o quanto elas gostam de escutar a mesma história várias vezes, pelo prazer de reconhecê-la, de aprendê-la em seus detalhes, de cobrar a mesma sequência e de

antecipar as mesmas emoções que tiveram da primeira vez.

Contar histórias é uma das artes mais antigas, surgiu desde que o homem teve o poder da fala e o desejo de relatar suas experiências, mais que ainda encantam, e neste cotidiano com tantos problemas devemos buscar e propor ao nosso aluno este encantamento, que contribuirá também para buscar soluções para os seus conflitos, normais da idade. Os contos de fadas são em sua grande maioria histórias tradicionais femininas, transmitidas por mulheres de uma geração para a seguinte, de modo que tendem a mostrar heroínas abertas para receber e transmitir magia ou para partir para a ação com vigor.

Os Contos de Fadas têm um importante papel no desenvolvimento integral da criança, pois estas histórias recheadas de magia, mistérios e bravuras agem de forma significativa no imaginário da criança, levando a criança ao primeiro contato com o mundo ficcional e auxiliando a mesma na solução de problemas referentes à sua realidade. Estes contos por tratarem de uma forma transparente sobre o bem e o mal facilitam à criança a construção do seu caráter, auxilia em sua leitura de mundo e contribui para uma parte importante dessa fase do desenvolvimento infantil, que é a elaboração do eu.

As narrativas dos contos, por meio das formas simbólicas, permitem que a criança exteriorize seus anseios, medos e necessidades. Pois ela precisa do

pensamento mágico contido nos contos de fadas que falam dos problemas interiores dos seres humanos e sobre as soluções corretas para sua convivência em qualquer sociedade.

Todas as princesas, apesar de fictícias, carregam algo de real que constituem suas personalidades, caracterização física, comportamentos, atitudes e ações frente a decisões e problemas que enfrentam, expressando de certa maneira o desenrolar da história da mulher e até mesmo a trajetória de avanços da própria sexualidade e repressão. Constatado o poder de influência que a companhia Walt Disney e suas personagens exercem sobre toda a sociedade, confirma-se esta imposição de valores estéticos e comportamentais. As características das princesas dos contos de fadas reproduzem os padrões aos quais as sociedades estão acostumadas e perpetuam, através de suas narrativas, discursos dominantes, fixados, pré-estabelecidos e naturalizados. Ou seja, trata-se de um agente social de mídia que detém enorme poder de representação.

É difícil dar como concluído um trabalho que estuda a situação em que a mulher é representada. Felizmente, essa imagem vem sendo modificada diariamente, fruto de uma luta constante de mulheres. Após desenvolver e estudar tudo que foi apresentado até aqui, pode-se entender a importância dos estudos

relacionados à condição das mulheres e das meninas, refletidas nos contos de fadas e animações.

Constatado que o principal fator de influência sobre o estereótipo das princesas é o processo de emancipação da mulher, gerado por uma constante mudança de valores da sociedade, conclui-se que as mudanças que afirmam a conquista pela independência feminina, por sua individualidade, tendem a permanecer, uma vez que já estão incorporadas pela sociedade.

Referências bibliográficas

BETTELEIM, B. A Psicanálise dos Contos de Fadas. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2000.

CANTON, K. Era uma vez Irmãos Grimm. São Paulo: DCL, 1ª ed, 2006.

CARVALHO, Barbara Vasconcelos de. A Literatura Infantil – Visão Histórica e Crítica. 2. ed. São Paulo: Edart, 2013.

CASHDAN e SHELDON. Os sete pecados capitais nos contos de fadas: como os contos influenciam nossas vidas. Rio de Janeiro. Campus, 2000.

CASTRO, A. S. V. P. de. Diálogos entre literatura clássica infantil e psicanálise. *CES Revista,* Juiz de Fora, v. 22, p. 267-281, 2008. Disponível em: <http://www.cesjf.br/revistas/cesrevista/edicoes/2008/dialogos. pdf>. Acesso em: 25 nov 2018.

CHALITA, G. Pedagogia do amor: a contribuição das histórias universais para a formação de valores das novas gerações. São Paulo: Editora Gente. 2003

COELHO, N. N.O conto de fadas. 2. ed. São Paulo: Ática,2001.

_____O conto de fadas: símbolos mitos arquétipos. São Paulo: DCL, 2003.

CRUZ, Paula Ribeiro da. Do desenho animado à computação gráfica: A estética da animação à luz das novas tecnologias. Universidade Federal da Bahia, Salvador - 2006.

FREIRE, G. C. Literatura nas escolas: Realidade ou conto de fadas? Monografia (Especialização), Universidade Federal de Goiás – Campus Catalão, 2008.

GILLIG, Jean-Marie. O Conto na psicopedagoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

GÓES, L. P. Introdução à literatura infantil e juvenil. São Paulo: Pioneira. 2001

GRIMM, Jakob. Branca de Neve. In: ESTÉS, Clarissa Pinkola (Org.). Contos dos Irmãos Grimm. Rio de Janeiro: Rocco, 2005.

LAJOLO, M. O que é literatura. São Paulo, Ed. Brasiliense, 17ª ed., 2005.

MACHADO, M. M. (1988). O propósito dos contos de fadas. Pediatria São Paulo.

MENDES, L.. Psicanálise e teoria da literatura: dois saberes solidários. In: CONGRESSO DE LETRAS DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO DE JANEIRO, 2., 2005, Rio de Janeiro. Anais... Rio de Janiero, 2005. Disponível em: http://www.filologia.org.br/xiv_cnlf/tomo_1/completo_tomo_1.pdf. Acesso em: 26 nov. 2018.

SCHNEIDER, R. E. F., & Torossian, S. D. (2009, Agosto). Contos de fadas: de sua origem à clínica contemporânea. *Psicologia em Revista, 15*(2), 132-148. Disponível em http://pepsic.bvsalud. /completo_tomo_1.pdf. Acesso em: 26 nov. 2018.

SIMONSEN, M. (2007). O conto popular. São Paulo: Martins Fontes.

VASCONCELLOS, Márcia. Um Novo Olhar sobre o Chapéu: uma leitura do Mito da Grande Mãe no conto do Chapeuzinho Vermelho, nas versões de Charles Perrault e dos Irmãos Grimm e no conto Fita Verde no cabelo de João Guimarães Rosa. Monografia de conclusão do curso de pós-graduação em Psicologia Analítica. IBMR. Rio de Janeiro, abril 2006.

Revista SL Educacional, São Paulo, v.10 n.10, p.1-1014, nov.2019

APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO

Vera Lucia Fidelis Alves

Piaget escreveu sobre a interação entre indivíduo e meio constituída através de dois processos: organização interna das experiências e adaptação ao meio. Piaget não deu ênfase aos valores sociais e culturais no desenvolvimento da inteligência, pressupostos escritos por Vygotsky

Lev Semenovich Vygotsky estudou sistematicamente a psicologia e seu projeto principal foram os processos de transformação do desenvolvimento na dimensão filogenética, histórico social e ontogenético.

As diferenças entre os dois autores parecem ser muitas, mas eles partilham de pontos de vista semelhantes. Ambos entenderam o conhecimento como adaptação e como construção individual e compreenderam a aprendizagem e o desenvolvimento como autorregulados. Discordaram quanto ao processo de construção desse conhecimento, ambos viram o desenvolvimento e a aprendizagem da criança como participativa, não ocorrendo de maneira automática.

A criança transforma aquilo que aprende de acordo com sua capacidade interna e nata, tornando-se transformadora da aprendizagem, criadora, se

essa capacidade de aprendizagem e oportunidade lhe for oferecida.

Vygotsky e Piaget estavam preocupados com o desenvolvimento intelectual, porém cada um começou e perseguiu por diferentes questões e problemas. Piaget estava interessado em como o conhecimento é adquirido ou construído, onde a teoria é um acontecimento da invenção ou construção que ocorre na mente do indivíduo, Vygotsky estava preocupado com a questão de como os fatores sociais e culturais influenciam o desenvolvimento intelectual.

A teoria de Vygotsky é uma teoria de transmissão do conhecimento da cultura para a criança, os indivíduos interagem com agentes sociais mais lecionados, como professores e colegas. As crianças constroem e internalizam o conhecimento que esses seres instruídos possuem.

Enquanto Piaget, não acreditava que a transmissão direta desse tipo fosse viável. Para ele as crianças adquirem uma forma própria de se desenvolver no social, mediante a construção pessoal desse conhecimento. Piaget aprovou a construção individual como singular e diferente, embora comumente ligada e próxima daquela da cultura, com isso a criança tem a chance de errar e construir. Vai ocorrendo períodos de desequilibração para uma nova sustentação de bases.

Sabe-se que muitos indivíduos não progridem em seu desenvolvimento e acabam bloqueados em algumas etapas de seu desenvolvimento, prejudicando seu dia a dia em sua maneira de pensar.

O desenvolvimento e a aprendizagem, tanto para Vygotsky como para Piaget, acreditavam que esta relação era diferente.

Vygotsky (1987) tinha a ideia de que a aprendizagem é a força que impulsionava o desenvolvimento intelectual do indivíduo, enquanto para Piaget o próprio desenvolvimento é a força vinda do próprio desenvolvimento.

Segundo Piaget (1974) a ideia de que o desenvolvimento colocava limites sobre o que podia ser aprendido e sobre o nível da compreensão da aprendizagem, dependia de pessoa para pessoa, pois elas possuem um ritmo diferente, não podendo passar de um estágio para outro sem ter aprendido o de referência.

Nos estudos de Vygotsky (1987), o desenvolvimento do indivíduo foi dividido em zona de desenvolvimento potencial e zona de desenvolvimento proximal. Na primeira, é o nível de desenvolvimento em que os estudantes são capazes de solucionar problemas de forma independente, enquanto que na segunda é o nível em que os estudantes podem resolver problemas com apoio de alguém, ou seja, com a interação social, os

estudantes podem aprender coisas que não aprendiam sozinhos.

Já Piaget (1974) coloca que a construção da aprendizagem é sempre realizada sobre com base em uma construção anterior e que, com a desequilibração, é sempre possível o avanço das construções anteriores.

A influência dos fatores sociais, para Vygotsky (1987) tem um papel importante no desenvolvimento intelectual do indivíduo. A cultura, por exemplo oferece um conhecimento que é incorporado e construído pelas crianças. As crianças por sua vez vão tornando-se indivíduos com funções e habilidades intelectuais diferentes pois dependem da cultura que está inserida.

Para Piaget (1974), o papel dos fatores sociais no desenvolvimento intelectual não tem fim, pois, as relações sociais são vistas como um conflito para o conhecimento, e que ocasiona o desequilíbrio do pensamento e, consequentemente, surge o desenvolvimento. Ou seja, para o autor são consideradas para a construção do conhecimento social.

Assim, a diferença entre os dois pesquisadores do conhecimento humano, é referência a linguagem no desenvolvimento intelectual. Contudo, Vygotsky (1987) trata da aquisição da linguagem com meio

social como o resultado entre o raciocínio e o pensamento intelectual.

Para Piaget (1974) a linguagem falada é a manifestação da função simbólica, ou seja, quando o indivíduo usa essa capacidade de símbolos para representar, ele reflete o desenvolvimento intelectual, mas não o produz.

Piaget (1974) ainda neste pensamento, considerou a linguagem como uma forma de facilitar o desenvolvimento intelectual. Para ele, a linguagem é reflexo e não inteligência e a única forma de avançar no intelectual é através da ação.

Por sua vez, Vygotsky (1987) mostra uma diferença entre os processos psicológicos superiores e os processos psicológicos avançados. No primeiro, ele coloca a linguagem oral, adquirido na vida social mais extensa e por toda a espécie, e sendo produzido pela internalização de atividades sociais, através da fala.

> A interação e a linguagem têm um importante destaque no pensamento de Vygotsky, pois irão contribuir no desenvolvimento dos processos psicológicos, através da ação. Vygotsky substituiu os instrumentos de trabalho por instrumentos psicológicos,

> explicando desta forma, a evolução dos processos naturais até alcançar os processos mentais superiores, por isso, a linguagem, instrumento de imenso poder, assegura que significados linguísticos criados com significados sociais e compartilhados. (OLIVEIRA: 1988, p.81)

Vygotsky (1987) declara que a linguagem é uma importante forma de comunicação, pois além de exercer sua função comunicativa, ela também é importante na formação do pensamento e da consciência; e ainda na organização e planejamento da ação do indivíduo perante a sociedade; na transformação do pensamento e do comportamento e, em todas as demais funções psíquicas do sujeito, como vontade, memória e atenção.

Assim, na visão da teoria na educação do sujeito, tanto Vygotsky como Piaget consideram o conhecimento como uma construção individual.

Contudo, Vygotsky (1987) considera que toda construção é modificada pelos fatores sociais que envolvem o indivíduo, isto é, o professor deve explicar o conhecimento.

Com isso a criança só constrói o seu conhecimento a partir do que é oferecido a ela, pois a criança não inventa, mas copia o que está disponível na sociedade. Assim a sociedade atribui um processo de transmissão de cultura, e de facilitador e o professor é o mediador dessa educação da criança e seu trabalho é o modelar do conhecimento.

Piaget (1974) avaliou a construção do conhecimento como um ato individual da criança. Para ele os fatores sociais influenciam o desequilíbrio do indivíduo, pois é através dos conflitos cognitivos o sujeito se constrói. Contudo para o outro autor em questão, a construção do conhecimento não é medida, pelo fator social e ambiental e sim é copiado é um modelo.

Continuando com a ideia de Piaget (1974) o conhecimento anterior é reconstruído diante da desequilíbrio social, provocada e estimulada. O papel do professor é visto como o de estimular e apoiar a construção e invenção.

> O professor quando organizador permanece indispensável no sentido de criar as situações e de arquitetar os projetos iniciais que introduzam os problemas significativos à criança. Ele é necessário para proporcionar a reflexão e a reconsideração das

> soluções rápidas. O desejado é que o professor deixe de ser um expositor de soluções prontas; o seu papel deveria ser aquele de um mentor, estimulando a iniciativa e a pesquisa". (PIAGET, 1974. p16).

Para Piaget (1974), a criança se utiliza das fontes e formas de informação para construir o processo do conhecimento. Quando ela por exemplo lê um livro absorve a informação contida nele e assim vai construindo seu conhecimento. Este processo não é o de recriar, mas o de inventá-lo.

Já para Vygotsky (1989), a aprendizagem não começa na escola, mas antes da criança entrar nela.

Contudo, tanto para Piaget (1974) como para Vygotsky (1987) o ambiente da sala de aula requer interação social.

Para Vygotsky, o ambiente social é a fonte de modelo que serve para construir novos conhecimentos do indivíduo. A aprendizagem, e o desenvolvimento são adquiridos por modelos e pela motivação da criança. Para Piaget, é com a interação com os colegas e adultos.

Vygotsky (1987) ainda fala que no cotidiano das crianças, elas observam o que os outros falam, internalizando tudo e se apropriando do que viu e

ouviu. As crianças recriam e conservam o que é observado ao seu redor.

Com isso, Vygotsky (1987) afirma que a aprendizagem da criança se dá pelas interações com outras crianças e do meio ambiente em que vivem, determinando o que por ela é internalizado. A criança vai adquirindo a linguagem e o conhecimento do grupo.

Segundo Piaget (1974), o desenvolvimento do conhecimento aparece do interior para o exterior, dependendo da maturidade de cada pessoa. O autor considera que o ambiente poderá influenciar no desenvolvimento, desde que o indivíduo tenha maturidade para isto.

Comparando as ideias de Vygotsky (1987) e Piaget (1974) os dois autores se contrapõem, pois o primeiro fala que o desenvolvimento é de fora para dentro, através da internalização. Vygotsky afirma que o conhecimento se dá dentro de um contexto, sofrendo as influências sociais. Já o segundo autor declara que o desenvolvimento se dá de dentro para fora, pois este depende da maturação do indivíduo em adquirir novas experiências.

Resumindo, para a teoria vygotskiana, o desenvolvimento ocorre em função da aprendizagem, ao contrário do pensamento de Piaget que afirma ser a aprendizagem uma consequência do desenvolvimento.

Assim, desenvolvimento do conhecimento para Piaget, sofre uma equilibração, ou seja, uma interação entre o indivíduo e o meio, ligados com outros fatores como a genética, a maturação, a assimilação, a acomodação, a adaptação e a assimilação.

A relação entre aprendizagem e conhecimento

Para Vygotsky (1987), a zona de desenvolvimento proximal representa o espaço entre o nível de desenvolvimento real, ou seja, aquele momento, onde a criança era apta a resolver um problema sozinha, e o nível de desenvolvimento potencial, onde a criança faz com colaboração de um adulto. Esta etapa implica na compreensão de outras ideias como:

a) O que a criança consegue com a colaboração de uma pessoa mais velha e depois poder realizar sozinha.

b) Quando a criança consegue autonomia para resolver seus problemas com a ajuda de um adulto ou por outra criança mais velha, formando uma construção entre aprendizagem e desenvolvimento.

Segundo Vygotsky (1987), a aprendizagem avança os processos superiores internos capazes de atuar com o meio ambiente e com outras pessoas. O autor declara ainda que é muito importante de que esses processos sejam internalizados pela criança.

Vygotsky (1987) falou que as funções mentais são produtos do desenvolvimento sócio histórico, e que a linguagem é o mediador desse processo. Por isso que a sua teoria ficou conhecida como sócio interacionista.

Por isso, não podemos desfazer ou ignorar o papel desempenhado pelas crianças ao se relacionarem e interagirem com outras pessoas, que sejam professores, pais e outras crianças mais velhas e mais experientes.

A relação com outras pessoas é uma forma de transmitir novas ideias ao próximo e poder adquiri um novo processo de aprendizagem. Quando o professor, se utiliza da relação, consegue chegar à zona de desenvolvimento proximal do aluno em questão, ele pode atingir maneiras pelas quais a instrução será mais útil para a criança. Desta forma, o professor terá condições de não só utilizar meios concretos, visuais e reais, mas, com maior propriedade, fazer uso de novos recursos que estimulem o pensamento abstrato, ajudando à criança a superar suas necessidades.

Já na teoria de Piaget (1974) as mudanças qualitativas pelas quais a criança passa, são significantes desde o estágio inicial de uma inteligência prática, até o pensamento formal, lógico dedutivo, na adolescência.

Para o autor, a adaptação do sujeito vai ocorrendo enquanto ele vai aprendendo. Para que esta adaptação se torne ampla, é necessário investigar os conhecimentos já adquiridos.

Segundo ainda Piaget (1974), o conhecimento não pode ser aceito como algo pré-determinado no nascimento. Ela resulta das ações e interações do indivíduo com o ambiente onde vive.

Todo o conhecimento é uma construção elaborada desde a infância, através da interação do indivíduo com os objetos que procura conhecer, sejam eles do mundo físico ou cultural.

> Os objetos do conhecimento têm propriedades e particularidades que não são assimiladas pela pessoa. Por isso, uma criança que já construiu o esquema de sugar, com maior facilidade utiliza a mamadeira, mas terá que modificar o esquema para chupeta, comer com colher, etc. Também será mais fácil para essa criança, ela já tem esquemas assimilados. (OLIVEIRA: 1988, p.84)

A este processo de modificação de um esquema de assimilação. Piaget chamou de

acomodação, embora seja estimulado pelo objeto, é também possível graças à atividade do indivíduo, pois é este que se transforma para a elaboração de novos conhecimentos.

> Com as aproximações, construindo acomodações e assimilações, completa-se o processo a que Piaget chamou de adaptação. A cada adaptação constituída e realizada, o esquema assimilador se torna solidificado e disponível para que a pessoa realize novas acomodações. O que promove este movimento é o processo de equilibração, conceito central na teoria construtivista. (OLIVEIRA: 1988, p.86)

Diante de um estímulo, o indivíduo pode olhar como desafio, e uma suposta falta no conhecimento, faz com que a pessoa se desequilibra ficando curioso e motivado a restabelecer um novo conhecimento e assim adquirir o equilíbrio por meio de ações físicas e também mentais.

No indivíduo, o pensamento então vai se tornando cada vez mais difícil e abrangente, interagindo com outros objetos do conhecimento cada vez mais diferentes e abstratos.

Assim, a educação é um processo importante a considerar principalmente o objetivo central da educação que é autonomia, tanto intelectual como moral. E com isso, a criança vai usando o sistema imposto a ela e, pela sua própria estrutura mental, como a lógica, a moral, a linguagem e a compreensão de regras sociais, através de estágios diferentes um do outro.

A afetividade aparece aqui como um dos fatores mais importantes para se adquirir esta inteligência. A afetividade pode ser a causa de acelerações ou retardos no desenvolvimento intelectual da criança.

REFERÊNCIAS

ALONSO, Ángel San Martín. O método e as decisões sobre os meios didáticos. In: SANCHO, J.M. (Org.). Para Uma Tecnologia Educacional. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução. V.1. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CARRAHER, David W. O papel do computador na aprendizagem. Revista Acesso, 3, n.5, p.21-30, jan.1992.

FARIA, E. T. O professor e as novas tecnologias. In: ENRICONE, D. (Org.) Ser Professor. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

OLIVEIRA, Marta Kohl. Pensar a educação: contribuições de Vygotsky. In: Piaget- Vygotsky: novas contribuições para o debate. São Paulo: Ática, 1988.

OLIVEIRA, Marta Kohl. Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio- histórico. Scipione, 1989.

KENSKI, V. M. Educação e tecnologias: O novo ritmo da informação. Campinas:

Papirus, 2007.

PIAGET, J. Seis estudos de Psicologia, Rio de Janeiro: Forense, 1987.

VYGOTSKY, LEV S. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

VYGOTSKY, LEV S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 3ª.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VIANA, M. A. P. Internet na Educação: Novas formas de aprender, necessidades e competências no fazer pedagógico. In: MERCADO, L. P. L. (Org.) Tendências na utilização das tecnologias da informação e comunicação na educação. Maceió: EDUFAL, 2004.

Revista SL Educacional, São Paulo, v.10 n.10, p.1-1014, nov.2019

VALORIZAÇÃO DA ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Verusca Patrício Oddone

Resumo

Este trabalho apresenta algumas reflexões sobre arte na prática pedagógica, por meio de pesquisas sobre a prática pedagógica de professores de Artes do ensino fundamental, o objetivo é evidenciar o conceito da arte apontando sua relação com a prática pedagógica do professor de Artes numa perspectiva sócio histórica. Para isso discutimos a conceituação e alguns dos principais problemas da Estética, para depois fazermos a juntura com a prática pedagógica. Refletir sobre uma educação estética que busque suprir os limites de um ensino de arte fragmentado, tecnicista e padronizado.

Palavras-chaves: Ensino de Arte; PCN, Educação, Arte.

Abstract

This work presents some reflections on art in pedagogical practice, through research on the pedagogical practice of teachers of Arts of primary education, the objective is to highlight the concept of art by pointing out its relation with the pedagogical practice of the art teacher in a socio- historical. For this, we discuss the conceptualization and some of the

main problems of Aesthetics, to later combine with the pedagogical practice. Reflect on an aesthetic education that seeks to overcome the limits of a fragmented, technical and standardized art teaching.

Keywords: Art Teaching; PCN, Education, Art.

Introdução

Este trabalho tem o objetivo de fazer uma análise sobre a importância da Arte na Formação da criança, demonstrando a importância da disciplina “Arte Educação”. A ARTE é extremamente importante para o desenvolvimento global do ser humano, devendo ser trabalhada com liberdade e seriedade desde a educação infantil.

No seu trabalho criador, a criança utiliza e aperfeiçoam processos que desenvolvem a percepção, a imaginação, a observação, o raciocínio, o controle gestual. Capacidade psíquica que influem na aprendizagem. No processo de criação, ele pesquisa a própria emoção, liberta-se da tensão, ajusta-se, organiza pensamentos, sentimentos, sensações e forma hábitos de trabalho.

Para que se perceba melhor a necessidade da arte para as crianças, é necessário que se compreenda o amplo significado da arte. Sendo assim, é necessário abordar alguns conceitos da arte na visão do Referencial Curricular Nacional, Parâmetros Curriculares Nacionais e outros conceitos apresentados por autores citados nesse trabalho, e

também enfatizar a arte na construção de uma educação lúdica e estética, destacando-se que o objetivo do trabalho em arte é proporcionar um despertar prazeroso para as expressões artísticas de modo geral e desenvolver aspectos emocionais do aluno tais como: afetividade, criatividade, socialização.

Arte através do tempo

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 e essa pergunta nos mostram 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.

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.

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).

A 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. 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".

Quanto à preparação dos professores, o que se observa é que até 1960, existiam poucos cursos de formação nessa área.. 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

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)

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.

Contribuição da arte na educação infantil

Diante do estudo realizado durante a Pré-História, nota-se que a Educação já existe desde o surgimento dos primeiros representantes da espécie humana. Para que pudessem solucionar problemas e enfrentar desafios, viram-se forçados a utilizar cada vez mais a inteligência; com o tempo o ser humano passou a ter que melhor aprender o que necessitava fazer.

Os coletores de frutas e caçadores ensinavam às gerações mais novas de modo informal, como obter a sobrevivência. Crianças e jovens, através de

um processo de observação, imitação e participação, aprendiam, nos campos e matas, quais as frutas serviam para a alimentação e quais eram tóxicas, quais as plantas serviam para extração de tinta e que cuidados deveriam tomar para abater os animais mais ferozes e os mais ariscos.

Do mesmo modo, aprendiam, nas cavernas e abrigos, a polir os granitos e fabricar os instrumentos necessários à caça, ao trato dos animais, à obtenção de madeira para a fogueira e até mesmo à execução de uma cirurgia. Muito cedo, já fabricavam, com os adultos, os utensílios ou objetos domésticos e enfeites utilizados nos funerais e nas cerimônias religiosas. Enquanto os adultos pintavam as paredes dos abrigos, as crianças e jovens não desprendiam os olhos de suas mãos; enquanto as mulheres preparavam as caças, as frutas e as raízes para alimento, os mais novos estavam em volta, aprendendo os segredos da culinária. (COSTA, 1998, p. 7).

Observa-se então que a educação já existia antes mesmo que houvesse a sala de aula, essa educação era transmitida de geração para geração, onde os mais experientes passavam para a geração mais nova os conhecimentos necessários a seu dia-a-dia. Embora a educação existisse há muito tempo, não se dava um tratamento especial à educação das crianças, não se via a necessidade de que as crianças fossem educadas de uma forma diferente do adulto,

mas pouco a pouco a criança foi adquirindo o seu espaço dentro da sociedade.

Nas últimas décadas a educação infantil no Brasil e no mundo todo tem aumentado, acompanhado a urbanização, a presença da mulher no mercado de trabalho e as alterações na organização e estrutura da família. Por outro lado, a sociedade está cada vez mais consciente da necessidade das experiências da primeira infância, o que leva à demanda por uma educação institucional para atender crianças de zero a seis anos. Ao afirmar que há uma maior preocupação presente na atual sociedade de como educar as crianças, ocorrendo devido o surgimento do desenvolvimento da tecnologia, percebendo assim que melhor fossem preparadas as crianças para atender essa nova era.

> (...) por tais, as instituições de educação infantil são hoje indispensáveis na sociedade. Elas tanto constituem o resultado de uma forma moderna de ver o sujeito infantil quanto solução para o problema de administração social, criado a partir de novas formas de organização da família e de participação das mulheres na sociedade e no mundo do trabalho. (CRAIDY e KAERCHER, 2001).

De acordo com a obra Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil as atuações de diversos fatores influenciaram levando a ocorrência de movimentos da parte da sociedade civil e dos

órgãos governamentais para que o atendimento às crianças de zero a seis anos fosse reconhecido legalmente na Constituição Federal de 1988. A partir daí, a educação infantil em creches e na pré-escola passaram a ser, ao menos do ponto de vista legal, um dever do Estado e um direito da criança. (artigo 208, inciso IV).

Alguns anos depois a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) reafirma essas mudanças com a lei nº. 9.394/96, promulgada em dezembro de 1996, que estabelece de forma incisiva o vínculo entre o atendimento às crianças de zero a seis anos e a educação.

A obra Educação Infantil: Pra que te Quero? relata também que foi desde a Constituição Federal de 1988 que ficou oficialmente definido que os pais, a sociedade e o poder público têm que respeitar e garantir os direitos das crianças, passando a vê-las como seres sociais, históricos, pertencentes a uma determinada classe social e cultural, conforme o artigo 227 que diz:

> É dever da família, da sociedade e do estado assegurar à criança e ao adolescente com absoluta prioridade, o direito à vida, saúde, alimentação, cultura, dignidade, respeito, liberdade e a convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência e opressão. (CRAIDY e KAERCHER, 200 I, p. 24).

Acredita-se então que nem os pais, nem as instituições de atendimento, nem qualquer setor da sociedade ou dos governos poderão fazer com as crianças o que considerarem individualmente válido.

Considerando a distância que há entre o que diz o texto legal e a realidade da educação infantil, a LDB dispõe no título IX, artigo 89, que: “As creches e pré-escolas existentes ou que venham a ser criadas deverão no prazo de três anos, a contar da publicação dessa lei, integrar-se no respectivo sistema de ensino”. (BRASIL, 1998, p. 11)

Perante desse fato percebe-se que a criança ao se ingressar na educação infantil ela terá o direito de ter acesso a um ensino vinculado a desenvolver seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social.

> No título IV, que destaca a organização nacional, artigo 11, V, considera-se que os municípios incumbir-se-ão de (...) oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas. No artigo 9°, IV, reafirma que: A União incumbir-se á de (...) estabelecer em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os municípios, competências e diretrizes para a educação infantil (...) que nortearão os Currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum. (BRASIL, 1998, p. 12)

Em seu artigo 29, inciso I, a LDB regulamenta a educação infantil definindo-a então como primeira etapa da educação básica.

Diante desse artigo fica esclarecido que a educação infantil deve ter como finalidade o desenvolvimento pleno da criança até seis anos de idade, voltada aos aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais, sendo complementação da ação da família e da comunidade em que vive.

> “Artigo-30 - A educação infantil será oferecida em:
>
> I - Creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de
>
> idade.
>
> II - Pré-escolas, para crianças de quatro a seis anos de idade”. (SANTOS, 2003, p. 168 e 169).

Ao observar esse artigo pode-se perceber que as creches e as pré-escolas são direitos tanto das crianças como de seus pais e são instituições de caráter educacional e não simplesmente assistencial como muitas vezes foram consideradas durante o século XX, devido essas creches atenderem apenas aos cuidados referente à higiene, alimentação e outros cuidados, não tendo nenhuma responsabilidade com a formação educacional da criança. Sendo assim, a creche e a pré-escola têm por objetivo complementar e não substituir a educação no âmbito familiar, ao contrário do que algumas vezes é

entendido, devendo ambas integrar-se para que juntas possam oferecer à criança aquilo que ela necessita para seu desenvolvimento.

> “Artigo-31 - Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para acesso ao ensino fundamental”. (SANTOS, 2003, p. 169).

Ao analisar o artigo citado acima, nota-se com clareza que a avaliação na educação infantil é realizada através de acompanhamento e registro passo a passo do desenvolvimento da criança, a avaliação nessa fase atua apenas como recurso para auxiliar o progresso das crianças. Avaliar na educação infantil consiste em notar as alterações nas competências das crianças que possam ser atribuídas tanto no trabalho realizado nas creches como na pré-escola como no cotidiano familiar.

Considerações Finais

A arte sempre esteve presente em praticamente todas as formações culturais. O homem que desenhou um bisão numa caverna pré-histórica teve que aprender de algum modo, seu ofício. E, da mesma maneira, ensinou para alguém o que aprendeu. Dessa forma acredita-se que o ensino de artes precisa ser revisto, havendo uma conscientização primeiramente dos professores da necessidade da arte como parte fundamental da

educação, para que seja mais bem desenvolvido o trabalho nas salas de aula e consequentemente levar também os alunos a perceber essa necessidade. Durante o desenvolvimento dessa pesquisa, percebeu-se que a arte desempenha um papel indispensável na formação e desenvolvimento criador da criança; para qual a arte representa e traça um percurso de criação e construção que envolve escolhas, experiências pessoais, aprendizagens, relação com a natureza, movimentação interna ou externa. Devendo-se descartar as duas inferências principais: a primeira é que o ensino de arte desenvolvido na Educação Infantil está, na maioria das vezes, equivocado, pois a arte geralmente era trabalhada como uma forma de passar o tempo das crianças ou simplesmente trabalhar com datas comemorativas, não existindo assim nenhum objetivo concreto. A segunda, é que existem várias formas de trabalhar com a arte na Educação Infantil sem que a mesma seja utilizada como uma mera distração para os alunos.

Faz-se necessário, portanto, construir práticas pedagógicas que levem em conta a necessidade do aluno, que os professores sejam capacitados para terem em mente que mesmo com a Educação Infantil fazendo parte da Educação Básica, ela não tem a função de alfabetizar, que a Arte nessa fase seja bem desenvolvida, seja prazeroso e que tenha objetivos cada atividade proposta.

Referências bibliográficas

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

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

CRAIZY, Carmem; KAECHER, Gládis. Educação Infantil: Pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 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 Editorial, 1982.

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

Revista SL Educacional, São Paulo, v.10 n.10, p.1-1014, nov.2019

HISTÓRICO DO ENSINO DE ARTES NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Victor Hugo Paiva de Jesus Oliveira

As Artes no Brasil já ocorriam no período pré-colonial, a partir da produção de materiais e obras de povos indígenas originários. No entanto, de acordo com Barbosa (1995) a colônia portuguesa na América era proibida de desenvolver meios de expressão, em especial uma imprensa e movimentos artísticos livres, uma vez que éramos subordinados política, institucional e socialmente ao Reino de Portugal. Segundo a autora, durante a colonização portuguesa, entre 1500 e 1822, as Artes tornaram-se um instrumento do próprio processo de colonização e controle dos povos originários e dos territórios que viriam a se tornar o Brasil. Dessa forma a influência portuguesa é predominante em toda a História de nossa sociedade graças ao processo de colonização, apropriação e ressignificação do território e das práticas, inclusive artísticas, no lugar que viria a se tornar o Brasil.

Segundo Mignone (1980), foram os jesuítas os primeiros agentes da colonização a estabelecer algum tipo de educação em artes no Brasil, no contexto do processo de evangelização forçada dos povos originários. O autor afirma ainda que já nos seus primórdios a arte dos povos indígenas foi

desconsiderada em prol de uma arte nos moldes europeus.

Barbosa (2002) concorda com Mignone (1980) quando afirma que assim como ocorreu com os povos indígenas, a produção e expressão artística dos povos africanos trazidos à força ao Brasil como escravos também foi marginalizada e a consequência dessa marginalização refletiu-se na elevação de importância da produção literária pelos jesuítas em detrimento de qualquer atividade “manual”, como a dança, música e escultura, considerada inferior por estar relacionada ao trabalho manual dos cativos.

A autora aponta ainda que, mesmo após a expulsão dos jesuítas do Brasil, em 1759, por ordem de Sebastião José de Carvalho e Melo (1699-1782), o Marquês de Pombal e então Secretário de Estado do Reino português, perdurou ainda por muitos anos a influência do modelo de escola jesuíta e o preconceito com as atividades manuais. O período de reformas iniciado com o Marquês de Pombal, no entanto, também deixou marcas na educação em Artes na colônia, em especial com a introdução de cursos e disciplinas de desenhos nas escolas superiores existentes na colônia. Esses cursos seguiam os moldes dos cursos influenciados pelo neoclassicismo vigente na metrópole (BARBOSA, 2002).

Barbosa (2002) indica que já no período de ruptura da relação colonial, com a fuga da família real

portuguesa para o Brasil em razão da invasão napoleônica em 1808, houve o convite à Missão Artística Francesa, que culminou no estabelecimento da Academia Real de Desenho, Pintura, Escultura e Arquitetura Civil, que sob o Império independente no Brasil foi nomeada Academia Imperial de Belas Artes e, após a Proclamação da Primeira República, tornou-se a Escola Nacional de Belas Artes.

A autora deixa claro que, no entanto, não houve uma constituição de Artes genuinamente nacionais com a Academia de Artes brasileira, mas sim uma nova instituição de replicação dos padrões artísticos europeus, compreendidos como superiores a arte dos povos originários ou dos nascidos na colônia, no Brasil. Segundo ela, entre os séculos XIX e início do século XX o objetivo do ensino de desenho foi pragmático, sendo estabelecido em função do estabelecimento de funções e profissões técnicas ou científicas.

Foi apenas com o advento do movimento modernista e da Semana de Arte Moderna de 1922 que iniciou-se uma um processo mais profundo e duradouro de valorização dos elementos artísticos tipicamente nacionais. De acordo com Maia (2000) esse foi um movimento pioneiro que trouxe influências sobre diversos campos artísticos, como artes plásticas, música, pintura e dança.

De acordo com o documento “Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN” da área de Artes

(BRASIL, 1997), antes do estabelecimento oficial do ensino de Artes no Brasil, quando ainda não haviam documentos curriculares norteadores para as redes de ensino, no início do século XX havia as disciplinas de “Desenho, Trabalhos Manuais, Música e Canto Orfeônico”. Essas disciplinas estavam presentes no programa das escolas primárias e secundárias e como o nome faz referência, havia ainda a forte relação entre as Artes e os “trabalhos manuais”, como apontado por Barbosa (2002) e Mignone (1980).

O objetivo central dessa disciplina era seguir manuais, exercícios e livros didáticos para exercitar as habilidades artísticas, recriando a Arte e os modelos artísticos tradicionais elaborados pelas “academias de Belas Artes” europeias, tidos como padrão a ser seguido e reproduzido fora dos grandes centros culturais mundiais.

As disciplinas de “Desenho” que poderiam receber o nome de “Desenho Geométrico”, “Desenho Natural” ou “Desenho Pedagógico” deveriam cumprir uma função específica e pré-estabelecida, evidenciando o caráter utilitarista[1] e imediatista da educação em Artes do período histórico citado (BRASIL,1997).

As disciplinas de “Canto Orfeônico” por sua vez foram, de acordo com o documento dos PCN de Artes, foi estabelecida com apoio do maestro Heitor Villa-Lobos (1887-1959) no contexto do modernismo vigente na década de 1930. Os objetivos centrais da

disciplina eram a valorização do folclórico, do senso de coletividade e civismo, em suma, uma proposta nacionalista e de valorização da cultura e história locais próprias dos modernistas de então.

A participação de Villa-Lobos na elaboração conceitual e metodológica do plano da disciplina levou a sistematização do ensino de música no Brasil. o “Canto Orfeônico” só foi substituído por “Educação Musical” nas provisões da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961. Os PCN de Artes citam ainda que as linguagens do Teatro da Dança eram apresentados apenas no contexto das festividades escolares ou comemorações de datas nacionais.

É importante ressaltar que os PCN de Artes (BRASIL, 1997) apontam que entre os anos de 1920 e os anos de 1970 o modernismo teve papel fundamental para as práticas e documentos norteadores da escola brasileira, em especial sob a influência do movimento “escolanovista”. As grandes transformações conceituais da primeira metade do século XX puderam se fazer sentir na educação brasileira a partir do denominado movimento do caráter supra-individual ou intersubjetivo do prazer como móvel, de tal modo que o fim de qualquer atividade humana é a maior felicidade possível, compartilhada pelo maior número possível de pessoas”. Entendemos que a partir dessa concepção de educação em Artes não buscavam estimular o processo de livre criação, entendido por nós como um

dos pilares da educação em Artes hoje. Teriam apenas a função de estimular e “treinar” as habilidades que fossem práticas e que tivessem algum tipo de retorno prático para a sociedade da “escola nova” ou escolanovismo”. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova foi apresentado por um grupo de educadores e pesquisadores encabeçados por Anísio Spínola Teixeira (1900 - 1971), que tomou contato com o pensamento de Dewey. Outros nomes de importantes signatários do Manifesto foram Fernando de Azevedo (1894 - 1974), Manuel Bergström Lourenço Filho (1897 - 1970), Cecília Benevides de Carvalho Meireles (1901 - 1964) e Armanda Álvaro Alberto (1892 - 1974). O contexto da apresentação do Manifesto é o governo não-constitucional de Getúlio Dornelles Vargas (1882 - 1954) que num movimento articulado entre atores de diversos estados da Federação, derrubaram num golpe de Estado o governo estabelecido pela Primeira República (1889 - 1930).

Segundo Souza e Martineli (2009) as premissas lançadas pelo movimento da educação ou escola nova era o de substituir a escola tradicional vigente, cujo modelo de ensino era, para os escolanovistas, era centrada demasiadamente nos conteúdos teóricos formais e conceitualmente abstratos. Isso ia contra o que acreditavam, seguindo o pensamento de Dewey, que era embasado pelo pragmatismo filosófico norte-americano vigente na época. Os autores apontam ainda que outra influência marcante

de Dewey sobre o movimento da escola nova foi a criação de uma escola moderna que refletisse a sociedade na qual está inserida. Percebemos que estava colocado o debate, naquele período histórico, da necessidade de transformar as estruturas e instituições do Estado e da sociedade brasileiras. A discussão sobre a escola não fugiria ao debate, justamente a partir das proposições dos signatários do Manifesto e sua tentativa de implantar uma escola laica, gratuita e financiada pelo Estado.

O filósofo e pedagogo norte-americano John Dewey (1859 - 1952) teve influência determinante nesse processo, entre as décadas de 1930 e 1950 no Brasil. Barbosa (2001) aponta como fundamentos do pensamento de Dewey o entendimento de indivíduo e sociedade de maneira integrada e que o papel da escola passa, longe de um local de “transmissão” de conteúdo, para uma instituição onde os questionamentos dos sujeitos perante ao mundo serão ressignificados à luz de suas experiências e entendimentos do mundo que os cerca. O questionamento segundo a autora é, para Dewey, uma construção de um processo social e o contexto dos estudantes nunca deve ser preterido ou desconsiderado, quando da construção dos processos de ensino e aprendizagem.

