

EDUCAÇÃO INTEGRAL



Reflexões sobre educação na
perspectiva da integralidade humana

Apoio:

INEQ

INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
E QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL

www.portalineq.com.br

PUBLIQUE SEU ARTIGO EM NOSSA REVISTA CIENTÍFICA

Contribuições de Vygotsky acerca do desenvolvimento da linguagem e das aprendizagens na educação infantil

view on language development, especially in autistic children, highlighting the importance of school education in the development of such individuals. Therefore, we use a theoretical reference to historical-cultural approach that has as one of its main representatives Lev Semenovitch Vygotsky, Russian author, who broke new ground with its theoretical propositions the relationship between thought and language, the nature of the child's development and the role of learning in development. The proposal to address different views and theories is to bring out responsibilities and commitments in relation to mediation, which will provide children conditions and opportunities to learn and develop their language in a clear, correct and understandable way and provide mediators clarify their role and importance in this development.

Key words: Vygotsky, Oral Language, Child Development, Learning.

INTRODUÇÃO

A aquisição da linguagem se constitui em um importante marco no desenvolvimento infantil. Com a apropriação da linguagem oral, a criança pode ampliar sua capacidade comunicativa, pois passa a utilizar esse instrumento para mediar as relações com os seus pares.

study was to expand the

Para Vygotsky (2000), que sugere que a linguagem é uma atividade adaptada aos meios acadêmicos e sociais, compreende o fator linguístico, o cognitivo e o interacional.

O fator linguístico se refere à organização do discurso, as regras e esse aspecto possibilita que o código seja compartilhado. O fator cognitivo se refere ao conhecimento e é proveniente das experiências e vivências, que definem os modelos de cada falante. E o fator interacional se refere à maneira individual de interpretar e se relacionar com o mundo (VIANA, 2000 p. 35).

As línguas humanas possuem uma natureza intrínseca e regras para utilização, diz-se que, independente das palavras, elas se combinam, constituindo uma infinidade de sentidos significativos. Bruner (1978) afirma que a aquisição da linguagem não ocorre pela emissão de sons pela criança, mas pela predisposição humana para a comunicação social e comunicativa. A ideia de que as capacidades humanas se manifestam e se desenvolvem de suporte para a linguagem.

Para Bruner, uma criança que passou por um período de três anos em paz de desenvolvimento, aspecto que se refere à intenção de falar, gravação e expressão.

a finalidade de fazer com que as crianças tenham experiências lógicas. Em um processo intencional, que são lógicas. Em um processo intencional, que são lógicas. Em um processo intencional, que são lógicas.

Quando o cuidador atende o choro ou outras manifestações do bebê, se dá um processo que envolve além da satisfação de necessidades biológicas, mas também aspectos afetivos e cognitivos. Com isso, se o desenvolvimento ocorrer dentro do esperado, no futuro a criança já poderá ser capaz de ler e escrever.

INEQ

EDUCAÇÃO INTEGRAL

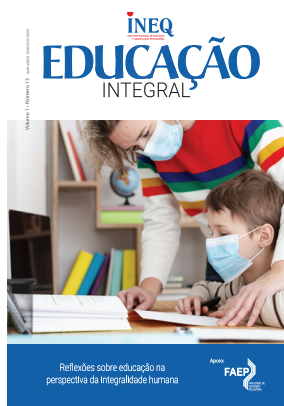


À partir de
10 parcelas
de **R\$49,00***

* Desconto especial para ex-alunos para artigos com até 10 páginas

www.ineq.com.br

(11) 2771-5080 | (11) 95031-7539



CARTA AO LEITOR – REVISTA JUNHO

Nesta edição da Revista “Educação Integral: reflexões sobre educação na perspectiva da integralidade humana” o Conselho Editorial não poderia deixar de se pronunciar, refletir e problematizar as questões referentes à Educação Integral em épocas de isolamento social e apreensões referentes à Pandemia. Ao partir do conceito de Educação Integral, tratado em todas as edições, pode-se pensar que a apropriação cultural, muito mais ampla que a interação com conhecimentos e informações, estaria, neste momento, voltada, de forma provisória para alguns dos elementos construídos pela humanidade em sua relação com a natureza, neste caso, as tecnologias. Entretanto, também constituindo a concepção de Educação Integral, nenhum dos elementos que deverão ser incorporados a personalidade dos educandos, poderá ser uma preocupação isolada na formação do educando e ignorar a necessidade de considerar as crianças, adolescentes, jovens e adultos como sujeitos de vontade.