Barbosa (2001) concorda com Souza e Martineli (2009) que a influência de Dewey, que foi muito criticado a partir dos anos de 1960 e 1970, retorna

com o trabalho de Anísio Teixeira e é resgatado pelos teóricos pós-modernos após os anos de 1980, mesmo que não tão explicitamente, justamente por seu caráter contextual, uma vez que, segundo os autores, a característica inerente aos “tempos pós-modernos” é a mudança constante e entender esse contexto mutável dos alunos é crucial para o bom desenvolvimento de práticas pedagógicas.

Souza e Martineli (2009) apontam que a Escola Nova não foi implantada no Brasil por dois motivos principais. Primeiro que o contexto histórico inviabilizou a discussão dos teóricos, uma vez que a escola pretendida por eles ia de encontro com a criação de uma instituição democrática, o Brasil viu florescer dois períodos autoritários justamente quando deste debate. Seja a ditadura varguista (1930 - 1945), seja a ditadura militar (1964 - 1985) tinham propostas diversas daquelas defendidas no Manifesto.

O ensino oficial curricular de Artes no Brasil remonta o forte período de centralização do Estado Nacional no auge do Regime Militar, nos anos de 1970. De acordo com Brasil (1997) foi a Lei Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que fixou as diretrizes e bases da educação daquele momento histórico, quem primeiro estabeleceu a “Educação Artística” como parte dos currículos dos então primeiro e segundo graus. De acordo com a legislação essa seria uma “atividade educativa” e não um disciplina em seu

pleno direito (BRASIL, 1971). Isso serve como evidência para nossa hipótese inicial, onde afirmamos que as Artes necessitam de valorização dentro das redes de ensino. Basta observar que em âmbito federal seu estabelecimento não ocorreu de maneira plena, a princípio. O próprio documento dos PCN de Artes aponta:

A introdução da Educação Artística no currículo escolar foi um avanço, principalmente se se considerar que houve um entendimento em relação à arte na formação dos indivíduos, seguindo os ditames de um pensamento renovador. No entanto, o resultado dessa proposição foi contraditório e paradoxal. Muitos professores não estavam habilitados e, menos ainda, preparados para o domínio de várias linguagens, que deveriam ser incluídas no conjunto das atividades artísticas (Artes Plásticas, Educação Musical, Artes Cênicas). Para agravar a situação, durante os anos 70-80, tratou-se dessa formação de maneira indefinida: "...não é uma matéria, mas uma área bastante generosa e sem contornos fixos, flutuando ao sabor das tendências e dos interesses". A Educação Artística demonstrava, em sua concepção e desenrolar, que o sistema educacional vigente estava enfrentando dificuldades de base na relação entre teoria e prática. (BRASIL, 1997, p. 24).

O trecho acima citado nos aponta que mesmo documentos oficiais posteriores entendem que seja

sob o ponto de vista da formação docente nas universidades, seja sob o ponto de vista implementação curricular, o Estado brasileiro no período histórico citado falhou na articulação entre a teoria e as práticas docentes. O documento não deixa de elogiar, no entanto, que ao menos as linguagens artísticas ao menos foram incorporados à organização das redes escolares com um olhar sob a formação do indivíduo. Essas falhas ocorreram uma vez que os com formações distintas (Artes Plásticas, Artes Cênicas e Educação Musical) foram obrigados a ministrar aulas unificadas de todas as linguagens artísticas, mesmo sem a formação e o domínio dos métodos e práticas de cada uma dessas linguagens. Isso fez com que muitas vezes esses professores de Educação Artística tivesse que simplesmente recorrer aos materiais didáticos oficiais e sua prática envolvia apenas a “transmissão” das atividades padronizadas neles contidas, sem reflexão sobre os processos de ensino e aprendizagem ou sem embasamento metodológico (Brasil, 1997). É interessante analisar as legislações e os documentos desse período histórico para constatar que, apesar de uma orientação reformista, as práticas de “transmissão” dos conhecimentos aos alunos permaneceu, assim como ocorria desde o princípio do século XX.

Brasil (1997) aponta que a partir da década de 1980, um período de grandes transformações sociais, culturais e políticas no Brasil e no mundo, grupos de pesquisadores e professores de educação artística

bem como de órgãos governamentais da administração direta e indireta começaram a refletir sobre novas práticas para a educação em Artes. Esse movimento recebeu o nome de “Arte/Educação” e, de acordo com Subtil (2011) propunha-se, dentro de um debate crítico às práticas da educação em Artes até então, reconhecer as Artes como uma área de conhecimento com características, objetos e linguagens próprias, bem como uma trajetória de constituição particulares e que pudesse existir, portanto, com seus conteúdos e metodologias próprios. É uma visão que, segundo a autora, busca transformar a educação em Artes para além dos manuais e materiais didáticos governamentais e superadora da visão do docente em Artes como “transmissor” de conhecimentos.

Uma das grandes expoentes, dentre tantos nomes importantes para a educação em Artes no Brasil, é sem dúvida Ana Mae Barbosa, que sintetizou parte das discussões do período na forma de uma metodologia aplicada ao ensino de Artes, a “Proposta Triangular”. Em importante artigo do final da década de 1980 (BARBOSA, 1989), a autora discorreu sobre a trajetória histórica da disciplina de Artes na educação brasileira, com a aprovação do Acordo entre o Ministério da Educação (MEC) e o *United States Agency for International Development* - Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID) levado a cabo pelo Regime militar brasileiro e sua consequência para a

reformulação do ensino no Brasil, entre elas, a inclusão de Artes no currículo. Barbosa (1989) aponta dados qualitativos obtidos em um conjunto de pesquisas realizadas por ela e por outros pesquisadores de educação em Artes para apontar as graves contradições entre a formação e a prática dos docentes de Artes no Brasil, seja na formação dos cursos e currículos universitários que, segundo suas conclusões, estavam defasados. Uma de suas pesquisas, realizadas com um grupo de mais de 2500 professores de Artes em São Paulo em 1983 (BARBOSA, 1983), apontou que esses professores consideravam a criatividade, autolibertação e espontaneidade e expressão como objetivos das suas aulas. Porém a autora aponta que as disciplinas que estavam relacionados ao estudo da criatividade não estavam nos planos dos cursos superiores oferecidos na época.

Outras duas importantes conclusões da autora nesse mesmo texto foi que a disciplina de Artes não possuía uma atribuição de notas de acordo com a interpretação da legislação vigente na época (Lei nº 5.692, a LDB de 1971) que considerava as Artes uma “atividade curricular” e não uma disciplina, o que se serve como uma evidência que pode sustentar nossa hipótese inicial de que as Artes são vistas como uma disciplina de “segunda classe” ou “menos importante” dentro da organização escolar atual no Brasil. Outra conclusão é que o ensino de Artes era descontextualizado, ou seja, não haviam formas de

sensibilização e de discussão sobre a evolução das Artes ao longo da história e nos diferentes contextos culturais e sociais. A partir disso a autora, em um conjunto de textos do período lançou as bases para uma metodologia do ensino de Artes que levasse contexto aos alunos, para além do prescrito em livros didáticos. Barbosa (1995) aponta em artigo da época que deveria haver uma “descolonização” da educação em Artes, denominada por ela “Arte/Educação”. essas descolonização deveria acontecer pois, segundo a autora, o Brasil necessitava de criar uma nova prática na educação de Artes que não fosse uma imposição do colonizador (como a educação em Artes dos jesuítas no Brasil colônia) ou dos padrões vigentes ou do regime político de então (como a educação em Artes no Brasil imperial ou nas ditaduras do Estado Novo e Militar).

A efervescência política do período, com o fim da Ditadura militar no Brasil tornou possível o estabelecimento dessas discussões teóricas e suas consequências ou influências sobre o debate político. A promulgação da Constituição Federal de 1988[2] que garantiu, em seu sexto artigo, a educação como “direito social”. Em decorrência da nova Constituição muitas normativas e legislações tiveram de ser revistas, inclusive a de Diretrizes e Bases da Educação. A Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996) estabeleceu

que a educação de Artes passou a ser obrigatório nos diferentes níveis da educação básica e tinha o objetivo de promover o desenvolvimento cultural dos estudantes, segundo o texto da lei (BRASIL, 1996). É importante ressaltar que a LDB de 1996 vem de encontro com as ideias de pensadores da educação em Artes que entendem que as Artes são uma área do conhecimento instituída sobre suas próprias bases autônomas, isto é, não dependem nem servem aos conhecimentos de outras áreas, como ocorreu tradicionalmente na história da educação brasileira.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (de 1997) são consequência das transformações necessárias provenientes da aprovação da nova LDB. Eles não são obrigatórios de implantação nas redes de ensino oficial, servindo mais como suporte e sugestões aos conteúdos dos currículos locais, já sob a diretriz da LDB que

estabeleceu a gestão democrática e compartilhamento de responsabilidades entre os entes federativos. A Lei Nº 10.172, 9 de janeiro de 2001, estabeleceu o Plano Nacional da Educação (PNE), onde os entes federativos deveriam estabelecer metas para cada dez anos a serem cumpridas em conjunto para a educação do país, bem como institui os meios para avaliação do cumprimento das mesmas, a partir do Sistema Nacional de Avaliação.

Algumas alterações importantes ocorreram nas duas primeiras décadas do século XXI. A Leis Nº 11,114, de 19 de maio de 2005, alterou a LDB de 1996 para tornar obrigatórias as matrículas das crianças de seis anos de idade no primeiro ano de Ensino Fundamental (BRASIL, 2005). Houve ainda a Lei Nº 11.274, de 06 de Fevereiro de 2006 que estabeleceu o Ensino Fundamental de nove anos, já incorporando o ingresso obrigatório aos seis anos de idade (BRASIL, 2006). Já em 2009, foi aprovada a Emenda Constitucional Nº 59, de 11 de novembro de 2009, que teve como principal consequência a reestruturação do Ensino Básico, estabelecido entre os quatro aos dezessete anos de idade, incluindo assim a Educação Infantil e o Ensino Médio no Ensino Básico brasileiro (BRASIL, 2009).

Essas alterações legais e normativas levaram a discussões no âmbito institucional, como a Câmara de Educação Básica e do Conselho Nacional de Educação (CEB/CNE) para a instituição de novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN). De acordo com Brasil (2013), deferente das PCN do final dos anos de 1990, a DCN teriam o caráter normativo obrigatório a serem seguidos pelas redes de ensino locais. Haveria então Diretrizes específicas para cada etapa da educação, como o Ensino Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A última grande alteração da organização

brasileira veio entre 2016 e 2018 com a aprovação da Reforma do Ensino Médio e a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Depois de duas décadas de discussões sobre a implantação de um currículo unificado para todas as redes de educação brasileira, algo que já era previsto na Constituição de 1988.

Referências bibliográficas

BARBOSA, Ana Mae. Relatório de preparação do 14º Festival de Inverno de Campos do Jordão, SP. São Paulo, Secretaria de Estado da Educação, 1983.

BARBOSA, Ana Mae. Arte-Educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras. Estudos avançados, vol.3, no.7, São Paulo, Set./Dez. 1989.

BARBOSA, Ana Mae. John Dewey e o ensino da Arte no Brasil. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2001

BARBOSA, Ana Mae. Arte-educação no Brasil. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, Debates, 2002.

BRASIL. Lei Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 12 de ago. de 1971. Seção 1, p. 6377, 1971.Disponível em:

https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso em: Julho de

2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais : arte / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997. 130p.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018. Disponível em:http://basenacionalcomum.mec.gov.br/ . Acesso em: 23 Julho. 2019.

BRASIL. Lei nº 10.172, 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

BRASIL. Lei nº 11.114, 16 de maio de 2005. Altera os Arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 maio 2005.

BRASIL. Lei nº 11.274, 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos Arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 fev. 2006.

BRASIL. Emenda Constitucional Nº 59, de 11 de

novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 de novembro de 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica.

Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

MIGNONE, Francisco. Educação é cultura. MEC/FENAME. Editora Bloch. Vol 3, 1980.

SOUZA, Rodrigo Augusto; MARTINELI, Telma Adriana Pacífico. Considerações históricas sobre a influência de John Dewey no pensamento pedagógico brasileiro. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.35, p. 160-162, set. 2009.

SUBTIL, Maria José Dozza. Reflexões sobre o ensino de artes: recortes históricos sobre políticos e concepções. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. 41, p. 241-254, mar. 2011.

Revista SL Educacional, São Paulo, v.10 n.10, p.1-1014, nov.2019

A FORMAÇÃO E TRABALHO DO PSICOPEDAGOGO

Ana Esmeria Rodrigues

Para o Psicopedagogo sua formação se dá por meio da integração da teoria com prática, possibilitando um perfil de atuação que integre os conhecimentos teóricos e uma mudança de postura profissional, a atuando tanto na clínica quanto institucional, além da multidisciplinaridade que envolve o trabalho psicopedagógico. Ela surge da inquietação e insatisfação de profissionais que tratavam das dificuldades de aprendizagem e da compreensão dos múltiplos aspectos que envolvem o processo de aprender, de ensinar, de interagir e de construir o conhecimento humano. Na prática, o professor utiliza os conhecimentos adquiridos em Psicologia Educacional, para fundamentar seu plano de aula e sua didática. Esse procedimento subentende de um lado uma identificação do ensino com a aprendizagem, isto é, acredita-se que

ao fornecer condições de ensino já está ocorrendo a aprendizagem.

De outro lado, fica implícita a noção de que o aprender decorre linearmente do ensinar, dissociando o plano de aula do contexto humano das relações de classe, sem considerar, que há dois lados envolvidos: o do ser que ensina e o do que é ensinado, o daquele que propicia condições de aprendizagem e o daquele que aprende (MASINI, 1993). Para lidar com o processo de aprendizagem e as dificuldades que venham a ocorrer precisa de um preparo que constitui lacunas na formação do professor. E são essas lacunas que requerem a presença da psicopedagogia. Essa prática pedagógica é outro pressuposto da formação de professores, uma vez que a dinâmica da escola, em grande parte, é fruto de sua atuação. Podemos defini-la como uma prática social específica de caráter histórico e cultural, que vai muito além da prática docente, de atividades didáticas dentro da sala de aula, abrangendo assim diferentes aspectos do projeto pedagógico da escola e as relações com a comunidade e a sociedade.

A atuação Psicopedagógica frente à psicomotricidade

Segundo Assunção & Coelho (1997, p.108)

> Psicomotricidade é a educação do movimento com atuação sobre o intelecto, numa relação entre pensamento e ação, englobando funções neurofisiológicas e psíquicas". Além disso, possui uma dupla finalidade "assegurar o desenvolvimento funcional, tendo em conta as possibilidades da criança, e ajudar sua afetividade a se expandir e equilibrar-se, através do intercâmbio com o ambiente humano".

Os indivíduos expressam o que sentem através do movimento, pensamentos, atitudes que muitas vezes

estão arquivadas em nosso inconsciente. Através da ação sobre o meio físico com o meio social e da interação como ambiente social, processa-se o desenvolvimento e a aprendizagem do ser humano. Esse processo é complexo, onde a combinação de fatores biológicos, psicológicos e sociais, produz nele transformações qualitativas. Com isso a uma expansão e um aprofundamento da experiência individual de vários tipos que envolvem o desenvolvimento da aprendizagem, o professor deve estar sempre atento às etapas do desenvolvimento do aluno, estando na posição de facilitador da aprendizagem buscando seu trabalho no respeito mútuo, na confiança e no afeto, onde de estabelecer com seus alunos uma relação de ajuda, atento para as atitudes de quem ajuda e para a percepção de quem é ajudado. Percebe-se então a importância do trabalho da psicomotricidade no processo de ensino-aprendizagem, pois a mesma está intimamente ligada aos aspectos afetivos com a motricidade, com o simbólico e o cognitivo.

De acordo com Assunção & Coelho (1997, p. 108) “

> "A psicomotricidade integra várias técnicas com as quais se pode trabalhar o corpo (todas as suas partes), relacionando-o com a afetividade, o pensamento e o nível de inteligência. Ela enfoca a unidade da educação dos movimentos, ao mesmo tempo que põe em jogo as funções intelectuais".

São puramente motoras as primeiras evidências de um desenvolvimento mental assim as atividades motoras desempenham na vida da criança um papel importante, em muitas de suas primeiras iniciativas intelectuais. Quando a criança ou individuo explora o mundo que a rodeia com todos os órgãos dos sentidos, percebe também os meios como quais fará grande parte dos seus contatos sociais, então a educação psicomotora na idade escolar deve ser antes de tudo uma experiência ativa, onde a criança se confronta com o meio, já a educação proveniente dos pais e do âmbito escolar, não tem a finalidade de ensinar à criança

comportamentos motores, mas sim permite exercer uma função de ajustamento individual ou em grupo. A instituição educativa, em suas diferentes modalidades - creche, pré-escola, escola de 1º, 2º e 3º graus cumpre um papel central na sociedade: o de mediar o processo de inserção da criança e do adolescente na cultura, então torna-se necessário que ela se estruture e se instrumentalize de forma a responder às exigências propostas por este objetivo, tão amplo e complexo. Um dos aspectos principais dessa estruturação é a formação e qualificação de equipes de trabalho, capazes de desenvolver projetos pedagógicos compatíveis com a natureza e objetivos da instituição.

Nesse processo o psicopedagogo depara-se como uma das mais difíceis e instigantes funções na instituição educativa: a de orientar e coordenar a formação e o funcionamento da equipe de trabalho, considerando o contexto institucional. Ressaltando que a psicopedagogia implica em metodologia específica de trabalho que leva em conta necessariamente o contexto em que se encontra a ação pedagógica: família, escola,

comunidade. No caso da instituição de educação infantil, é preciso levar em conta não apenas as características dos educadores e da própria instituição (SISTO, 1996, p.209).

O trabalho psicopedagógico em instituições obriga o psicopedagogo a atuar interdisciplinarmente, para compreender os problemas que se apresentam obrigando, também, a integrar-se num trabalho de equipe, no qual seu papel se define e deve estar em sintonia com os demais membros da equipe, exigindo, em muitas vezes, um trabalho de articulação e coordenação de papeis. Outro trabalho psicopedagógico na instituição de educação infantil é a prevenção, onde nessa perspectiva ele deve pensar a escola à luz da psicopedagogia “o que implica nos debruçarmos, especialmente, sobre a formação do professor” (BOSSA, 1994).

Desta forma, a busca de alternativas para a formação dos educadores de creches/pré-escolas é uma das tarefas mais importantes do psicopedagogo preocupado com o caráter preventivo de sua prática

nessas instituições. Investigar, analisar e pôr em prática novas propostas para uma formação de educadores que os habilite a estabelecer relações mais maduras e conscientes com as crianças e com a equipe escolar se torna o mais forte desafio ao psicopedagogo comprometido com a educação infantil em instituições.

Contribuições da psicomotricidade

A psicomotricidade tem o objetivo de trabalhar o indivíduo com toda sua história de vida: social, política e econômica que se retrata em corpo, trabalha também, o afeto e o desafeto do corpo, desenvolve o seu aspecto comunicativo, dando-lhe a possibilidade de dominá-lo, economizar sua energia, de pensar seus gestos, a fim de trabalhar a estética de aperfeiçoar o seu equilíbrio. Psicomotricidade é o corpo em movimento, considerando o serem sua totalidade. (ALVES, 2007).

Segundo Gonçalves (2009, p.15),

> "A psicomotricidade constitui um meio auxiliar na estruturação do desenvolvimento das crianças, ligando às experiências motoras, cognitivas e socioafetivas indispensáveis a formação do sujeito". Ela favorece um trabalho preventivo sanando lacunas deixadas durante o processo maturacional das crianças, e também compensando déficits decorrentes à privação de movimentos e da experiência lúdico-espacial"

.

Servindo como ferramenta para todas as áreas de estudo, voltada para a organização afetiva, motora, social e intelectual do indivíduo, acreditando que o homem é um ser ativo capaz de se conhecer cada vez mais e de se adaptar às diferentes situações e ambientes. (ALVES, 2012, P.154)

> "Os exames psicomotores é um valioso instrumento para detectar e medir

> a qualidade de alguns processos psíquicos que estão na origem de diversos comportamentos, utilizados por profissionais como psicólogos, psicopedagogos e neurologistas" Oliveira (2002).

Esses testes psicomotores avaliam diferentemente as formas e funções do sistema nervoso, esse instrumento contribui mais ativamente na avaliação fornecedor pistas para detectar e identificar crianças com dificuldade psicomotoras que estejam sendo prejudicadas em suas habilidades corporais e ou em seu relacionamento afetivo com o meio. (OLIVEIRA, 2002)

O corpo é utilizado como ponto de referência para conhecer e interagir com o meio, quando há uma desorganização um desequilíbrio que possa prejudicar seu desenvolvimento intelectual, social e até mesmo afetivo-emocional, já que não há confiança em suas potencialidades, prejudicando também a aprendizagem escolar, visto que algumas habilidades psicomotoras

são necessárias à aprendizagem e ao próprio desenvolvimento.

Alves (2007), afirma que a inibição e o bloqueio psicomotor podem conduzir a criança a impassibilidade tornando se apenas observador do mundo ativo e espontâneo dos companheiros.

A harmonia do desenvolvimento com todos os seus componentes é tão importante quanto à aquisição de performances em uma determinada idade. Não é exigir da criança uma corrida a sua aprendizagem, e sim desenvolver gradativamente seu corpo e sua mente de maneira equilibrada. O movimento e o esforço muscular são fundamentais para a vida psíquica, permitindo a afirmação do Eu, tornando-o consciente de si mesmo e do mundo, superando os obstáculos que o mundo lhe opõe.

A vida emotiva e a motora não são isoladas, uma completa a outra orientadas pelos elementos psicomotores.

- · Esquema corporal
- · Lateralidade
- · Estruturação espacial
- · Orientação temporal
- · Pre escrita, psicomotricidade fina ou coordenação dinâmica manual

Conforme Oliveira (2002, P.28)

> *"uma utilização essencial para o exame psicomotor é fornecer a base para a formulação de estratégias para uma educação e reeducação mais adequadas".*

Podemos ver a educação psicomotora como preventiva, dando condições à criança de se desenvolver melhor em seu ambiente, também reeducativa, quando trata de indivíduos que apresentam desde o mais leve retardo motor até problemas mais sérios.

Assim educação psicomotora tomou conta das clínicas de psicopedagogia terapêutica, como sendo a solução mais adequada para sanar as dificuldades de

aprendizagem, que afetam as crianças no período escolar, principalmente na fase de alfabetização. (NEGRINE, 1986).

A Psicopedagogia e a Psicomotricidade

Na intenção de sanar problemas de aprendizagem nasce a psicopedagogia como a pedagogia não dava conta de resolver os problemas de aprendizagem na escola ela lida com o processo de aprendizagem humana: seus padrões normais e patológicos considerando a influência do meio no seu desenvolvimento, utilizando procedimentos próprios. É um campo de conhecimento caracterizado pela interdisciplinaridade, utiliza-se de várias correntes teóricas.

É preciso levar em conta a metodologia de trabalho da psicopedagogia que é específica e o contexto em que se encontra a ação pedagógica: família, escola, comunidade. Já na educação infantil, é preciso analisar

além das características dos educadores e da própria instituição (SISTO, 1996, p.209).

Sara Paín (1985) em sua proposta teórico prática em psicopedagogia, coloca que a aprendizagem depende da articulação de fatores internos e externos ao sujeito. Os internos referem-se ao funcionamento do corpo: que é considerado como um instrumento responsável pelos automatismos, coordenações e articulações, que leva o indivíduo a registrar, gravar, reconhecer tudo que o cerca, através dos sistemas sensoriais, permitindo-o regular o funcionamento total. Além do que se refere as estruturas inconscientes, representa o “motor” da aprendizagem e deve ser trabalhado a partir da relação que com ela se estabelece; as estruturas cognitivas, representando aquilo que está na base da inteligência. A autora cita ainda que a aprendizagem possui três funções:

- Socializadora, porque a partir do momento em que o indivíduo aprende, ele se submete a um conjunto de normas, identificando-se com o grupo social do qual pertence, transformando-se em um ser social;

- Repressora, porque pode significar uma forma de controle, com o objetivo de garantir a sobrevivência específica do sistema que rege a sociedade;

- Transformadora, que deve direcionar a atuação dos psicopedagogos, permitindo ao sujeito uma participação na sociedade, não na perspectiva de reproduzi-la, mas de transformá-la.

Elas devem estar presentes na visão dos psicopedagogos e de todos os profissionais que se envolvem com o desenvolvimento humano, principalmente no âmbito educacional, acredita-se que através destas funções, um grande poder, que possibilita ajudar ou não as crianças, jovens e adultos, no espaço de relação.

Psicomotricidade e Transtornos do Desenvolvimento

Para compreendermos a importância que a psicomotricidade assume na formação do educando é importante considerar o que Gardner (1994, p.161) afirma, ao abordar o assunto da inteligência corporal cinestésica:

> *"Característica desta inteligência é a capacidade de usar o próprio corpo de maneiras altamente diferenciadas e hábeis para propósitos expressivos assim como voltados a objetivos (...) Igualmente característica é a capacidade de trabalhar habilmente com objetos, tanto os que envolvem movimentos motores finos dos dedos e mãos quanto os que exploram movimentos motores grosseiros do corpo".*

Pode se desenvolver para esse tipo de inteligência habilidades do corpo para expressar conceitos abstratos, como *liberdade ou escravidão, bem ou mal, feiúra ou beleza"* (idem). O controle do próprio corpo e o uso de objetos com habilidade são dois componentes deste tipo de inteligência.

Como em outras culturas não há divisão de corpo e mente, estudos mais recentes relacionado o corpo ao desenvolvimento das capacidades cognitivas do indivíduo. Quando analisamos esportista, um motorista dirigindo seu automóvel, um cirurgião utilizando suas ferramentas, percebemos que corpo e mente estão integrados na busca do objetivo pretendido.

Podemos observar alguns tipos de apraxia, são elas:

Apraxia membro cinética: quando a pessoa não consegue desempenhar um comando com as duas mãos.

•**Apraxia ideomotora:** dificuldade de fazer de conta que usa um objeto de modo adequado. Frequentemente se destaca dos demais pela impossibilidade de realizar os movimentos pedidos.

•**Apraxia ideacional:** nesse caso, a dificuldade ocorre em passar de um movimento para outro, constituindo uma sequência correta.

Considerando sobre a prática escolar a atividade proposta pelo educador físico não é somente motora, mas também atuando sobre a coordenação dos movimentos grossos e finos e auxiliando na construção de uma imagem pessoal mais positiva de si mesmo.

Gardner afirma que o corpo é habitado por um eu individual, construído a partir das observações pessoais das próprias habilidades. Por isso, identificar os pontos fortes da criança é fundamental para a promoção de seu desenvolvimento integral.

Temos outros transtornos motriz

Torpor motriz: incluem-se nesse caso:

torpor dos movimentos voluntários: ocorre, entre outros, com o caminhar desarmônico.

Sincinesias: ao tentar realizar um movimento, aciona uma parte do corpo que não seria necessária ao mesmo, como quando movimenta ambas as mãos ao ser pedido que o fizesse apenas com uma.

Paratonia: corresponde à dificuldade de relaxar espontaneamente. É frequentemente acompanhada de dificuldades de comunicação, pela incapacidade de fazer uso adequado da motricidade como meio de comunicação, atraso no desenvolvimento motor, manifesto na forma de lentidão.

Transtornos de Lateralidade: São percebidos nos casos de:

•crianças ambidestras;

•canhotos contrariados;

•lateralidade cruzada.

Em geral, aos sete anos de idade a criança já pode reconhecer as noções de esquerda e direita tendo como referência o outro. Dificuldades na lateralidade podem ocasionar confusões na escrita, em que letras de formas semelhantes são confundidas pela criança. Exemplos: p, q, b, d etc.

•**Inibição Psicomotora:** A atividade motora constitui um modo pelo qual a criança conhece o meio e a si mesma. Por isso, é motivo de preocupação crianças que sejam muito inibidas.

•**Instabilidade Psicomotora ou Síndrome Hipercinética:** Ocorrem com crianças que demonstram muita necessidade de movimentação. Isso pode ocasionar dificuldades com relação à atenção e ao sono.

Podemos então concluir que o educador contribui de forma valiosa para o desenvolvimento dos alunos, estando atento para os seguintes aspectos:

A) Reconhecendo os pontos fortes e aqueles em que o educando necessita de intervenção.

B) Programando as atividades de maneira que a criança possa encontrar a possibilidade de avançar nos pontos em que seu desenvolvimento está abaixo do esperado.

C) Possibilitar, por meio de atividades programadas, que a criança tenha a oportunidade de desenvolver atividades em que possa alcançar sucesso. Isso contribui para fortalecer o seu ego.

d) Estabelecer parcerias e constantes diálogos com todos os atores envolvidos no desenvolvimento do educando, pois quanto mais articulado o trabalho, melhor o resultado.

A CONTRIBUIÇÃO DA PSICOMOTRICIDADE NO TRABALHO PSICOPEDAGÓGICO

A infância é a base do desenvolvimento humano que está voltada par o brincar e para a exploração do mundo através das vivências corporais, então través do jogo sensório-motor, dos jogos simbólicos e nas atividades de representação, porém percebe-se que a tecnologia está roubando a infância e tornando as crianças reféns de espaços pequenos e tumultuados de brinquedos eletrônicos que pouco possibilita a criatividade e que acabam estimulando a violência, a impaciência vivendo em sua maioria em frente a televisão e o computador.

Por não estimular o desenvolvimento psicomotor e social da criança, as dificuldades de aprendizagem aumentam levando ao fracasso escolar, surgindo a necessidade de recuperar as dificuldades de aprendizagem no contexto escolar. Observamos hoje um aumento no número de crianças que apresentam dificuldades no seu desenvolvimento psicomotor e consequentemente em

seu aprendizado escolar. Essas dificuldades não estão presentes apenas nas crianças de baixa renda, mas sim em todas as crianças superprotegidas de experiências externas ao ambiente familiar.

Estamos em uma época marcada por recursos audiovisuais que são determinantes na aquisição de conhecimento nas crianças, que ficam em sua maioria por muito tempo em frente à televisão e o computador e não são estimuladas em seu desenvolvimento motor e social. Com isso psicomotricidade torna-se uma proposta de intervenção utilizada pelo psicopedagogo para ajudar os indivíduos a superar as dificuldades de aprendizagem, ela consiste em uma prática composta por técnicas, por um espaço físico preparado, em momento concreto, com recursos materiais e humanos que desenvolve uma atividade dinâmica baseada no corpo e em suas ações para chegar a processos do pensamento operatório.

Com isso a intervenção, favorece o tratamento das dificuldades e dos bloqueios, ajudando com que a criança se tornar um ser de comunicação. Nas sessões de psicomotricidade o indivíduo é livre para expressar suas

vivências através dos materiais e do jogo simbólico envolvido no processo, sendo capaz de remover os bloqueios internos e si abrir para novas aprendizagens.

Para Sánchez; Martinez; Peñalver (2003)" a sessão propõe colocar a criança em uma situação que lhe permita viver emocionalmente o espaço, os objetos e a relação com os outros, através dos jogos sensório motor que permite a exploração das sensações do corpo, do jogo simbólico que é a representação de papéis através do faz de conta e das atividades de representação considerando o desenvolvimento integral da criança considerando o desenvolvimento motores, afetivos e cognitivos, prevenindo dessa forma as dificuldades de aprendizagem."

Referências Bibliográficas

Oeiras,Vitor da fonseca fevereiro de 2010

Professor Catedrático Agregado da Universid Para Sánchez; Martinez; Peñalver (2003) 1. Riesgo RS. Anatomia da aprendizagem. In: Rotta NT, Ohlweiler L,

Riesgo RS, eds. Transtornos da aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar. Porto Alegre: Artmed; 2006. p.21-42.

Maia H. Desenvolvimento cognitivo infantil: algumas reflexões. In: Maia H, org. Neuroeducação: a relação entre saúde e educação. Rio de Janeiro: Wak; 2011.

Thompson R. Psicomotricidade. In: Maia H, org. Neurociência e desenvolvimento cognitivo. Rio de Janeiro: Wak; 2011.

Ohlweiler L. Fisiologia e neuroquímica da aprendizagem. In: Rotta NT, Ohlweiler L, Riesgo RS, eds. Transtornos da aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar. Porto Alegre: Artmed; 2006. p.44-57.

Gazzaniga M; Heatherton T. Ciência psicológica: mente, cérebro e comportamento. Porto Alegre: Artmed; 2005.

. Ajuriaguerra J. Manual de psiquiatria infantil. 2ª ed. São Paulo: Masson; 1983.

Luria AR. Fundamentos da Neuropsicologia. Tradução Ricardo JA. Rio de Janeiro, Livros técnicos e científicos. São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo; 1981.

Fonseca V. Manual de observação psicomotora: Significação psiconeurológica dos fatores psicomotores. Porto Alegre: Artmed; 1995.

Pain S. Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem. Porto Alegre: Artmed; 1992.

Chedid KAK. Psicopedagogia, Educação e Neurociências. Rev Psicopedagogia. 2007; 24(75):298-300. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862007000300009&lng=pt&nrm=iso Acesso em: 13/4/2014.

Carida DAP, Mendes MH. A importância do estímulo precoce em casos com risco para dislexia: um enfoque psicopedagógico. Rev Psicopedagogia. 2012;29(89):226-35 Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862012000200006&lng=pt&nrm=iso Acesso em: 14/4/2014.

Rocha MAM. Envelhecimento saudável, através de intervenção psicopedagógica, com enfoque neuropsicológico. Constr Psicopedagógica. 2012;20(20):65-73. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542012000100007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 19/4/2014.

Vieira EPP. Neurociências, cognição e educação: limites e possibilidade na formação de professores. Revista Praxis. 2012;IV(8):31-8. Disponível em: http://web.unifoa.edu.br/praxis/numeros/08/31-38.pdf Acesso em: 20/4/2014.

Borghi T, Pantano T. Protocolo de Observação Psicomotora (POP): relações entre aprendizagem, psicomotricidade e neurociências. São José dos Campos: Pulso Editorial; 2010.

Ribeiro MS. Psicomotricidade. [Projeto a Vez do Mestre, Pós-graduação em psicomotricidade]. Rio de Janeiro: Universidade Candido Mendes; 2005. Disponível emhttp://www.avm.edu.br/monopdf/7/MILENA%20DA%20SILVA%20RIBEIRO.pdf Acesso em: 19/4/2014.

Fávero MTM, Calsa GC. As razões do corpo: psicomotricidade e disgrafia. I Encontro Paranaense de Psicopedagogia - ABPppr - nov./2003. Disponível em: http://www.drb-assessoria.com.br/7.asrazoesdocorpo.pdf. Acesso em: 19/4/2014.

Ferreira TL, Martinez AB, Ciasca SM. Avaliação psicomotora de escolares do 1º ano do ensino fundamental. Rev Psicopedagogia. 2010;27(83):223-35. Disponível

em: http://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/lil-595157 Acesso em: 20/4/2014.

Silva J, Beltrame TS, Oliveira AVP, Sperandio FF. Motor and learning disabilities in school children with low academic performance. Rev Bras Crescimento Desenvolv Hum. 2012; 22(1):41-6. Disponível emhttp://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&_pid=S0104-12822012000100006&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 21/4/2014.

Capellini SA, Coppede AC, Valle TR. Fine motor function of school-aged children with dyslexia, learning disability and learning difficulties (original title: Função motora fina de escolares com dislexia, distúrbio e dificuldades de aprendizagem). Pró-Fono Revista de Atualização Científica. 2010;22(3):201-8.

Kolyniak Filho C. Motricidade e aprendizagem: algumas implicações para a educação escolar. Constr Psicopedag. 2010;18(17):53-66. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_artt

ext&pid=S1415-69542010000200005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 20/4/2014.

Oliveira L, Peruzzolo DL, Souza AP. Intervenção precoce em um caso de prematuridade e risco ao desenvolvimento: contribuições da proposta de terapeuta único sustentado na interdisciplinaridade. Distúrb Comum. 2013;25(2):187-202. Disponível em: http://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/lil-686926 Acesso em: 21/4/2014.

. Barone LMC, Martins LCB, Castanho MIS. Psicopedagogia: teorias da aprendizagem. São Paulo: Casa do Psicólogo; 2011.

Carneiro RR, Cardoso FB. Estimulação do desenvolvimento de competências funcionais hemisféricas em escolares com dificuldades de atenção: uma perspectiva neuropsicopedagógica. Rev Psicopedagogia. 2009;26(81):458-69. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862009000300013&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 14/4/2014.

Duzzi MHB, Rodrigues SD, Ciasca SM. Percepção de professores sobre a relação entre desenvolvimento das habilidades psicomotoras e aquisição da escrita. Rev Psicopedagogia. 2013;30(92):121-8. Disponível em:http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862013000200006&lng=pt&nrm=isoAcesso em: 21/4/2014.

Oliveira GC. Psicomotricidade: educação e reeducação num enfoque psicopedagógico. Petrópolis: Vozes; 2003. 150p.

-Almeida, G.P. Teoria e prática em psicomotricidade: jogos, atividades lúdicas, expressão corporal e brincadeiras infantis. Rio de Janeiro. Wak. 2007. -Arribas, T.L. A educação física de 3 a 8 anos. São Paulo. Artmed. 2002.

Boato, E.M. Introdução à educação psicomotora: a vez e a voz do corpo na escola. Brasília. ASEFE. 1996.

Borges, C.J. Educação física para o pré-escolar. Rio de Janeiro. Sprint. 1987. -Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil / Ministério da Educação e do Desporto. Brasília. MEC/SEF. 1998.

Brêtas, J.R.S.; Pereira, S.R.; Cintra, C.C.; Amirati, K.M. Avaliação de funções psicomotoras de crianças entre 6 e 10 anos de idade. Acta Paulista de Enfermagem, Vol. 18. Num. 4. p. 403-412. 2005.

Campão, D.S.; Cecconello, A.M. A contribuição da educação física no desenvolvimento psicomotor na educação infantil. Lecturas, Educación Física y Deportes. Revista Digital. Ano 13. Num.123. 2008.

Capon, J.J. Desenvolvimento de percepção motora: atividades de equilíbrio. São Paulo. Manole. 1991.

Caron, J. Psicomotricidade: um recurso envolvente na psicopedagogia para a aprendizagem. Revista de Educação do IDEAU. Vol. 5. Num. 10. 2010.

Fernandes, E.D. Psicomotricidade: um passo para vencer as dificuldades de aprendizagem. Revista do UNIPÊ. Ano XIII. Num. 2. p. 102-115. 2009.

Ferreira, M.O.; Cavalari, N. A psicomotricidade relacional como uma ferramenta de ação no ensino-aprendizagem. Caderno Multidisciplinar de Pós-Graduação da UCP. Vol. 1. Num. 2. p. 116-130. 2010.

-Lussac, R.M.P. Psicomotricidade: história, desenvolvimento, conceitos, definições e intervenção profissional. Lecturas, Educación Física y Deportes. Revista Digital. Ano 13. Num. 126. 2008.

Machado, F.S.; Tavares, H.M. Psicomotricidade: da prática funcional à vivenciada. Em Extensão. Vol. 9. Num. 1. p. 33-45. 2010.

Magalhães, A.G.Q. Psicomotricidade: uma nova perspectiva de educar. Norte Científico. Vol. 1. Num. 1. 2006.

Meur, A.; Staes, L. Psicomotricidade: educação e reeducação. São Paulo. Manole. 1984.

Molinari, A.M.P.; Sens, S.M. A educação física e sua relação com a psicomotricidade. Revista PEC. Curitiba. Vol. 3. Num. 1. p. 85-93. 2003.

Monteiro, V.A. A psicomotricidade nas aulas de educação física escolar: uma ferramenta de auxílio na aprendizagem. Lecturas, Educación Física y Deportes. Revista Digital. Ano 12. Núm. 114. 2007.

Negrine, A. A educação física e a educação psicomotriz. Revista Brasileira de Educação Física e Desportos. Brasília. MEC. Vol. 44. p. 60-63. 1980.

Nogueira, L.A.; Carvalho, L.A.; Pessanha, F.C.L.; Lima, S.C.T. A psicomotricidade na prevenção das dificuldades no processo de alfabetização e letramento. Perspectivas On Line. Vol. 1. Num. 2. p. 9-28. 2007.

Oliveira, G.C. Psicomotricidade: um estudo em escolares com dificuldades em leitura e escrita. Dissertação Mestrado. Universidade Estadual de Campinas. 1992

Oliveira, G.C. Psicomotricidade: educação e reeducação num enfoque psicopedagógico. Petrópolis. Vozes. 1997.

Ramos, C.S.; Fernandes, M.M. A importância de desenvolver a psicomotricidade na infância. Lecturas, Educación Física y Deportes. Revista Digital. Ano 15. Núm. 153. 2011.

Rocha, R.M.M. Avaliação de pré-competências para início da aprendizagem da leitura e escrita. Dissertação Mestrado. Escola Superior de Educação Almeida Garrett. 2011.

Santos, F.T.; Silva, J.D.P.; Freitas, P.S. Atividade física e saúde mental – projeto afisam. Em Extensão. Vol. 10. Num. 1. p. 146-153. 2011.

Silva, A.B.; Borges, P.F.B. A importância da psicomotricidade na educação infantil. Revista de Pedagogia Perspectivas em Educação. Ano 1. Núm. 3. 2008.

Silva, F.D.O.; Tavares, H.M. Psicomotricidade relacional na escola infantil tradicional. Em Extensão. Vol. 9. Num. 1. p. 19-32. 2010.

Souza, S.R. A importância da psicomotricidade na educação infantil. TCC Especialização. Universidade Candido Mendes. 2009.

Tubino, M.J.G.; Reis, C.M. Psicomotricidade educação física e jogos infantis. São Paulo. IBRASA. 1989.

Vallin, A.G.; Rippel, V.C.L. A psicomotricidade na educação infantil de 0 a 2 anos. Revista Instituto Makro União. Num. 1. 2008.

Velasco, C.G. Brincar: o despertar psicomotor. Rio de Janeiro. Sprint. 1996.

BARRETO, Sidirley de Jesus. **Psicomotricidade, educação e reeducação**. 2.ed. Blumenau: Livraria Acadêmica, 2000.

CRAIDY, Carmen; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva (org.). **Educação Infantil Pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

KYRILLOS, Michel Habib M.; SANCHES, Tereza Leite. Fantasia e criatividade no espaço lúdico: educação física e psicomotricidade. In: ALVES, Fátima. **Como aplicar a psicomotricidade**: uma atividade multidisciplinar com amor e união. Rio de Janeiro: Wak, 2004. p.153-175.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Educação, ludicidade e prevenção das neuroses futuras: uma proposta pedagógica a partir da Biossíntese. In: LUCKESI, Cipriano Carlos (org.) **Ludopedagogia** - Ensaios 1: Educação e Ludicidade. Salvador: Gepel, 2000.

MENDONÇA, Raquel Marins de. Criando o ambiente da criança: a psicomotricidade na educação infantil. In:

ALVES, Fátima. **Como aplicar a psicomotricidade**: uma atividade multidisciplinar com amor e união. Rio de Janeiro: Wak, 2004. p.19-34.

NEGRINI, Airton. **Educação Pscicomotora**. São Paulo: Ebrasa, 2003.

OLIVEIRA, Gisele de Campos. **Psicomotricidade**: educação e reeducação num enfoque psicopedagógico. 4.ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2000.

PAÍN,Sara. **Diagnóstico e Tratamento dos Problemas de Aprendizagem.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

SISTO, Firmino Fernandes. **Atuação psicopedagógica e aprendizagem escolar**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1996.

VELASCO, Cassilda Gonçalves. **Brincar**: O Despertar Pscicomotor. Rio de Janeiro: Sprint,1996.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 1968.

ALMEIDA, Geraldo Peçanha de. *Teoria e prática em psicomotricidade jogos, atividades lúdicas, expressão corporal e brincadeiras infantis.* Wak editora, 2º Ed. Rio de Janeiro, 2007.

BARRETO, Sidirley de Jesus*. Psicomotricidade, educação e reeducação.* 2º ed. Blumenau: Livraria Acadêmica, 2000.

BRASIL. Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional. *Lei n° 9394/96, de 20 de Dezembro de 1996.*

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil.* Brasília: MEC/SEF, 1998.

BUENO, Jocian Machado. *Psicomotricidade teoria e prática – estimulação, educação e reeducação psicomotora com atividades aquáticas.* [S.l.:S.n.], 1998.

LE BOULCH, Jean. *O desenvolvimento psicomotor do nascimento até 6 anos.* Porto. Alegre: Artes Médicas, 1982

LOMAKINE, Luciana *"Educação Física: Como planejar as aulas na Educação Básica"* (Cap. 3) – 2003

MACHADO, José Ricardo M. e NUNES, Marcus Vinícius da S. Recriando a Psicomotricidade. *Sprint,* 2010.

MACHADO, José Ricardo M. e NUNES, Marcus Vinícius da S. Recriando a Psicomotricidade. *Sprint,* 2010.

MATTOS, Vera Lúcia de. *A construção do perfil psicomotor: um olhar além do desempenho.* Rio de janeiro: Ed. Rio, 2005.

MATTOS, Vera Lúcia de. *A construção do perfil psicomotor: um olhar além do desempenho*. Rio de janeiro: Ed. Rio, 2005.

MEUR, A. de. *Psicomotricidade: educação e reeducação – níveis maternal e infantil.* São Paulo: Manole, 1989

MEUR, A. de. *Psicomotricidade: educação e reeducação – níveis maternal e infantil.* São Paulo: Manole, 1989

NEGRINE, Airton. *O corpo na educação infantil*. Caxias do sul: UCS, 2002.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. 2. *Educação física: Ensino de primeira à quarta série.* I. Título. 1997.

QUEIROZ, Tânia Dias. MARTINS, João Luiz. *Jogos e brincadeiras de A a Z*. Pág 98. Ed: São Paulo: Rideel, 2002.

CHICON, Jose Francisco. **Prática psicopedagógica integrada em crianças com necessidades educativas especiais:** abordagem psicomotora. Vitoria: CEFD/UFES, 1999.

LAPIERRE, Andre; AUCOUTURIER, Bernard. **A simbologia do movimento,**
psicomotricidade e educação. Sao Paulo: Manole, 1986.

LE BOULCH, Jean. **Educação psicomotora:** a psicomotricidade na idade escolar. Porto
Alegre: Artes Médicas, 1987.

VAYER, Pierre. **A criança diante do mundo.** Porto Alegre: Artes Medicas, 1986.

WALLON, Henri. **Do ato ao pensamento.** Porto Alegre: Artes Medicas, 1947.
http://professoralexandrefisio.blogspot.com.br/2011/01/atividades-psicomotoras.html
•ARNAIZ SÁNCHEZ, Pilar. A psicomotricidade na educação infantil: uma prática preventiva e educativa. Porto Alegre: Artmed, 2003.

•GARDNER, Howard. Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas. Porto Alegre: Artmed: 1994.

MORAES, Alberto P. Q. de. O livro do cérebro, v.2. São Paulo (SP): Duetto, 2009.

Revista SL Educacional, São Paulo, v.10 n.10, p.1-1014, nov.2019

O CONCEITO DE EDUCAÇÃO, INFÂNCIA E O ENSINO FUNDAMENTAL

Vanessa Mariano Antonio

O termo educação vem sendo empregado, no decorrer do tempo, com dois sentidos: social e individual. Da perspectiva social, refere-se à ação que as gerações adultas exercem sobre as gerações jovens, direcionando seu comportamento, através da transmissão do concomitante de conhecimentos, normas, valores, crenças, usos e costumes aceitos pelo grupo social. Nesse sentido, o termo educação origina-se no verbo latim *educare*, que quer dizer alimentar, criar. Tal verbo expressa, portanto, a ideia de que a educação é algo externo, concedido ao indivíduo.

Assim concebida a educação é uma manifestação da cultura e depende do contexto histórico social em que está inserida. Seus fins variam, portanto, com as épocas e as sociedades. De acordo com Carvalho (apud HAYDT, 2006, p. 11) “não há grupo humano, por mais rudimentar que seja sua cultura, que

não empreenda esforços, de um ou de outro tipo, para educar suas crianças e jovens”.

Em suma, a educação como fato social, permite que as aquisições culturais dos grupos sejam transmitidas às novas gerações, colaborando, deste modo, para a subsistência do grupo como tal.

> Quando a sociedade é muito simples e a cultura do grupo rudimentar, como nas civilizações pré- letradas, a educação se realiza assistematicamente. As crianças e os jovens participam das atividades dos adultos e, pela experiência direta, aprendem lendas, os mitos, as normas que regulam a conduta, as técnicas de trabalho, as formas de convívio e de recreação. Nas sociedades complexas, em que o acervo cultural é muito vasto, torna-se necessário sistematizar uma parte significativa desse patrimônio cultural, para garantir sua transmissão as novas gerações, em um certo espaço de tempo de dentro de uma determinada sistemática, achada a mais conveniente naquele momento histórico e dentro daquele quadro cultural. Surge então a escola instituição social criada, especificamente, para educar e ensinar. A escola, sendo instituída e regulamentada pelo grupo, reflete seus valores e seu nível cultural (CARVALHO apud HAYDT, 2006, p. 12).

Portanto, a escola surgiu como instituição social, ao longo da história, à medida que a organização das sociedades foi se tornando mais complexa, a tecnologia mais avançada e as aquisições culturais mais vastas e sistematizadas.

Da perspectiva individual, a educação refere-se ao desenvolvimento de aptidões e potencialidades de cada pessoa, tendo em vista o aprimoramento de sua personalidade. Nesse sentido, o termo educação se refere ao verbo *educare*, que significa fazer sair, conduzir para fora. O verbo latim expressa, nesse caso a ideia de estimulação e liberação de forças latentes.

Todavia, em ambos os sentidos o significado da palavra educação está relacionado ao aspecto formativo.

A partir do surgimento e evolução da escola, o estabelecimento de uma determinada idade para frequentá-la está de modo direto ligado ao seu papel social frente à sociedade, bem como da educação formativa dos seres humanos. Por isso, a relevância de levar em consideração o ingresso da criança na escola relacionada à própria história da instituição escolar como

edificação humana que, desta forma, já passou por diversas mudanças, até no que tange a seu papel social.

Deste modo, não parece estranho conceber que o aluno é uma criação social construída por adultos. No decorrer da história, a inserção das crianças em idade específica tornou natural a relação da condição da infância à condição de aluno. Tal naturalização é característica dos processos sociais e culturais que passaram a ser construídos na história, permitindo a algumas situações um aspecto aparentemente definitivo e estável.

Para Sacristán (2005) a infância criou em parte o aluno, e este criou parcialmente a infância. Ambas as categorias pertencem e aludem a universos que apartam os menores dos adultos (a infância da maturidade e o aluno do indivíduo emancipado); isso integrou um aspecto das sociedades modernas, ou seja, ser escolarizado é o modo natural de compreender os que tem a condição infantil.

Todavia, não é por conta de aluno e infância se confundirem que o olhar para estes direciona, necessariamente, o processo de escolarização. Nem

sempre a escolarização que se propõe é uma consequência de um olhar atento à infância presente, pois nem sempre as representações e ações sobre este percebem as necessárias transformações ocorridas no espaço tempo. As crianças escolarizadas dos dias atuais, não são as mesmas da antiguidade que precisam aprender as primeiras letras, ou até mesmo da Idade Moderna que tinham que ir à escola primária.

São inúmeros os fatores que determinam a construção da infância, como por exemplo, as infâncias reais que existe nos distintos contextos históricos e sociais; os discursos a respeito destas infâncias; os embasamentos científicos e não científicos a respeito, entre outros. (SACRISTÁN, 2005).

Souza (1999) chama atenção para a importância de um olhar cada vez mais atento a infância no sentido de determinante privilegiado na edificação da escola; que as distintas infâncias consolidem distintas escolas; que o entendimento dessas distinções seja ponto preponderante na criação dos tempos escolares; que as necessidades históricas e sociais das distintas infâncias sejam levadas em conta na organização dos tempos

escolares. O autor também destaca a estreita relação entre infância e escolarização, e afirma que o tempo escola é o tempo ligado a constituição da infância como classe de idade, na qual a identidade relaciona ao tempo de ir à escola.

Analisando a história da educação evidencia-se pontos comuns na Antiguidade, Idade Média e a Idade Moderna, no sentido de que a educação escolar, ou a em responsabilidade do Estado, deveria ter início entre os 5 e 7 anos de idade, depois do período de educação familiar. Sendo que a partir desta idade, o indivíduo teria condições de aprender as letras, e adentrar a escola primária. De certo modo, é possível afirmar que esses períodos históricos anteriormente citados associavam a idade das pessoas aos tempos e formas de educar.

Até a Idade Moderna, a educação passou a ser o centro de teorias e propostas a respeito da sua organização adequada, levando em consideração, entre outros aspectos, a sua terminologia mais contemporânea, isto é, a espaço-temporalidade do ensino- aprendizagem.

A partir do século XV, teve início o processo de criação das classes escolares, fazendo a divisão da população escolar em grupos com as mesmas capacidades. O senso comum, que até a ocasião compreendia a mistura das idades, foi transformado por um sentimento das idades e da infância, ou seja, essa diferenciação das classes aponta uma conscientização das peculiaridades da infância em diversas categorias.

Desenvolve-se então a compreensão de que havia um momento determinado para dar início à escolarização, sem que ocorresse de forma generalizada ou universalizada. As propostas educacionais passaram a adiar a inserção do indivíduo na escola, diferenciando o fim da primeira infância, ou seja, a idade anterior à escola, entre cinco a seis anos, com começo da escolarização adiado para os dez anos de idade.

As misturas ultrapassadas de idades se mantiveram entre os séculos XVII e XVIII, em que indivíduos de dez a quatorze anos, de treze a dezoito anos e de dezenove a vinte e cinco anos de idade frequentavam as mesmas classes. Até o fim do século

XVIII, não se tinha a intenção de aparta-los, pois de fato ainda não se sentia a necessidade de diferenciar a segunda infância, além dos doze e treze anos de idade, da adolescência ou juventude. Ambas as categorias de idade ainda permaneciam a ser confundidas, só se separando no fim do século XIX, em decorrência da difusão, entre a burguesia, de um ensino superior: universidades ou grandes escolas.

Se anteriormente a escolaridade era prolongada até a maturidade, a partir do século XVIII, a escolarização passou a ter como alvo crianças e jovens, o que resultava na delimitação de um ciclo escolar mínimo e a fixação do início da escolarização, que até então eram, de certo modo, aleatórios. Gradativamente a articulação entre aluno e infância, exposta anteriormente, passa a se consolidar.

O Brasil passou por momentos de adequações em razão das transformações legais. A antecipação da escolarização obrigatória de sete para os seis anos de idade, bem como a ampliação da escolarização tem levado a diversas discussões, especialmente advindas das motivações a esta inerentes. Tais motivações

podem ser de aspecto econômico-financeiro; associadas ao direito à educação; vinculadas às intervenções pedagógicas.

Ao refazer a trajetória histórica recente da educação brasileira, especificamente dos anos de 1990, é possível citar LDBEN/965 e no Plano Nacional de Educação, os sinalizadores da ampliação do ensino fundamental obrigatório para nove anos. A ampliação da obrigatoriedade da educação pública e gratuita é uma exigência política de cidadania dos tempos atuais, e tem sido objeto de vigorosa pressão dos organismos multilaterais que possibilitam o financiamento da educação nos países periféricos.

No início do século XXI, o Brasil vinha sendo pressionado a ampliar a obrigatoriedade de anos escolares, pois é um dos países da América Latina com menor tempo de obrigatoriedade para as crianças. Há índices de repetência, defasagem entre idade cronológica e ano escolar e resultados em exames internacionais incapazes de provocar despeito em qualquer outro país do continente.

Deste modo, o Ensino Fundamental com duração de nove anos foi introduzido no contexto educacional brasileiro, em termos de legislação educacional, em dois momentos relativamente próximos, porém distintos. Inicialmente, através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n° 9394/96, determinando que fosse diminuída de sete para seis anos a idade mínima da criança para ingresso no Ensino Fundamental e mantendo o dever dos pais ou responsáveis pela efetivação da matrícula das crianças desta idade. Nove meses depois foi sancionada a Lei n° 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, estabelecendo que o Ensino Fundamental no Brasil passasse a ter duração de nove anos.

Assim, para Oliveira e Araújo (2005) o grande desafio atualmente, no que se refere ao direito à educação, é fazer com que esta seja, além de garantida e efetivada através das medidas de universalização do acesso e da permanência, uma experiência enriquecedora da perspectiva humana, política e social, e que consubstancie, de fato, um projeto de emancipação e inserção social. Portanto, que o direito à

educação tenha como pressuposto um ensino básico de qualidade para todos e que não reduza ou produza mecanismos de diferenciação e de exclusão social.

Na concepção de Kramer (2006), o reconhecimento do direito da criança à educação, especialmente o direito da criança de seis anos ingressar na primeira série do Ensino Fundamental, leva a uma série de reconhecimentos, primeiramente reconhecer as crianças como sujeitos de cultura e histórias, sujeitos sociais. Paralelamente, reconhecer a singularidade das ações infantis e o direito à brincadeira, à produção cultural, próprias da Educação Infantil, mas que também devem estar presentes no Ensino Fundamental. Por último reconhecer que esses dois níveis de ensino (Educação Infantil e Ensino Fundamental) são indissociáveis, uma vez que ambos possuem o objetivo comum de atuar com liberdade para assegurar a apropriação e a construção do conhecimento por todos.

Sendo assim, a inserção de crianças de seis anos no Ensino Fundamental requer diálogo entre a

Educação Infantil e o Ensino Fundamental, diálogo institucional e pedagógico.

Estes aspectos contribuem para que o Ensino Fundamental de nove anos gere consequências diretas na questão de formação dos professores da Educação Básica, visto que formar professores para lidar com crianças pequenas é uma tarefa nova na história da escola brasileira e, para muitos, desconhecida e até mesmo nobre, além de ao mesmo tempo, tratar-se de expressões claras da direção que as políticas educacionais assumiram no Brasil nos últimos anos.

Conforme mencionado anteriormente, a fase da criança que compreende dos 4 aos 6 anos de idade é um período de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, que possui peculiaridades quanto ao desenvolvimento do indivíduo. Para que o professor possa lidar com este público e desenvolvê-los de forma adequada se faz necessário o conhecimento sobre os estágios de desenvolvimento defendido pelos principais teóricos do âmbito, na intenção de que se oportunizem ações pedagógicas adequadas para cada fase.

A Criança, seu direito a Infância e a Educação: A Cultura da Infância

Abordar as questões que envolvem a infância na atual sociedade é algo simples se considera o silêncio histórico ao qual as populações infantis se submeteram no decorrer da história, haja vista, que suas peculiaridades e necessidades não foram reconhecidas pelos adultos. De acordo com Corazza (2002), as crianças ficaram ausentes da histórica, unicamente, porque, no passado, na idade média, não havia tal objeto discursivo denominado infância, nem a figura social e cultural denominada criança.

Ainda segundo o autor, foi necessária uma grande caminhada histórica para que esses indivíduos fossem reconhecidos de modo pleno e como presentes no mundo.

Para Brandão et al. (2015), ainda que se leve em consideração todo o progresso da legislação e do reconhecimento da sociedade no que tange a infância como um período de grandes mudanças na vida da criança e de seus direitos básicos, é possível se deparar

com os diversos tipos de infância vivenciados pelas crianças.

Para Sarmento; Pinto apud (FRANCO, 2002) crianças sempre existiram, desde a existência do primeiro ser humano, e a infância como construção social, existe desde os séculos XVII e XVIII.

É sabido que no decorrer da história foram diversas as concepções que integraram o entendimento acerca da infância e da criança, sendo que no primeiro, era concebido como uma fase de preparação, um período inocente. Como consequência, a criança era compreendida como uma tábua rasa, reprodutora de conhecimentos, identidade e cultura; um ser natural, de propriedades universais e capacidades inerentes; um fator de suprimento do mercado de trabalho (DAHBERG; MOSS; PENCE, 2003).

Na contramão desta concepção, existe atualmente outra cultura que deixa evidente que a ideia de infância ao longo da história passou por muitas mudanças e, consequentemente, há na contemporaneidade uma nova perspectiva de infância formada e transformada por adultos e crianças.

Neste sentido, Dahberg; Moss; Pence (2003) esclarecem que na sociedade hoje não há algo como criança ou infância, um ser estado essencial aguardando para ser descoberto, definido e entendido, uma vez que:

> A infância é uma construção social. Embora a infância seja um fato biológico, a forma como esta é concebida é estabelecida socialmente;
> A infância, como edificação social, é sempre contextualizada em relação ao tempo, ao local e à cultura, variando a classe, o Gênero e demais condições socioeconômicas. Desta forma, não existe uma infância natural ou universal, bem como não há criança natural ou universal, mas sim, muitas infâncias e crianças;
> As crianças são atores sociais, participando da construção e definindo a própria vida, bem como a vida daqueles que as cercam e das sociedades em que vivem, contribuindo para a aprendizagem como agentes que constroem sobre o conhecimento experimental. Em suma, possuem atividades e funções;
> Os relacionamentos sociais e as culturas das crianças são dignos de estudo por direito (DAHBERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 71).

Nessa concepção de criança é entendida como construtora desde o início da vida, do conhecimento, da cultura e de sua identidade.

Para Malaguzzi (apud Dahberg; Moss; Pence, 2003) a criança é rica em potencial, forte, poderosa e competente. Assim, a criança produz outras riquezas, pois recebe uma centena de linguagens e nasce com muitas possibilidades, expressões e potencialidades que estimulam umas às outras.

O autor acima citado, destaca que a interação e troca de experiências são indispensáveis no decorrer dos primeiros anos de vida.

No mesmo raciocínio, Kramer (1999) ao falar da infância nos dias atuais questiona como é possível deixar de ser in-fans (aquele que não fala), como ganhar voz e conseguir em um contexto que, de um lado, infantiliza os indivíduos sociais e empurra para frente o momento da maturidade e de outro, os adultiza, jogando para trás a curta etapa da primeira infância, e na defesa do direito de ser criança a autora destaca a necessidade de lutar contra a barbárie, o que, quer dizer, recuperar a história e as histórias guardadas e esquecidas, definindo

uma outra relação com a tradição; isto é, colocar o presente em uma situação crítica e compreender que o passado não necessitava ter sido o que foi, o presente pode ser diferente do que é, portanto, é possível mudar o futuro.

Para Brandão et. al (2015) é paradoxal reconhecer que de um lado há progressos da ciência associado às pesquisas nas distintas esferas do conhecimento e, de outro, há crianças que não vivenciam de forma plena a infância tendo-a encurtada em decorrência da inserção precoce no universo adulto. Essa passagem muitas vezes inicia no seio familiar, que por falta de orientação ou ainda bom senso, exige atitudes e comportamentos os quais as crianças ainda não estão preparadas para realizar.

Para Filho e Garcia (2001), independente dos progressos tecnológicos, bem como das políticas de atendimento às crianças no Brasil, a situação da infância ainda não é adequada, nem tão pouco razoável, uma vez que não é simples ser criança em uma sociedade pensada pelos adultos que habitualmente as posicionam em lugar sem relevância, até porque, há uma grande

defasagem entre o que é postulado na legislação e o que de fato ocorre nas relações entre sujeitos na sociedade.

Para os autores acima citados, o fato de ser garantido no Brasil uma concepção de criança cidadã, não quer dizer que a realidade das crianças do país tenha se transformado, pois:

> Muitos são os problemas que atingem a infância brasileira nos seus primeiros anos de vida: o trabalho infantil, os maus-tratos, o abuso, a violência e a privação de direito ao convívio familiar, como as crianças órfãs em abrigos. As crianças do Brasil sofrem cotidianamente maus-tratos e violência em suas casas causadas muitas vezes pelos pais (FILHO; GARCIA, 2001, p. 48).

Nas últimas duas décadas, a Constituição Federal de 1988 no Brasil, seguida da Convenção dos Direitos da Criança, aprovada pelas Nações Unidas em 1989, e de tantas outras leis e convenções, aprovou um concomitante de direitos fundamentais e inerentes à infância. Todavia, Filho e Garcia (2001), afirmam que existe um forte paradoxo na sociedade de que, embora, apresente um discurso muito favorável sobre as crianças

e seus direitos, comete uma série de contradições que são assim resumidamente colocadas:

- ✓ Nunca se gostou tanto de crianças e, ao mesmo tempo, hoje, os casais têm cada vez menos filhos e cada vez mais dispõe de menos tempo e espaço para eles;
- ✓ Os adultos valorizam a espontaneidade das crianças e, ao mesmo tempo, a vida das crianças é cada vez mais submetida às regras das instituições;
- ✓ As crianças são importantes e sem importância ao mesmo tempo;
- ✓ Espera-se, das crianças que elas se comportem como crianças e, em contrapartida, elas são frequentemente criticadas pelas infantilidades;
- ✓ Espera-se que as crianças sejam dependentes dos adultos quando estes preferem a dependência, mas por outro lado cobra-se um comportamento infantil autônomo (adaptado de FILHO; GARCIA, 2001, p. 51-52).

Apesar de todas as mazelas contra as crianças, Brandão et al. (2015) destaca que elas precisam de cuidados e de educação que devem ser oportunizados pelos adultos, com a intenção de que se garantam seus direitos.

Desta forma, Teles (1997) afirma que não se quer que a roda da história retorne ao passado, uma vez que, atualmente se vive um tempo, normalmente em metrópoles, com a mãe profissional, na época dos computadores, da informação através da internet, entre outros aspectos.

Para Brandão et al. (2015) a infância que se deseja para as crianças é aquela de direitos: direito a qualidade de vida, de pertencer a uma família, de viver plenamente a infância, isto é o direito de desfrutar do ócio, de brincar e de sonhar. Para tanto é necessário que se crie instituições escolares com vistas para a infância, com capacidade de asseguras espaço de formação que atenda suas peculiaridades e diferentes linguagens.

Ainda de acordo com os autores acima citados, independente da criança de seis anos ser matriculada na Educação Infantil ou no Ensino Fundamental, cabe

as escolas e aos professores ofertar uma educação com capacidade de contribuir para o desenvolvimento integral do aluno. Afinal, há um compromisso de contribuir para que a criança tenha a capacidade de se posicionar na sociedade e historicamente, tenha a capacidade de, a partir do que lhe foi proposto, criar novas coisas, fazer descobertas de novos saberes, e ser feliz.

Em suma, a partir da literatura, evidencia-se a importância de uma educação que, em primeiro lugar, respeito os direitos das crianças a um professor qualificado; a um espaço apropriado, rico em estímulos, agradável aos olhos da criança; há um tempo bem planejado capaz de satisfazer suas necessidades; a construção de novos saberes; à descoberta do mundo ao seu redor; a brincar e ser feliz nesta fase da vida que merece atenção.

REFERÊNCIAS

AQUINO, Mislene. et. al. Psicomotricidade como ferramenta da educação física na educação infantil.

Revista Brasileira de Futsal e Futebol, Edição Especial: Pedagogia do Esporte, São Paulo, v.4, n.14, p.245-257. Jan/dez. 2012

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

BARANITA, Isabel Maria da Costa. **A importância do Jogo no desenvolvimento da Criança**. 2012. Dissertação de Mestrado.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca; et al. **Ensino Fundamental de Nove Anos: Teoria e Práticas na Sala de Aula.** Editora Avercamp: São Paulo, 2015.

BRASIL, **Parâmetros curriculares nacionais. Língua Portuguesa**: Brasília, 1997.

BRASIL/MEC/SEF. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF; 1998. vol.3.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Brasília, 2008. Disponível em:<http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 30 de nov. de 2017.

BRASIL. Ministério da Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: 1° e 2° ciclos: Alfabetização e Língua Portuguesa. Brasília, MEC/ SEF, 1989.

_____. Lei n°9.394 de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União. Poder Legislativo, Brasília, DF, 5 out.1988. Disponível em http://www.planalto.gov.br/CCI-VIL_03/Leis/L9394.htm. Acesso em 01 set.2017.

_____. Ministério da Educação e do Deporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencias Curriculares Nacionais para a educação infantil. Documento introdutório. Versão preliminar. Brasilia;1997.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Ministério da Educação e Secretaria da Educação. Brasília, 2010.

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

COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. **Desenvolvimento Psicológico e Educação**- 2 ed. Artmed. São Paulo, 2010.

CORAZZA, Sandra Mara. **Infância & Educação: era uma vez... Quer que conte outra vez?** Petrópolis: Vozes, 2002.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas.** Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DELORS, Jaques (Coord.). **Educação: um tesouro a descobrir**. Unesco. MEC, São Paulo: Cortez, 1999.

DUARTE JR. João Francisco. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível**. Curitiba. Criar Editora. 2001.

FRABBETTI, Roberto. A arte na formação de professores/ as de crianças de todas as idades: o teatro é um conto vivo. In. **Revista Pro-Posições, Dossiê Arte, ciências e infâncias.** No prelo, para 2011.

FERREIRA, Liliana Soares. **Produção de leitura na escola**. Ijuí: Unijuí; 2001.

FERREIRA, ROSSETTI, Maria Clotilde. **Processos de adaptação na creche**. São Paulo, 1993.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 47. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artmed, 1994.

GASPAR, Alberto; CASTRO, Isabel Cristina Monteiro de**.** Atividades experimentais de demonstrações em sala de aula: uma análise segundo o referencial da teoria de Vygotsky. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 10, n. 2, p. 227-254, 2016.

GERHEIN, Fernando. **Linguagens inventadas: palavra imagem objeto, formas de contágio**. Rio de Janeiro. Editora Zahar. 2008.

HAYDT, Regina Célia, C. **Curso de Didática Geral**. Editora Ática: São Paulo, 2006.

KAMILA, Ana Paula. et. al. A estimulação psicomotora na aprendizagem infantil. **Revista Científica da Faculdade de Educação e Meio Ambiente** v.1, n.1, p. 30-40, maio-out, 2010.

KRAMER, S. As Crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/ é fundamental. **Revista Educação & Sociedade**. Centro de Estudos Educação e Sociedade. CEDES, Campinas, V. 27, n. 96, p. 797-818, número especial, out. 2006.

LIMA, Ferreira Aurino; ACIOLY-RÉGNIER, Nadja Maria. Contribuições de Henri Wallon à relação cognição e afetividade na educação**. Educar em Revista,** n. 36, 2010.

MALUF, Angela Cristina Munhoz. **Atividades lúdicas para Educação Infantil: conceitos, orientações e práticas**. Editora Vozes Limitada, 2011.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Currículo, diferença cultural e diálogo. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 79, p. 15-38, 2002.

MOREIRA, Ruy. Pensar e ser em geografia: ensaios de histórias, epistemologia e ontologia do espaço geográfico. São Paulo: Contexto, 2007.

MOURA, Jeani Delgado Paschoal de. A dimensão tempo- espacial das práticas cotidianas do brincar. In: _____; BATISTA, C.V.M.; MORENO, G.L. (Orgs). **As crianças e suas infâncias: o brincar em diferentes contextos**. Londrina: Humanidades, 2008. P. 107- 115.

OLIVEIRA, R.P.; ARAÚJO, G.C. Qualidade de ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação/ Autores Associados. Rio de Janeiro/ Campinas, n. 28, p. 5-23, jan. fev./ mer./ abr.2005.

OLIVEIRA, Gislene de Campos. **Avaliação Psicomotora à luz da psicologia e da psicopedagogia**. Petrópolis: Vozes. 2010

OLIVEIRA, Zilma de **Morares Ramos de. Educação Infantil: Fundamentos e Métodos**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PALANGANA, Isilda Campaner. **Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vigotski: a relevância do social**. Summus Editorial, 2015.

PELETTI, Nelson; ROSSATO, Solange Marques. Psicologia da Aprendizagem: da teoria ao condicionamento ao construtivismo. 1 ed. 2 reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014.

RABITTI, Giordana. **Em busca da dimensão perdida**. São Paulo. Editora Artmed.1999.

RAU, M. C. T. D. A ludicidade na educação. Editora IBPEX. Curitiba, 2011.

RAMOS, Camila Siara; FERNANDES, M. M. A importância de desenvolver a psicomotricidade na infância. EFDeportes.com, **Revista Digital**. Buenos Aires, v. 15, n. 153, 2011.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação.** Editora Vozes Limitada, 2013.

SANTOS, Santa Marli Pires dos (Org.). **A Ludicidade como Ciência**. Petrópolis: Vozes, 2001.

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

SOUZA, Renata Junqueira de. **Narrativas Infantis: a literatura e a televisão de que as crianças gostam**. Bauru: USC, 1999.

TELES, Maria L. Silveira. **Socorro! É proibido brincar**. Petrópolis: Vozes, 1997.

WAJSKOP, Gisela. **O brincar na educação infantil**. Cadernos de pesquisa, n. 92, p. 62-69, 2013.

Revista SL Educacional, São Paulo, v.10 n.10, p.1-1014, nov.2019

A HISTÓRIA DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA NO ENSINO DE HISTÓRIA: REFLEXÕES SOBRE SUA IMPORTÂNCIA.

HILSDORF, Marina Macedo[17].

RESUMO

O artigo tem o objetivo de apresentar a importância do ensino da cultura afro-brasileira na sala de aula da disciplina de História nas escolas do Brasil. O trabalho optou para a sua fundamentação a revisão da literatura baseando-se na lei nº 10.639/03, em artigos científicos, livros, revistas e sites confiáveis que tratassem da temática proposta. O Brasil é um país de diversidades que foram ocorrendo ao longo de sua história através da colonização que o país vivenciou. Assim é um país que possuiu uma cultura com influência de diversas regiões. Nessa pesquisa, o foco consisti na influência africana que fez surgir a denominação de cultura afro-brasileira. A educação passou um longo período renegando esse conteúdo dentro da sala de aula, mesmo no ensino de história que por vezes quando surgia o tema era exposto as questões quanto a escravidão desse povo. Apenas depois da lei nº 10.639/03 é que isso torna-se obrigatório. O povo africano faz parte da história do país e assim seus descendentes estão acessando um ensino que não os inseriam no contexto levando para outra gerações preconceitos e retirando um direito que é de todos os cidadãos do país. A disciplina de história por agora ter essa obrigatoriedade precisa trabalhar a cultura afro-brasileira enquanto conteúdo, porém é preciso realizar esse processo com qualidade pela importância

[17] Pós-graduada em Psicopedagogia pela Unisul/SP. Graduada em Pedagogia pela Unicid/SP. Professora de Educação Infantil e Fundamental I. São Paulo/SP.

que esse ensino possui para a construção de uma identidade do povo brasileiro sem esquecer de todos os envolvidos nesse contexto.

Palavras-chave: História; Cultura Afro-Brasileira; Educação Básica.

ABSTRACT

The article aims to present the importance of teaching Afro-Brazilian culture in the classroom of the discipline of History in schools in Brazil. The study chose to review the literature based on Law No. 10,639 / 03, on scientific articles, books, magazines, and reliable websites that dealt with the proposed theme. Brazil is a country of diversities that have been occurring throughout its history through the colonization that the country experienced. Therefore, a country possessed a culture with influence from different regions. In this research, the focus was on the African influence that gave rise to the denomination of Afro-Brazilian culture. Education has spent a long time denying this content in the classroom, even in the teaching of history, which sometimes when the theme came up; questions about the slavery of these people were exposed. Only after Law 10.639 / 03 does this become mandatory. The African people are part of the country's history and so their descendants are accessing teaching that did not insert them in the context taking prejudices to another generation and removing a right that belongs to all citizens of the country. The history discipline, for now having this obligation, needs to work on Afro-Brazilian culture as content, but it is necessary to carry out this process with quality because of the importance that this teaching has for the construction of an identity of the Brazilian people without forgetting all those involved in this context.

Keywords: History; Afro-Brazilian Culture; Basic Education.

1 INTRODUÇÃO

No Brasil o ensino de História, passou por diversas transformações que estão relacionadas com o contexto social do

qual o país enfrentava. O marco desse ensino enquanto disciplina e obrigatoriedade foi a partir da criação do Colégio Dom Pedro II, no século XIX, no Rio de Janeiro. Antes disso o ensino de História era optativo, porém mesmo no seu início mesmo ainda não sendo obrigatório, consistia em uma educação com a proposta de ensinar uma história cívica e junto com o ensino da história sagrada. Ainda no seu começo, teve como destaque dos modelos que seguia o francês e assim o ensino era no eurocentrismo. (MENEGASSO; NETO, 2017).

Com a história da cultura afro-brasileira não foi diferente pois também sofreu mudanças e depois de diversas lutas passou a ser obrigatório não somente no ensino de história, mas também na disciplina de Artes e Literatura como maior evidência, sabe-se da relevância do ensino da cultura afro-brasileira em todo o cotidiano da educação, mas na pesquisa a ênfase será especificado no ensino de história das salas de aulas no Brasil.

O Brasil é um país de diversidades que foram ocorrendo ao longo da sua história através da colonização que o país vivenciou. Essas relações entre os povos deram origem a uma mistura de culturas e por isso a cultura brasileira possui influências não somente

de seu povo nativo, os indígenas, como também dos povos europeus e dos africanos, além de atualmente isso existir com os mais diversos povos.

Toda essa miscigenação faz parte do contexto histórico do país, porém a educação levou muito tempo para que nos seus currículos estivesse presente a histórias desses povos, sem ser como o povo que foi escravizado. Isso só começa a ter uma mudança significativa a partir da lei nº 10.639/03 que estabeleceu a sua obrigatoriedade nos currículos das escolas.

Apesar de toda a contribuição que o povo africano ofereceu para a cultura brasileira dando início ao que foi denominado de cultura afro-brasileira, a educação insistiu por muito tempo em levar as marcas da sua trajetória refletiva apenas no contexto da escravidão. Isso resultou em um país que vinha renegando uma parcela de sua população e criando um pensamento específico sobre esse povo que está presente em diversas áreas da cultura brasileira como por exemplo, na música, na dança, na culinária, na religião dentre outras.

A história desse povo precisa e deve ser valorizada por todos e assim a educação como formadora dos sujeitos no país precisa construir novas formas sobre a cultura afro-brasileira e descontruir essa forma pejorativa e preconceituosa sobre o povo africano no Brasil. Isso levou ao objetivo da pesquisa que é de apresentar a importância do ensino da cultura afro-brasileira na sala de aula das escolas no Brasil, lembrando que todos os povos são importantes e precisam fazer parte dos conteúdos abordados no ensino, mas nessa pesquisa optou-se por dar ênfase sobre a temática da cultura afro-brasileira e assim expor a necessidade de continuar com assuntos nessa linha em pesquisas futuras.

Para fundamentação do artigo optou-se pela revisão bibliográfica baseando na lei nº 10.639/03, em artigos científicos, livros, revistas e sites que tratassem da temática proposta.

O povo africano faz parte da história do país e assim seus descendentes estão acessando um ensino que não os inseriam no contexto levando para outra gerações preconceitos e retirando um direito que é de

todos os cidadão do país e a disciplina de história por agora ter essa obrigatoriedade precisa trabalhar a cultura afro-brasileira enquanto conteúdo, porém é preciso realizar esse processo com qualidade pela importância que esse ensino possui para a construção de uma identidade do povo brasileiro sem esquecer de todos os envolvidos nesse contexto.

2 A LEI Nº 10.639 DE 2003

Para que o ensino da história da cultura afro-brasileira estivesse nos currículos e presente na disciplina de história foi necessário a criação de uma lei pra garantir esse conteúdo para os cidadãos. Então em 9 de janeiro do ano de 2003 foi sancionada a lei 10.639, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394/96, estabelecendo como obrigatoriedade que escolas públicas e privadas de ensino fundamental e médio incluíssem em seus “currículos a história da cultura africana, assim como ocorreu a sua influência na nossa cultura, garantindo que os estudantes brasileiros tenha o direito de estudar e conhecer a história da África e sua fusão com a nossa cultura”, a qual denominamos

de afro-brasileira, além de todas a representação do negro na formação da nossa sociedade. (LIMA, 2016, p. 14). Ainda, tal lei constituiu que no dia 20 de novembro fosse o Dia da Consciência Negra homenageando assim a morte de Zumbi dos Palmares. (BRASIL, 2003)

A legislação expõe no seu art. 26 parágrafo 4º que: “O ensino da história do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro especialmente das matrizes indígena, africana e europeia”. (LDB, 1996).

E a partir da inclusão do art. 26-A, fica especificado que:

> Art.26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.
> 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas

> áreas social, econômica e política, pertinentes a história do Brasil.
> 2º Os conteúdos referentes a história e cultura afro-brasileiras e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escola, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileira. (LDB).

A partir dessa nova decisão os africanos, afro-brasileiros, tem a possibilidade de serem os "protagonistas, sujeitos históricos e sociais de suas histórias, influenciando na educação do Brasil". Dessa forma o ensino busca através de tais políticas de ação afirmativa investir para que seja rompido os processos de exclusão que ocorriam dentro das escolas, isso "através da hierarquização dos saberes escolares e da valorização de determinadas culturas em detrimento de outras". (LIMA, 2016, p. 16).

A execução da lei 10.639/03 dispõe da conquista de colaborar com a "construção de uma sociedade que respeite e valorize a diversidade humana em suas múltiplas e ricas dimensões". (LIMA, 2016, p. 16).

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais os:

> (...) conjuntos de ações políticas dirigidas à correção de desigualdades raciais e sociais, orientadas para a oferta de tratamento diferenciado com vistas a corrigir desvantagens e marginalização criadas e mantidas por estrutura social excludente e discriminatória. (2004, p. 12).

A lei contribuiu para um novo olhar sobre esse conteúdo, pois antes ao tratar da cultura tanto africana quanto afro-brasileira o que as instituições educacionais e os educadores apenas falavam era da escravidão. Assim, apesar de sempre presente no conteúdo programático do ensino de História foi necessário a implementação dessa lei para que desse início a uma mudança sobre essa forma pejorativa e preconceituosa que era apresentado a história desse povo. (CARVALHO, 2014 *apud* ARAÚJO; AMARAL, 2019). Esse contexto justifica inclusive os motivos da necessidade da construção de políticas de inclusão, por meio da temática da História e da Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos educacionais. (LIMA, 2016). No entanto é importante também ressaltar que outra questão que surgiu na educação após a lei 10.639/03 foi o fato de que algumas instituições educacionais

passarem a tratar do assunto apenas no dia da comemoração na Consciência Negra que a lei institui para homenagear o Zumbi dos Palmares. Por isso que levar tais conteúdos para sala de aula, sobre tudo na disciplina de história, ainda continua sendo um grande desafio.

De acordo com Castanheira (2019) a lei tem em seu discurso que o ensino da história e cultura afro-brasileira tem a necessidade de estar no ensino brasileiro principalmente no fundamental e médio, as palavras que estão em ênfase ao longo do documento são: “obrigatório” e “oficiais” seguido dos seguintes conteúdos que agora precisam fazer parte do currículo educacional do país: História da África e dos Africanos; Luta dos negros no brasil; Cultura negra brasileira e O negro na formação da sociedade nacional.

> Ao interpretar o que foi dito neste documento e com um olhar para o discurso nele apresentado, observa-se que há uma tentativa de reforçar questões que abarcam não somente conteúdos, específicos, mas que tratam da luta, da cultura e da formação do país. Assim, como o aumento e páginas trazendo a história e a cultura africana e indígena no livro didático, pensar no discurso presente

> é pensar nas palavras escritas, e o discurso político engendrado no documento, pois estamos falando de rupturas, de noções ideológicas que circulam e estão em funcionamento na sociedade. (CASTANHEIRA, 2019, n.p.).