O desafio da Educação, neste momento histórico de incertezas e contradições, é analisar como a educação que trabalha a integralidade humana. No caso das crianças pequenas e bem pequeninhas, o brincar é a atividade principal que possibilita o desenvolvimento das qualidades humanas, de todos os aspectos constituintes dos sujeitos históricos. O físico, o intelectual, o social, o afetivo estão entrelaçados de forma indissociável na construção da personalidade. Como respeitar esta necessidade constituinte da humanização? As crianças maiores também precisam de experiências reais, de exploração de espaços e vivências compartilhadas. Utilizar as tecnologias digitais deveria ser uma das formas de explorar da realidade e propor transformações que, sem dúvida, poderiam ser interessantes na descoberta de novos dados para organizar uma ação criativa. Porém, as novas tecnologias não podem ser comparadas às interações diretas com o mundo real, são diferentes. Como utilizar este momento para repensar as práticas pedagógicas? Tanto no sentido de valorizar os momentos de exploração e compartilhamentos presenciais, como na utilização dos recursos tecnológicos conquistados?

E os adolescentes e jovens já imersos em mundos virtuais e desafiadores? Quem sabe, poderão ser arrastados para a concretude das vielas e das notas musicais, para a realidade das cidades e das histórias reais. Sem abandonar o jogo e os simulacros digitais, eles podem criar um espaço novo de inúmeras possibilidades transformadoras.

E os adultos perplexos frente às necessidades de mudanças de diferentes ordens, ao lado do enfrentamento de inúmeras dificuldades econômicas e sociais, deixando expostas suas fragilidades, mas também sua coragem e forte esperança de um mundo mais humano. Por este motivo, os adultos na educação em tempo de pandemia não desanimam, continuam lutando, interagindo em aulas à distância e buscando formas de encontrar um caminho para que suas atuações como professor, como educador, como trabalhador de empresas diversas, como chef de cozinha e em outros múltiplos cargos e funções contribuam para uma sociedade mais justa e solidária.

A FAEP não pode deixar de destacar que sempre busca a Educação Integral e, neste sentido, compreende que existem diferenças nas possibilidades de acesso às tecnologias digitais, à internet, aos computadores e aos tablets. Por este motivo e porque não é uma instituição que defende a Meritocracia, mas luta pelas mesmas oportunidades para todos, está e estará atenta para que seus alunos e trabalhadores da educação possam compartilhar e apropriar-se do patrimônio cultural da humanidade, de forma igualitária.

Prof. Dr. Claudinei Aparecido da Costa
Diretor-geral

Educação Integral:

Reflexões sobre educação na perspectiva da integralidade humana

INEQ / FAEP

VOLUME 1 - NÚMERO 13 – (JUNHO DE 2020)

Periodicidade: Trimestral

Os conceitos contidos nesta revista são de inteira reponsabilidade dos autores.

É proibida a reprodução total ou parcial desta obra sem prévia autorização dos autores.

CONSELHO EDITORIAL

Profº Dr. Claudinei Aparecido da Costa

Profº Dr. Clemente Ramos dos Santos

Profº Dra. Vania Aparecida da Costa

Profª Ms. Ana Maria Gentil

EDITOR CHEFE

Profº Dr. Claudinei Aparecido da Costa

REVISÃO E NORMATIZAÇÃO DE TEXTOS

Prof. Marcos Alves da Silva

CAPA E PROJETO GRÁFICO

Fernando Silva de Araujo

INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO e QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL – INEQ

Rua Santa Ângela, 252, Vila Palmeiras,

Freguesia do Ó, São Paulo – SP - Cep: 02727-000

Tel.: (11) 2771 5080

e-mail: educacaointegral@ineq.com.br

ISSN 2525-4294

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
INEQ Instituto Nacional de Educação e Qualificação Profissional / Faculdade
de Educação Paulistana / FATAc Faculdade de Tecnologia Alpha Channel

Educação Integral – Revista do Instituto Nacional de Educação e Qualificação Profissional

Faculdade de Educação Paulistana e Faculdade de Tecnologia
Alpha Channel. n. 13 (2020) São Paulo: INEQ/FAEP/FATAc
(2020)

Trimestral

Endereço eletrônico: <https://ineq.com.br/revista/>

ISSN 2525-4294

Wilma Aparecida Cavazini – Bibliotecária CRB 8 2665

APRESENTAÇÃO

REVISTA EDUCAÇÃO INTEGRAL – junho/2020

A revista **“EDUCAÇÃO INTEGRAL: REFLEXÕES SOBRE EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA DA INTEGRALIDADE HUMANA”** em todas as suas edições oferece uma reflexão contextualizada no espaço e no tempo da educação. Neste momento, passamos por uma situação diferenciada no processo educacional, que obriga a repensar as práticas educativas. Neste sentido, o Conselho Editorial pretende oferecer textos para reflexões gerais sobre Educação que possam acompanhar com qualidade a trajetória dos leitores em tempos de isolamento e distanciamento social. Os textos não indicam questões específicas para este período, porém, muitos deles ajudam na construção de ideias para compor o nosso cotidiano escolar e não escolar.