Isso apontou para a questão a respeito da interpretação que as escolas vêm tendo sobre o que diz a lei nº 10.639/03. A princípio parece que a intenção é de “uma disciplina autônoma (“História da África”)”, que precisa ser inserida no currículo das escolas. No entanto, estabelecendo uma matéria para estudar a história da África e dos afrodescendentes, reforça-se que ao constituir uma “visão distorcida de que o racismo na sociedade brasileira é um “problema do negro” e, portanto, para o negro.” (CASTANHEIRA, 2019, n.p.). Contudo essa questão é do interesse de todos, pois segundo Munanga (2005 *apud* CASTANHEIRA, 2019, n.p.) “ao receberem uma educação preconceituosa, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas. Esta memória pertence a toso os segmentos étnicos que colaboram, casa um a seu modo, na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional.”

Além dessas questões expostas a lei ainda por ser uma obrigatoriedade criou pensamentos positivo para alguns que já desejavam ou fazem parte dessa luta social, porém também ocorre a resistência de muitas pessoas, pois ao dar ênfase para as matérias de Literatura, Artes e História, ofereceu a interpretação de que somente essas disciplinas possuem essa reponsabilidade. (CASTANHEIRA, 2019).

Um dos pontos importantes no processo que a lei trouxe foi a autonomia das instituições educacionais no intuito de compor os projetos pedagógicos. Pois essa autonomia proporcionou que a comunidade que faz parte da escola colabore, além do apoio “direto e indireto das universidades, do Movimento Negro, de grupos de capoeira ou congada, entre outros, portanto, propicia um momento de interação escola/comunidade.” (BORGES, 2015, p, 2).

Assim para ser efetiva e ter sucesso, as políticas públicas de Estado, tanto institucionais quanto pedagógicas, precisam visar a reparações, o reconhecimento e a valorização da identidade, da cultura e da história dos negros brasileiros. Além disso,

é necessário oferecer boas condições para o ensino e para aprendizagens nas seguintes questões: físicas, materiais, intelectuais e afetivas. “Em outras palavras, todos os alunos negros e não negros, bem como seus professores, precisam sentir-se valorizados e apoiados”. E assim garantir a lei na prática educacional brasileira. (BRASIL, 2004, p. 12).

2.1 A HISTÓRIA DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA NA DISCIPLINA DE HISTÓRIA

De acordo com Pereira e Roza (2012) o impacto dessa lei foi muito mais evidente no ensino de história por ser a disciplina que possuiu uma maior reponsabilidade em ensinar sobre a história do Brasil. Ainda:

> Sinalizamos, contudo, que o atendimento a toda essa legislação exige necessária reconfiguração de pressupostos, princípios e procedimentos que envolvem a docência. Destacamos o ensino de história por seu protagonismo no processo de formação de professores, em especial porque não se orienta a uma revisão de concepções, para superação do racismo à brasileira, sem a necessária visita crítica do passado histórico que o gerou e que o faz, em grande medida,

> perpetuar-se nas práticas do tempo presente nas salas de aula. (PEREIRA; ROZA, 2012, p. 91).

Como exposto anteriormente, antes da legislação que estabelece a obrigatoriedade do ensino da cultura afro-brasileira no ensino de história, os alunos apenas viam a cultura afro-brasileira ligada a escravidão. (ARAÚJO; AMARAL, 2019). Isso justifica-se devido a formação dos docentes, pois nesse processo não era constituído essa temática. (PERERIRA. ROZA, 2012).

Para Borges (2015, p. 1)

> No Brasil predomina um imaginário étnico-racial que privilegia a brancura e valoriza principalmente as raízes europeias da nossa cultura, ignorando ou pouco valorizando as outras que são a africana, a indígena e a asiática. A cultura e o padrão estético negro, africano e indígena convivem, aqui no Brasil, de maneira tensa com o padrão estético e cultural branco europeu. Assim convivemos com ideologias, desigualdades e estereótipos racistas.

Tanto que em seu início, o ensino de História seguia a influência do modelo francês, apesar de não ser apenas esse modelo, foi o que mais se destacou. (MANOEL, 2006; VARELA, 2014). Nesse modelo francês, de acordo com Peres, Schirmer e Ritter (2015,

p. 196) se reproduzia apenas os “heróis europeus e suas conquistas, apresentava a sociedade europeia como uma sociedade a ser copiada, valorizando sua cultura, sua História, seus rituais, sua “civilidade””. Assim “falar em eurocentrismo nos traz uma redundância, já que o único objeto de estudo da disciplina eram os feitos dos nossos conquistadores”.

No Brasil o ensino de História, começa por volta do século XIX e acontece no Colégio Dom Pedro II, no Rio de Janeiro. Porém, anteriormente na época do Jesuítas, entre os séculos XVII e XVIII foram abordados temas de História em suas escolas, mas enquanto disciplina na educação o ensino de História é recente, antes era apenas uma disciplina optativa, porque para ser considerado uma disciplina no ensino brasileiro era necessário, segundo Fonseca (2011, p. 15) que existisse: “(...) o conjunto de conhecimentos identificado por um título ou rubrica e dotado de organização própria para o estudo escolar, com finalidades específicas ao conteúdo de que trata e formas próprias para sua apresentação”.

O interesse sobre as disciplinas escolares, incluindo a de História, está relacionado com o desejo de grupos e de instituições, como principais temos: a Igreja e o Estado, ou seja, o ensino de História enquanto disciplina condiz com as questões do histórico-cultural e social do país. (FONSECA, 2011).

Na mesma época que ocorreu o funcionamento do Colégio Pedro II, aconteceu também a criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IGHB). De acordo com Manoel (2006, p. 151): “enquanto o “Pedro II” fora criado para dar formação aos jovens nobres da Corte e prepará-los para o exercício do poder, era tarefa do IHGB construir, pela pesquisa histórica, a identidade da Nação brasileira.”

Depois, mais adiante, o próprio instituto ficou responsável pela produção da “História oficial do Brasil”, e para isso seguiu “o modelo de conservação do patriotismo”. (GOMES, 2015, p. 6). Afinal, o Colégio Dom Pedro II foi criado com a proposta de ser uma instituição modelo para o ensino secundário e foi um marco histórico para o ensino de História, porque foi nesse momento que a disciplina se torna obrigatória. É

a partir desse contexto que os profissionais que eram encarregados para ministrar a disciplina também faziam parte do IHGB, além disso eram responsáveis pela produção dos materiais didáticos e pelas orientações dos conteúdos a serem lecionados. (PERES; SCHIRMER; RITTER, 2015).

Assim e preciso que inclusive os professores se apropriem da cultura afro-brasileira, pois esses profissionais são os mesmo que criam os conteúdos educacionais do ensino de história. Segundo Brito (2014, p. 29), tanto as instituições educacionais como os docentes da disciplina de história, necessitam considerar toda a diversidade que o Brasil apresenta, pois “as diferenças não são obstáculos para o cumprimento da ação educativa, podem e devem, portanto, ser fator de formação da cidadania”. A educação possui um papel essencial para que ocorra a superação das desigualdades étnico-raciais, pois é nas escolas “que se pode estabelecer uma educação para adoção de políticas educacionais e estratégias de valorização da diversidade”. E a disciplina de história

possui uma maior evidência nesse processo. (PERERIRA. ROZA, 2012).

Porém, o ensino de história enfrenta os mais diversos desafios, lutando inclusive para permanecer como disciplina na educação, além de existirem muito educadores persistindo no modelo tradicional de ensino, como demonstra Peres, Schirmer e Ritter (2015, p. 200):

> Podemos então verificar o quanto a forma de se ensinar História no Brasil teve pouca evolução, dessa forma é possível compreender quando autores renomados e pesquisadores afirmam que na escola não se produz conhecimento histórico, apenas se reproduz. De certa forma essa afirmação tem bastante veracidade apesar de não ser absoluta, pois alguns pesquisadores têm uma visão diferente destas situações. Não podemos desvalorizar o que se faz em sala de aula, apesar de muitos professores ainda reproduzirem velhos modelos.

Os autores apontam os dois lados de profissionais que contribuem significamente e os que permanecem com o ensino tradicional evidenciando assim a mesma questão ocorre quanto ao conteúdo da cultura afro-brasileira, pois representa uma conquista de um povo que infelizmente ainda muitos indivíduos

insistem em apagar da história do Brasil. (CASTANHEIRA, 2019).

De acordo com Passos (2002 *apud* BORGES, 2015, p. 3) o significado comum a respeito do racismo, “entre a maioria dos autores, correntes e escolas de pensamento na atualidade está sustentada no seu caráter ideológico, ou seja, a imputação das características negativas reais ou supostas a um determinado grupo social.” Inclusive as Diretrizes Curriculares defendem a pressuposição “de que é papel da escola desconstruir a representação de que o afrodescendente tem como único atributo a descendência escrava, subalterna ou dominada.”

Para Lima (2016, p. 17) para que a lei 10.639/03 seja posta em prática “é necessário que as escolas e os educadores tenham acesso a materiais que se adequem à proposta da lei, cabendo também às escolas encontrar um modo de redesenhar as aulas para encaixar os conteúdos exigidos”.

> Para Kabenguele Munanga, professor de sociologia da USP e vice-diretor do Centro de Estudos Africanos da instituição, os livros didáticos no Brasil, ainda não têm uma orientação que

> realmente contemple as raízes africanas do país. A professora de língua portuguesa, Débora Adão, da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Vila Ursolina, de São Paulo, concorda: “Alguns livros até mencionam piadas preconceituosas, o que merece toda a atenção dos pais”. (LIMA, 2016, p. 17).

E do mesmo modo são os livros didáticos do ensino de história que precisam ser elaborados construindo um novo olhar sobre a história da cultura afro-brasileira, como ressaltam Pereira e Roza (2012) “estamos diante, certamente, de uma reescrita da história e dos usos e leituras do passado possibilitadas pela produção dessa área, em especial por meio do ensino de história, forçada pela agenda antirracismo.”

Segundo Gebran, Luvizotto e Ponciano (2010, p. 76) “grande parte das propostas curriculares para o enfrentamento do preconceito e da discriminação raciais, dirigidas para o ensino fundamental e médio, volta-se para o ensino de História.”

Porém “infelizmente, a instrumentalização para a aplicação dessas políticas não acompanhou a necessidade das instituições de ensino, pois existe ausência de abordagem com profundidade dos

conteúdos necessários sobre o assunto". E como os professores relatam que o suporte oferecido para inserir a cultura afro-brasileira na sala de aula são escassos e limitados. (LIMA, 2016, p. 18).

A lei 10.639/03 ainda precisa ser mais bem compreendida por todos os envolvidos no contexto educacional, principalmente os docentes da disciplina de história e as escolas precisam conquistar a prática da temática da cultura afro-brasileira indo muito além de oferecer um data para ser lembrada, mas sim ser um assunto recorrente. Verifica-se mesmo atualmente uma forte resistência por parte de educadores e de algumas comunidades, surgem as mais diversas dificuldades desde educadores despreparados, a falta de materiais adequados que existem, por isso é fundamental a construção de novas práticas pedagógicas no intuito de cumprir com os objetivos e consequentemente com a lei sobre o ensino da cultura afro-brasileira. (LIMA, 2016; ARAÚLO; AMARAL, 2019).

2.2 A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA

De acordo com Luft (2009 apud BRITO, 2014) a educação começa no ambiente familiar, porém a autora reconhece o importante papel que a escola tem para a educação. Ela ainda relata que é em casa que os indivíduos aprendem os costumes, as crenças, os valores e a cultura das outras gerações de sua família. Nessa perspectiva é possível compreender que as instituições educacionais e a disciplina de história não podem e nem devem negar essa realidade, visto que em um país como o Brasil, essas famílias terão os mais diversos costumes e tradições.

Segundo Araújo e Amaral (2019) é evidente na formação da cultura brasileira a contribuição dos africanos nas mais diversas áreas:

> Na música e na dança destacam-se o samba e a capoeira. Nas influências religiosas temos a Umbanda e o Candomblé. Os principais destaques na culinária são a feijoada, a linguiça e o azeite de dendê. Como exemplo de resistência a situação de suas épocas, destacam-se alguns negros. Dentre esses Chica da Silva, popularmente conhecida como “Cinderela Negra”, devido a sua ascensão a burguesia por meio do casamento com um contador de diamantes; Chico Rei, conhecido por sua generosidade e que garantiu aos negros

> um direito antes exclusivo da burguesia; Dandara dos Palmares, a esposa de Zumbi e conhecida como a heroína dos quilombos; e Zumbi dos Palmares, o herói do quilombo, conhecido por suas habilidades de luta e por sua resistência, morto em 20 de novembro, motivo pelo qual esta data foi escolhida para celebrar o dia Nacional da Consciência Negra. (ARAÚJO; AMARAL, 2019, p. 2)

Segundo Lima (2010 *apud* BRITO, 2014, p. 13) o país que possui a maior população negra, isso fora da África, é o Brasil, por isso é "importante enfatizar a chegada e a preservação do negro na sociedade brasileira." O que restou do povo negro da época da colonização é justamente "a cultura, as tradições e os costumes de um povo que contribuiu para a formação do povo brasileiro."

Desde que foi inserido na legislação a educação e consequentemente o ensino de história tem como obrigação a inclusão da História e cultura afro-brasileira nos currículos da Educação Básica. Isso foi uma conquista para o povo brasileiro e repercutiu em decisões políticas que ainda ajudaram a garantia de outras leis. (SILVA et. al., 2004 apud BRITO, 2014).

Por isso, torna-se necessário compreender “que o Art. 26ª acrescido a lei 9.394/19996 provoca bem mais do que inclusão de novos conteúdos”. É necessário clareza, pois “exige que se repense relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagem, tácitos e explícitos da educação oferecida pela escola”. (BRITO, 2014, p. 14).

Não se restringe a população negra os estudos de assuntos decorrente da história e cultura afro-brasileira e é muito importante entender essa questão, pois na verdade “diz respeito a todos os brasileiros, uma vez que devem educar-se enquanto cidadãos atuantes no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica, capazes de construir uma nação democrática”. (BRASIL, 2004, p.17)

Colaborar com a elaboração de práticas pedagógicas que contemplem a diversidade cultural “possibilita ao aluno compreender-se enquanto sujeito ativo, com capacidade de transformar o seu cotidiano”. (LIMA, 2006, p. 31 apud BRITO, 2014, p. 11).

> O estudo sobre a história e cultura Afro-Brasileira e Africana também insere um processo de luta pela superação do racismo e desigualdade, assim as ações pedagógicas diante da lei nº 10.639/03 podem ser vistas como uma medida para impulsionar grandes mudanças na escola e na sociedade, fazendo com que as crianças reflitam desde cedo sobre a discriminação racial, a diversidade étnica, gerando debates, estimulando valores e comportamentos de respeito e solidariedade com outras culturas. (LIMA, 2016, p. 15).

Ao incluir o estudo da História e cultura afro-brasileira começa a se construir a possibilidade em desconstruir o preconceito étnico e racial que vem ocorrendo por uma educação que era pautada na questão da escravidão do país e mostrando que isso é a história desse povo aqui no Brasil. Porém, vai muito além disso, pois a nossa volta existe diversas influências em muitas áreas e contextos que temos a cultura afro-brasileiro e nem sabemos dessa origem, por isso a escola e disciplina de história por ser uma das matérias em evidência na lei, possuem um papel de extrema importância para transformar esse contexto social. (ARAÚJO. AMARAL, 2019, p. 6).

E ainda de acordo Lima (2016, p. 15) ao levar o conteúdo da cultura afro-brasileira para as salas de aulas é estar cumprindo com a lei e consequentemente sua proposta que consiste em fazer com que seja possível “refletir sobre a discriminação racial, valorizar a diversidade étnica, gerar debates, estimular valores e comportamentos de respeito e solidariedade.” Porém para que isso se concretize é preciso que se tenha uma educação direcionada para diversidade cultural e para as relações étnico-raciais nas unidades educacionais do país.

O povo negro por muito tempo foi impedido inclusive de frequentar o ensino no país, ao conseguir essa conquista sempre tinha um acesso limitado e nem sempre com qualidade. Foram muitas lutas para a conquista até a lei que determinou a obrigatoriedade da cultura afro-brasileira nas escolas, mas todos no processo precisam compreender essa trajetória, pois até mesmo essa história tentam apagar no contexto educacional. (BRITO, 2014).

“O professor tem papel fundamental neste processo, pois a forma como esse aborda a temática e

lida com as perguntas confrontantes de seus alunos influi na visão dos mesmos sobre a diversidade cultural". (SILVA; FONSECA, 2007 apud ARAÚJO; AMARAL, 2019, p. 7). Por isso a exigência de que os docentes tenham "sensibilidade, postura crítica e reflexão sobre suas ações, sobre o cotidiano escolar, sobre as relações sociais e culturais que experiências no século XXI" (BORGES, 2015, p. 12).

De acordo com Santos (2001, p. 105 *apud* ALVES, 2007, p. 49):

> (...) no cotidiano escolar a educação anti-racista visa a erradicação do preconceito, das discriminações e de tratamentos diferenciados. Nela estereótipos e ideias preconcebidas, estejam onde estiverem (meios de comunicação, material didático e de apoio, corpo discente e docente etc.) precisam ser duramente criticados e banidos. É o caminho que conduz a valorização da igualdade nas relações. E para isso, o olhar crítico é ferramenta mestra.

Isso exige do educador clareza nos seus objetivos e como em qualquer processo de ensino e aprendizado é preciso saber das metas da qual se deseja alcançar, mas ainda os docentes demonstram dificuldades ao inserir essas reflexões quando se trata

da cultura afro-brasileira. Contudo isso é necessário, principalmente no ensino de história, para que as situações de conflitos devido as questões raciais que vierem a surgir no contexto educacionais sejam resolvidas e não mais ignoradas como um processo natural da vida e da história do povo brasileiro. (ALVES, 2007)

A escola possibilita o “fortalecimento de identidades e de direitos e que culmina com ações educativas de combate ao racismo e a todo tipo de discriminação”. (LIMA, 2016, p. 17). Para Gontijo (2003, p.; 70 *apud* GEBRAN; LUVIZOTTO PONCIANO, 2010, p. 79) o papel da disciplina de história é colaborar para que seja eliminado “conceitos errados”, culturalmente difundidos, sobre os diversos grupos que existentes no país, ainda pode contribuir com a “compreensão, o respeito e valorização da diversidade sociocultural e a convivência solidária em uma sociedade que se quer democrática.” Isso quer dizer sobre como o estudo da história beneficia “a construção de uma “cultura de participação” em “comunidades imaginadas”, sejam elas

relativas a grupos ou à comunidade nacional mais ampla e englobante.”

O tema da história e cultura afro-brasileira, para a maioria da população brasileira é desconhecida. Cunha Jr (2007) expõe que existe um processo de construção de crenças que colocam essa história e dessa cultura como sendo inferior e ainda Oliva (2003) ressalta sobre o quanto é relevante o reconhecimento do papel que os afro-brasileiro possuem na história do país, ou seja, o Brasil é uma mistura de povos e nenhum pode ser esquecido ou desmerecido, não se deve contar a história apenas por uma perspectiva. (A*pud* GEBRAN; LUVIZOTTO PONCIANO, 2010).

Outro fator que faz tornar relevante ensinar a cultura afro-brasileira nas escolas a partir da disciplina de história é a contribuição com a construção da identidade brasileira. Segundo França (2002, p. 10 *apud* BAUER, 2007, p. 1) essa identidade vai sendo formada e transformada ““dentro” e “em” relação a um sistema de representações simbólicas, pois uma nação não é somente uma ideia de nação representada nas diferentes manifestações culturais”. Logo uma cultura

nacional é “um discurso que constrói identidades ao produzir significados sobre a “nação” com a qual podemos nos identificar”. Ou seja, quando os sujeitos se identificam com as histórias que são ensinados se sentem pertencentes ao lugar.

Araújo e Amaral (2019, p. 7) afirmam que:

> a luta pela inclusão de tais conteúdos supracitados na educação ainda não acabou. Foram conquistadas diversas vitórias até aqui mas, para o estudo do conteúdo de forma igualitária são necessárias postura do professor e apoio da escola para que, deste modo, o aluno negro não seja hostilizado pelas diversas formas de discriminação e possa ser tratado de forma digna e igualitária, ou seja, como os outros estudantes ali presentes.

Para uma construção de identidade o Brasil precisa rever diversas questões sobre sua história e incluir a todos nesse processo, além de começar na prática as conquistas legais sobre a história africana, afro-brasileira e indígena do país, pois como construir uma identidade se parte da sua história vem sendo renegada. A respeito do ensino de história na atualidade brasileira podemos encontrar um contexto que inclui a sociedade bem como a comunidade escolar, incluído a

todos (dirigentes, professores e alunos), “tanto uma mentalidade do ensino de História tomado como formadora de um espírito patriótico”, quanto a de um ensino da disciplina que contribua “para a formação de um espírito que toma de modo crítico e problemático a própria ideia de nação e de construção da cidadania” (GATTI JR., 2010, p. 568 *apud* GEBRAN; LUVIZOTTO; PONCIANO, 2010, p. 78).

Portanto, “a configuração de uma identidade nacional não se realiza somente pela condição econômica ou social, mas principalmente pela cultura”. Ou seja, o perfil demográfico das sociedades modernas pode ter semelhanças, além do grau de urbanização e até o mesmo regime político, porém permanecendo, ao mesmo tempo, significamente culturas diferentes. (GEBRAN; LUVIZOTTO; PONCIANO, 2010, p. 78).

A contribuição da disciplina de história “para a formação do indivíduo comum, que enfrenta um cotidiano contraditório, de violência e discriminação. Esse indivíduo, pelo ensino da História, deveria ter condições de refletir sobre sua atuação na transformação desses acontecimentos.”

(BITTENCOURT, 2008b *apud* GEBRAN; LUVIZOTTO; PONCIANO, 2010, p. 78).

Por isso também a importância da disciplina de história incluir de forma benéfica a cultura afro-brasileira em seus conteúdos, pois ele colabora “para libertar o indivíduo do tempo presente e da imobilidade diante dos acontecimentos, para que possa entender que cidadania não se constitui em direitos concedidos pelo poder instituído, mas tem sido obtida em lutas constantes e em suas diversas dimensões.” (BITTENCOURT, 2008b, p. 20 apud GEBRAN; LUVIZOTTO; PONCIANO, 2010, p. 78).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A lei 10.639/03 foi uma conquista e deu início, mesmo que de forma singela, na inserção da história da cultura afro-brasileira na disciplina de história da educação do país. Mesmo que por uma determinação de obrigatoriedade ainda não foi o suficiente para que na prática essa temática de fato esteja presente no cotidiano das escolas e assim a lutas continuam.

No entanto, é evidente a sua importância no contexto educacional, por possibilitar a desconstrução de uma história marcada e enaltecida pela escravidão, quando se possui toda uma diversidade na influência desse povo para o Brasil. Assim a cultura afro-brasileira e as raízes do povo africano precisam fazer parte do processo de formação dos indivíduos brasileiros, pois a escola possui um papel fundamental para que dessa forma as desigualdades sejam superadas e a diversidade valorizada como dever ser.

A disciplina de história é uma matéria que pode colaborar de forma significativa para que esse ensino de fato faça parte da vida dos sujeitos na escola e os professores precisam promover essa história mostrando outras perspectivas a respeito da cultura afro-brasileira, mesmo com desafios, seja pela falta de material didático ou de conhecimento sendo necessário a formação continuada, assim é possível ir em busca de construir pelo menos uma nova história, oferecendo um espaço para as discussões a respeito da cultura afro-brasileira possibilitando novas descobertas sobre um povo que

construiu o Brasil e ainda continua sendo renegado por uma história que foi apagada.

O ensino da cultura afro-brasileira não responsabilidade apenas da disciplina de história, porém ela acaba, por seus objetivos, sendo uma disciplina valiosa no intuito de construir uma nova história incluindo a todos do contexto do país, inclusive um povo que fez e faz parte da construção do Brasil.

É preciso melhorar a formação de professores de história, elaborar materiais apropriados e inovar as práticas pedagógicas para que de fato a lei conquistada seja garantida, mas que o mais importante ocorra, a conscientização da importância dessa cultura fazer parte da educação para que os sujeitos reflitam sobre essas questões e passem a incluir essa parte da história do país que há anos vem sendo renegada e consequentemente o seu povo e/ou seus descendentes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, R. de S. **Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana:** da lei ao cotidiano escolar. TCC. Curso de Pedagogia. Faculdade de Ciências

UNESP. Bauru, 2007. Disponível em: https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/849135/mod_resource/content/1/ALVES%2C%20Roberta.%20Tese%20final%20de%20gradua%C3%A7%C3%A3o.pdf. Acesso em: 17 maio 2020.

ARAÚJO, L. G. S.; AMARAL, A. F. do. **A Importância do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira no Ensino Fundamental.** Revista Eletrônica Acervo Científico. v. 2, 2019. Disponível em: https://doi.org/10.25248/reac.e324.2019. Acesso em: 15 maio 2020.

BAUER, C. **A organização do trabalho didático na história da Educação. Diálogos sobre a questão da formação da identidade nacional:** análise da ideologia nos livros didáticos convida a uma reflexão sobre o tema. VII Jornada do Histedbr. Congresso, 2007. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada7/_GT1%20PDF/DI%C1LOGOS%20SOBRE%20A%20QUEST%C3O%20DA%20FORMA%C7%C3O%20DA%20IDENTIDADE%20NACIONAL.pdf. Acesso em: 17 maio 2020.

BORGES, E.M. de F. **Inclusão da História e da Cultura Afro-brasileira e indígena nos Currículos da Educação Básica e Superior:** momento histórico ímpar. 2015. 14 f. Dissertação (Mestrado) -Curso de História, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015. Disponível em: http://revistacientifica.facmais.com.br/wp-content/uploads/2015/08/artigos/cultura_africana.pdf. Acesso em: 17 maio 2020.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Brasília, 2004. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484184/Diretrizes+curriculares+nacional+para+a+educa%C3%A7%C3%A3o+das+rela%C3%A7%C3%B5es+%C3%A9tnico-raciais+e+para+o+ensino+de+hist%C3%B3ria+e+cultura+afro-brasileira+e+africana/f66ce7ca-e0c8-4dbd-8df3-4c2783f06386?version=1.2. Acesso em: 15 maio 2020.

BRITO, M. da G. F. de. **A valorização da cultura africana e afro-brasileira em uma escola da rede pública do Estado da Paraíba.** Monografia. Universidade Estadual da Paraíba. Itabaiana, 2014. Disponível em: http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/5808/1/PDF%20-%20Maria%20da%20Gl%C3%B3ria%20Franco%20de%20Brito.pdf. Acesso em: 20 maio 2020.

CASTANHEIRA, C. S. **O Silenciamento da Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena no Livro Didático de História.** São Paulo: Paco Editorial, 2019.

FONSECA, T. N. L. **História & Ensino de História.** 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora. 2011.

GEBRAN, R. A.; LUVIZOTTO, C. K.; PONCIANO, D. D. **Proposta curricular de história:** considerações acerca da história e da cultura afro-brasileira. Educação em Revista, Marília, v. 11, n. 2, 2010. Disponível em: http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:mc4x0DmiVgYJ:www2.marilia.unesp.br/revistas/index

.php/educacaoemrevista/article/view/2322+&cd=3&hl=en&ct=clnk&gl=br. Acesso em: 20 maio 2020.
GOMES, I. M. S. **O Ensino de História no brasil: uma abordagem histórica.** In: II Congresso Nacional de Educação, 2015, Campina Grande. Anais do II CONEDU – 2015. Campina Grande: Realize Eventos, 2015. v. 2. Disponível em: http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV045_MD1_SA1_ID7330_08092015124403.pdf. Acesso em 20 maio 2020.
LDB: **Leis de diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. 58 p. Disponível em: http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_basba_1ed.pdf. Acesso em: 15 maio 2020.
Lei 10.639/03 da República Federativa do Brasil.
LIMA, L. A.; SOUSA, R. L. C; ARAÚJO, G. O. de. **A Literatura Africana e Afro-brasileira:** o viés literário e suas possibilidades para um trabalho com a diversidade. Ensino & Multidisciplinaridade, São Luís v. 2, n. 1, 2016. Disponível: http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/ens-multidisciplinaridade/article/view/4871/2982. Acesso em: 27 maio 2020.
LIMA, H. K. M de. **A Importância de Trabalhar o Ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira e Africana em Sala de Aula.** Monografia. Cabaceiras, 2016. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/3403/1/HKML26012017.pdf. Acesso em: 15 maio 2020.

MANOEL, I. A. **O Ensino de História no Brasil: Do Colégio Pedro II aos Parâmetros Curriculares Nacionais.** Seminário de Capacitação/Formação de Professores do Projeto Pedagogia Cidadã. Franca: UNESP, 2006. Disponível em: https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/46194/1/01d21t11.pdf. Acesso em 15 maio 2020.

MENEGASSO, A. M.; NETO, H. P. **Ensino de História no Brasil: reflexões a respeito de sua trajetória.** In: IX Congresso de Pesquisa e Ensino de História da Educação em Minas Gerais, 2017, Uberlândia. IX Congresso de Pesquisa e Ensino de História da Educação em Minas Gerais, 2017. Disponível em: https://even3.azureedge.net/anais/50505.pdf. Acesso em: 15 maio 2020.

PEREIRA, J. S.; ROZA, L. M. **O ensino de história entre o dever de memória e o direito à história.** Revista História, Hoje, v. 1, n. 1, 2012. Disponível em: https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/20/24. Acesso em: 20 maio 2020.

PERES, M. F.; SCHIRMER, J.; RITTER, T. S. **O Ensino de História no Brasil. Suas funções e implicações políticas e sociais – Séc. XIX até a atualidade.** Revista do Lhiste, Porto Alegre, num. 3, vol. 2, jul/dez. 2015. P. 193-209. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/revistadolhiste/article/view/59737/36905. Acesso em: 20 maio 2020.

VARELA, S. **Trajetória do Ensino de História no Brasil.** In: IV Congresso Sergipano de História & IV Encontro Estadual de História da ANPUH/SE. O

Cinquentenário do Golpe de 64. Aracaju, 21 a 24 de outubro de 2014. Instituto Histórico e Geográfico de Sergipe.

Revista SL Educacional, São Paulo, v.10 n.10, p.1-1014, nov.2019

OS VÍNCULOS ENTRE A ARTE E A POLÍTICA

Bárbara Cecilia dos Santos Nicocelli

Introdução

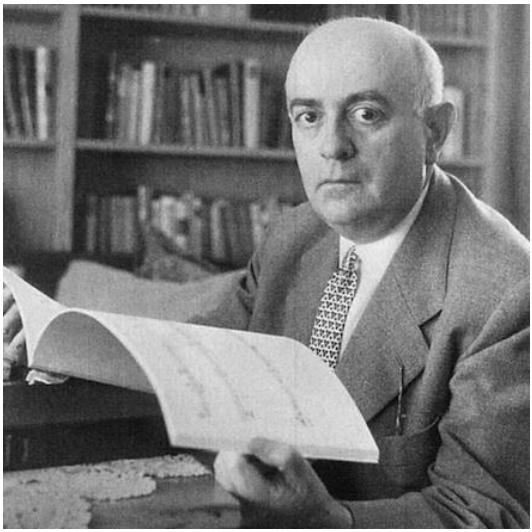
Na sociedade utópica de Aldous Huxley, em Admirável Mundo Novo, a arte era proibida como prática. Existia música, porém, tocada por instrumentos mecânicos. Não era permitido criar ou compor nada. O que seria, então, essa conexão entre a "sociedade perfeita" dessa obra literária e a ausência da arte? O que representaria de ameaça a arte à uma sociedade controlada e condicionada como a apresentada?

Através dessa provocação, o objetivo é questionar qual é a relação entre a arte e o sistema opressor. Qual seria o elo entre a arte e um ato político que pretende nos libertar da alienação em que vivemos? O ato de resistência, conforme propõe Deleuze, tem uma similaridade muito grande com a arte. Seria então a arte a última esperança, conforme propõe Paulo Bruscky?

O objetivo do presente trabalho é analisar o vínculo entre a arte, a obra de arte, a política, conforme define Rancière, o desentendimento que obriga os

interlocutores a se entenderem, ou, em outras palavras, a aceitação da multiplicidade. É investigar artistas diversos que trabalharam na linha tênue entre a arte a política, ou entre a arte e a resistência à uma determinada ordem social, seja ela o circuito da própria arte, seja ela a sociedade sob a dinâmica capitalista, seja ela a Indústria Cultural.

Adorno e Indústria Cultural



Adorno lendo uma partitura

Theodor W. Adorno (fig. 1) foi um teórico, músico e crítico musical alemão nascido em 1903. Atuou principalmente no período Pós-Segunda Guerra Mundial, fazendo parte da escola de Frankfurt, cujas bases são

neomarxistas, onde a superestrutura é maior ou mais significativa que a estrutura[18] em relação com a sociedade.

Viveu em exílio a partir dos anos 40 nos Estados Unidos, entrando em contato com uma cultura essencialmente capitalista, e desde então passou a escrever sobre os impactos desta nova realidade. Ao final de sua vida, no entanto, dedicou-se a escrever sobre a Indústria Cultural, definida por Fernando Danner como um processo de Esclarecimento instrumental, ou seja, a informação sendo usada e manipulada ao gosto do sistema para produzir em série bens culturais "cuja finalidade é satisfazer, de forma ilusória, as necessidades geradas pela estrutura de trabalho e também para manter a carência de novos produtos" (DANNER, 2008). A Indústria Cultural é então considerada pelo filósofo frankfurtiano como uma superestrutura associada e interdependente do capitalismo, sistema político vigente nos EUA nos anos em que esteve no país. No trecho a seguir, de "A Crítica do Esclarecimento", fica claro o que a Indústria Cultural oferece:

[18] Superestrutura diz respeito às relações entre o homem e a organização da sociedade, sua cultura e produção simbólica – religião, política, leis, educação, artes, etc. A estrutura diz respeito às relações econômicas, meios materiais de produção. Na teoria marxista, a superestrutura encontra-se subordinada à estrutura, pois para o autor é a produção material da sociedade que determina suas relações com a natureza e cultura. (MARX, O Capital)

> O princípio básico consiste em lhes apresentar tanto as necessidades, como tais, que podem ser satisfeitas pela indústria cultural, quanto em, por outro lado, antecipadamente, organizar essas necessidades de modo que o consumidor a elas se prenda, sempre e tão só como eterno consumidor, como objeto da indústria cultural. (ADORNO/HORKHEIMER, 1985 apud DANNER, 2008, pág. 4)

Nesse tempo que Adorno passa exilado nos Estados Unidos, observa que a produção norte-americana é voltada para o entretenimento, contendo o mínimo de crítica. Em seu escrito de 1947 com Max Horkheimer em “Dialética do Esclarecimento”, associa a sociedade em que viviam naqueles tempos à influência filosófica do iluminismo. Coloca o Esclarecimento como algo que ao mesmo tempo liberta o homem da estrita moral religiosa, enquanto o torna escravo do consumo, ou da reificação[2].

A informação, neste momento, é associada à Indústria Cultural, que é denominada “etapa mais acabada da autodestruição do esclarecimento”. A existência da Indústria Cultural tem por consequência principal eliminar completamente o aspecto humano de qualquer ser, anulando a possibilidade de se criar qualquer forma de vida que não seja útil ao capital. Ela, por sua vez, tem como objetivo vender apenas o “selo” de arte, apenas seu significado material, e também oferecer descanso e

entretenimento, destruindo qualquer intenção de uma arte com dimensão social.

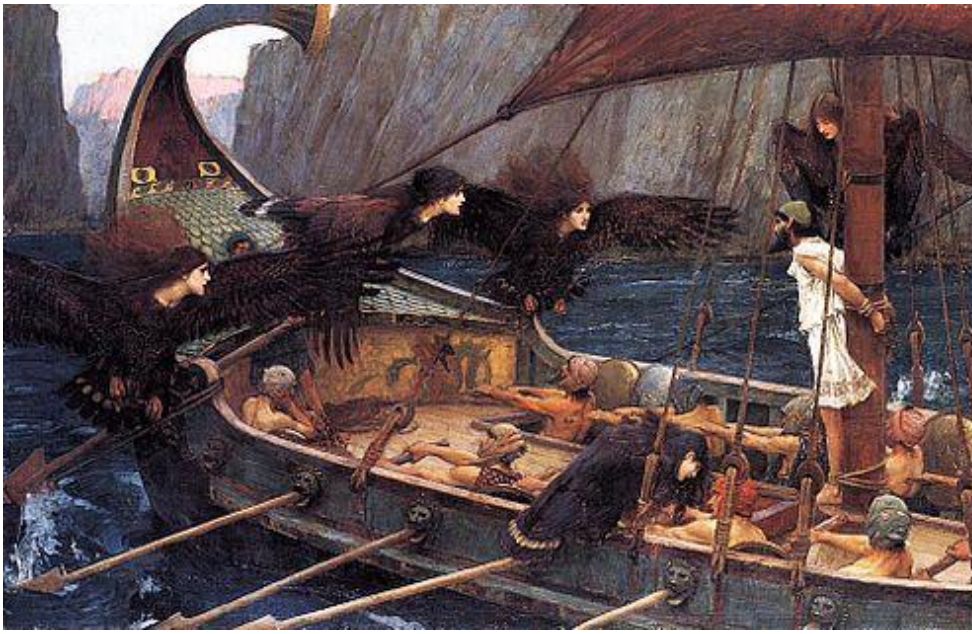
Neste contexto é que elabora sua Teoria Estética, publicada em 1969, porém vem a falecer em 1970 deixando esse escrito incompleto. É possível que o próprio texto, que tem organização indefinida, não sendo claro onde começa e termina, seja uma crítica ao sistema de organização em vigência. Em sua teoria conclui-se que a arte só pode ser arte se tiver em si um aspecto crítico, considerando que a ela tem um importante papel de "evidenciar o caráter de manipulação do capital na arte" (AGUIAR, 2008, pág. 26). "Entende-se então que a arte no mundo contemporâneo só resiste enquanto pode ser crítica e filosófica, para garantir seu direito a existência." (AGUIAR, 2008, pág. 37)

Adorno e a arte autêntica

Adorno estabelece que "a priori, antes de suas obras, a arte é uma crítica da feroz seriedade que a realidade impõe sobre os seres humanos" (2001 apud AGUIAR 2008, pág. 13), e é despertada pelo controle exercido pelo sistema para com os seres humanos e surge como um produto que resiste a esse sistema vigente. Qualquer outra forma de "arte", que não a arte crítica, deve ser considerada não-autêntica, principalmente a criação artística voltada para o entretenimento. Adorno considera que esse tipo de produção é voltada somente para a distração do ser humano, colaborando para sua alienação[3],

e é produzida e fomentada pela Indústria Cultural. Para ele, toda arte autêntica é um protesto: “Dizer “arte revolucionária” a determinada tendência artística é um erro, pois a própria arte em si é um protesto, uma forma de escapar das estruturas totalitárias.” (IDEM).

Aguiar relembra uma passagem dos textos de Adorno, retirada da Odisseia de Homero, que bem simboliza a relação que a arte legítima tem com a sociedade. Nela, Ulisses se amarra em um mastro do barco para não ser seduzido pelo canto das sereias (fig. 2). Ordena que os remadores tampem seus ouvidos com cera para que não ouçam nada. Amarrado, Ulisses pode contemplar o canto enquanto os outros, privados desse privilégio, continuam seus trabalhos, não comprometendo a viagem. Para Adorno, ele representa o burguês que paga para assistir um concerto, ouve o canto sem entregar-se totalmente aos seus efeitos, sua promessa de felicidade, já que está amarrado aos compromissos de sua produção, e precisa retomá-la logo após o término. Ou seja, o burguês que Ulisses representa tem acesso à arte autêntica que o canto das sereias representa, autêntica por ser enlouquecedora, e por ser capaz de mudar o curso do barco. Mas ouve esse canto ainda “amarrado” ao compromisso que ele tem com sua viagem, enquanto os demais tripulantes, ou os proletários, não podem sequer ter acesso a esse canto.



Ulisses e as sereias, J.W. Waterhouse, 1891

> “A sociedade vive uma “ilusão da totalidade”, adquirida pela falsidade e a mentira da coisa pronta, polida e acabada” (AGUIAR, 2008, pág. 38)

A arte autônoma possui um valor de verdade, pois se mostrava muito distante da precária condição material humana e, ao mesmo tempo, se manifestava como protesto a ordem vigente. Quando a arte protesta negando o âmbito das relações socioeconômicas, ela atrai para si uma “promessa de felicidade”, que significa afirmar no contexto da obra uma

> possibilidade para o futuro. (AGUIAR, 2008, pág. 39)

De qualquer forma, denotando certo ceticismo, Adorno não crê que a arte possa ser crítica, a não ser em uma sociedade livre - que ele não explica como seria -, pois mesmo quando é, acaba sendo “esvaziada de sentido” e reinserida na rotina das mercadorias. *É importante dizer que, para ele, portanto, o real protesto da obra se encontra na forma. Precisa ser inútil para o sistema em sua forma, para que não seja possível que ele o absorva. Se a crítica estiver na forma, não é possível que o conteúdo seja interpretado de forma idealista, de forma que sirva para os ideais do sistema.*

No trecho a seguir, W. Francisco Aguiar comenta o que é a arte “autêntica” para Adorno, ou neste caso, “autônoma”, o que seria a noção de que a arte precisa ser livre das ideologias do sistema para que seja, assim, crítica a ele. Comenta dois âmbitos da arte, que é ter grande valor por mostrar a real condição em que a sociedade vive e simultaneamente se manifesta como protesto.

Essa arte descrita é uma arte de difícil compreensão às massas, por conta do esforço cognitivo exigido a quem a deseja apreciar. Mas essa dificuldade torna-se necessária para que a arte resista à “falsa universalidade da integração”, ou seja, para que ela resista à falsa ideia de que ela ainda resiste a algo, quando na verdade já foi reificada pelo sistema. Isso provoca a desvalorização da

arte no sentido adorniano. O público, com a obra já consumida pelo mercado de arte, acredita que seu valor de troca, ou preço, é mais importante do que sua função social, sendo alheio à concepção proposta por Adorno.

Ainda, sobre a arte autêntica, Fernando Danner aponta o “novo na arte”, ou seja, a produção contemporânea, apontando que Adorno cita a arte moderna como uma arte de difícil compreensão para a sociedade e a Indústria Cultural, isto é, que ainda não foi instrumentalizada pelo sistema vigente. Há uma separação entre essa arte e o povo que vive enquanto ela é produzida, o que acaba por defini-la somente como uma promessa, conforme explica a citação a seguir:

> Essa expressão crítica e libertadora da arte em relação àquilo que é imposto pela razão instrumental é o que há de novo na arte. Em outras palavras, o novo, na arte, aponta para aquilo que ainda não sofreu influência da cultura de massas capitalista. É por isso que Adorno caracteriza a arte moderna como abstrata, pois ela direciona para aquilo que não existe, que ainda não foi visto, que não pode ser dito, que não pode ser modificado pela ideologia dominante. [...] O novo na arte, seu caráter abstrato, é apenas uma promessa, é algo que não se realizou e, portanto, que “está por vir”. (DANNER, 2008, pág. 9)

Em sua conclusão, Aguiar arrisca dizer que a arte autêntica pode estar nas camadas mais populares, ou à

margem da sociedade, camadas essas que não pertencem à massa por simplesmente não ter poder de compra, assim, não tendo utilidade para o sistema, que se pauta no poder de compra e na produção de capital das pessoas. “Valorizar a arte que surge entre as camadas mais populares pode representar um misto de resistência e denúncia, desde que elas não sejam integradas pelo interesse econômico da indústria cultural.” (AGUIAR, 2008, pág. 41)

A Guerra contra a cultura – Julio Le Parc

Julio Le Parc (fig.3) é um artista argentino, nascido em Mendonza, que ao longo de sua vida artística desempenhou pesquisas e experimentações diversas na área da arte cinética, participou de um coletivo chamado Groupe de Recherche d’Art Visuel (GRAV), sempre trabalhando uma veia política muito forte. Essa inclinação o fez colaborador de uma revista em Paris chamada Robho, onde publicou dossiês, manifestos, e também o texto “Guerrilha Cultural”, publicado em 1968, por coincidência no ano anterior ao que Adorno escreve a Teoria Estética, e que dialoga com essa teoria e, portanto, repousa sobre as mesmas bases. Porém o artista tem uma visão interna ao “fazer artístico”, e não externa, pontuando o que seria necessário fazer para produzir uma arte engajada politicamente, estando ele mesmo inserido na capacidade de artista.

Julio Le Parc

Logo de início, comenta o papel intelectual do artista na sociedade, ou seja, supondo que para sê-lo é preciso ser também um intelectual. Para ele, “a quase-totalidade daquilo que fazemos em nome da cultura contribui para o prolongamento de um sistema baseado em relações entre dominantes e dominados.” (LE PARC, 1968, pág. 199). Nessa frase é possível reconhecer os termos de Adorno, no qual o artista coloca também a cultura como um instrumento de controle.

É interessante enfatizar que essa frase vem logo após outra, que é “desenvolver uma ação a fim de que sejam as próprias pessoas que produzam as mudanças” (idem). É visto que, neste caso, o artista é o motor de uma mudança nas pessoas e que irá gerar uma mudança na sociedade.

É presente em seu texto, assim como na teoria de Adorno sobre a Indústria Cultural, a ideia de que essa relação onde tudo que fazemos em nome da cultura a fomenta, onde o criar artístico se torna entretenimento e a nada reforma, é uma relação que apenas se mantém enquanto as pessoas forem passivas em relação a essa problemática, ou enquanto não tiverem consciência dela, pois para Le Parc o artista seria alguém que tem essa consciência. E tanto a Indústria Cultural de Adorno, quanto a cultura, garantem que toda a massa continue passiva. “Ao assimilar as novas atitudes, a sociedade apara todas as suas arestas e transforma em hábitos ou em modas tudo aquilo que poderia ter tido um início de agressividade em relação às estruturas existentes.” (LE PARC, 1968, pág. 199)

A definição de Le Parc quanto a ser artista implica necessariamente em alguém que compreende a realidade onde o homem está inserido, e aproveita de diversas oportunidades que tem para gerar mudanças. A influência do próprio sistema pode fazer com que este ser “artista” volte a pensar como pensava antes de haver uma transformação, constatando o peso que essa influência da cultura tem sobre todos.

Assim como Adorno, ele compreende a cultura e outras determinações como política e economia, como algo que estaria nas mãos de uma pequena parcela da sociedade, enquanto a maioria, utilizando-se do termo

“massa”, garantem para a elite que tudo se mantenha como está - da mesma forma que se faz a relação entre a Indústria Cultural e as massas descrita anteriormente. Segundo Le Parc é necessário um despertar dessas pessoas, para que se conscientizem de suas posições e reconheçam que tudo o que fazem reforça o regime em que estão inseridos. Para que se conscientizem de que tudo que fazem reforça o regime em que estão inseridos. “De que o esquema por meio do qual essa produção entra em contato com as pessoas é o mesmo sobre o qual se apoia o sistema de dominação.” (LE PARC, 1968, pág. 201).

Estabelece uma relação entre o homem bem sucedido e o homem fracassado, onde o primeiro é o modelo a ser seguido, um homem que conseguiu obter êxito por meio das vias estabelecidas, sendo ele uma forma de vida que serve bem ao próprio sistema, pois ele representa um objetivo para a massa, uma esperança de sucesso. O segundo está, portanto, à margem de tudo, está excluído ou não-inserido na sociedade, pois não está produzindo nada para ela. O ponto de vista sobre o homem bem sucedido e o fracassado, relaciona-se sempre a um juízo de valor enquanto a poder ou dinheiro, ou ambos, tornando evidente a forma como essa estrutura estaria a serviço de manter as coisas como estão.

Para finalizar, concluí retomando a máxima de que o artista é como um motor de uma mudança nas pessoas, para que conscientizem-se de sua instrumentalização e

mudem o sistema por meio da revolta. Apresenta o “pintor condicionado”, que repete o que aprendeu na academia, e assimila os discursos próprios da sociedade onde está inserido ou que é atraído pela promessa do sucesso, com a esperança de ser a exceção. A afirmação anterior cria um embate entre o que Le Parc consideraria por ser um intelectual e o que normalmente é tido como intelectual, ou seja, ele não é alguém que repete o que aprendeu na academia, que é moldado por ela. Este artista condicionado é incapaz de promover qualquer mudança que seja, enquanto um artista intelectual seria alguém capaz de perceber o meio em que vive de forma a efetivamente provocar a mudança. Le Parc apresenta uma série de instruções para que este artista condicionado mude a direção de seu trabalho em vista de uma tomada de consciência e em perspectiva de promover esta mudança.

Entre as recomendações, é possível destacar algumas: “reanimar sua poderosa agressividade contra as estruturas existentes;” (LE PARC, 1968, pág. 202) e “Organizar uma espécie de guerrilha cultural contra o estado atual das coisas, sublinhar as contradições, criar situações onde as pessoas reencontrem sua capacidade de produzir mudanças;” (IDEM)

E por fim, em um trecho que em muito conversa com as ideias de Adorno apresentadas sobre a obra de arte e sua função crítica, mas que oferece uma leitura nova e

insere o artista como um participante ativo deste processo, Le Parc encerra sua publicação: “O interesse agora não está mais na obra de arte com suas qualidades de expressão, de conteúdo etc., mas na contestação do sistema cultural. O que conta não é mais a arte, é a atitude do artista.” (IDEM)

A arte e seu aspecto de resistência

Apontar os aspectos da resistência da obra de arte passa por analisar a arte desde o processo de criação até o público espectador desta obra. O filósofo Deleuze, em um congresso apresentado a alunos de cinema, reflete de forma bastante sintética essa ideia, que de princípio, interessa a esse estudo sobre os aspectos políticos da arte.

A primeira ideia que temos quando associamos resistência à arte é a de que ela resiste à morte, a sua própria morte. Monumentos duram milhares de anos, estátuas gregas se mantém até hoje intactas nos museus. Essa ideia de que a arte resiste à morte depende diretamente da obra como algo físico, que se mantém e que é mantida por sua função documental, conforme Walter Benjamin esclarece em seu texto “Obra de arte na era da reprodutibilidade técnica”.

Deleuze põe em questão que a arte não está nunca associada, entretanto, à informação, ela nada informa, não tem esse objetivo. Para ele, a informação está estritamente conectada ao sistema de controle

vigente, pois é esse sistema que controla intimamente e se utiliza dessa informação como instrumento. Aqui nota-se uma associação à teoria de Adorno, onde a Indústria Cultural estaria substituída pela informação, à ideia do Esclarecimento instrumentalizado.

Para o filósofo a informação teria uma íntima relação com a comunicação, a mídia, e não com a arte. Ter uma ideia não é algo que pertence à comunicação, sendo que ter uma ideia é o mesmo que criar, no caso, que criar em arte. A comunicação é a transmissão e a propagação de uma informação. E a informação, por sua vez, é fazer circular uma “palavra de ordem”. Então Deleuze faz um paralelo entre os comunicados políticos e a comunicação de fato, onde, quando os recebemos, é esperado que acreditemos nele, ou que ao menos nos comportemos como se acreditássemos. De acordo com o autor, a informação não é um veículo de controle, mas ele próprio. “O que equivale a dizer que informação é exatamente o sistema do controle. Isso é evidente, e nos toca de perto hoje em dia.” (DELEUZE, 1999)

Mas a grande questão é: O que a obra de arte tem a ver com isso tudo? Para iniciar esse diálogo, Deleuze apresenta a “contrainformação”, que para ele, existe, por exemplo, em regimes ditatoriais, e se contrapõe à informação. Porém, mesmo em casos com o do nazismo, onde havia a contrainformação (versão contada do holocausto pelos próprios judeus

sobreviventes), ela não foi suficiente para derrubar Hitler ou não seria para derrubar quem quer que fosse.

Para o autor, a única forma de tornar a contrainformação eficaz é por meio do ato de resistência, que não é nem informação, nem contrainformação. É na verdade o que resulta de uma contrainformação.

A obra de arte, então, não tem nada a ver com a comunicação. Nenhuma obra contém informação, de acordo com Deleuze. A comunicação, para ele, pertence à publicidade e não à arte. Porém, a arte se vincula muito bem com o ato de resistência. A arte não é a única coisa que resiste, mas algo que resiste. E não é feita originalmente para ser um ato de resistência, porém acaba o sendo. E a obra de arte conversa com um povo que ainda não existe. “O ato de resistência possui duas faces. Ele é humano e é também um ato de arte. Somente o ato de resistência resiste à morte, seja sobre a forma de uma obra de arte, seja sob a forma de uma luta entre os homens.” (DELEUZE, 1999)

Rancière em diálogo com Deleuze: A resistência da obra de arte para o povo que há de vir

Para Rancière, essa relação entre arte e resistência é um conceito fácil de assimilar para o senso comum, que, imediatamente, relaciona a figura do artista a de um rebelde. Essa relação se encontra vazia sobre o pressuposto que o artista, por mais rebelde que queira

ser, ainda está sujeito aos poderes públicos e ao mercado.

A arte, como sendo a produção de um artista, teria sim esse aspecto de resistência ainda que esteja em alguns termos sujeita ao sistema a que resiste. Dessa forma, se a arte resiste, ela resiste também dessas duas formas: “resiste em persistir em seu ser e como os homens que recusam-se a persistir na situação deles.” (RANCIÈRE, 2007, pág. 126). Racière coloca essa questão como sendo a arte capaz de manter-se em si e ao mesmo tempo sair de si, pois resiste às mudanças temporais, à morte, como sugere Deleuze, e ao mesmo tempo resiste ao próprio sistema onde está inserida. E então sugere a investigação: Por que a arte tem essa capacidade de manter-se em si e ao mesmo tempo sair de si?

Para colocar em análise essa questão, é apresentado um trecho da obra de Deleuze sobre arte em seu livro “O que é a filosofia?”, onde ele descreve o artista como alguém que fala para um povo que há de vir. Que um monumento não celebra algo que passou, mas que projeta e transmite para o futuro as sensações vividas naquele momento em que ele foi erguido e as razões pelas quais foi erguido, recriando a luta necessária para a conquista, recriando por assim dizer a luta dos homens.

Na metáfora estabelecida por Deleuze é possível notar a presença dos conceitos levantados anteriormente por Rancière, ainda que não diretamente. O homem sofre, luta, mas a individualidade, ou o sofrimento solitário, nas palavras do autor, retoma seu posto com o cansaço. O artista, portanto, teria missão de usar a linguagem plástica, musical e percepções sensíveis para fazer a luta dos homens falar mais alto, para mais pessoas. Ele lança essa luta como forma de monumento, como uma pedra lançada ao futuro. Ou seja, quem o admira, não admira somente a obra estrita ao seu sentido de beleza, mas capta para si uma parcela da luta vivida e retratada por esse monumento.

Porém, o artista trabalhar para o povo que há de vir reforça que a ação não tem fim em si mesmo. Isso separa o enlace artístico do revolucionário, pois para o autor, é necessário que a obra de arte seja concebida como outra coisa e não como obra de arte propriamente para que resista de verdade.

Na ideia de que a revolução, ou a luta dos homens deve virar forma resistente (monumento) para tornar-se luta resistente (resistência para o povo que há de vir) o autor conclui que a arte não é somente em vista de um povo que ainda não existe. “Este povo pertence à própria definição de resistência da arte” (RANCIÈRE, 2007, pág. 129), porque ainda que ele seja objetivo final

da vibração do monumento, ele é a razão pela qual essa vibração existe.

A obra de arte política e o sensível dissensual

Para explicar o motivo pelo qual a obra de arte precisa ser concebida como outra coisa em sua origem para resistir, Rancière passa pela primeira constatação, muito conectada ao seu objeto de estudo, que a arte não presta um serviço à política, e sim, é política. A resistência da obra, por assim dizer, não é um socorro que a arte prestará à política, ela se faz como identidade da relação estrita com a política. A arte só é arte se for política, para o autor.

> Para que a arte seja arte, é preciso que ela seja política; para que ela seja política, é preciso que o monumento fale duas vezes, como resumo do esforço humano e como resumo da força inumana que o separa de si mesmo. (IDEM)

Porém, a palavra “política” recebe um tratamento totalmente diferente na obra de Rancière da que estamos habituados. Ele considera que a política é obtida somente através do dissenso, que é o desentendimento que obriga os interlocutores a se entenderem, chegando pôr fim a mudanças e avanços sociais.

> Em sentido estrito, a política não tem um lugar próprio ou sujeitos pré-definidos. É um trabalho de atos de subjetivação

> realizados em nome da igualdade, que desafiam a ordem em vigor da ação, percepção e pensamento. Ela só existem em atos intermitentes a uma lei geral, mas tendo como operador comum o dissenso. (PALLAMIN, 2012, pág. 8)

É possível notar, na definição que Rancière dá a política, a similaridade com a definição de arte de outros autores, como Adorno e Julio Le Parc, analisados anteriormente. Por “ato de subjetivação” o autor quer dizer atos que levam em conta a subjetividade de cada um, ou, as possíveis formas de vida em cada ser. Em um sistema onde a subjetividade não é considerada, preferindo que a sociedade seja homogênea, por isso denomina-se o termo “massa”, é de se compreender que essa política visionada por Rancière ocorra em atos intermitentes, descontinuamente, e também seja por si um desafio à ordem em questão.

O autor coloca essa relação entre arte e resistência como uma tese não apenas de Deleuze, mas de outros autores também, como Proust. Mas que essa tese só é possível se tratada a experiência estética de forma mais geral do que normalmente é tratada no regime de identificação da arte.

Para explicar melhor essa sentença, Rancière separa o que entendemos por este regime de identificação da arte em dois momentos: o regime estético da arte, ou regime moderno, e o regime

representativo da arte, mas ele não define exatamente onde uma começa e outra termina. Para ele, a característica mais importante do regime estético da arte é o sensível dissensual. Sendo o dissenso, na obra de Rancière, o operador comum existente nos atos políticos, definido por um desentendimento que busca atualizar o princípio da igualdade entre os implicados (PALLAMIN, 2012).

É por meio do desentendimento, de ideias distintas sobre um mesmo assunto, que se chega à igualdade. E o que seria então o “sensível dissensual” a que Rancière se refere? Esse sensível dissensual seria um sensível desconectado de uma forma de experiência sensível específica, parte da teoria estética do belo em Kant, que apresenta a experiência estética duplamente desconectada: das leis do entendimento, ou seja, não pode ser traduzida, não se pode atribuir função àquilo, e desconectada também da lei do desejo, onde não será possível a associar essa experiência estética do belo ao desejo, a vontade de tê-lo, possuí-lo. “O belo é o que resiste ao mesmo tempo à determinação conceitual e à atração dos bens consumíveis.” (RANCIÈRE, 2007, pág. 130)

Rancière define a estética da seguinte forma:

> Um sistema de formas “a priori” determinando o que se dá a sentir. É um recorte dos tempos e dos espaços, do visível e do invisível, da palavra e do ruído

> que define ao mesmo tempo o lugar que está em jogo na política como forma de experiência. (2005, apud PALLAMIN, 2012)

A consequência dessa lógica kantiana traz uma diferenciação entre o conceito de belo e o de arte, de forma a separá-los: o autor define o belo como uma experiência estética com fim em si mesmo, que não está presente no objeto, mas sim na subjetividade de cada um, porque podemos viver o belo em um objeto artístico, ou até mesmo ao presenciar o pôr do sol, e que é sem conceito. E a arte, ele define como uma “operação de ideias que transformam uma matéria” (RANCIÈRE, 2007, pág. 131). Para que seja possível relacionar as duas experiências, a estética e a da arte, é preciso que a arte seja “a manifestação de um pensamento que se ignora num sensível extirpado das condições ordinárias da experiência sensível” (IDEM).

Nesse momento o autor traz Hegel e o “espírito do povo”. Dizer que a arte resiste é dizer que nela há um eterno jogo entre a experiência sensível e o conceito, portanto, é preciso que ela não seja produto de uma vontade de fazer arte, que seja qualquer outra coisa senão arte. O “espírito do povo”, para Hegel, seria esta “outra coisa”: “a estátua grega, para nós, é arte apenas porque era outra coisa para seu escultor: a representação do deus da cidade, a decoração de suas instituições e festas.” (RANCIERE, 2007, pág. 132).

O autor trás as figuras de Apolo e Dionísio, presentes nas ideias de Nietzsche. Os dois personagens já existem representando a bipolaridade do regime estético da arte: Apolo simboliza a figuração da tensão entre o pensado e o impensado, onde cultura e natureza são a mesma coisa. Dionísio, portanto, resiste ao pensamento e a cultura. Representa muito bem a tensão dos contrários apresentados, entre a significação da arte e a experiência estética por ela mesma.

Retomado o conceito que difere o regime estético do regime representativo, a ruptura entre a experiência sensível e a significação da arte, tem-se a noção de que, em um regime representativo, o entendimento e a forma concordam, havendo um comando da forma sobre a matéria, e isso faz com que o único ser passível de julgar a obra como válida ou não é o “homem de gosto”, detentor de uma “natureza sensível refinada”.

O regime estético revoga essa hierarquia, onde a arte está sujeita ao “homem de gosto”. A universalidade estética de Kant prevê uma comunicação que ultrapassa o sentido do homem de natureza sensível refinada e fala também ao homem de sentidos grosseiros. Nesse momento cabe trazer o conceito de partilha do sensível, presente na obra de Rancière. Ele acredita que o homem de natureza refinada seria aquele que detém uma parte maior no esquema das partilhas, ou seja, cuja cultura, acesso à palavra e voz se fazem mais fortes e

mais presentes do que o homem de sentidos grosseiros, detentor de uma parcela menor. Essa diferença de compreensão só acontece quando a forma concorda com o conteúdo. Quando há um desacordo entre forma e conteúdo, todos os homens estão em igual situação para serem afetados pela arte e atribuir sentido a ela.

No exemplo dado pelo autor sobre as cartas “A Educação Estética do Homem”, de Schiller, é citada a figura de uma deusa que em suas características físicas, a nada resiste e nada oprime. Ou seja, ela está ociosa, livre de toda e qualquer finalidade e preocupação. Essa descrição determina sua característica de resistência, pois lança ao futuro a possibilidade de que a sociedade seja assim também, onde a nada seria preciso resistir. A arte, enquanto resiste, resiste para que não mais exista no futuro. Ou seja, se a arte resiste, é para que ela não seja mais necessária, e Rancière crê que a partir de sua “auto supressão” é possível que se torne o sensível uma experiência comum, que fala a todos, e que contempla a política, a própria a arte e até mesmo a religião como a conhecemos agora.

> Ora, um povo livre dessa perspectiva, é aquele que não conhece a arte como realidade separada, que não conhece a separação da experiência coletiva em formas distintas chamadas arte, política ou religião. De modo que o que a estátua promete é um futuro em que, novamente, as formas da arte não serão mais distintas

> das formas da política, nem das formas da experiência e da crença comum a todos. A “resistência” da arte promete um povo na medida em que promete sua própria abolição, a abolição da distância ou da inumanidade da arte. A arte ganha como objetivo sua própria supressão, a transformação das suas formas em formas de um mundo sensível comum. (RANCIÈRE, 2007, pág. 135)

Esta arte que necessita sua “auto supressão”, é a mesma arte que, ao longo da história, foi tragada por regimes totalitários, os quais não queriam que os artistas celebrassem a multiplicidade da vida em suas obras, e sim a vida como pensavam ser ideal. Os dois lados da arte, que acompanha a resistência dos dominados e ao mesmo tempo se recusa a qualquer atividade política, compõem o que o autor chama de “metapolítica estética”. E ela resiste em função desta prisão, desta função ambígua, desse jogo do sensível dissensual, e portanto, de sua “auto supressão”.

Para o autor, a arte “resiste porque seu próprio enclausuramento se declama insuportável, porque ela é lugar de uma contradição inultrapassável” (RANCIÈRE, 2007, pág. 136). A teoria de Rancière toca a de Adorno, onde a “aparência autônoma” da arte e a “realidade da divisão do trabalho” concomitantemente se encontram em contradição, onde ambos acreditam que há um

descompasso entre a produção artística e o povo de seu tempo, ao passo que essa produção diz respeito a esse povo, porém ele mesmo não é capaz de compreendê-la, exatamente enquanto emergido nesse sistema de controle de onde o artista já teria saído. A percepção de que Ulisses pode ouvir o canto das sereias, ou contemplar a arte enquanto os marinheiros não poderiam se dar a esse luxo, denota essa contradição, onde a arte existiria para poucos. Nesse ponto a metáfora de Ulisses mostra que esse povo seria “surdo”, “ensurdecido”, não podendo ouvir esse canto da sereia, pois ainda estão inseridos em um sistema hierárquico de dominação, porém ainda sendo possível criar um paralelo entre a hierarquia e a dominação da Indústria Cultural, que impossibilita o trabalhador não de ouvir, mas de compreender o canto.

Para continuar falando ao futuro, é necessário que a arte continue esse processo de auto supressão. Para que o artista possa criar algo de fato resistente, é necessário que ele mesmo viva uma experiência sublime, ou, que ele tenha vivido algo “demasiado forte”. Sua motivação em criar deve vir dessa experiência, e a obra deve ser capaz de “emancipar-se como potência impessoal ou do inumano” (IDEM).

Rancière conclui sua tese falando que a arte só deve continuar resistindo enquanto continuar percorrendo paradoxalmente as ideias da arte e as

ideias da política. Para ele, não se deve separar arte de política, mas manter essa tensão que existe entre elas, manter uma política da arte e uma poética da política.

Bibliografia

AGUIAR, Wisley Francisco. Adorno e a Dimensão Social da Arte. Revista Urutágua – revista acadêmica multidisciplinar, 2008.

Disponível em: *http://www.urutagua.uem.br/015/15aguiar.pdf* (Data de acesso: 24/08)

BARRIO, Artur. Manifesto In Escritos de Artistas: anos 60/70 Glória Ferreira e Cecilia Cotrim org. – Rio de Janeiro: Zahar, 2006. Pág 262.

BRITTO, Ludmila da Silva Ribeiro De. LIVRO DO ARTISTA: A ARTE AO ALCANCE DAS MÃOS in A poética multimídia de Paulo Bruscky, 2009

Disponível em: https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/9824/8/Ludmila%208.pdf (Data de acesso 21/09)

CLARK, Lygia. Da supressão do objeto (anotações) in Escritos de Artistas: anos 60/70 Glória Ferreira e Cecilia Cotrim org. – Rio de Janeiro: Zahar, 2006. Pág. 350.

CLARK, Lygia. Lygia Clark. Textos de Lygia Clark, Ferreira Gullar e Mário Pedrosa. Rio de Janeiro, FUNARTE, 1980.

DANNER, Fernando. A Dimensão Estética em Theodor W. Adorno. 2008.

Disponível em: http://www.periodicos.unifra.br/index.php/thaumazein/article/view/204 (Data de acesso 14/09)

DELEUZE, Gilles. O ato de criação. Palestra “Qu’est-ce que l’acte de création ?”. Paris, 1987. Disponível em: http://www.dailymotion.com/video/x1dlfsr_gilles-deleuze-o-que-e-o-ato-de-criacao-legendas-em-portugues_creation (Data de acesso: 01/09)

FABBRINI, Ricardo. Poética do Gesto: Arte e política em Lygia Clark in Arte e Política no Brasil, org. André Egg, Artur Freitas e Rosane Kaminski – São Paulo: Perspectiva, 2014.

FUGERATTI, Silvia. PASSAGENS DA ARTE BRASILEIRA PARA O ESPAÇO EXTRA-MUROS. Experimentações ambientais de Flávio de Carvalho, Hélio Oiticica e Artur Barrio na passagem da modernidade para a contemporaneidade. 2005. UNICAMP.

http://www.iar.unicamp.br/dap/vanguarda/artigos_pdf/sylvia_furegatti.pdf

(8/09)

FREIRE, Cristina. O presente-ausente na arte dos anos 70 in Anos 70: Trajetórias. Antonio Risério org. São Paulo: Iluminuras, 2005.

Disponível em: http://www.mac.usp.br/mac/1963GEACC/textos/014.pdf (Acesso em: 02/09/2015)

LE PARC, Julio – Guerrilha Cultural? In Escritos de Artistas: anos 60/70 Glória Ferreira e Cecilia Cotrim org. – Rio de Janeiro: Zahar, 2006. Pág. 198

MOURA, Irene Barbosa de. O monumento e a cidade – A obra de Brecheret na dinâmica urbana. 2011.

Disponível em: http://www4.pucsp.br/revistacordis/index_n6.html (Data de acesso: 10/11)

MORAIS, Frederico. O corpo é o motor da obra. (Publicado originalmente com o título "Contra a arte afluente" pela revista Vozes, janeiro-fevereiro – 1970. Rio de janeiro, Paz e Terra, 1975, p24-34.)

Disponível em: http://arteref.com/gente-de-arte/o-corpo-e-o-motor-da-obra/ (Data de acesso: 03/09)

PALLAMIN, Vera. Aspectos da relação entre o estético e o político em Jacques Rancière. Revista de Arquitetura e Urbanismo, USP. São Paulo

Disponível em: http://www.revistas.usp.br/risco/article/view/44800 (Data de Acesso: 27/08)

RANCIÈRE, Jacques. Será que a arte resiste a alguma coisa? In Nietzsche/Deleuze: arte, resistência: Simpósio

Internacional de Filosofia, 2004/ Organizador Daniel Lins – Rio de Janeiro: Forense Universitária; Fortaleza, CE: Fundação de Cultura, Esporte e Turismo, 2007. Pág 126.

REBOUÇAS, Júlia Maia. *artista - corpo - cidade - política – arte - Relatos sobre Artur Barrio e sua obra*. 2011. 147f. Dissertação (Mestrado em Arte e Tecnologia da Imagem) - Escola de Belas artes – UFMG, Belo Horizonte 2011.

Disponível em: http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/JSSS-8QKHHT/dissertacao_jreboucas_bx.pdf?sequence=1 (Data de acesso: 10/09)

https://arteetecnologiacom104.wordpress.com/2013/11/21/le-parc-arte-cinetica-e-interativa/ (Data de acesso: 15/09)

http://arteref.com/gente-de-arte/o-corpo-e-o-motor-da-obra/ (Data de acesso: 1/09)

http://www.artishock.cl/2012/11/12/el-arte-liberador-de-lygia-clark-en-retrospectiva-en-itau-cultural/ (Data de acesso: 5/11)

http://www.bienal.org.br/post.php?i=127 (Data de acesso: 10/11)

http://brasileiros.com.br/2015/11/centro-cultural-correios-recebe-mostra-de-paulo-bruscky/ (Data de acesso: 16/11)

http://casavogue.globo.com/MostrasExpos/noticia/2012/08/sp-ve-retrospectiva-de-lygia-clark.html (Data de acesso: 5/11)

http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa47/artur-barrio (Data de acesso: 24/08)

http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa7783/paulo-bruscky (Data de acesso: 12/11)

http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2013/10/1350998-apos-pichacao-manifestantes-jogam-tinta-em-monumento-de-sp.shtml (Data de acesso: 10/11)

http://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/2013/10/manifestantes-jogam-tinta-vermelha-no-monumento-bandeiras.html (Data de acesso: 10/11)

http://issuu.com/bienal/docs/name423574/61?e=2165059/2829919 (Data de acesso: 10/09)

http://issuu.com/invisiveisproducoes/docs/naborda_100bb (Data de acesso: 25/09)

http://www.johnwilliamwaterhouse.com/pictures/ulysses-sirens-1891/ (Data de acesso: 13/11)

http://www.macvirtual.usp.br/mac/templates/projetos/seculoxx/modulo2/modernismo/artistas/brech/index.htm (Data de acesso: 10/11)

http://muvi.advant.com.br/artistas/a/artur_barrio/artur_barrio.htm (Data de acesso: 10/09)

http://noticias.uol.com.br/album/2013/10/03/monumento-das-bandeiras-e-pichado-e-sujo-por-tintas.htm#fotoNav=6 (Data de acesso: 10/11)

https://ocupabrasil.wordpress.com/2011/10/11/discurso-de-slavoj-zizek-na-ocupacao/ (Data de acesso: 10/11)

http://revistapesquisa.fapesp.br/2014/07/15/relevancia-de-lygia-clark/ (Data de acesso 31/08)

http://www.revistaforum.com.br/blog/2013/10/monumento-as-bandeiras-homenageia-genocidas-que-dizimaram-nosso-povo-diz-lideranca-indigena/ (Data de acesso: 10/11)

http://www.saopaulo.sp.gov.br/conhecasp/turismo_monumentos_bandeiras (Data de acesso: 10/11)

http://thecharnelhouse.org/2013/10/31/the-tragic-failure-of-adornos-emancipatory-modernism/ (Data de acesso: 13/11)

http://p.php.uol.com.br/tropico/html/textos/1759,1.shl (Data de acesso: 28/09)

Revista SL Educacional, São Paulo, v.10 n.10, p.1-1014, nov.2019

NOVOS DIÁLOGOS COM O LEITOR INFANTIL: O AMOR, A AVENTURA E O LIVRO

Maria Inês Guereschi

INTRODUÇÃO

Os contos de fadas são histórias difundidas desde a Antiguidade, com comprovada influência e relevância para o público infantil também na contemporaneidade. Este trabalho visa a contribuir para os estudos da aplicabilidade terapêutica dessa literatura. Percorremos a literatura em busca de subsídios que sustentassem o uso dos contos na pesquisa em Psicologia clínica.

Procuramos organizar este artigo em torno da aplicabilidade dos contos de fadas na clínica psicológica, recorrendo a diversas correntes teóricas.

DESENVOLVIMENTO

À primeira vista, o livro **Bruno e Amanda: histórias misturadas**, poderia ser considerado uma obra tradicional no universo da literatura infantil. Afinal, trata-se de um livro com tamanho de uma folha A4, com apenas 42 páginas, ilustrações bem coloridas e uma trama que envolve princesa, feitiço, mapa de tesouros e códigos secretos. Todavia, as similaridades não vão muito além e até mesmo esses elementos comuns são reelaborados de forma reveladora sobre as possibilidades de criação literárias exploradas contemporaneamente.

A principal inovação da obra de Veludo está em sua composição que “mistura” três histórias - uma sobre uma princesa que perdeu o sorriso, outra sobre um menino caçador de aventuras e uma terceira que incorpora as duas, comentando a escritura delas. A literatura é palavra, uma linguagem que expressa o simbólico, que nos dimensiona como humanos e não está apenas nos livros, nem mesmo apenas na escrita, por isso é preciso buscar e

compreender como a literatura funciona em outros meios, modos e sistemas culturais.

A escola precisa reconhecer a literatura em toda essa multiplicidade, ainda que não possa esquecer a longa tradição que a identifica com a escrita e com o livro como seu veículo preferencial.

Em suma, enquanto horizonte de reflexão para as nossas questões sobre qual o lugar do leitor, sobre o modo de formar um leitor atualmente, sobre a razão para se continuar a ensinar literatura contemporaneamente, a dupla morfologia do sistema literário infantil nos indica que a literatura, mesmo em uma sociedade pós-literária, continua fundamental, para que os membros dessa sociedade consigam construir os caminhos que os levem para o futuro desejado, os caminhos que dizem sobre o que se quer ser e como se quer ser humano, os caminhos que mostram como construímos e devemos construir a nós e a nossas comunidades.

CONCLUSÃO

Constatamos que a literatura nacional e internacional oferece subsídios, resgatando a veiculação secular dos contos de fadas pelas mais diversificadas culturas e gerações, encantando adultos e, sobretudo, crianças.

Remete-nos a sua constituição histórica e artesanal no Período Medieval, principalmente, até a atualidade, imortalizando narradores e escritores que contribuíram significativamente para o registro dessas histórias de origem popular. Na clínica psicanalítica, destaca-se o crescente uso dos contos como instrumentos terapêuticos em oficinas na área da saúde (Gutfreind, 2003; Schneider, 2008; Torossian, 2008) e percebe-se uma congruência entre a narrativa dos contos de fadas e a de histórias de vida.

REFERÊNCIAS

Ariès, P. (1981**). História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos.

Lubetsky, M. J. (1989**). The magic of fairy tales: psychodynamic and developmental perspectives. Child psychiatry and human development**, 19 (4), 245-255.

Góes, L. P. (1991). **Introdução à literatura infantil e juvenil.** 2. ed. São Paulo: Pioneira.

Radino, G. (2003). **Contos de fadas e a realidade psíquica: a importância da fantasia no desenvolvimento**. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Hisada, S. (1998). **A utilização de histórias no processo psicoterápico: uma visão winnicottiana**. Rio de Janeiro: Revinter.

Caldin, C. F. (2004). **A aplicabilidade de textos literários para crianças.** Encontros Bibbi: Revista Eletrônica de Biblioteconomia e Ciência da Informação, 18, 72-89.

Ferreira, M. P. (1991). **Contos de fada como atividade terapêutica**. Jornal Brasileiro de Psiquiatria, 40 (4), 160-162.

Posse, M. (2004). **Psicoterapia jungiana para la somatización**. The European Journal of Psychiatry, 18 (1), 23-30.

Chauí, M. (1984). **Contos de fadas**. In: M. Chauí. Repressão sexual: essa nossa (des)conhecida. (p. 32-54). São Paulo: Brasiliense.

Bittencourt, A. M. L. (1991). **Encantos e desencantos dos contos de fada**. In: J. Outeiral & R. B. Graña. Donald Winnicott estudos (p. 136-149). Porto Alegre: Artes Médicas.

Gutfreind, C. (2003). **O terapeuta e o lobo: a utilização do conto na psicoterapia da criança**. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Safra, G. (2005). **Curando com histórias**. São Paulo: Sobornost.

Winnicott, C.; Shepherd, R. & Davis, M. (2005). **Explorações psicanalíticas** D. W. Winnicott. Porto Alegre: Artmed.

Goulart, C. M. T. (2003). **Histórias de crianças: as narrativas de crianças asmáticas no brincar. Psicologia Reflexão e Crítica,** 16 (2), 355-365.

Torossian, S. D. (2008). **Contar para viver: o início de uma trama**. Cadernos da Appoa, 168, 37-50.

Schneider, R. (2008). **Oficina de contos de fadas: uma intervenção com crianças asmáticas, a partir do enfoque Winnicottiano.** Dissertação de mestrado, Programa de Pós-graduação em Psicologia Clínica, Universidade do Vale do Rio dos Sinos - Unisinos, SãoLeopoldo.

Revista SL Educacional, São Paulo, v.10 n.10, p.1-1014, nov.2019

A MUSICALIZAÇÃO PARA JOVENS E ADOLESCENTES

Regiane Alice de Araujo Rocha

A musicalização na escola para jovens e adolescentes pode ser a ponte fundamental na construção e resgate dos sentimentos fraternos e empatia pelo outro. Considerar a humanidade desprovida de valores internos e só valorizar a vida externa é condenar os jovens a um mundo sem sentido real, onde só existe valor naquele que possui as coisas e não que possui a si mesmo como um ser humano já completo e em constante evolução. A musicalização pode ocorrer de diversas formas. As músicas trazem consigo letras e melodias que têm uma linguagem própria e, portanto, incontáveis formas de expressão. O professor pode usar as letras das músicas para refletir sobre um momento específico ou pedir que eles façam essa reflexão. A melodia pode ser sentida e entendida de diversas formas e todas as sensações e expressões são válidas. Orientadas corretamente os

ensinamentos em arte musical dão mais uma possibilidade de expressão aos jovens.

> A arte, a natureza e a forma humana - tudo isso nos convida a colocar essa experiência no centro de nossas vidas. Se assim o fizermos, ela nos proporcionará um local de refrigério do qual jamais nos cansaremos. No entanto, conceber essa possibilidade e ainda assim sentir-se livre para ver a beleza como mera preferência subjetiva ou como uma fonte de prazer transitório é equivocar-se quanto à profundidade com que a razão e o valor adentram nossas vidas, é mostrar-se incapaz de ver que, para um ser livre, existem um sentimento certo, uma experiência certa e um prazer certo tanto quanto existe uma ação certa. O juízo da beleza ordena as emoções e os desejos daqueles que o emitem. (SRUTON, 20013, p. 139)

Ainda que de forma totalmente informal e descontraída pensar em musicalização uma roda de conversa e violão no final da aula também proporciona esse ambiente de descontração e harmonia entre todos. A geração de vínculo pode proporcionar ao jovem esse ambiente amigável em que ele e todos são aceitos como são, pois, possuem pontos de interesse comum, são

humanos cheios de afeto e vontade de se expressar sendo si mesmos numa rica troca de saberes.

Segundo Jong a possibilidade do educador mudar as circunstâncias domésticas são inexistentes mas ele pode auxiliar o educando e este por sua vez ir atuando um ambiente familiar. Porém para isso é necessário que o educador conheça a realidade de seus educandos profundamente.

> Naturalmente, o educador não tem a possibilidade de mudar essas circunstâncias domésticas, ainda que algumas vezes bons conselhos possam como que operar um milagre nos pais da criança. Em geral é no educando mesmo que o mal deve ser curado. Mas importa encontrar o acesso à sua psique peculiar a fim de que ele se abra a influência exterior final para isso é preciso, antes de mais nada, como já disse, conhecer profundamente a vida que o educando leve em casa. Se conhecermos as causas de um fenômeno, já é muito, mas isto ainda não representa tudo aquilo de que necessitamos. (JUNG, p.158, 2008)

Para se compreender melhor o que ocorre com os jovens é necessário que o educador tenha consciência do movimento histórico e social pregresso e atual. As informações devem ser conscientes e eles devem transmitir a necessidade de se compreender o que ocorre no mundo fazendo com que os jovens também possam refletir sobre seu momento e atuação no meio. Saber a proveniência dos comportamentos dos jovens e adolescentes auxiliará o educador na tarefa de instruí-los.

> O passo seguinte será conhecer os efeitos que essas causas externas produziram na alma da criança. Chegamos a esse conhecimento pesquisando a história psíquica do indivíduo, a partir de suas indicações e as de seu meio ambiente. Nessas condições já se podem fazer muito em certos casos. ABC educadores já tem procedido assim todas as épocas; por isso, não precisarei de ter me mais neste ponto. (JUNG, p.158, 2008)

A música clássica, considerada também como um patrimônio histórico e cultural de todos, além de contribuir na formação global do ser, de sua sensibilidade, enquanto humano e pertencente a uma sociedade globalizada, proporciona também, condições para a compreensão do

mundo que os cerca, da realidade de cada indivíduo, que, por consequência, interfere na realidade do coletivo.

Todo indivíduo, desde o nascimento, nas mais diversas culturas e civilizações, de uma forma ou de outra, têm contato com a música, mas nem sempre estas primeiras experiências com a arte musical, ocorrem da melhor forma: nem do ponto de vista cultural, devido às dificuldades de compreensão sobre o que é belo, muitas músicas acabam deixando de serem apresentadas para os jovens em detrimento de outra da moda que incitam a violência, desumanidade, julgamentos irracionais, criticidade exacerbada, uso de drogas, sexualidade precoce e tantos outros gestos egoístas e pouco humanos.

> Hanslick defendia, em vez disso, que a música é na verdade compreendida como "formas sonoras em movimento". É esse o seu traço essencial, e as associações emocionais não passam disso: de associações, as quais não podem ser consideradas o significado do que ouvimos. Compreender a música não é demorar-se em devaneios autocentrados - estimulados, talvez, pela obra, mas de modo algum controlados por ela. Sua compreensão consiste em apreciar os vários movimentos

> contidos na superfície musical, em ouvir como eles sucedem e respondem uns aos outros, trabalhando para chegar a uma resolução e a um encerramento. O prazer que isso causa não difere do deleite causado por um padrão arquitetônico, em especial por aquele que se consegue quando complicações e obstáculos são vencidos - como o obstáculo com que se deparou Longhena na Santa Maria da Saúde, em que uma abóbada circular deveria adequar-se a uma base octogonal. (SCRUTON, 2013, p.87)

Um educador consciente de tudo isso que também aprendeu a apreciar a beleza das coisas irá poder transmitir para seus alunos obras musicais mais importantes para eles e que são herança da humanidade. Beethoven, Mozart, Bach, Chopin foram compositores importantes pela força de expressão e delicadeza ao fazer suas músicas. Tratavam de obras que falavam de todas as questões humanas mas com beleza. Ainda que tratassem de tragédias elas eram justificadas e sentidas atravé da beleza e isso permite dar esperança e sentido aos momentos difíceis das nossas vidas. Saber apreciar as múscas populares e clássicas requer do professor que vivencie isso para ele mesmo em sua vida

A musicalização na escola não deve ser delegada apensas ao professor de educação artística e música. Todo e qualquer professor que tenha adquirido o conceito de beleza e vivenciado as artes musicais em sua vida poderá abrir uma roda de cantigas, canções, músicas no final da aula. Trazer um momento de reflexão sobre uma letra de uma música ou apenas colocar uma música clássica e pedir que a apreciem. Isso tudo proporciona momentos de ligação entre todos, desconectados da vida virtual e conectados com suas próprias emoções e com as emoções de seres humanos que viveram em tempos muito antigos, trazendo a percepção do uno, ou seja, da condição humana que existe dentro de todos nós mesmo sendo pessoas de outro país e outros séculos. Perceber isso possibilita a proximidade de cada jovem com seus sentimentos e a percepção de que o outro também os possui. Isso faz ampliar a empatia, recurso interno tão necessário para uma melhor socialização em tempos tão individualizado.

> Meus leitores talvez questionem por que se faz necessário, num livro dedicado à ideia da beleza, explorar o remoto problema do significado artístico. No entanto, é precisamente a beleza o que nos leva a ele. A arte nos comove porque é bela, e parte de sua beleza advém do fato de ela significar algo. Ela pode ser significativa sem ser bela, mas para ser bela precisa ser significativa. Um exemplo musical nos esclarece isso. Vejamos o solene Adágio para Cordas de Samuel Barber, sem dúvida uma das peças mais expressivas do repertório instrumental. De que modo compreendemos seu poder expressivo? Ele não está narrando um estado de espírito que poderia ser igualmente relatado por outra obra: o que faz é desdobrar uma expressão grave e singular que é toda sua. A beleza da música está associada a essa expressão: não existem aqui duas qualidades, a beleza e a expressão; há apenas uma.. (SCRUTON, 2013, p.86)

A Arte musical e a musicalização mas escolas para jovens e adolescente englobam fatores determinantes que auxiliam no desenvolvimento do ser, de sua sensibilidade, incentivando-o a descobrir o seu lugar no mundo, o seu “eu”, tanto pessoal, quanto socialmente falando, despertando-o para a compreensão e descoberta da

realidade, e das “realidades” diversas, o que por consequência, contribuirá, e muito na melhoria das relações sociais como um todo, principalmente na inserção, destes, na sociedade como sujeitos dignos de direitos e futuros cidadãos.

REFERÊNCIAS

ADORNO, THEODOR. **Experiência e Criação Artística**, Lisboa, Edições 70, 2003.

AMARAL, ARACY. **Arte Para Quê?** A Preocupação Social na Arte Brasileira. 1930 – 1970. São Paulo: Ed. Nobel, 1987.

ARGAN, GIULIO CARLO. **Arte e crítica de arte**. Lisboa: Estampa, 1988.

BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular** (BNCC), 2018

FERNANDES, CLÁUDIO**. O que foi o Movimento Manguebeat?** - História do Mundo (historiadomundo.com.br)

FREUD, S. **Esboço de *psicanálise***. Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund ***Freud***, vol. XXIII. Rio de Janeiro: Imago,. 1996.

GADOTTI, M**. Boniteza de um sonho: ensinar – e aprender com sentido.** Rio Grande do Sul – Brasil, 2011.

JUNG, Carl G. **O desenvolvimento da personalidade**. Petrópolis. Vozes, 2008.

JUNG, Carl G. **O eu e o inconsciente no processo dialético da individuação**. Petrópolis. Vozes, 1978.

MEUR, A. D. **Psicomotricidade: educação e reeducação, níveis maternal e infantil**. São Paulo. Manoele, 1989.

NETTO, S.P. **Psicologia da adolescência**. São Paulo. Pioneira, 1976.

SOARES, LÚCIA FERNADA MISSE. TOMMASI, SONIA BUFARAH. **O Herói nos Mitos Gregos**. Rio de Janeiro, 2015.

SANTOS, GISEIDE MARIA FERREIRA. Caranguejo não é peixe (webartigos.com), 2017.

SCRUTON, ROGER. **Beleza.** São Paulo: É Realizações, 2013.

Revista SL Educacional, São Paulo, v.10 n.10, p.1-1014, nov.2019

O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Gislene Santos Theodoro Remédio

RESUMO

Este estudo almeja demonstrar como o brincar na educação infantil simula uma parte muito ressaltante na socialização da criança com o adulto e com outros. A brincadeira em grupo serve para inserir crianças e na abrangência de regras. Elas aprendem a passar com os sentimentos, interagir, resolver conflitos e desenvolver a imaginação e criatividade para resolver dificuldade E. portanto, contra este ditado que buscamos e é de principal importância que professores tenham conhecimento do saber que a criança arquitetou na interação do ambiente familiar e sócio cultural e assim seguir na sua prática pedagógica as brincadeiras, brinquedos e para que as crianças aumentem, construam. adquiram conhecimentos e se tornem autónomas e cooperativas.

Palavras-Chave: Brinquedos; Brincadeiras; Interações; Socialização; Brincar.

INTRODUÇÃO

Redescobrir os procedimentos que tínhamos quando criança, retomar os métodos de criação do nosso modo de brincar é colocado aqui como condição para olhar a criança à nossa frente sabendo

> que ela, na maioria das vezes, não aquela que imaginamos ser, pois a criança real é diferente daquela que pintamos em nossa fantasia. (EUGÊNIO TADEU PEREIRA).

A aposta, em seu sentido absoluto, é o mais hábil meio estimulador das espertezas. O espaço do jogo permite que a criança (e até mesmo o adulto) realize tudo quanto deseja.

Quando entrelaçado em um jogo, o sujeito é quem quer ser, ordena o que quer coordenar, decide sem exceções Graças a ele pode obter a satisfação figurada do gosto de ser grande, da aspiração em ser livre.

Socialmente, o jogo confere o mando dos estremeções, a aceitação das regras, mas sem que se aliene a elas, posto que sejam as mesmas estabelecidas pelos que jogam e não imposto por qualquer composição alienante. Brincando com sua espacialidade, a criança se envolve no imaginário e constrói uma trilha entre o mundo inconsiderado, onde almejaria viver, e o mundo verdadeiro, onde precisa coexistir.

Para Huizinga (apud ANTUNES, 1998) o jogo não é uma tarefa imposta, não se liga a interesses materiais

imediatos, mas absorve a criança, estabelece limites próprios de tempo e de espaço, cria a ordem e equilibra ritmo com harmonia.

Existem expressivas diferenças entre os jogos para crianças não alfabetizadas e crianças que se alfabetizaram. Para as iniciais, os jogos devem ser assistidos como leituras do fato e como ferramenta de abrangência de semelhanças entre subsídios significantes (palavras, fotos, desenhos, cores etc) e seus significados (objetos).

Nessas relações, Piaget (apud ANTUNES, 1998) destaca quatro etapas que, em todos os jogos, podem ser claramente delineadas:

> Os índices, relações significantes estreitamente ligadas aos significados (é o caso de uma pegada de um animal indicando sua passagem pelo local), os sinais, relações indicadoras de etapas e marcações dos jogos (como é o caso do apito ou dos sinais de início, término ou etapas), os símbolos, relações já mais distantes entre os significantes e os significados (fotos, desenhos, esquemas) e,. finalmente, os signos, elementos significantes inteiramente independentes dos objetos (como as palavras e os números).

Empregando essas etapas, a escolha dos jogos que eventualmente se empregará deverá evolucionar jogos estimuladores de indicadores aos estimuladores de signos, e, desta forma, jogos que estimulam o tato, a audição. o paladar (índices) deve preceder aos que estimulam ou se apoiam em sinalizações. Após estes se tornam inteiramente válidos levando à descoberta de símbolos (pesquisar revistas, recortar, colar, desenhar, dramatizar) e após, explorar os símbolos e que já pressupõem a compreensão de letras e desenhos de objetos correspondentes às palavras.

Refletir em crianças, desde a vida até a adolescência, convencidos de que o desenvolvimento da inteligência humana não conclui nessa faixa etária, ao contrário, cresce por toda vida, especialmente para os indivíduos que acreditam no poder de seu cérebro e sabem construir suas próprias motivações.

Antunes (1998, p. 17):

> O desenvolvimento das inteligências se processa de maneira mais acentuada quando premiadas pela oportunidade de estímulos. Essa afirmação, entretanto, precisa ser vista nos limites da coerência.

FUNDAMENTAÇÃO

Do dever ao prazer de brincar, o começo não se trata de descobrimento de formulas, pois o atualizado tema vem de encontro com uma visão pedagógica já conhecida de muitos, onde se ouve a asseveração de trabalho com brinquedos e esfinges na educação infantil, ainda é pouco produtivo nesta etapa da educação.

Por isso começamos a investigação de alguns procedimentos metodológicos e de algumas estratégias aproveitadas pelos educadores da educação infantil no tocante à prática de brincar, a fim de que possa nos situar a respeito das metodologias e da metodologia, até mesmo como forma de argumentação comparativa às recomendações de especialista da área. pelos relatos encontrados em seus produtos.

Certamente podemos afirmar que, na qualidade de educadores, ter consciência de que o brinquedo e as brincadeiras irão ajudar a aumentar a imaginação, a capacidade criadora dando oportunidade para a criança

brincar e aprender e interagir com outras garotas(os) e adultos.

Este estudo almeja demonstrar como o brincar na educação infantil simula uma parte muito ressaltante na socialização da criança com o adulto e com outros. A brincadeira em grupo serve para inserir crianças e na abrangência de regras. Elas aprendem a passar com os sentimentos, interagir, resolver conflitos e desenvolver a imaginação e criatividade para resolver dificuldade E, portanto, contra este ditado que buscamos e é de principal importância que professores tenham conhecimento do saber que a criança arquitetou na interação do ambiente familiar, sócio cultural e assim seguir na sua prática pedagógica as brincadeiras, brinquedos e para que as crianças aumentem, construam, contraiam conhecimentos e se tornem autônomas e cooperativas Este texto também trata da importância de os educadores desempenharem as brincadeiras e os brinquedos que eram impressos pelos pais e avós, e aquelas criadas pelas próprias crianças. Elas irão acordar uma vivência rica e muito importante, e o ajudará a despertar sua criatividade, oscilação e uma boa obtenção na aprendizagem da escrita e leitura.

As consequências das ações acima expostas comprovando que as práticas das brincadeiras serão tanto mais bem-sucedidas à medida que as escolhas lúdicas estejam voltadas para o livre-arbítrio de escolha, contada, pede-se do professor a precaução da seleção prévia das brincadeiras, a serem expostas aos alunos.

Correspondidas às regras básicas, sobretudo, pautadas no bom senso poderemos confiar o aparecimento de uma nova geração de homens e mulheres competentes para o adiantamento em sociedade.

A nós docentes cabem o compromisso de "garantir a educação do aluno”. Bem ou mal fazemos parte da biografia de cada uma delas e dessa realidade coletiva, assim como ela também faz parte de nossa vida.

Essa consciência que deve nos dar entusiasmo para romper o preestabelecido, traçando a passagem capaz de modificar a sociedade e assim garantir o maior conhecimento possível.

> "Pensar a educação é pensá-la também na escola, e na escola há pessoas sendo desempenhadas É preciso que se comece a questionar

> o tipo de aluno que uma escola quer formar para que se decidam em conjunto as habilidades que precisam ser trabalhadas. "

Portanto, professores conscientes nesse ato de busca, de troca, de interação, de assimilação é que damos o nome de Educação, esta não existe por si, é uma ação conjunta entre as pessoas que colaboram, comunicam-se e se comunga do próprio saber. Por isso educar não é um ato ingênuo, indefinido, extravagante, mas um ato histórico.

PROBLEMA

Para nortear a presente pesquisa, pretendemos responder a seguinte pergunta:

- Qual a importância do brincar no desenvolvimento dos educandos na educação infantil?

OBJETIVOS DO TRABALHO

OBJETIVO GERAL

- Estudar sobre a importância de jogos e brincadeiras utilizados na Educação Infantil.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Investigar jogos e brincadeiras utilizados na educação Infantil.
- Verificar etapas de brincadeiras em sala de aula.

JUSTIFICATIVA

Com intensidade se fala sobre o fato de a educação infantil esforçar seus alunos com atividades que careceriam ser iniciadas na 1 série e que a educação infantil tem como finalidade a socialização com brincadeiras e brinquedos, nos doutores podemos engranzar conteúdo.

Com base neste julgamento, será feita esta pesquisa para descobrir qual a contribuição das brincadeiras e brinquedos no adiantamento dos educandos

Serão examinadas várias brincadeiras que poderão auxiliar professores de educação de forma a organizar os educandos para a aprendizagem.

Com esta pesquisa será imaginável a melhoria do nosso trabalho e será de grande subsidio para profissionais de educação infantil e para melhor adiantamento dos alunos. Neste contexto educativo e social é imprescindível ao educador atender de fato às reais indigências dos educandos que diz respeito aos aspectos formativos, cognitivos psicossociais, culturais.

É indispensável que o educador conheça e reconheça as competências de como ensinar o respeito às etapas do desenvolvimento identitário que ela se encontra.

É necessário que o educador dê mais ostentação ao aprendizado do que à aquisição de documentos.

Se o educador cria um clima de abertura e animação, ensinará a criança a amar o processo de dominar a informação sobre coisas novas. A criança que aprende pela experiência distingue o prazer de entender uma coisa. Ela nunca. será carente de motivação.

Ainda conjeturar sobre a relação entre desenvolvimento aprendizagem, o ato de brincar é muito

extraordinário para o desenvolvimento incondicional da criança.

> As crianças se relacionam de várias formas com significados e valores inscritos nos brinquedos. Pois, nas brincadeiras, as crianças ressignificam o que vivem e sentem. As crianças brincam com o que têm nas mãos e com o que têm na cabeça. (VYGOTSK, 1991).

A fábula do brincar individualiza a didática que será desenvolvida para faixa de idade da educação infantil, o que motiva focar espaço para o lúdico. Certamente todos os educadores que atuam em classes iniciais (educação infantil e mesmo as primitivas séries do ensino fundamental) já terão passado pela experiência de ressaltar os seus alunos em atitudes, no mínimo. curiosas. Conversam com brincadeira e objetos como se vida tivesse, modificam terra, pedras, papéis em comidinha e servem para os amigos. assumem personalidades de outras pessoas versarem de doentes como se clínicos fossem ensinados aos seus discípulos como os professores, cuidando dos filhos iguais aos pais, conversando como comadres.

Por que motivo será que isto ocorre? Durarão as crianças num mundo fantástico, só delas, onde tudo é possível? Tais costumes são patológicos ou saudáveis? Necessitamos incentivá-las ou reprimi-las? As crianças correm o risco de se modificarem em adultos lunáticos, desligados e alienados se não as trouxermos de volta à realidade? Afinal, vivem num mundo caluniador, imaginário?

Para melhor suportar com estas questões, antes de qualquer coisa, o professor deve procurar entender a natureza infantil. Brincar é um ato tão impensado e correspondente para a criança quanto comer, dormir, andar ou falar.

Basta lembrar um bebé nas diferentes fases de seu crescimento para confirmar tal fato: logo que descobre as favoráveis mãos, brincar com elas, a descoberta dos pés e outro brinquedo encantador, diverte-se com a voz quando balbucia os primeiros sons, cospe a chupeta ou o alimento vezes acompanhadas: atira, incansavelmente, um objeto ao chão, desafiando a paciência de quem o apanha, levanta-se e torna a cair entrelaço com isto, pula sem parar; corre sem se cansar.

É brincando que a criança aprecia a si e ao mundo quando mexe com as mãos e os pés, segura a chupeta ou uma brincadeira, seja levando-os à boca sacudindo. ou atirando-os longe. vai desvendar suas próprias possibilidades e conhecer os elementos do mundo exterior através da comparação de suas constitutivas tais como, macio, duro, leve, pesado, grande, pequeno, áspero, liso.

Enquanto brinca, aprende: quando corre atrás de uma bola, empina. uma pipa, rola pelo chão, pula corda, está explorando o espaço à sua volta e vivenciando a passagem do tempo.

Podemos observar, nas palavras do autor:

> "Os brinquedos orientam as brincadeiras, trazem-lhe matéria. Algumas pessoas são tentadas a dizer que eles a consideram, mas então, toda a brincadeira está condicionada pelo meio ambiente. Só se pode brincar com o que se tem, e a criatividade, tal como evocamos, permite, justamente, ultrapassar esse ambiente, sempre particular e limitado. O educador pode, portanto, construir um ambiente que estimule a brincadeira em função dos
> resultados desejados. Não se certeza de que a criança vá agir com esse material como desejaríamos, mas aumentamos, assim, as chances de que elas o façam, um universo sem certezas probabilidades só podemos

> trabalhar com probabilidades''. (BROUGHE, 1995).

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Com acordo de que é impraticável construir uma argumentação eficaz sem o respaldo de teorias particularizadas, a presente pesquisa embasando-se em diversos autores que auxiliam o pensamento do brinquedo e da brincadeira prazerosa em assuntos realmente significativos, portanto ,dignos de serem transcritos em mencionar diversas.

Com base nas informações teóricas coletados destaca-se a relevância que a no conhecimento empírico como de constitucional importância em torno dos estímulos para que irá adolescência a imaginação, criatividade de formação de cidadãos críticos e criativos e por isso próprio, competentes para contribuir com o processo da constituição social.

Do exposto até aqui, neste trabalho encontram-se além disso alinhavados apotegmas de autores como Jean Piaget, Lev Semyonovitch Vygostisky, Jhoon Huizinga, Sónia Kramer, Maria Judht Sucupira da Costa Lins.

Airton Negrine Leonor Hauydt Rizzi. Regina Célia e outros cujos estudos têm contribuído para a fundamentação teórica do contemporâneo trabalho monográfico, alimentando-o de maneira aceitável, a fim de, ao final poder corresponder ao proposto na temática, a qual defende o pensamento de uma ênfase ao prazer de brincar no procedimento pedagógico desde a pré-escola para tornarem-se adultos críticos e conscienciosos e que venham contribuir para o progresso de comunidade e nação em níveis de envergadura a relevar o caráter de seu desenvolvimento.

O brincar é passaporte como um processo de desenvolvimento corporal, imaginativo exploratório que desenvolve de forma ainda mais significativa a capacidade do ser sentimental.

A escola necessitará executar um trabalho para tomar os alunos mais confiantes pelos resultados de seus aprendizados, sabedores de que a brincadeira será benéfica tanto para si própria quanto para o próximo, podendo até obter um alcance social de pequenas dimensões, conforme as ações que adotarem.

Confirmando aqui uma adivinhação ou brinquedo pouco atraente não desperta o interesse necessário para um bom adiantamento da criança A proposição formulada no presente estudo é a de que a brincadeira nas escolas requer dos educadores uma concentração e organização perfeita sobre a práxis pedagógica realizadas no trabalho com os brincadeira e as brincadeiras na pré-escola

E para alcançar réplicas favoráveis a uma proposta pedagógica modificada, algumas questões devem ser respondidas por estes educadores e serem retomadas invariavelmente.

Qual a apreciação sobre a contribuição das brincadeiras e brinquedos no desenvolvimento da criança em idade pré-escolar? Para você as funções educativas dos jogos oportunizam aprendizagem da criança? Sim ou não e por quê? Quando você achincalha com sua turma, você oportuniza a todos participarem da brincadeira? Como? Como é vista a brincadeira na sua escola pelos professores de alfabetização?

Diante destes questionamentos, sabemos da difícil tarefa em se sistematizar com a necessitada clareza os contextos dos pensadores que estamos adotando, de

forma a nos subsidiarem para a adoção de medidas pedagógicas eficazes no que se refere a brincadeiras e brinquedos. O nosso objetivo geral é desconsiderar a importância dos brinquedos e brincadeiras para incrementa-lo da aprendizagem da criança na educação infantil. Assim, implementar cada vez mais com expediente que sejam favoráveis ao desenvolvimento integral das meninas, de maneira que as brincadeiras sejam claramente ressaltáveis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O brincar apresenta-se por meio de várias categorias de experiências são diferenciadas pelo uso do material ou dos recursos que predominantemente implicados.

Por meio deste artigo, podemos refletir que a brincadeira é muito mais do que o próprio ato, pois ela pode ser bem mais do que isso se a usarmos de forma correta. Na educação, o brincar, o lúdico representa “Desenvolvimento”, seja cognitivo, emocional ou social. E

isso é extremamente importante para que a criança se desenvolva bem e saudavelmente.

O brincar faz com o que a criança desenvolva bem o seu cognitivo, pois ela entra em contato com a lógica e raciocínio de forma neutra e natural, sem que isso seja notado e faz com que se torne automático.

No desenvolvimento emocional, a criança aprende a entender o mundo ao seu jeito, pois tem o contato com as frustrações de uma derrota de algum jogo ou com a sua vitória, isso faz com que ela aprenda a lidar com as emoções.

Já no desenvolvimento social, a criança aprende a conhecer as pessoas, além de sua família. O contato com as outras crianças a ajuda a entender o individuo e a faz aprender a lidar com o outro para que possa interagir e assim criar laços de amizade.

Podemos considerar que na educação, o brincar tem sim que ocupar um papel cada vez mais importante mas para isso, a escola precisa ter educadores preparados com essa temática para que possa conhecer e entender os seus alunas para aplicar a brincadeira correta para cada faixa etária.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA. P. N.- Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos. São Paulo: Loyola, 1994.

AMADO J S. e HASSE, M. Jogos e brinquedos tradicionais. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian - Instituto de Apoio a Criança, 1992.

AMMANN. R. A terapia do jogo de areia São Paulo: Paulus, 2002.

ANDRADE, MR. J. C Vamos dar a meia volta, volta e meia vamos dar – in Educação Infantil: muitos olhares Org. Zilma de Oliveira - Cortez - SP - 1994.

ANDRADE, S. G. Teoria e prática de dinâmica de grupo: jogos e exercícios. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

ANDREA, I. e ALVES, L. Brinquedos: criatividade, pedagogia e ambiente Lisboa e dos autores, 2001.

BARROS, M. L C. - Como fazer brinquedos Rio de Janeiro: Tecnoprint, 1979.

BASSEDAS. E & Org - Aprender e Ensinar na Educação Infantil. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

BONTEMPO, E A brincadeira de faz-de-conta: o lugar do simbolismo, da representação, do imaginário in TM. Kishimoto (org) Jogo. Brinquedo. Brincadeira e Educação. São Paulo: Cortez, 1997.

CUNHA, N, H. S. Brinquedo, desafio e descoberta: subsidios para utilização e confecção de brinquedos Rio de Janeiro: FAE. 1994.

CUNHA, N. H. S Brinquedoteca um mergulho no brincar. 3. Ed. São Paulo Vetor, 2001.

DEVRIES Rheta. interpretações. Brincar no programa da educação infantil quatro interpretações.

DIAS, M.C.M. - Metáfora e pensamento: considerações sobre a importância do jogo na aquisição do conhecimento e implicações para a educação pré-escolar, In: Kishimoto, T.M. (org) Jogo, brinquedo, brincadeira e educação. SP: Cortez. 1997, p. 45-56.

KISHIMOTO, T. (org.) - O brincar e suas teorias. São Paulo Pioneira, 1998.

KISHIMOTO, T. - Jogo, Brinquedo, Brincadeira e Educação. São Paulo: Cortez. 1994.

KISHIMOTO, T Jogos tradicionais infantis o jogo, a criança, a Educação. Petrópolis: Vozes, 1993.

OLIVEIRA, V. M. B. O símbolo e o brinquedo. Petrópolis: Vozes. 1994.

OLIVEIRA, Z-L S-VIGOTSKI: Algumas ideias sobre desenvolvimento e jogo infantil IN: Ideias 2. FDE, São Paulo, 1988.

OLIVEIRA, Z. & ORG - Educação Infantil: muitos olhares São Paulo Cortez. 1995.

PIAGET, Jean Psicologia e Pedagogia Trad. Por Dirceu Accioly Lindoso e Rosa Maria Ribeiro da Silva, Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1976. PIAGET. Jean. Epistemologia Genética [L'Épistémologie Génétique, 1970] Petrópolis Vozes, 1971.

VYGOTSKY. L.S. (1934), tradução Camargo, J. Pensamento e Linguagem, 20. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Revista SL Educacional, São Paulo, v.10 n.10, p.1-1014, nov.2019

A importância da andragogia na educação de adultos

Nely Miwa Ishii

No Brasil, estudos sobre Andragogia ainda são bem recentes apesar do assunto ser de grande importância. É tão importante, pois, como já foi citado anteriormente, a Andragogia auxilia o processo de aprendizagem do aluno adulto.

A Andragogia surgiu em contraposição à Pedagogia, pois a Pedagogia visa apenas a educação de crianças e adolescentes, tendo o professor como centro de todo o conhecimento, desprezando a experiência e vivência do aluno.

Neste capítulo, dediquei-me a discorrer sobre a importância do professor em conhecer e fazer uso da Andragogia no processo de ensino-aprendizagem do seu aluno adulto. Faço aqui uma ressalva: quando digo aprendizagem do aluno adulto, não quero dizer aluno não

alfabetizado, mas sim, aquele que sabe ler e escrever, ou melhor, o aluno universitário.

Ainda que a Andragogia esteja sendo muito mais difundida entre empresas, como por exemplo, nos processos de planejamento estratégico, comunicação, etc, a educação também pode se privilegiar do seu método. Com a utilização do método andragógico, o professor passa a ter uma visão mais clara de como ajudar seu aluno no processo de aquisição de conhecimentos, indo muito mais além das apostilas ou dos livros, ou seja, utiliza as experiências que o aluno acumulou no decorrer da sua vida, pois todo adulto se vê envolvido em situações específicas de trabalho, lazer, família, etc.

Goecks (2003) define a Andragogia “como ensino para adultos, ou seja, um caminho educacional que busca compreender o adulto em todos os componentes humanos, buscando promover o aprendizado através da experiência, impulsionando a assimilação”.

O professor de adultos deve levar em consideração que cada pessoa tem uma necessidade diferente, cada aluno é um ser diferente e possui uma história diferente. É a partir daí que o professor deve

formular o seu plano de ensino: o que vai ensinar e, principalmente, como vai ensinar.

> *Propor atividades que ativem os conhecimentos prévios dos educandos propicia ao educador conhecer melhor seus conhecimentos em relação ao tema para planejar as situações de aprendizagem significativa. (DURANTE, 1998, p. 42)*

Segundo Perissé (2003), “os professores precisam tomar consciência, em primeiro lugar, de que este aluno adulto não é um aluno sem experiência. Por ter freqüentado a ‘escola da vida’ sua expectativa é mais concreta. E maior a sua impaciência com o conhecimento inaplicável”.

O adulto não é mero aluno passivo. Daí a necessidade de uma pedagogia diferenciada. Ele quer saber aonde irá aplicar o conhecimento que está sendo transmitido. E, principalmente, o conteúdo deve estar relacionado à realidade do aluno, ao contrário, perde o interesse pelas aulas.

Toda aprendizagem precisa ser significativa para o aprendiz, isto é, precisa envolve-lo como pessoa, como um todo: idéias, inteligência, sentimentos, cultura, profissão, sociedade.
(Teodoro & Vasconcelos, 2003, p. 86)

A Andragogia, mais uma vez, reforça a importância de utilizar contextos que estejam relacionados ao dia-a-dia do aluno. Pois, para o adulto já é difícil voltar a estudar devido a uma série de fatores: falta de tempo, falta de motivação, auto-estima rebaixada. O papel do educador, por sua vez, é de incentivar a troca de experiências que cada um traz consigo.

Acreditar na capacidade de cada um constitui-se fator preponderante para o resgate da auto-confiança indispensável na aprendizagem" (FUCK, 1993, p. 92)

Na verdade, na educação de adultos, não se sabe quem mais aprende: se o aluno ou o próprio professor, pois a experiência é tão importante para o

processo de aprendizagem quanto o conhecimento do professor.

A utilização da Andragogia nos cursos universitários aumentou consideravelmente, segundo pesquisa realizada em janeiro de 2003. Verificou-se que os alunos sentiam-se muito mais motivados e dispostos a aprender defrontando-se com problemas reais, do dia-a-dia. O professor, numa visão andragógica, estimula seus alunos a experiências reais, estimulando a capacidade de auto-avaliação e trabalho em equipe.

É por isso que todo professor de adulto deveria tomar conhecimento da teoria andragógica, pois o principal papel da Andragogia é fazer com que o professor de adultos seja apenas uma ferramenta para auxiliar o aluno a descobrir coisas por si sós, afinal, “o adulto aprendiz é quem mais nos ensinará a ensinar-lhe”, (PERISSÉ, 2003).

Todo o indivíduo que intenciona trabalhar na educação de adultos tem que, antes de tudo, ser humilde para descer do pedestal da sua cátedra e se estabelecer no mesmo plano de aprendizagem para,

numa mútua relação de compartilhamento, se desenvolver como aprendiz. (PERISSÉ, 2003)

Referências bibliográficas

1) DURANTE, Marta. **Alfabetização de adultos: leitura e produção de textos.** Artes Médicas, Porto Alegre, 1998

2) ÉBOLI, Maria Terezinha Moraes de Mello. **O professor de adultos: subsídios para uma formação adequada.** S. D.

3) ECO, Umberto. **Como se faz uma tese.** Editora Perspectiva S.A., São Paulo, 2002

4) FERRACINE, Luiz. **O professor como agente de transformação social.** Ed. Pedagógica e Universitária Ltda, 1ª ed., São Paulo, 1990

5) FERRAZ, Luciana Marquez. **Auto-imagem em cena: o discursos de jovens e adultos que retomam à escola.** 2000

6) FUCK, Irene Terezinha**. Alfabetização de Adultos: relato de uma experiência construtivista.** GEEMPA. Editora Vozes, Petrópolis, 1993

7) FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** 2001

A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. 2001

Ação culutralpara a liberdade e outros escritos. 2001

8) HADDAD, Sérgio. **Educação de jovens e adultos no Brasil.** 2002

9) LAKATOS, Eva Maria e MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica.** Editora Atlas S.A., 3ª edição, São Paulo, 1991

10) MOURA, Tania Maria de Melo. **A prática pedagógica dos alfabetizadores de jovens e adultos.** 1999

11) OLIVAL, Louvercy Lima. **A construção da identidade do professor alfabetizador de jovens e adultos.** 1999

12) OLIVEIRA, Luciana Soares. **Alfabetização de jovens e adultos.** 2003

13) PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar – introdução crítica.** Ed. Cortez, 10ª edição. São Paulo, 2001

14) PERISSÉ, Gabriel. **Andragogia.**www.correiodacidadania.com.br, s/d.

15) PIMENTA, Selma Garrido e ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no Ensino Superior.** Cortez, São Paulo, 2002.

16) PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos.** 1997

17) PINTO, Andréa R. dos Santos. **Alfabetização de jovens e adultos na visão histórica e política.** 2003

18) Programa de Alfabetização Solidária (periódico). **Escrevendo juntos / alfabetização solidária.** 2003

19) RIBEIRO, Vera Maria Masagão. **Alfabetismo e atitudes.** 1999

20) SPOSITO, Marilia Pontes. **Juventude e escolarização.**2002

21) TFOUNI, Leda Verdiani. Letramento e alfabetização. 2002

22) QUAIATTI, Maria Amélia Muller. **A educação de jovens e adultos refletindo sobre as razões da evasão e exclusão e ou fracasso.** 2003

Alfabetização e letramento: o livro didático

Lívia Aparecida de Oliveira

A palavra letramento apareceu recentemente na língua portuguesa, citada por Mary Kato, em 1986 no livro *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolingüística.* Na verdade, a palavra letramento é uma tradução para o Português da palavra inglesa literacy. Os dicionários definem assim essa palavra: Designa estado ou ação daquele que não só sabe ler e escrever, mas também faz uso competente e frequente da leitura e da escrita.

Para alfabetização, na wikipédia[19] temos a seguinte definição: “consiste no aprendizado do alfabeto e de sua utilização como código de comunicação”. Entendo que enquanto a alfabetização se ocupa da aquisição da escrita, a decodificação de um código, o letramento enfatiza os aspectos sociais do uso desta

---

[19] 4 http://pt.wikipedia.org/wiki/Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o. Acesso em 11 de março de 2017.

comunicação escrita dentro de uma sociedade. Para se aprender a ler, alfabeticamente falando, é necessário antes que se inicie uma leitura de mundo, através de observações críticas comparativas de tudo o que nos cerca.

Não basta apropriar-se de um determinado código sem significação pessoal, sem importância social. Penso que a primeira grande motivação e premiação para o alfabetizado é decifrar, a segunda é interpretar e em terceira, conseguir responder de acordo com o que leu, formando opinião, juízo de valor, passando da condição de alfabetizado para letrado.

Letrar é muito mais que apresentar diferentes gêneros textuais e explorar o exercício de sua reescrita. A base do letramento está ligada a um trabalho cultural de apropriação das funções e da importância desta ferramenta. A leitura e escrita é fator fundamental na construção da cidadania.

> Ao permitir que o sujeito interprete, divirta-se, seduza, sistematize,

> confronte, induza, documente, informe, oriente-se, reivindique, e garanta a sua memória, o efetivo uso da escrita garante-lhe uma condição diferenciada na sua relação com o mundo, um estado não necessariamente conquistado por aquele que apenas domina o código (Soares, 1998, p.35)

Falar sobre letramento e sua aplicação na escola é assunto inesgotável na educação de hoje. É preciso expandir a importância da escrita não fazendo ser a escola o seu fim, como se lêssemos e escrevêssemos só para fins escolares.

A criança, dentro do processo construtivo de ler e escrever, precisa aliar as propriedades técnicas da escrita, pela alfabetização, e precisa identificar o seu caráter funcional, vivenciando diferentes práticas de leitura e de escrita, pelo processo de letramento. Se apenas oferecermos os mecanismos de decodificação da língua escrita, formaremos um conceito parcial da função da comunicação escrita e todas as suas possibilidades sociais. Se, por outro lado, for levada a se

apropriar da importância dos veículos escritos e compreender as funções desta para a sociedade, mas por outro lado, não tiver a técnica da leitura, não conseguirá servir-se dela. Como nos alertam Betolila e Soares (2007) “para a inserção plena da criança no mundo da escrita, é fundamental que alfabetização e letramento sejam processos simultâneos e indissociáveis.”

A escrita originou-se de uma necessidade real de comunicação, de preservação de memórias, ideias e fatos. Dessa forma, torna-se uma das grandes riquezas da humanidade. Cagliari (1989) define a escrita como representação social, religiosa, artística, científica, política e cultural dos povos.

Temos, então, a tarefa de inserir a criança nesse mundo letrado de forma a constituir-se como cidadã e apropriar-se das possibilidades que o conhecimento traz consigo. Macedo e Freire (1990, p.12) já nos propunham que as práticas de alfabetização sejam encaradas como meios de transformação social, “numa relação entre os educandos e o mundo, mediada pela prática

transformadora desse mundo.”

Ainda diferenciando as práticas de alfabetização no ensino da língua escrita e a importância social e cultural da expressão escrita, Kleiman (1995, p.19) define o letramento como:

> [...] um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos. As práticas específicas da escola, que forneciam o parâmetro de prática social segundo a qual o letramento era definido, e segundo a qual os sujeitos eram classificados ao longo da dicotomia alfabetizado ou não- alfabetizado, passam a ser, em função dessa definição, apenas um tipo de prática – de fato, dominante – que desenvolve alguns tipos de habilidades, mas não outros, e que determina uma forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita.

Levando em consideração os ensinamentos de Piaget (1976), sabemos que a aprendizagem se dá num

processo de relações interativas entre o sujeito e o meio em que vive. Juntamente aos processos cognitivos de elaboração destas aprendizagens, há que se estabelecerem possibilidades efetivas de aplicação de uso nas situações cotidianas, assim atribuindo verdadeiro significado aos saberes escolares.

Há algumas décadas a alfabetização tinha como objetivo a assimilação dos códigos para decifrar a escrita, reduzindo as práticas de leitura e escrita a exercícios de interpretações simples e reescritas dirigidas. Dentro das transformações sociais dos últimos anos, surgiram nomes importantes como Freire, que idealizava uma leitura de mundo, anterior à decodificação, que desenvolveu desde o início em suas classes populares, mais do que formar cidadãos pseudo-leitores, leitores e escritores críticos e conscientes, que têm na escrita uma arma contra a desigualdade.

Hoje o mundo apresenta-se com novos desafios, e exige uma postura mais autônoma dos leitores, já não basta desenharem letras ou decifrar o código da leitura.

Como afirma Ferreiro (1987, p.11): “Restituir à escrita seu caráter social é uma tarefa muito grande, que por si só, cria uma ruptura com as práticas e as competências didáticas tradicionais”.

Conforme Soares (1998), a escola deve instigar o sujeito a utilizar-se da expressão escrita, das mais variadas formas, contemplando o informar-se, o divertir-se, o expor suas opiniões, registrar suas idéias, suas memórias. Garantindo-lhe uma condição diferenciada na sua relação com o mundo, um estado não necessariamente conquistado por aquele que apenas domina o código.

Nas palavras de Emília Ferreiro (2001), a escrita é importante na escola, porque é importante fora dela e não o contrário. Entendo que mediar o processo de alfabetização levando em consideração as concepções de letramento é reconhecer a interdependência desses dois processos: a alfabetização enquanto aquisição do sistema convencional de escrita, e o letramento,

enquanto desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita. A alfabetização, apesar de ser um processo que se mistura com a escolarização em si, inicia muito antes, nesta perspectiva que o aprendiz traz conhecimentos sobre a língua escrita e falada, resultantes de suas vivências, assim como as importantes “leituras de mundo”, nas palavras de Freire. A escola, então, une esses pólos, media o conhecimento reformulando os saberes do mundo, dando ferramentas para que os alunos possam se colocar como cidadãos atuantes.

Livro didático

Neste capítulo a abordagem se dará na especificidade do livro didático como um recurso que chega a nossas salas de aula com as possibilidades de atividades que oferece, o plano nacional do livro didático, os gêneros textuais no livro didático do PNLD, as atividades de leitura e escrita nos livros do PNLD e a mediação do professor entre o livro didático e o aluno.

O Programa tem por objetivo prover as escolas públicas de ensino fundamental e médio com livros didáticos e acervos de obras literárias, obras complementares e dicionários.

O PNLD é executado em ciclos trienais alternados. Assim, a cada ano o FNDE adquire e distribui livros para todos os alunos de determinada etapa de ensino e repõe e complementa os livros reutilizáveis para outras etapas.

São reutilizáveis os seguintes componentes: Matemática, Língua Portuguesa, História, Geografia, Ciências, Física, Química e Biologia. Os consumíveis são: Alfabetização Matemática, Letramento e Alfabetização, Inglês, Espanhol, Filosofia e Sociologia.

Um edital especifica todos os critérios para inscrição das obras. Os títulos inscritos pelas editoras são avaliados pelo MEC, que elabora o Guia do Livro Didático, composto das resenhas de cada obra aprovada, que é disponibilizado às escolas participantes

pelo FNDE.

Cada escola escolhe democraticamente, dentre os livros constantes no referido Guia, aqueles que deseja utilizar, levando em consideração seu planejamento pedagógico.

Para garantir o atendimento a todos os alunos, são distribuídas também versões acessíveis (áudio, Braille e MecDaisy) dos livros aprovados e escolhidos no âmbito do PNLD.

O Plano Nacional do Livro Didático

O PNLD é uma política pública desenvolvida pelo MEC, consistindo em um programa que distribui livros didáticos a todos os estudantes de escolas públicas do ensino fundamental do país. A partir de 1996 os livros didáticos destinados à escolha passaram a ter avaliações pedagógicas a fim de garantir a qualidade do material disponibilizado. As escolas realizam a escolha a

cada três anos, sendo que para o 1º e 2º ano a escola recebe os livros todos os anos, já que são consumíveis. A escolha acontece por meio de consulta ao guia com orientações gerais e resenhas das obras aprovadas.

Na área da Língua Portuguesa, os critérios classificatórios são relativos aos textos escolhidos de leitura, produção escrita, compreensão e produção de textos orais e conhecimentos linguísticos, sendo que no ciclo de alfabetização considera-se a apropriação do sistema de escrita. Os princípios gerais de análise destas obras baseiam- se em linhas gerais definidas nos guias e versam sobre o processo de apropriação da língua escrita e oral, das formas que circulam nos espaços públicos e formas de comunicação, o desenvolvimento de competências e habilidades envolvidas na compreensão da variação linguística, evitando o preconceito e valorizando aspectos da diversidade dialetal.

Priorizam-se na indicação destes livros situações contextualizadas, subsidiando o aprendizado dos

gêneros e tipos textuais onde o livro didático ofereça representação

Significativa dos textos em circulação social, explorando propriedades discursivas, apreciações de conceitos éticos, morais, estéticos e afetivos, levando à criticidade do leitor. No campo da expressão escrita deve-se considerar uma obra que ofereça orientação ao processo e estratégias de elaboração textual como planejamento, revisão e reelaboração do texto.

No guia de 2008, por exemplo, há tendências pedagógicas bastante estimuladas, como os conteúdos didáticos apresentados através de temáticas que contemplem as vivências e a bagagem cultural dos envolvidos. A metodologia é organizada de forma sistemática, apresentando aos alunos noções, conceitos, regras, exemplos e exercícios de aplicação, abordando sempre o caráter e o sentido dessas práticas em nosso cotidiano.

As obras passam por uma observação detalhada, que resulta em uma classificação quanto ao tratamento

dado à construção de leitura e escrita. Enquanto algumas tratam de forma equilibrada esses componentes, outras, de certa forma priorizam um ou outro aspecto. Alguns livros trazem de forma privilegiada a leitura, a circulação da informação lida, em outros há um empenho em reforçar práticas escritas, sistematizando essa construção da língua portuguesa.

Podemos afirmar que, a partir desta análise criteriosa baseada em teorias fundamentadas e pesquisas aplicadas por instituições tradicionais como universidades, busca-se a qualificação deste material, colaborando para a renovação das práticas de ensino e aprendizagem nas escolas.

As práticas pedagógicas docentes vêm constituídas de um conjunto de diretrizes, e, nesse aspecto, a opção do professor em adotar ou não o livro didático evidencia sua concepção de prática pedagógica, onde os esquemas de ação e a intervenção dele como agente neste processo varia conforme o seu planejamento como um todo. A política do livro didático vem contemplar uma possibilidade a mais e não querer

ocupar o patamar de referência número um quando se pensa em proposta de trabalho ou recursos utilizáveis em sala de aula. O que se quer é possibilitar ao aluno esse incentivo, é trazer da melhor forma possível mais acesso a material de boa qualidade.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Maria Amélia. MARQUES, Maria Lúcia (orgs.) *Alfabetização Hoje*. São Paulo: Cortez, 1994.

BETOLILA e SOARES. *É preciso aliar alfabetização e letramento.* 2007. Disponível em Biblioteca Rooda. Interdisciplina Linguagem e Educação.

CAGLIARI, Luis Carlos. A*lfabetização e linguística*. São Paulo: Scipione, 1999.

_____. *Alfabetizando sem o bá . bé . bi . bó . bu.* São Paulo: Scipione, 1999.

CARVALHO, Marlene. *Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática.*
Petrópolis, RJ. Vozes, 2005.

CURTO, L.M.; MORILLO, M. M. e TEIXIDÓ, M. M. *Como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-*

las a escrever e a ler. Porto Alegre: Artmed, 2000.

FERREIRO, Emília. *Cultura, Escrita e Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

FERREIRO, Emília e TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da Língua Escrita*. São Paulo: Artmed, 1999.

_____. *Passado e Presente dos verbos ler e escrever*. São Paulo: Cortez, 2002.

FREIRE, Paulo e MACEDO, Donaldo. *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra. 1987.
_____. *Educação como prática da liberdade.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. *A importância do ato de ler.* São Paulo: Cortez, 1987.

KLEIMAN, Angela. B. (org.) *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.* Campinas: Mercado das Letras, 1995.

MEC, Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros*

Curriculares Nacionais - Língua Portuguesa- vol.2. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 2001.

_____. *Preciso "ensinar" o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever*? Campinas: Cefiel - Unicamp; MEC, 2005.

_____. *Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola*. 2006. MOLL, Jaqueline. *Alfabetização possível.* Porto Alegre: Meditação, 1996.

MOLINARI, Cláudia. *Estratégias de intervenções conscientes.* Disponível em http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/alfabetizacao-inicial/intervencoes-conscientes-423698.shtml. Acesso em 19/03/2017.

PIAGET, Jean. *A equilibração das estruturas cognitivas.* Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

RANGEL, Egon de Oliveira. Material adequado, escolha qualificada, uso crítico. IN: MEC, SEAD. *Práticas de Leitura e escrita.* Brasília: Bárbara Bela Editora, 2006.

ROJO, Roxane. Livros em sala de aula: Modos de usar. IN: MEC, SEAD. *Práticas de Leitura e escrita.* Brasília: Bárbara Bela Editora, 2006.

SOARES, M. B. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SCHENEUWLY, B; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. e org. Roxane Rojo e Gláis Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

VYGOTSKY, Lev. S A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

XAVIER, Maria Luísa M. e DALLA ZEN, Maria Isabel. (orgs.) *Planejamento em destaque- Análises menos convencionais.* Porto Alegre: Mediação, 2003.

Revista SL Educacional, São Paulo, v.10 n.10, p.1-1014, nov.2019

O teatro como instrumento na prática pedagógica

Lirismar de Oliveira

Numa escola existem vários conflitos, em virtude mesmo das historicidades distintas de cada sujeito que a compõe, gerando conflitos como agressões verbais, violências e fofocas, uma vez que cada um compõe seus conceitos, adquiridos no âmbito social em que estão inseridos e repetido no seio escolar por meio da oralidade.

A escola não é a única instituição responsável pelo desenvolvimento intelectual do indivíduo, mas cabe a ela administrar as diversas relações que ali se estabelecem, sejam elas no campo pedagógico, político, administrativo, econômico e social. Nesse sentido, a oralidade assume um papel o pedagógico e social. O Teatro, nesse contexto, tem o intuito de proporcionar desenvolvimento referente a leitura, oralidade e escrita. Todo indivíduo interioriza a linguagem nos mais diversos contextos cotidianos. A leitura, a oralidade e a escrita se completam.

Linguagem é a capacidade que os seres possuem de expressar os pensamentos, as ideias, os sentimentos e

é considerada um fenômeno. Podemos usar inúmeros tipos de linguagens, tais como: sinais, símbolos, sons, gestos e regras com sinais convencionais. A linguagem utilizada pelos indivíduos pressupõe a interação social e o conhecimento, portanto o papel da escola é fundamental nesse desenvolvimento dos educandos. Nesse sentido, entende-se que o trabalho pedagógico deve pautar-se na compreensão do uso da linguagem como veículo de comunicação e expressão social.

Expressão é o uso da linguagem verbal e não verbal. A linguagem verbal integra a fala e a escrita como: diálogo, informações no rádio, televisão, informações na imprensa, etc. Já a linguagem não verbal reúne outros recursos de comunicação, tais como: tom de voz, expressões faciais, gestual, corporal, imagens, desenhos, símbolos musicais, etc.

Todo tipo de linguagem tem seus fundamentos, desse modo, o desenvolvimento da linguagem é essencial para uma correta forma de expressão e comunicação. O indivíduo que entende com clareza o que vê e o que lê, é capaz de transformar essa compreensão em ação, tornando-se um indivíduo atuante em todas as esferas da

sociedade. E é na escola que o educando deve encontrar o espaço para as práticas de linguagem que lhe possibilitem interagir na sociedade, nas mais diferentes circunstâncias de uso da língua, em instâncias públicas e privadas.

Nesse sentido, ao trabalhar teatro na escola, o professor permite que o educando desenvolva na prática da leitura o conhecimento de gênero, em suas propriedades discursivas, linguístico-textuais, aspectos gráficos, estético e temáticos. Permitindo ainda que o aluno se desenvolva na prática da oralidade, quanto ao uso de seus recursos expressivos, tais como: entonação, velocidade, ritmo e volume. Desenvolver-se na prática, ao escrever pequenas cenas, utilizando recursos próprios do texto teatral.

Os seres humanos são seres teatrais, pois são capazes de aliar a sua capacidade de simbolização e de jogo. É inerente ao ser humano a dramatização, pois desde a infância traduzimos os mundos internos e externos. Com o movimento de objetividade e subjetividade do real com a fantasia, que permite a ligação com dentro e fora tornando o processo em resultado de consciência. Nesse sentido, o

ensino do teatro é fundamental, pois, através dos jogos de imitação e criação, a criança é estimulada a descobrir gradualmente a si própria, ao outro e ao mundo que a rodeia.

Por meio da teatralização, permite-se gerar situações reflexivas coletivas mediantes situações cotidianas, abordadas naturalmente durante apresentação oral. Algumas dessas situações referem-se ao convívio escolar como: as relações professor/aluno, aluno/aluno, funcionário/aluno, instituição/aluno e equipe pedagógica/aluno. Sabemos que o teatro dá ao espectador a consciência da realidade. Dessa forma, o aluno adquire capacidade de expressão, autoconhecimento, socialização, autoestima, raciocínio lógico, senso crítico, espontaneidade, intuição, criatividade e cidadania.

Deve-se entender que existe dificuldade para trabalhar o teatro, pois lida-se com aptidão humana, mas para alcançar tais objetivos, o educador deve estabelecer formas de motivação com efeitos positivos, para que os educandos sintam segurança no desenvolvimento das atividades.

Diante de uma plateia os alunos conseguem denunciar suas insatisfações, temores, mágoas, angústias, dores, elaborar suas críticas diante de conflitos sociais e manifestar a realidade decorrente com a intenção de transformá-la.

Nesse sentido, tanto a linguagem oral quanto a corporal devem ser treinadas. Tratando-se de comunicação o corpo também fala., a face transmite mensagens positivas (simpatia, alegria, tranquilidade e interesse) e negativa (raiva, indiferença, cinismo, tristeza).

Por isso os jogos teatrais são importantes, pois proporcionam o desenvolvimento da oralidade e da civilidade por meio da improvisação a partir de um tema ou de uma situação geradora. No jogo teatral o papel do professor é sempre importante, pois ele é orientador e mediador em todos os exercícios propostos. O gênero do teatro pode contribuir como ferramenta para o desenvolvimento da leitura, da oralidade, da escrita no âmbito escolar e social.

Nesse sentido, o educador deve utilizar o teatro na educação como um diferencial do ensino e aprendizagem, analisando o comportamento individual e grupal de seus

alunos. Por meio dos jogos teatrais eles conseguem visualizar como estão o comportamento deles, se estão sabendo conviver e se estão desenvolvendo a criatividade.

Ao lecionar teatro na escola, mesmo que o professor não tenha formação específica para tal conteúdo em determinada série, ele poderá adquirir um conhecimento teórico sobre teatro para melhor conduzir suas aulas. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) deixam claro que com o teatro a criança pode integrar a imaginação, percepção, emoção, intuição, memória e raciocínio, e se for bem trabalhado de forma espontânea o aluno terá o prazer em aprender de forma a desenvolver ideias e habilidades, tornando um adulto com iniciativas e autonomia.

A necessidade de uma educação é vital para a transformação de indivíduos críticos e conscientes. Portanto é necessária uma metodologia do ensino de teatro inserido no currículo escolar, buscando a ampliação do aluno, mostrando realmente sua importância para a sociedade e enriquecendo sua participação.

O teatro incorporado ao conteúdo escolar como uma arte produzida coletivamente, se transforma em uma linguagem importante. Por se trabalhar em grupos, as pessoas se adequam melhor nas circunstâncias e nas trocas de experiências. Interagindo elas desenvolvem sua criatividade e buscam experiências e ideias, que contribuem na formação humana.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. *Pacto Nacional pela alfabetização na idade certa.* Ministério da Educação, Brasília: MEC, SEB, 2012.

BEAUCHAMP, J. et al (org.). Ensino fundamental de nove anos: orientação para a inclusão da criança de seis anos de idade. – Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, Brasília, 2007.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia:* saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e terra, 2011.

DELORS, Jacques. Educação: um tesouro a descobrir. 6.ed. São Paulo: Cortez; MEC, Unesco, 2011.

RIOS, Terezinha Rios. *Significado e Pressupostos do Projeto Político.* Disponível em http://www.planejconsultoria.com.br/skin/frontend/pdf/concursos/4/1247930000/1247930000.pdf. Acesso em 17/04/2014.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Programa Mais Educação São Paulo: subsídios para a implantação / Secretaria Municipal de Educação, São Paulo: SME / DOT, 2014.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Portaria nº portaria nº 5941, de 15/10/2013 – Estabelece Normas complementares ao Decreto nº 54454, de 10/10/2013, que dispõe sobre diretrizes para a elaboração

do Regimento Educacional das Unidades da Rede Municipal de Ensino e dá outras providências. São Paulo, 2014.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Portaria nº 5930 de 14/10/2013 – Regulamenta o Decreto nº 54452, de 10/10/2013, que institui, na Secretaria Municipal de Educação, o Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo “Mais Educação São Paulo”. São Paulo, 2014.

Revista SL Educacional, São Paulo, v.10 n.10, p.1-1014, nov.2019

O PAPEL DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NOBRASIL E SUA HISTÓRIA

Carolina Elizabeth Lopes Lauria Rodrigues da Costa

Resumo

O presente artigo irá traçar o período histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil e suas consequências para a formação do sujeito na educação brasileira. As várias tentativas e fracassos dos períodos políticos no país até Paulo Freire e a quebra do paradigma dessa modalidade.

Palavras Chave: Educação de Jovens e Adultos, Ensino, Período Histórico.

> "O campo da EJA está se firmando de maneira muito intensacom sua especificidade, com suas dificuldades próprias e também com suas deficiências que precisam ser vencidas. Quem trabalha com Educação de Jovens e Adultos não atende pessoas desencantadas com a educação, mas sujeito que chegam à escola carregando

> saberes, vivências, culturas, valores, visões de mundo e de trabalho. Estão ali também como sujeitos da construção desse espaço que tem suas características próprias e uma identidade construída coletivamente entre educandos e educadores.” (Arroyo, 2003:7).

Falar em Educação de Jovens e Adultos (EJA) é falar em escola de vida,pessoas essas, que trazem as marcas da exclusão, de uma vida cheia de obstáculos e tristezas a serem superadas e resolvidas, Essa história é muito mais política do que social, pois a educação mais pesquisada e comentada é o ensino fundamental e a educação infantil, já que o futuro está nos jovens e crianças e mais uma vez os adultos e o segmento idoso ficam marginalizados, e querer comparar é difícil. A Educação de Jovens e Adultos (EJA), não é um nível de ensino, mas uma modalidade da educação básica e, por princípios, pode oferecer aquilo de que precisam os jovens e adultos desescolarizados e/ou não alfabetizados.

As demandas escolares já não condizem com a necessidade de cada cidadão adulto, pois os jovens que evadiram da escola retornam para a suplência, ou seja, o EJA, e contaminam essa proposta, não levam a sério nada, são alunos evadidos e retidos demasiadamente e chegam ao EJA com o mesmo pensamento, de irresponsabilidade, assim atrapalham os que realmente vêm essa modalidade como uma oportunidade ímpar.

Uma organização curricular, mais flexível, adequado tanto às experiências de vida desse público quanto aos saberes produzidos no mundo do trabalho e às necessidades da sociedade contemporânea, fazem com que aproposta do EJA seja repensada e reavaliada para corroborar com a nova expectativa de uma educação com qualidade e objetivos para que os jovens e adultos não fracassem ou se afastem da escola.

Para os não alfabetizados, todos esses saberes não são valorizados como potências que carregam e que conseguem pela sua capacidade, viver com dignidade, mesmo sem saber ler e escrever. Ao contrário dos que são levados a pensar, é justamente pela inteligência que jamais deixaram de possuir, que conseguem, num mundo de escritos, formularem táticas de resistência e de compreensão de mundo e participar ativamente dessa sociedade que os oprime e superam assim a condição de não leitores. E com muita dificuldade, até um esforço sobre humano que essas pessoas conseguem tocar suas vidas com certa autonomia, respeito e ética.

No entanto, do ponto de vista do direito social, essa condição de não leitor/ não alfabetizado tem reflexos profundos na vida dos brasileiros. Durante muitos anos, estiveram impedidos de votar, de participar das escolhas de que se nutre o regime democrático.

Além desse limite político existe o limite social, onde à condição cidadã é regida pelo código escrito e não dominá-lo implicaser afetado por ele e até mesmo ser esmagado pela uma sociedade que nomeia seus indivíduos como: pobres, sem teto, sem terra, negros, desempregados etc.

E criam assim denominações excludentes e preconceituosas na vida contemporânea, já que essa sociedade exige a leitura e escrita como imperativo, tanto pela organização que o código confere à vida social, tantopelo que esses códigos implicam no dia a dia, dadas as novas tecnologias que em poucos anos revolucionou o modo de interagir dos indivíduos como o processo decorrente de novas linguagens, a informatização de bancos, consultas pelo sistema de saúde, celulares, computadores etc. Fazem que o indivíduo não escolarizado capacite-se através de comportamentos que levam a humilhação até a enganação de muitos que se aproveitam da situação para tirar proveito de quem está à deriva dessa sociedade capitalista.

Cada vez mais, por isso, a exigência da alfabetização se faz necessária, mas jamais suficiente para atender todas as práticas e usos sociais que o escrito e suas linguagens imprimiram à vida, ao trabalho, às relações, ao modo,em fim, de estar no mundo e de

produzir existência, para participar ativamente das decisões de uma nação e sentir-se produto do meio em que vive e atua.

Alfabetizar todos os brasileiros é sem dúvida um dever do Estado para com os cidadãos. Privados do direito, a saber, ler e escrever, essas pessoas têm, também um direito de ter professores capacitados e comprometidos com a educação, assim ensinar e interagir para que se promova um Brasil melhor e uma educação de qualidade, sem diferenças sociais para poder mudar a condição humana, não só de analfabetos, mas de excluídos, maltratados, subjugados, humilhados.

ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM POUCO DAHISTÓRIA.

Na década de 1940 a educação de adultos passa a ser instrumento para a consecução de objetivos políticos ideológicos, com o Estado Novo a educação passa a ser uma questão de segurança nacional, pois o atraso do país é associado com a falta de instrução de seu povo. A partir de então, na Era Vargas, o período do nacional desenvolvimentismo, ou seja, a regulamentação da educação escolar e a expansão industrial fizeram com que as pessoas viessem procurar a cidade, assim urbanizando-as, vários movimentos

aconteciam pelo país, mas com a promulgação de 1934, estabelece-se um Plano Nacional de Educação e com ele a gratuidade e obrigatoriedade no ensino básico, fizeram-se necessárias inúmeras reformas educacionais nesse período, já que o momento era de democratização e equalização social.

Na fase do desenvolvimentismo que vai de 1930 até 1945 ou como chamam alguns historiadores da educação brasileira, Segunda República, ficou conhecida por alguns períodos da história como: o Governo Provisório de 1930 até 1934; Governo Constitucional e Governo Autoritário de 1937 a 1945, esses períodos foram um marco sobre a consolidação da ideologia liberal ou período pedagógico renovador.

Esse período que foi estendido até 1964, como já foi dito, o período Nacional do Desenvolvimentismo, aborda as políticas educacionais mais importantes da época. O período identificado como Segunda Fase da Industrialização, que vai de 1945 a 1961 teve um crescimento econômico mundial, tendo em vista a necessidade de ampliar as diretrizes educacionais e elaborar as Leis de Diretrizes e Bases promulgadas em 1961.

A HISTÓRIA DA DÉCADA DE 1940

Em meados da década de 1940, as massas populares que se urbanizaram, pressionavam o governo, para melhores condições de vida e escolarização, fizeram com que a demanda escolar acompanhasse a continuidade do ensino com cursos secundários e profissionalizantes. Com o Estado Novo em 1945, e o fim do autoritarismo, que começou com as massas populares de um grande movimento que tinham início nos bairros e abrangia o âmbito nacional. Esse movimento acompanha odesenvolvimento econômico e as possibilidades de uma inserção social através da escolarização.

Nomeado em 1934 para a pasta da Educação e Saúde Pública, Gustavo Capanema exerceu seu cargo até 1945, programou uma reforma educacional denominada Lei Orgânica do Ensino, que teve esse nome até 1946. Já no Estado Novo e durante o Governo Provisório, o atual Ministro da Educação Raul Leitão da Cunha, organizou o ensino primário supletivo com o antigo nome Lei Orgânica de Ensino, destinados a adolescentes e adultos com a duração de dois anos e crioutambém o Fundo Nacional de Ensino – FUNEP. A partir de então os recursos do fundo são destinados à campanha da alfabetização de adultos e proporciona maciça alteração do Estado Novo junto à população analfabeta. Era necessário, segundo Paiva.

> [...] *A*mpliar as bases eleitorais em curto prazo.

PAIVA (1987, p.183)

Para o lançamento da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos, em 1947, o Ministro da Educação convocou o I Congresso Nacional de Educação de Adultos, valorizou num clima de entusiasmo, pois acreditava ter encontrado a solução para fazer cidadania, por meio da educação de adultos. *"Ser brasileiro é ser Alfabetizado"* dizia o slogan da campanha, **PAIVA** (1987, p. 187).

Foram mais de dez mil classes de alfabetização espalhadas por todosos municípios do país, o grande erro foi a falta de experiência dos professores, de pesquisa e de como se alfabetizar adultos, os argumentos didáticos visavam à alfabetização de crianças. Mas a realidade não é essa, sabe-se que uma classe de adultos é heterogêneae que a diversidade de pessoas faz com que a bagagem trazida seja ela familiar, cultural e social. Também é acompanhada de vivências e experiências que deixam essa modalidade educacional bem diferenciadae complexa.

Nesse segmento existem alunos adolescentes, jovens, adultos, madurose até alunos da terceira idade, contribui para uma classe cheia de desafios, que requer um profissional com maior capacitação e experiência educacional para conseguir alcançar os objetivos propostos, já que a clientela é vista como pessoas de

que precisam de ajuda além a educação, precisam de professores mais sensíveis, pois, as entrelinhas da rotina escolar são vividas intensamente cheias de problemas e questionamentos humanos.

Dessa maneira a I Campanha Nacional de Alfabetização foierguida sobre um alicerce com pouca estrutura e com bastante equívoco, assim tornando a EJA mais uma vez um fracasso.

Durante toda a década de 1940 várias mudanças ocorreram na Educação de Jovens e Adultos, a educação passou a ser uma questão de segurança nacional, pois o atraso do país é associado à falta de instrução de seu povo, em 1942 foi criado o SENAI – Serviço Nacionalde Aprendizagem Industrial com um atrelamento a Educação de Jovens e Adultos e a educação profissional, com o período pós-guerra e a criação da UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação Ciência e Cultura, solicita esforço para erradicar o analfabetismo mundial onde denunciava ao mundo as profundas desigualdades entre países e alertava para o papel que deveria desempenhar a educação e em especial a Educação de Jovens e Adultos categorizados como atrasada.

Com isso políticos aliam o EJA como uma forma de campanha política para os cidadãos aprenderem a

assinarem seu nome e votarem no candidato que mais lhes chamem a atenção, dar presentes e prometer coisas que não iriam cumprir foi e vem sendo uma prática bastante usada, e é até os dias atuais para enganarem a população.

Em 1947 deu-se início o Serviço de Educação de Adultos (SEA), como serviço especial do Departamento Nacional da Educação do Ministério da Educação do Ministério da Educação e Saúde, esse serviço tinha como objetivo reorientar e coordenar os trabalhos anuais do ensino supletivo para adolescentes e adultos analfabetos.

MUDANÇAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NAS NOVAS CAMPANHAS GOVERNAMENTAIS.

O (SEA) foi até a década de 1950 e tornou-se Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), os governantes que estavam concorrendo a um cargo público, distribuíram materiais para mobilizar a opinião pública, que teve uma influência significativa, pois criou uma infra-estrutura nos estados e municípios, na mesma década.

Em 1952 foi criada a Campanha Nacional de Educação Rural e em 1958 Campanhas Nacional de

Erradicação do Analfabetismo e ambas tiveram uma vida muito curta. No último ano da década de 1940 duas ações foram muito importantes para a Educação de Jovens e Adultos, o Seminário Internacional de Educação de Adultos, que foi patrocinado pela UNESCO e pela OEA - Organização dos Estados Americanos e no mesmo ano a I Conferência Internacional sobre Educação de Adultos que aconteceu na Dinamarca e teve como eixo central a educação de adultos para uma educação duradoura de paz e continuada.

Todas essas campanhas tiveram um declínio e desinteresse por diversos motivos, má remuneração dos professores, material didático inadequado e o pior de todos os motivos; campanhas criadas como movimento apenas para preparar eleitores e não cidadãos críticos e participativos de uma sociedade que já emergia e tinha como eixo uma participação internacional, mas que a educação não tinha um destaque de um país em desenvolvimento, e vamos dizer à verdade que ainda não é uma educação de um país desenvolvido ou que está emergindo.

Já quase no final da década de 1950, precisamente em 1958, no II Congresso Nacional de Educação de Adultos, Paulo Freire com sua teoria da libertação e uma visão marxista de terceiro mundo,

considera os pobres como uma classe de oprimidos, reconhece em público o fracasso da campanha, do ponto de vista educativo. No início de 1960 criaram-se os centros populares (CPC), que floresceram em todo o país e, incluíram campanhas de alfabetização, campanhas de alfabetização lideradas pela União Nacional dos Estudantes (UNE), e os movimentos de Cultura Popular, tendo como objetivo educar para a liberdade, para a autonomia, esse movimento foi vinculado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB).

Na década de 1960, Paulo Freire contribuiu muito para a alfabetização no país, e cuja continuidade de trabalho acabou não se dando aqui no Brasil, por força da ditadura militar que se implantou e freou por longo período. Nos anos de 1961 a 1963 houve uma mobilização nacional contra o analfabetismo, já que as classespopulares brigavam por uma posição social, mas o período era de efervescência política e cultural pelo governo e pela organização e mobilização popular na vida política nacional.

Em 1963 uma II Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, em Montreal, entendida como educação formal e de base, pois nessa mesma época o adulto analfabeto era tido como ignorante e imaturo e deveria ser atualizado para poder participar como

cidadão de uma sociedade de transformação.

> [...] marcava o Congresso o início de um novo período na educação de adultos no Brasil, aquele que se caracterizou pela intensa busca de maior eficiência metodológica e por inovações importantes neste terreno, pela reintrodução da reflexão sobre o social no pensamento pedagógico brasileiro e pelos esforços realizados pelos mais diversos grupos em favor de educação da população adulta para a participação na vida política da Nação. (PAIVA, 1973, p. 210).

O golpe militar de 1964 suprimiu ou sufocou um grande número de programas da alfabetização. O Movimento de Educação e Bases (MEB). O MEB é um organismo vinculado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil -CNBB, constituído como sociedade civil, de direito privado, sem fins lucrativos, com sede e foro no Distrito Federal.

Foi fundado em 21 de março de 1961, esse movimento continuou a realizar suas atividades, mas por influência dos setores mais fortes da igreja católica paralisou as ações, durante dois anos nada é feito pelo aluno adulto brasileiro, somente pela evangelização e não alfabetização, esse fator agravou a situação do país que teve uma repercussão internacional e fez com que

a UNESCO interferisse, com apelo, no sentido de que programas de erradicação do analfabetismo fossem criados e retomados.

No período pós 1964 do regime militar as políticas educacionais foram marcadas pelo tecnicismo, nada mais behaviorista onde o aluno só reproduziao que o governo impusesse, fez uma educação comandada por uma reformade acordo com as agências nacionais.

Em 1967 é então criado pela Lei n° 5.379, de 15 de dezembro o Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL que veio para substituir o movimento das cruzadas, que também veio para suprimir o movimento popular,mas que também não deu certo, pois era um programa semi-oficial e veio atender as questões sociais e não educacionais. Mas a pressão internacional deixou os militares com outra expectativa com relação à educação de adultos, assim se comprometeram a reconstruir essa modalidade, não esquecendo de que cada cidadão tinha um direito. O direito à cidadania, pois os militares propunham construir um país melhor com todos os indivíduos escolarizados e participativos de sua sociedade.

O MOBRAL COMO REFERÊNCIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.

O MOBRAL cuidou principalmente da

estruturação nos primeiros anos de criação e as atividades de alfabetização tem início efetivamente por volta de 1970. Nesse mesmo ano duas correntes educacionais para adultos se formam, a de educação não formal como uma alternativa à escola e a educação como suplência da educação formal que entre elas se encontra o MOBRAL, onde se consolida na III Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, em Tóquio em 1972, que tem como maior objetivo reintroduzir jovens e adultos analfabetos ao sistema de educação formal.

Nessa mesma época as promessas do governo para a educação de jovens e adultos era de extinguir o analfabetismo em menos de dez anos, que fora classificado como vergonha nacional, esse foi o período de maior intensidade do MOBRAL, já que a mídia estava a favor e havia muito dinheiro na cobrança de impostos, e o governo precisava prestar contas de tanto dinheiro.

O MOBRAL teve uma grande influência na prática educativa de Paulo Freire, pois se utilizava de palavras geradoras, ou seja, palavras que faziam e fazem até os dias de hoje, parte do contexto do indivíduo, palavras pesquisadas junto aos alunos para melhor aprendizagem. A grande diferença da prática educativa de Paulo Freire e o Mobral é que Freire utilizava palavras tiradas do cotidiano dos alunos e no MOBRAL

essas palavras eram definidas pelos tecnocratas que as escolhiam a partir de estudos das necessidades humanas básicas, necessidade essas que os militares achavam corretas e pertinentes ao contexto político e ideológico.

> [...] Paulo Freire constrói sua pedagogia baseando-se na crença da igualdade ontológica dos sereshumanos, enquanto seres capazes de crítica, autêntica, finitos, inacabados e históricos. O MOBRAL constrói sua proposta pedagógica baseado na crença de que a elite é capaz de elaborar projetos os melhores possíveis, que devem ser executados obedientemente pelo povo. [...](Jannuzzi, 1979, p. 79.).

Paulo Freire teve e tem uma impactante influência na educação brasileira a priori sua metodologia diferenciada no qual a teoria informava a técnica neutra, mas com todo, um sistema coerente usa o termo conhecido como teórico metodológico. Sua Proposta para alfabetização de adultos e educação popular tem início a partir da década de 1960, no qual intelectuais e estudantes participam ativamente como os católicos engajados numa ação política junto aos grupos populares.

Paulo Freire com sua pedagogia libertadora ou

pedagogia do oprimido serviu de inspiração e sucesso para alfabetizar adultos excluídos e marginalizados, sua proposta visa uma mudança radical na educação e nos seus objetivos de ensino que parte da compreensão de que aluno não apenas sabe da realidade em que vive, mas também participa de sua transformação,ou seja, volta a viver e ser sentir importante dentro de um sistema em que a leitura e escrita tem muita importância.

> [...] Para Paulo Freire: a sociedade tradicional brasileira fechada se havia rachado e entrado em trânsito, ou seja, chegar o momento de sua passagem para uma sociedade aberta e democrática. O povo emergia nesse processo, inserindo-se criticamente, querendo participar e decidir, abandonando sua condição de objeto de história. (PAIVA, 1973, p. 251)

Diversas mudanças vieram com o MOBRAL já que esse veio ao surgimento de uma das fórmulas de organização populacional, nesse período os movimentos organizados em torno de reivindicações de direitos educacionais, já que o homem tem como direito a colocar suas capacidades, jáque se relaciona com o outro igual a ele e com o meio em que vive assim assumir suas responsabilidades sociais, culturais e econômicas.

> [...] Na sua origem, em meados dos anos 70 ou até mesmo antes disso, as escolas comunitárias consistiram na resposta emergencial e imediata das comunidades à ausência de serviços públicos nos bairros

> populares, num momento de urbanização intensa e crescimento da participação feminina no mercado de trabalho e na vida política (em especial nas associações de bairro).
>
> Configurando uma rede difusa de creches e pré-escolas, centros de juventudes complementares à escola e classes de alfabetização de jovens e adultos, improvisadas em igrejas, salões comunitários eassociações de bairro ou mesmo na residência de seus participantes. (DI PIERRO, 2000, p. 67).

Essa citação confirma que o MOBRAL concordava que as atividades deveriam ser conscientizadoras, que apresentou como objetivo a integração das classes populares e dos gêneros nos projetos de desenvolvimento do país.O MOBRAL teve outro programa dentro dele mesmo o Programa de Alfabetização Funcional que tinha como objetivo fazer com que o aluno aprendesse as técnicas de leitura, escrita e cálculos para que participasse do meio social e pudessem operar efetivamente dentro da sociedade saindo da ostracidade e marginalidade, as habilidades que deveriam ser desenvolvidas eram a de:

- Aprender a ler, escrever e contar;
- Enriquecer o vocabulário;
- Desenvolver o raciocínio;
- Criar costumes em relação ao trabalho

- Incentivar a criatividade;
- Obter um senso de responsabilidade.

O segundo programa foi o Programa de Educação Integrada que implantou em 1971 a continuidade do programa interior o de Alfabetização Funcional, esse programa passou por um processo de expansão de 1972 a 1976 e firmou convênios com as Secretarias de Educação onde o acompanhamento e a emissão de certificados de conclusão ficava a cargo destas, só que em 1976, com a possibilidade de o ensino primário para adultos firmar convênios com escolas particulares, não houve mais necessidade do referendo, com isso temos uma progressiva independência do Mobral em relação às Secretarias da Educação, pois o movimento coloca-se fora dos organismos públicos estaduais e municipais de administração do ensino.

O terceiro programa dentro do MOBRAL foi o Programa MOBRAL Cultural, criado em 1973 era uma continuação dos outros programas e visava uma educação permanente e reforçava a alfabetização evitando a evasão dos alunos e as reprovações, tinha como objetivo utilizar a comunidade como apoio para essa proposta e por fim o quarto programa do MOBRAL foi o Programa de Profissionalização, que teve como

objetivo diversificar as atividades desenvolvidas pelo MOBRAL, a partir de um convênio com a PIPMO.

O PIPMO (Programa Intensivo de Preparação de Mão-de-obra) foi concebido pelo governo de João Goulart em 1963 e executado durante a ditadura militar até sua extinção em 1982. Correspondia a cursos profissionalizantes, que ocorriam em todo o país, para trabalhadores pouco escolarizados, com encaminhamento para o emprego, durante o idiossincrático Estado de bem-estar social brasileiro.

Esse programa tinha como objetivo fornecer uma melhoria da condição sócio - econômica para alunos continuarem seus estudos mesmo depois de alfabetizados e precisava trabalhar, a metodologia que utilizava era o treinamento por famílias para um:

- Atendimento em larga escala;
- Atendimento em nível de semi qualificação;
- Mobilidade no mercado de trabalho;
- Adequações à realidade da clientela que frequentava o MOBRAL.

Nos anos de 1980 começa a mudar a compreensão em sua relação ao estado, nesse momento a um processo de transição do regime autoritário para o democrático, busca-se o direito ao

voto, a manifestação livre. Os movimentos sociais foram um dos elementos de mudanças políticas ocorridos entre 1978 a 1985, expressava tendências profundas na sociedade que assinalava a perda de sustentação do sistema político instituído e as formas de vida social. Mas foram mais do que isso: foram fatores que aceleram a crise e que apontaram em sentido para atransformação social.

> [...] Havia neles a promessa de uma radical renovação da vidapolítica. (SADER, 1988, p.133).

Ao longo dessas décadas, pode-se observar a recorrência com que temas como: ambiente, mulheres, assentamentos humanos, populações entre outros, tiveram um destaque. Os anos 80 foram marcados por processos de democratização do país como as diretas já, constituição, perspectivas de ampliação dos direito sociais, muito movimentos sociais populares buscando uma nova e crítica leitura da realidade brasileira como movimentos dos:

- Sem Teto;
- Sem Terra;
- Centro de Movimentos Populares (CMP);
- Movimento Contra a Fome e a Miséria e pela Vida;
- Movimento Nacional de Meninos e

Meninas de Rua (MNMMR);

- Movimento de Mulheres;
- Homossexuais;
- Movimento Sindical,
- Central Única dos Trabalhador (CUT);
- Pastorais Sociais.

Esses movimentos foram pautados pela necessidade e atribuições de valorizar a educação, como estratégia para obter resultados em cada área. Como os temas praticavam, na maior parte das vezes, questões que afetam maior contingentes populacionais de jovens e adultos, tornava-se evidente a resignação com que as conferências pensavam a educação de jovens e adultos e que seguramente as lutas pelos movimentos sociais contribuíram para compor novas pautas nas agendas do governo.

Com a Constituição de 1988, garantia no artigo 208 – Inciso I diz:

Art. 208 - O dever do Estado com a educação será efetivado mediante agarantia de:

I - ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria; (Alterado pela EC-000.014-1996)

obs.dji.grau.2: Art. 13, § 2º, L-011.494-2007 - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB - Alteração; D-006.093-2007 - Programa Brasil Alfabetizado, Universalização da Alfabetização de Jovens e Adultos de Quinze Anos ou Mais

obs.dji.grau.2: Art. 1º, Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência - L-0010.845-2004; Art.13, § 2º, L-011.494-2007 - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB -:

obs.dji.grau.2: Art. 212, § 4º, Educação - CF

obs.dji.grau.2: Art. 60, III, Ato das Disposições Constitucionais Transitórias - CFobs.dji.grau.4: Estados; Ordem Social

§ 1º - O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

§ 2º - O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou suaoferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.
obs.dji.grau.2: Art. 5º, § 3º, Direito à Educação e Dever de Educar - Diretrizes eBases da Educação Nacional - L-009.394-1996

obs.dji.grau.4: Ensino Obrigatório

§ 3º - Compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela freqüência à escola.

obs.dji.grau.2: D-006.425-2008 - Censo Anual da Educação obs.dji.grau.4: Ensino Fundamental.

Que o ensino fundamental, é obrigatório e gratuito, inclusive para os quenão tiveram acesso na idade própria e no artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, havia o compromisso do Poder Público de em dez anos desenvolver esforços para eliminar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental, com recursos previstos para esse fim, como já foi comentado nos parágrafos anteriores.

MUDANÇAS E QUEBRA DE PARADIGMA

Vários investimentos foram aplicados no MOBRAL, vinham de uma parteda Loteria Esportiva e, das deduções do Imposto de Renda, mas o investimento não obteve sucesso e nem rendeu os efeitos esperados, ao final desse período foi constatado que o valor repassado para um aluno era caro demais e

seu objetivo passou a ser ineficiente.

Em 1985 o MOBRAL foi substituído pela Fundação Educar e passa a fazer parte do Ministério da Educação, ao contrário do Mobral que centralizava a ação de alfabetização, a fundação exercia a supervisão e o acompanhamento junto às instituições e secretarias que recebiam os recursos transferidos para a execução de seu programa.

As diferenças mais marcantes entre o MOBRAL e o EDUCAR foram:

- A educar estava dentro das competências do MEC;
- Promovia a execução dos programas de alfabetização por meio do apoio financeiro e técnico às ações de outros níveis de governo, de ONGs e de empresas e tinha como base a educação básica;
- As verbas para a execução dos programas iam para as Prefeituras Municipais através das Coordenações Estaduais (COEST) que recebiam os recursos da EDUCAR.

A EDUCAR tinha como objetivo executar e promover programas de alfabetização de educação

fundamental ou básica como era conhecido antigamente, para aqueles que não frequentavam a escola em idade escolar oupara aqueles que de alguma forma foram excluídos dela.

Em 1990, quase no fim do século e com uma história sobre o (EJA) de fracassos e mentiras políticas a EDUCAR foi extinta em março deste ano. A extinção da Fundação EDUCAR teve como medida principal o “enxugamento” de contas e retirada de subsídios estatais, para controlar a inflação.

Tirou também o carro chefe de ajuda financeira do MOBRAL e da Fundação EDUCAR, os 2% da contribuição de pessoas jurídicas no imposto derenda. Com o fim da EDUCAR muitos órgãos tiveram que arcar com as despesas sozinhos com a responsabilidade pelas atividades educativas do segmento (EJA), essa responsabilidade que antes era da União, passou a ser somente do município, aumentando a procura por matrículas.

No início do governo Collor, a prioridade agora era para os governos neoliberais e com isso veio à mudança do nome de Ensino Básico passou a ser chamado de Ensino Fundamental, regular para as crianças e adolescentes, e prioriza a modalidade básica devido aos recursos para a educação num país como o

Brasil. Com isso, as futuras gerações superariam o problema do analfabetismo.

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA ERA NEOLIBERAL

Com o *impeachment* do presidente Collor, seu governo já havia prometido antes, em dois anos que antecederam sua saída, colocar um movimento de um Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania o (PNAC), mas não teve grande realização, esse Programa prometia uma união com

todos os órgãos: federais estaduais e municipais, para promoverem a alfabetização e a elevação dos níveis de escolaridade dos jovens e adultos, mas novamente não se obteve sucesso, pois no mandato de Itamar Franco o (PNAC) foi abandonado.

Esse descaso foi tão grande que o (EJA) ocupou um lugar subalterno nas políticas educacionais, em 1996 uma Emenda Constitucional 14 (FHC) na gestão do Presidente Fernando Henrique Cardoso de 1995 a 2002, suprimiu a obrigatoriedade do Poder Público em oferecer ao Ensino Fundamental aos Jovens e Adultos que não tivessem acesso e suprimiu o artigo 60 que determinava acabar com o analfabetismo em dez anos. Esta Ementa cria o FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de

Valorização do Magistério), e não o inclui a (EJA) nas distribuições de recursos.

Para diminuírem as ações estatais na oferta desse atendimento, são incentivadas como Programa de Alfabetização Solidária (PAS), que surgiu em janeiro de 1997, como uma meta governamental do presidente Fernando Henrique Cardoso, que visava como atuação imediata à alfabetização de jovens e adultos nas regiões Norte e Nordeste do país, mas só teve êxito nas regiões Centro-Oeste e Sudeste, e outros países da África que falam a língua portuguesa.

Esse Programa (PAS) e seu adote um analfabeto tinha como eixo principal cursos com duração de cinco meses, sem a garantia de prosseguimento na rede pública, quer dizer, que mais uma vez percebe-se a reprodução de modelos ineficazes de campanhas emergenciais.

Na V Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA) realizada na cidade de Hamburgo- Alemanha em julho de 1997. Essas Conferências Internacionais acontecem de doze em doze anos e tem a UNESCO principal agência promotora, a impressão que se tem é que sem a insistência da UNESCO a EJA já teria desaparecido das políticas públicas mundial.

O eixo central de discussões, são os campos de ações da educação de adultos e a apresentação dos relatórios para verificação de avanços ou retrocessos, a UNESCO demonstra dessa maneira que será impossível tratar oEJA de forma leviana a cada encontro tem-se a impressão da participação das nações como um ato de resistência. Porém cada vez mais ações são cobradas e delimitadas por ONGs que não podem votar, mas podem ter voz para brigar pelos direitos dos analfabetos.

> "A educação de adultos (...) torna-se mais que um direito: é a chave para o século XXI; é tanto consequência do exercício da cidadania, como condição para uma plena participação na sociedade. Além do mais, a educação de adultos é um poderoso argumento em favor do desenvolvimento ecológico sustentável, da democracia, da justiça, da igualdade entre os sexos, do desenvolvimento socioeconômico e científico, além de ser um requisito fundamental para a construção de um mundo onde a violência cede lugar ao diálogo e à cultura de paz baseada na justiça. A educação de adultos pode modelar a identidade do cidadão e dar um significado à sua vida. A educação ao longo da vida implica repensar o conteúdo que reflita certos fatores, como idade, igualdade entre os sexos,necessidades especiais, idioma, cultura e disparidades econômicas". (Declaração de Hamburgo- MEC/UNESCO, 2004, p.41-42).

Passaram-se décadas sem que políticas públicas expressassem os acordos firmados em Hamburgo, mesmo constrangidos, o Brasil assina este tratado. A

propósito, o Brasil irá sediar a Conferência em 2009 e terá que prestar contas de como anda suas ações em relação ao EJA.

Restou à sociedade fazer o que pôde, ao assumir o lugar da resistência, da organização social, dos projetos de pequeno porte, mais vitais para mantero desejo de alguns a terem acesso e saber que terão a possibilidade de um diasaber ler e escrever.

A esse respeito Paulo Freire afirma:

> "[...] Posto diante do mundo, o homem estabelece uma relação sujeito-projeto, no qual nasce o conhecimento que ele expressa através da linguagem. Esta relação é feita também pelos analfabetos, homens comuns. [...]" (1979, p. 56).

O que se pode perceber é que com esse insuficiente contingente de políticas, planos, ações e formas de governo e campanhas fizeram do EJA uma modalidade de exclusão educacional, que fez dos jovens pessoas que passaram pelo sistema de ensino, mas, porém, nele tiveram aprendizagem insuficiente para tomarem decisões que acompanham sua rotina.

O que se pode perceber é que a população troca o analfabetismo, ou seja, o analfabeto absoluto por um grupo numerosos de jovens e adultos que precariamente conseguem ler, escrever e interpretar.

O que dizer então dos cálculos matemáticos? Esse vai bem obrigado, porque a vida lhe obrigou.

O que vem sendo triplicado é o problema e o que se pode trocar é de nome, em vez de analfabeto, fala-se analfabeto funcional.

Ao longo do século XX a porcentagem de analfabetos absolutos vem declinando, porém em 1996, quase um terço da população com mais de 14 anos, nem sequer teria concluído os quatros anos do ensino básico. Concluir que uma pessoa é analfabeta porque não freqüentou a escola, não mais é uma forma de avaliar e categorizar, já que essa grande massa de jovens e adultos que freqüentaram a escola, mas não obtiveram uma escolarização bem sucedida, são analfabetos funcionais.

Frequentar os bancos escolares e não conseguir aprender vem sendo uns dos maiores problemas da sociedade contemporânea, não participar da vida política, econômica, financeira e cultural de sua nação, faz com que a sociedade excluída se sinta humilhada e incapaz.

O Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos – MOVA – SP, implantado na gestão da prefeita Luísa Erundina e durante a gestão de Paulo Freire como Secretário Municipal de Educação de São Paulo (1989-

1992), coloca-se como uma das estratégias para lidar com esse desafio de alfabetização, já que estabelece uma parceria entre sociedade civil e governos municipais. Organizações comunitárias, ligadas a movimentos sociais indicam os alunos e as comunidades organizam os cursos, por outro lado as prefeituras oferecem a formação continuada aos educadores e pagam os custos.

O MOVA foi extinto nas gestões de Paulo Maluf 1993 a 1997 e Celso Pitta 01/01/1997 a 31/12/2000, que sucederam a prefeita Luísa Erundina, o MOVA deixou de receber recursos da prefeitura por até oito anos, inviabilizando sonhos e conquistas.

Já no ano de 2000, a reconstrução do MOVA partiu da experiência positiva de anos anteriores e da constatação da existência, ainda, de um grande número de pessoas jovens e adultas pouco ou não alfabetizadas. A partir do ano de 2001 no mês de outubro aconteceu o I Fórum Social Mundial,o MOVA-RS, juntamente com ONGs, Ações Educativas e o Instituto Paulo Freire, desse encontro nasceu à necessidade de se ter um encontro anual paradiscutir as ações que a Educação de Jovens e Adultos, precisa melhorar e progredir.

O I° Encontro Nacional do MOVA em Porto

Alegre, coincidiu com o Fórum Mundial de Educação, algumas ações foram discutidas dentre elas: a articulação dos espaços plurais, que visam entendimento entre segmentos governamentais e não governamentais, para objetivarem e socializarem as experiências e intervir nas políticas públicas.

O 2° Encontro Nacional para o MOVA-ABC foi em julho de 2002, e teve como pauta o aprofundamento do conceito de parcerias, questões de gênero, etnia, e portadores de necessidade especiais. No 3° Encontro Nacional do MOVA deu-se em Goiânia em meados de agosto de 2003, e teve como tema: MOVA Como Políticas Públicas discutiram sobre a constituição da rede nacional de MOVAS denominada MOVA BRASIL, a fim de expandir a troca de experiências e conhecimento e refletir sobre suas práticas.

Em Campo Grande – MS de 09 a 11 de junho de 2004, foi realizado o 4°Encontro Nacional do MOVA com a temática MOVA BRASIL na Política Pública de Educação de Jovens e Adultos com o objetivo de debater o papel do poder público, no financiamento do MOVA BRASIL e fortalecer suas práticas pedagógicas.

Já no 5° Encontro Nacional do MOVA, que foi realizado em Brasília, foi discutido sobre a educação popular libertadora, política pública e diversidade.

Buscava comprometer o poder público, cada vez mais com a rede MOVA Brasilna luta pelo direito à Educação de Jovens e Adultos.

O objetivo principal era fortalecer os princípios políticos pedagógicos de Paulo Freire na formação dos educadores populares e inclusão digital. O 6° Encontro foi realizado em Fortaleza no ano de 2006, no mês de junho e teve como foco a Interface com Políticas Públicas do EJA.

Em 2007 com o IX ENEJA – Espaços de Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos que acontecem desde 1999, teve como temática no ano de 2007, a Atualidade do Pensamento de Paulo Freire e as políticas do EJA.

O MOVA estabelece algumas aprendizagens mínimas que oseducandos devem desenvolver. As metas são as seguintes:

I Em relação à linguagem oral:

a) Aperfeiçoar recursos expressivos para falar com maisdesenvoltura perante o grupo;

b) Argumentar em defesa

de suas idéias;

c) Expor dúvidase identificar as diferentes opiniões expressas pelos colegas;

II Em relação à escrita:

a) Apropriar-se do sistema de representação da escrita, ainda que cometa muitos erros de ortografia;

b) Escrever textos legíveis e que comuniquem idéias, sentimentos e pontos de vista. Os textos ainda terão problemas de pontuação e terão muitas características que marcam a linguagem oral, como a repetição de palavras e idéias.

IIIEm relação à leitura:

a) Desenvolver uma atitude favorável em relação à leiturae escritas de textos:

b) Identificar os tipos de textos mais usuais;

c) Relacionar o formato dos textos com seu conteúdo eintenções comunicativas;

d) Usar estratégias de leitura, como a capacidade de antecipar o conteúdo do texto a partir do título ou das ilustrações;

e) Compreender textos lidos em voz alta pelo educador;

f) Ler e compreender textos que tratam de temas familiares e assuntos de seu interesse, demonstrando essa compreensão por meio da exposição oral das ideias principais.

IV Em relação à matemática:

a) Contribuir para o desenvolvimento de atitudes solidárias,de co-responsabilidade e de tolerância;

b) Possibilitar o desenvolvimento do pensamento e suaaplicação na solução de problemas do dia-a-dia;

c) Favorecer a realização de atividades

ligadas ao mundodo trabalho;

d) Permitir o acesso a diferentes áreas do conhecimento;

e) Contribuir para o desenvolvimento pleno das pessoas.

Ao longo dessas décadas vários programas e iniciativas tiveram o EJA para um pleno desenvolvimento da população analfabeta e não letrada para osnão leitores e não alfabetizados, porém essa multiplicidade de programas não conseguiu cumprir os objetivos propostos como:

- Alfabetização Solidária em 1997;
- Brasil Alfabetizado;
- Fazendo Escola em 2005;
- Conexão dos saberes;
- Pró-Jovem;
- Pró- EJA;
- Planfor (Plano Nacional de Qualificação doTrabalhador);
- Pronera (Programa Nacional de Educação naReforma Agrária) 1998.

[...] A mobilização brasileira em favor da educação

> do povo, ao longo de nossa história parece realmente ligar-se às tentativas de sedimentação ou de recomposição do poder político e das estruturas sócio-econômicas. [...]PAIVA,PAIVA, 1973, p. 299.

Com a globalização de uma sociedade pós-moderna, faz-se necessário interceder por uma educação de qualidade para um enfrentamento sócio-econômico mundial. É obrigação do ser humano capacitado ajudar ao seu semelhante e suprir suas necessidades, tirando-os da condição de opressão e humilhação.

Ter uma relação educacional responsável, ser otimizado pelas metodologias e propostas educacionais, fazer da profissão seu sacerdócio, faz da ética um dos fatores que postulam a natureza humana como paridade. O pensamento de Paulo Freire buscava uma geração de educadores mais humanizada, com ideais socialistas e democráticos.

Não devemos deixar que esse sonho que se tornou realidade termine em livros e discussões em mesas redondas, deve-se multiplicar o trabalho de um homem que conseguia sentir o pesar do outro como se fosse seu.

Considerações Finais

A Educação de Jovens e Adultos na história

brasileira não nos remete a uma modalidade de sucesso e nem de preocupação com o ensino da população adulta. Pode-se perceber que todas as campanhas de alfabetizaçãotiveram um cunho político e não social.

Os governantes não estavam preocupados com a formação do cidadão adultos e sim com votos. O levantamento histórico sobre a Educação de Jovens e Adultos, desde a década de 1940 e concluiu- se que muitas mudanças ocorreram, desde as campanhas emergenciais de alfabetização, nos períodos de eleição. Com a proposta de Paulo Freire, a modalidade da Educação de Jovens e Adultos apresentou um significativo progresso. Os profissionais que atuam nessa modalidade passaram de facilitadores da educação, para educadores mediadores de aprendizagem e problematizadoresde ideias.

Referências Bibliográficas

ALVES, M. L.; ALMEIDA, D. D. M. Educação problematizadora: uma releitura de Extensão ou Comunicação? Revista Múltiplas Leituras, v.1, n. 2, p. 4-7, jul./dez.2008.

BEISIEGEL, C. R. Estado e educação popular: um estudo sobre a educação deadultos. São Paulo: Ática, 1982.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. Artigo 205 / 208, refere-se à educação obrigatória e gratuita. Disponível em:

www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htmAcesso em: 23 mai 2009.

CARLOS, E. J. O enunciado da Educação de Adultos no Brasil: da Proclamação da República à década de 1940. UFPB – GT: Educação de Pessoas Jovens e Adultas / n. 18. Disponível em : http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT18- 2344--Int.pdf.Acesso em: 27 jul 2019.

DI PIERRO, M. C; JOIA, O.; RIBEIRO, V. M. Visões da Educação de Jovens eAdultos no Brasil. Cadernos CEDES, no 55, p. 58 – 77, Nov. 2001.

FÁVERO, O. Lições da história: os avanços de sessenta anos e a relação com as políticas de negação de direitos que alimentam as condições doanalfabetismo no Brasil. IN: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; PAIVA, Jane (orgs.) Educação de jovens e adultos. Rio de Janeiro: DP&A, 2004, p. 13-28.

FERNANDES, D. G. Alfabetização de jovens e adultos: pontos críticos e desafios. Porto Alegre: Mediação, 2002.

FREIRE, P. Educação e atualidade brasileira. Recife: Universidade do Recife,Mimeo, 1959.

_____. Educação e mudança. São Paulo: Paz e Terra, 1979.

_____. Pedagogia da esperança. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____.Pedagogia da autonomia – saberes necessários a práticaeducativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____. Pedagogia da indignação. Cartas Pedagógicas e OutrosEscritos. São Paulo, Editora UNESP, 2000.

_____. Pedagogia do oprimido. 47a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra,2005.

PAIVA, J. Desafios à LDB: Educação de Jovens e Adultos para um novoséculo. IN:

PAIVA, V. P. Educação popular e educação de adulto. São Paulo: Loyola, 1973.

PEREIRA, D. F. F. Educação de jovens e adultos e educação popular: um olhar histórico sobre as políticas públicas ou ausência delas. Eccos Revista Científica,

São Paulo, v. 9, n. 001, p. 53 – 74, jan/jun. 2007.

ROMÃO, J. E. Compromissos do educador de jovens e adultos. In: GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (orgs.). Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2001.

SADER, E. Quando novos personagens entraram em cena: experiências, falas e lutas dos trabalhadores da grande São Paulo: (1970-80) Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

SANTOS, B. S. Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 1995.

SOARES, L. J. G. A educação de jovens e adultos: momentos históricos edesafios atuais. Revista Presença Pedagógica. 2009. Disponível em: http://www.editoradimensão.com.br/revista1 1_trecho.htm. Acesso em 01 nov.2019.

Revista SL Educacional, São Paulo, v.10 n.10, p.1-1014, nov.2019

PANORAMA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Glaucia Barreto Riqueza

RESUMO

"A Educação Física, na sua especificidade, tem certamente um papel na construção da justiça, da igualdade e da felicidade que se entrelaçam com as dimensões culturais e corpóreas" (BRITO, 1997, p. 117). Para o autor a Educação Física é essencial na formação integral do aprendiz, que enquanto protagonista de seu próprio caminho de aprendizagem promove e estimula o conhecimento do próprio corpo e de como se move, propicia a construção de sua cultura e seus conhecimentos.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Física, Educação Infantil, Desenvolvimento holístico.

ABSTRACT

"Physical education in its specificity, certainly has a role in the construction of justice, equality and happiness that intertwine with the cultural and bodily dimensions " (BRITO, 1997, p. 117). For the author, Physical Education is essential in the integral training of the learner, who, as the protagonist of his own learning path, promotes and stimulates knowledge of his own body and how it moves, enabling the construction of his culture and knowledge.

KEY WORDS: Physical Education, Early Childhood Education, holistic development.

EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

No que se refere à questão histórica a Educação Física na educação infantil revela-se um instrumental de desenvolvimento psicomotor, fazendo uso de atividades que se ocupam da motricidade como agente facilitador da alfabetização melhorando significativamente o

aspecto cognitivo das crianças.

Nessa perspectiva, o movimento é um instrumento, não sendo as formas culturais do movimentar-se humano, consideradas um saber a ser transmitido pela escola. (BRACHT, 1999)

Sorbara (2008, p.4) cita que:

> A Educação Física desenvolve a adoção de atitude de respeito mútuo onde há dignidade e solidariedade em situações lúdicas e esportivas, hábitos saudáveis de higiene e atividades corporais, bem como, solucionar problemas de ordem corporal em diferentes contextos, regulando e dosando o esforço em um nível compatível com as possibilidades.

Vieira (2007, p.5) diz que “a educação física na educação infantil pode configurar-se como um espaço em que a criança brinque com a linguagem corporal, com o corpo, com o movimento, alfabetizando-se nessa linguagem.” O autor alega que criando condições para que a criança entre em contato com várias expressões da cultura corporal destacando o viés lúdico como um dos fatores principais para a ação educativa na infância. O ato do brincar se relaciona com a linguagem corporal.

Para Mattos e Neira (2003):

> (...) a pré-escola e a 1° série tem grande relevância na proposição das atividades que visam ao desenvolvimento das habilidades básicas à alfabetização (percepção, lateralidade, orientação espaço- temporal, coordenação visual e motora e esquema corporal) (...) parece-nos bastante clara a noção de que o trabalho na educação física deva caminhar na mesma direção (...) MATTOS e NEIRA (2003 p.183 apud GERA e TASSINARI)

O docente precisa atentar-se ao conhecimento de mundo dos pequenos educandos, suas disposições, o que lhes entusiasma e suas preferências e buscar formas de mediar o desenvolvimento acadêmico de forma a aumentar os saberes e repertório de cada criança. "... possibilidades de ampliação do repertório de movimentos, gestos, capacidade expressiva e capacidade de planejar seu próprio movimento, assim como reconhecimento da cultura corporal". (VIEIRA, 2007, p.7)

Para Brotto e Santos

> O desenvolvimento motor consiste na área de conhecimento que estuda as mudanças que ocorrem internamente no indivíduo, deduzidas de uma ampliação relativamente permanente em seu

> desempenho motor, como resultado de práticas físicas. Partindo deste princípio, o desenvolvimento motor possui relação com a idade, mas não depende dela, além de que, para que o desenvolvimento aconteça, a aprendizagem necessita ocorrer. (2014, Brotto e Santos apud MAGILL, 2000).

Vieira (2007) aponta para a relevância da reflexão sobre uma prática corporal para as crianças da educação infantil que considerem as suas necessidades e que contribuam para o avanço de suas capacidades.

Sorbara (2002, p. 4) cita que:

> A Educação Física desenvolve a adoção de atitude de respeito mútuo onde há dignidade e solidariedade em situações lúdicas e esportivas, hábitos saudáveis de higiene e atividades corporais, bem como, solucionar problemas de ordem corporal em diferentes contextos, regulando e dosando o esforço em um nível compatível com as possibilidades (SORBARA, 2002, p. 4).

Moreira (2004), entretanto, contrapõe sugestionando que nas aulas de educação física, quando objetivamos o desenvolvimento das crianças

temos que buscar agir para que a multiplicidade do esporte abordado na escola não se torne apenas repetição automática de movimentos, com isso a complexidade do sistema do esporte não deve se exaurir.

> As aulas de Educação Física não devem exclusivamente possibilitar o desenvolvimento motor, mesmo porque, não é aceitável o fato de que somente duas aulas semanais sejam suficientes para potencializar o desenvolvimento motor. (MOREIRA, 2004 p.21)

EDUCAÇÃO FÍSICA, LDB E REFERENCIAL CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 institui, no Artigo 2º, que:

> A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996).

De acordo com a LDB, artigo 22º, “a Educação

Básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores" (BRASIL, 1996).

A Educação Física é componente formador da Educação Básica. Esse componente curricular, no decorrer da história, sempre foi objeto de discussão acadêmica sobre sua importância no contexto escolar.

Le Boulch (1988) posiciona a Educação Física no mesmo grau de importância das demais áreas educativas, uma vez que tenciona fomentar e desenvolver no indivíduo suas aptidões e aquisições de habilidades e capacidades.

O RCNEI (1998) afirma que "(...) a permanente exigência de contenção 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" (BRASIL, 1998).

De acordo com a LDB, artigo 29º (1996),

> ...a Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem como

> finalidade o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e comunidade (BRASIL, 1996).

Para um desenvolvimento integral devem ser levados em conta os fatores cognitivo, afetivo, social, psicológico e motor, como também, de prepara-lo para a cidadania. Assim sendo a Educação Física também é parte fundamental nesse processo, e deve ser considerada como tal.

Toledo (1999, p. 59), ao considerar o objetivo da Educação Física na escola, traz a lume que:

> É necessário que contribua com a pluralidade cultural, permitindo que os alunos desfrutem das diversidades de seu país e mundo; solucionem problemas de ordem corporal, em diferentes contextos; conheçam a diversidade de padrões de saúde, beleza e estética corporal, conquistem seu direito de cidadania ao reivindicarem espaços e projetos adequados para atividades corporais de lazer; bem como, reconheçam as condições apropriadas de trabalho, que não prejudiquem sua saúde.

Os PCNs de Educação Física (BRASIL, 1997), estabelecem os objetivos gerais de Educação Física no

Ensino Fundamental:

• participar de atividades corporais, estabelecendo relações equilibradas e construtivas com os outros, reconhecendo e respeitando características físicas e de desempenho de si próprio e dos outros, sem discriminar por características pessoais, físicas, sexuais ou sociais;
• adotar atitudes de respeito mútuo, dignidade e solidariedade em situações lúdicas e esportivas, repudiando qualquer espécie de violência;

• conhecer, valorizar, respeitar e desfrutar da pluralidade de manifestações de cultura corporal do Brasil e do mundo, percebendo- as como recurso valioso para a integração entre pessoas e entre diferentes grupos sociais;

• reconhecer-se como elemento integrante do ambiente, adotando hábitos saudáveis de higiene, alimentação e atividades corporais, relacionando-os com os efeitos sobre a própria saúde e de recuperação, manutenção e melhoria da saúde coletiva; solucionar problemas de ordem corporal em diferentes contextos, regulando e dosando o esforço em um nível compatível com as possibilidades, considerando que o aperfeiçoamento e o desenvolvimento das competências corporais decorrem de perseverança e regularidade e devem ocorrer de modo saudável e equilibrado;
• reconhecer condições de trabalho que

> comprometam os processos de crescimento e desenvolvimento, não as aceitando para si nem para os outros, reivindicando condições de vida dignas;
> • conhecer a diversidade de padrões de saúde, beleza e estética corporal que existem nos diferentes grupos sociais, compreendendo sua inserção dentro da cultura em que são produzidos, analisando criticamente os padrões divulgados pela mídia e evitando o consumismo e o preconceito;
> • conhecer, organizar e interferir no espaço de forma autônoma, bem como reivindicar locais adequados para promover atividades corporais de lazer, reconhecendo-as como uma necessidade básica do ser humano e um direito do cidadão (BRASIL, 1997, p. 28).

A prática pedagógica do professor da Educação Física na Educação Infantil, considerando que o decurso da dinâmica ensino-aprendizagem deve ser compartilhado, o professor deverá buscar incentivos e atividades que tenham por finalidade o desenvolvimento deste processo de uma maneira organizada e didática.

> Na realização do ensino da Educação Física, a aula constitui o elo decisivo do processo de Educação e formação. A aula representa a unidade pedagógica e organizativa básica essencial do processo de ensino. Constitui o verdadeiro ponto de rotação

> do pensamento e da ação do professor (DREWS; FUHRMANN; BAESKAN *apud* BENTO, 1987).
>
> Cada aula é uma situação didática específica, na qual objetivos e conteúdos se combinam com procedimentos metodológicos e formas didáticas visando, fundamentalmente, propiciar a assimilação ativa de conhecimentos e habilidades pelos alunos (LIBÂNEO, 1992).

No ensino da Educação Física, a aula representa a unidade básica de organização pedagógica, essencial do processo de ensino. Constitui o verdadeiro ponto de rotação do pensamento e da ação do professor (DREWS; FUHRMANN; BAESKAN *apud* BENTO, 1987).

> [...] proporcionar às crianças uma diversidade de experiências através de situações nas quais elas possam criar, inventar, descobrir movimentos novos, reelaborar conceitos e ideias sobre o movimento e suas ações. Além disso, é um espaço para que, através de situações de experiências – com o corpo, com materiais e de interação social – as crianças descubram os próprios limites, enfrentem desafios, conheçam e valorizem o próprio corpo, relacionem-se com outras pessoas, percebam a origem do movimento, expressem sentimentos, utilizando a linguagem corporal,

> localizem-se no espaço, entre outras situações voltadas ao desenvolvimento de suas capacidades intelectuais e afetivas, numa atuação consciente e crítica (BASEI, 2008, p.1).

Para avaliar a prática pedagógica da Educação Física na educação infantil, ponderamos como imprescindível a observação de alguns fatores levando em consideração o documento legal de caráter mandatário que é a Resolução da Câmara de Educação Básica (CEB) nº 5 de dezembro de 2009 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil define no seu inciso primeiro no artigo oitavo que:

> § 1º Na efetivação desse objetivo, as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem: [...] II a indivisibilidade das dimensões, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança (BRASIL, 2009, p. 2).

Refletindo sobre o artigo da Resolução e as discussões concepções de educação e infância Buss-Simão (2006, p. 4) prega que a prática pedagógica da

Educação Física na educação infantil deve trabalhar:

> [...] para ampliação das linguagens, das interações e da leitura de mundo por parte das crianças [...] deve permitir que os mesmos desempenhem um papel mais ativo em seus movimentos, respeitando os seus interesses e necessidades e que, nesta faixa etária, só pode se caracterizar pela brincadeira.

Sayão (2002, p. 59) esclarece que:

> Numa perspectiva de Educação Infantil que considera a criança como sujeito social que possui múltiplas dimensões, as quais precisam ser evidenciadas nos espaços educativos voltados para a infância, as atividades ou os objetos de trabalho não deveriam ser compartimentados em funções e/ou especializações profissionais. Entretanto, a questão não está no fato de vários profissionais atuarem no currículo da Educação Infantil. O problema está nas concepções de trabalho pedagógico desses profissionais que, geralmente fragmentam as funções de uns e de outros se isolando em seus próprios campos. "[...] Portanto, não se trata de atribuir 'funções específicas' para um ou outro profissional e designar 'hora para a brincadeira', 'hora para a interação' e 'hora para linguagens'". O professor de Educação Física deve ser mais um adulto com quem as crianças estabelecem interações na escola. No entanto, só se justifica a necessidade de um profissional dessa área na Educação

> Infantil se as propostas educativas que dizem respeito ao corpo e ao movimento estiverem plenamente integradas ao projeto da instituição, de forma que o trabalho dos adultos envolvidos se complete e se amplie visando possibilitar cada vez mais experiências inovadoras que desafiem as crianças.

A autora ainda corrobora:

> Para pensar a Educação Física no âmbito do trabalho pedagógico com crianças de pouca idade, faz-se necessário articularmos diferentes áreas do conhecimento e diferentes profissionais. Assim como na construção de um mosaico, estes/as profissionais vão articulando saberes e práticas que não podem ficar reduzidos a uma única disciplina ou a uma única área do conhecimento. (SAYÃO, 2002, p. 65).

É, também, importante refletir sobre as práticas e conteúdos praticados por pelo professor de Educação Física. Questionar suas práticas e buscar soluções e novos enfoques contribuirá significativamente para o aprimoramento das aulas, bem como das práticas e do aprendizado dos alunos.

Para Antunes (2002, p. 36, grifos do autor):

> A cada passo da atividade do professor existe a necessidade que este, figurativamente, coloque um termômetro

> no caminho percorrido, aferindo o desempenho do aluno, cobrando-lhe efetivamente suas conquistas, sabendo se está, realmente, compreendendo e podendo provar essa compreensão progressiva. Para que isso ocorra, sempre que possível, é importante que o aluno seja levado a contextualizar o que ouve às cenas que vive e, seguramente, aprenderá melhor quando sentir proximidade relativa entre o que o motiva e empolga [...]. Para que essa contextualização ocorra é essencial que o professor saiba os momentos em que é necessário calar e ouvir seus alunos, ainda que intermediando suas falas, explorando e corrigindo as adequações e contextualizações experimentadas.

E finalmente Piccolo (1993, p. 13) esclarece:

> O principal papel do professor, através de suas propostas, é o de criar condições aos alunos para tornarem-se independentes, participativos e com autonomia de pensamento e ação. Assim, poderá se pensar numa Educação Física comprometida com a formação integral do indivíduo. Dessa forma, pode-se enfatizar o papel relevante que a Educação Física tem no processo educativo. O que, na verdade, ameaça a existência desta disciplina nas Escolas é a sua falta de identidade. Ela sofre consequências por não ter seu corpo teórico próprio, isso é a informação acumulada é vasta e extremamente desintegrada por tratar-se de uma área

multidisciplinar.

ATIVIDADES DE MOVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O Dicionário da Língua Portuguesa (FERREIRA, 1985) define: “movimento é o ato ou processo de mover (-se)”. O Movimento planejado e executado de maneira intencional e trabalhado como brincadeira terá papel fundamental no desenvolvimento motor da criança.

> O movimento, como meio de exploração motora, permite a apropriação das qualidades dos objetos do real de onde surge a significação, a conservação e a organização da informação cerebral. (...) A informação intersensorial do ser humano é tanto mais significativa quanto mais cinestésica, isto é, quanto maior relação tiver com a experiência prática e motora. O movimento não pode continuar a ser (e para muitos teóricos o é) o filho pobre do comportamento humano (FONSECA, 1988, p.307).

O movimento é ínsito, o ser humano produz movimentos desde o ventre materno, o bebe primeiro se comunica através do movimento no útero de sua mãe. Desta forma, “através dos gestos, ele mobiliza o

adulto para o atendimento de suas necessidades" (WALLON, 1968). Depois do nascimento o movimento torna-se, além de canal de comunicação, ferramenta de exploração para descoberta e aprendizado. MUKHINA (1996, p.88) diz que "todos esses movimentos e ações são degraus que conduzem às formas de comportamento que caracterizam o homem". O movimento é essencial, imperativo e inevitável, mas deve haver uma intencionalidade nos exercícios desses movimentos.

Segundo Arantes (2003:44):

> O movimento, então, assume funções importantes no desenvolvimento infantil. Primeiramente ele dá testemunho da vida psíquica da criança e, posteriormente, inicia-se a dimensão cognitiva. [...] podemos afirmar que os jogos e as brincadeiras pressupõem uma natureza cultural, na qual as crianças penetram na vida intelectual dos que as cercam, estabelecendo interações criança – criança e criança – adulto, as quais são imprescindíveis para o seu processo de aprendizado e desenvolvimento.

Para MELLO (1996) o movimento deve demandar uma forma de trabalho que proporcione o desenvolvimento contínuo do sujeito integralmente em

todas as suas formas de movimento e expressão. A intencionalidade do movimento consciente levará à reflexão, associações, ao exercício da autonomia, ao questionamento, confronto com situações-problema e suas possíveis soluções. Para a autora:

> Uma Educação Física que visa o desenvolvimento da criança como um todo, a intencionalidade ou conscientização do movimento torna-se imprescindível, principalmente na idade pré-escolar, para que a criança possa conhecer a si própria, testar seus limites, modificar seus gestos, compreender a função de seus movimentos e criar novos movimentos que a auxiliem a superar suas dificuldades (MELLO, 1996, p.127).

Ao delinearmos atividades de movimento para as crianças de 0 a 6 anos, é interessante observar que a criança demanda um aprendizado globalizado, que objetiva muito mais do que movimento não intencional. Não se pode cercear esses movimentos ou restringi-los com padrões motores pré- estabelecidos. Nas palavras de MELLO (2001, p. 98):

> ...o foco é sempre a criança por inteiro, com emoções, com sentimentos, com expressões, com dificuldades, com facilidades, com expectativas, ávida em dar sua opinião, com sugestões e

> vontades, com medos, com limites, com timidez, com agressividade, etc.

Por isso é imprescindível compreender e conhecer o movimento além do aspecto físico, observando sua importância no desenvolvimento cognitivo, social, psicológico e histórico.

De acordo com MELLO (2001, p.97):

> As crianças necessitam de um trabalho com Movimento direcionado às suas vidas, engajado no trabalho dos demais componentes curriculares da Educação Infantil, para que ela possa ver a relação da Educação Física com a sua vida, com a aquisição de conhecimentos e não apenas a relação com o esporte e a saúde.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É possível concluir, com as reflexões apontadas, que o Ensino de Educação Física é de total importância para o desenvolvimento integral do sujeito educando, tendo sofrido mudanças estruturais e conceituais ao longo do tempo, apontando nos dias atuais, para um enfoque que o introduza de forma ativa e efetiva no desenvolvimento cognitivo do sujeito educando. E que ainda demanda uma mobilização socio-cultural para

que para que se reconheça a importância da Educação Física na educação infantil sendo capaz de colaborar no equilíbrio do corpo e da mente.

> Ela condiciona todos os aprendizados pré-escolares e escolares; leva a criança a tomar consciência de seu corpo, da lateralidade, a situar-se no espaço, a dominar o tempo, a adquirir habilmente a coordenação de seus gestos e movimentos, ao mesmo tempo em que desenvolve a inteligência. Deve ser praticada desde a mais tenra idade, conduzida com perseverança, permite prevenir inadaptações, difíceis de corrigir quando já estruturada.
> (LE BOULCH,1988)

Esta articulista concluiu que refletir a prática pedagógica é a via que nos aponta maneiras originais de estimular e promover a aprendizagem. Problematizando e organizando o trabalho em sala de aula, buscando formação, sistematizando e aplicando novas técnicas, tudo com o objetivo tornar possível e acessível o conhecimento do conteúdo de Educação Física, que faz parte de um processo dinâmico e complexo de construção do conhecimento.

Basei (2008) diz que educação física infantil:

> Tem um papel fundamental na Educação

> Infantil, pela possibilidade de proporcionar às crianças uma diversidade de experiências através de situações nas quais elas possam criar, inventar, descobrir movimentos novos, reelaborar conceitos e idéias sobre o movimento e suas ações. Além disso, é um espaço para que, através de situações de experiências – com o corpo, com materiais e de interação social – as crianças descubram os próprios limites, enfrentem desafios, conheçam e valorizem o próprio corpo, relacionem-se com outras pessoas, percebam a origem do movimento, expressem sentimentos, utilizando a linguagem corporal, localizem-se no espaço, entre outras situações voltadas ao desenvolvimento de suas capacidades intelectuais e afetivas, numa atuação consciente e crítica. (BASEI, 2008,p. 1).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Celso. A avaliação da aprendizagem escolar. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. Fascículos 11 e 12.

ARANTES, M. M. (2003). Educação Física na Educação Infantil: Concepção e prática de professores. Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, do banco de dados da Unicamp. Recuperado em:

(http://repositorio.unicamp.br/17564328)

AYOUB, E. Reflexões sobre a educação física na educação infantil. Revista Paulista de Educação Física, São Paulo, supl. 4, p. 53-60, 2001.
___Narrando Experiências com a Educação Física na Educação Infantil, Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Campinas, v. 6, n. 3, p. 143- 158, maio 2005.

BAECKER, I. M. (1996): “Identitätsfördrung im Bewegungsunterricht Brasilianischer Grundschulen”. Tese de Doutorado. Tradução Autora. Universidade de Hamburgo, República Federal da Alemanha.
_____ (2001): “Vivência de movimento e Educação Física”, in: I Seminário Municipal de Lazer, Esporte e Educação Física Escolar, Santa Maria/RS.Anais... Santa Maria: Secretaria Municipal de Educação.

BASEI, A. P. Educação Física na Educação Infantil: a importância do movimentar-se e suas contribuições no desenvolvimento da criança. Revista Iberoamericana de Educación n. 75, v. 3 p. 1681-5653 25 de octubre de 2008. Disponível em: < http://www.rieoei.org/deloslectores/2563Basei.pdf>. Acesso em: 05 abr. 2024.

BENTO, C. C., GONÇALVES, J. L. Área Temática: Educação e Relações Etno
– Culturais Pluralidade Cultural nas Aulas de Educação Física Escolar. A Contribuição de Diferentes Povos. In. Curitiba: PUCPR, 2007. P. 868 – 873.

BETTI, Mauro. Educação Física e sociedade: a educação física na escolabrasileira de 1º e 2º graus. São Paulo: Movimento, 1991.
BOULCH, J.L. A educação pelo movimento: a psicocinética na idade escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física. Cadernos Cedes, ano XIX Número 48, Agosto de 1999.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional n. º 9.394/96. Brasília: MEC/FAE, 1996.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Referencial curricular nacional de educação infantil: introdução. Brasília, 1998.

BRASIL. Decreto Lei nº 1.212, de 17 de abril de 1939. Diário Oficial da União - Seção 1 - 20/4/1939, Página 9073 (Publicação Original). Coleção de Leis do Brasil - 1939, Página Vol. 4 (Publicação Original), 1939. em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1212-17- abril-1939349332-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em 12 abr. 2024.

BRITO, R. F. A.; LIMA, J. F. Desafios encontrados pelos professores de educação física no trabalho com alunos com deficiência. Corpo, movimento e saúde, Salvador,

v.2, n.1, p.1-12, 2012.

BROTTO, Karoline; SANTOS, Maria Gisele. O processo de desenvolvimento motor da criança. EF Deportes, Revista Digital, Bueno Aires Dezembro de 2014. Disponível em: https://www.efdeportes.com/efd199/o-processo-dedesenvolvimento-motor dacrianca.htm

BUSSSIMÃO, M. Educação física na educação infantil: compartilhando olhares e construindo saberes entre a teoria e a prática. Cadernos de Formação RBCE. v. 2, n. 1, 921, 2011.

CARVALHO, M. S. A Educação Física na educação infantil: uma experiência de integração. 2008. Monografia (Graduação). Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

CASTELLANI FILHO, Lino. Educação Física no Brasil. A história que não se conta. 18. ed. Campinas-SP: Papirus, 2010.

COLETIVO DE AUTORES. Metodologia do ensino da Educação Física. 2. edição. São Paulo: Cortez, 2012. p.61.

COLL, C. (org). Os Conteúdos da Reforma. Porto Alegre: Artmed, 2000.

COSTA DA, L. C. A., NASCIMENTO DO, J. V. O Bom

Professor de Educação Física: Possibilidades para a Competência profissional. In. Maringá, v. 20, n. 1, p. 17 – 24, 1º trim. 2009.

FARIAS, G.O. Um olhar sobre o cotidiano do professor e sua prática. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE GINÁSTICA E DESPORTO, XVII, 1998, Pelotas. Livro de Resumos..., Pelotas: UFPEL, 1998. p.70.

FARIAS, G.O. SHIGUNOV, V.; NASCIMENTO, J.V do. Formação e desenvolvimento profissional dos professores de Educação Física. In: SHIGUNOV, V.; SHIGUNOV NETO, A. (Orgs.). A formação profissional e a prática pedagógica: ênfase nos professores de Educação Física. Londrina: O Autor, 2001, p.19-53.

FONSECA, Vitor da. Da Filogênese à ontogênese da motricidade. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

GALLAHUE, D. L.; OZMUN, J. C. Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos. São Paulo: Phorte, 2001.

HILDEBRANDT, Reiner, e LAGING, Rhalf (1986): Concepções abertas no ensino da Educação Física. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico.

HILDEBRANDT-STRAMANN, Reiner (2001): Textos pedagógicos Sobre o ensino da Educação Física. Ijuí: Unijuí.

HOLLY, M.L. Investigando a vida profissional dos professores: diários biográficos. In: NÓVOA, A. (Org.). Vidas de professores. Porto: Porto Ed.1992, p.79-110.

KUNZ, Elenor (2001): Didática da Educação Física 1, 2.ª ed. Ijuí: Unijuí.

MATTOS, M.G.; NEIRA, M.G. Educação física infantil: construindo o movimento na escola. Guarulhos: Phorte, 1999.

MELLO, Maria Ap. A atividade mediadora nos processos colaborativos de educação continuada de professores: educação infantil e educação física. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

MELLO, Maria Ap. A intencionalidade do movimento no desenvolvimento da motricidade infantil. Multiciência. ASSER: São Carlos, vol.1, nº 01, novembro, 1996.

MORERIA, Wagner Wey (org.). Educação Física: intervenção e conhecimento científico. Editora Unimep, 2004.

MUKHINA, Valéria. Psicologia da Idade Pré-escolar. Tradução: Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

OLIVEIRA, Z. (2002). Educação Infantil: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez.

PASCHOAL, J. D.; MACHADO, M. C. G. A História da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. Revista HISTERDBR On-line. Campinas, n.33, p. 78-86, mar. 2009.

PEREIRA, R. S.; NISTA-PICCOLO, V. L.; SILVA, S. A. P. S. A Educação Física
nas séries da fase inicial do Ensino Fundamental: olhar do professor polivalente. Revista da Educação Física/UEM (Impresso), v. 20, p. 343-352, 2009.

PEREIRA, C. F. M. Tratado de Educação Física: problema pedagógico e histórico. Lisboa: Bertrand, [1960?]. v.1.

RODRIGUES, M. Manual teórico-prático da educação física infantil. São Paulo: Ícone, 2003.

RODRIGUEZ, C. G. Educação física infantil: motricidade de 1 a 6 anos. São Paulo: Phorte, 2005.

SACRISTÁN, J. Gimeno, e PÉREZ GÓMEZ, A. J. (2002): Compreender e transformar o ensino, 4.ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas.

SAYÃO, D. T. (2002): “Infância, prática de ensino de Educação Física e Educação Infantil”, in: VAZ, A. F.;

SAYÃO, D. T., e PINTO, F. M. (Org.): Educação do corpo e formação de professores: reflexões sobre a

prática de ensino de Educação Física. Florianópolis: Ed. da UFSC.

SORBARA, L. C. A importância e a Necessidade da Obrigatoriedade do Profissional de Educação Física para Alunos de Escolas Municipais da Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental do Município de Cascavel. 87f. 2002. Monografia (Graduação) - Curso de Educação
Física, Faculdade Dom Bosco, Cascavel.2002.

TONELLO, M. G. M. Educação Física: Como Planejar as Aulas na Educação Básica. São Paulo: Avercamp, 2007.

VAZ, A. F.; RICHTER, A. C.; GONÇALVES, G. C.; GONÇALVES, M. C.;
VIEIRA, C. L. N. Corpo, infância, cuidados de si: Educação Física no contexto da Educação Infantil. Inter-ação (UFG), v. 34, p. 152-163, 2009.

VASCONCELOS ATS. Interdisciplinaridade na educação física: valorizando a prática pedagógica no ensino fundamental. [Monografia]. Porto Velho (RO): Universidade Federal de Rondônia; 2007.

VIEIRA, M.S. Por uma educação física com sabor: possibilidades e desafios no ensino infantil. In: Anais do XV Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e II Congresso Internacional de Ciências do Esporte. Recife: CBCE, 2007.

WALLON, Henri. A Evolução Psicológica da Criança. Tradução: Ana Maria Bessa. São Paulo: Martins Fontes, 1968.