Alguns textos trazem uma reflexão importante sobre a importância do elemento lúdico na trajetória dos seres humanos em todos os períodos da vida. Na infância, o brincar determina o desenvolvimento integral, porque ele envolve a plenitude dos sujeitos.

Aliado a estas ideias, o texto **“A IMPORTÂNCIA DAS BRINCADEIRAS NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL”** pode auxiliar os leitores na compreensão da introdução deste elemento lúdico no cotidiano do trabalho na escola e no

dia a dia com as famílias. Destaca a integralidade humana presente na brincadeira, que, na maioria das vezes, pode ser observada nas ações das crianças em suas relações sociais e em momentos mais solitários. No texto, aponta-se também a legislação vigente e os documentos institucionais que destacam o brincar e as interações como fundamentais no trabalho com a infância.

No texto **“JOGOS LÚDICOS NA APRENDIZAGEM ESCOLAR”**, o foco está nas relações sociais e nas aprendizagens presentes nas interações entre as crianças e destas com os “adultos brincalhões”. Destaca também o processo comunicativo que desencadeia várias aprendizagens, inclusive das diferentes linguagens. Outro texto complementa este de forma brilhante: **“BRINCADEIRAS TRADICIONAIS: ESTIMULANDO A SOCIALIZAÇÃO E A CRIATIVIDADE”**, apontando a inserção da criança no patrimônio cultural da humanidade e no desenvolvimento da imaginação e da criação. Neste processo, as aprendizagens são multidisciplinares, porque as brincadeiras tradicionais carregam uma infinidade de saberes e fazeres sociais.

Desta forma, os elementos lúdicos apontados possibilitam também a construção da função

simbólica da consciência. O texto **“A EVOLUÇÃO DO DESENHO INFANTIL”** destaca um outro elemento que compõe a trajetória da criança na leitura e na produção de símbolos, auxiliando nos caminhos para a compreensão das notações do sistema de escrita alfabética, do sistema numérico do sistema de notas musicais. Como o autor afirma no texto, o desenho é uma maneira de significar o mundo.

O texto **“CRIATIVIDADE E PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM”** possibilita uma reflexão essencial para o trabalho escolar e para o repensar das ideias sobre “o dom criativo”. As linhas e entrelinhas deste texto, que deverá ser lido e relido, coloca o leitor da revista frente a frente com a necessidade de trabalhar a construção da qualidade humana – criatividade. Traz para a educação formal e não-formal a responsabilidade na formação do sujeito criativo, que pode interpretar e transformar o mundo.

No sentido de reorganizar os espaços escolares de forma propositiva e criativa, no qual as crianças e os adultos possam brincar e investigar novas formas de interagir e descobrir o mundo, o texto **“A INFLUÊNCIA ESPACIAL DA ARQUITETURA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM”** propõe um repen-

sar contínuo dos espaços das instituições educativas. As ideias trazidas no texto ajudam a refletir sobre os espaços pensados e transformados como um “outro educador”.

As propostas apresentadas nestes textos críticos e reflexivos trazem um olhar diferenciado sobre a educação e sobre o papel da escola. Eles ajudam a pensar como a forma emancipatória de conceituar Educando e Educação pode auxiliar no questionamento sobre termos como “indisciplina” e outros termos que devem ser revistos e repensados criticamente. Podem colaborar com as discussões sobre como a escola deve trabalhar para a construção da atenção voluntária e da vontade pelo processo educacional. O texto **“DISCIPLINA E INDISCIPLINA NA EDUCAÇÃO INFANTIL”** pode desencadear uma discussão sobre como a escola analisa suas ações e suas concepções sobre o tema, na perspectiva de problematiza – las.

Outro texto que ajuda a questionar o papel da escola na formação do sujeito possui um título desafiador: **“INATISTA, AMBIENTALISTA OU INTERACIONISTA: QUAL A CONCEPÇÃO MAIS EFICAZ CONTRA O INSUCESSO ESCOLAR?”**. Ao repensar sobre assuntos como o que foi tratado nesse texto, compreendemos que a teoria deve aju-

dar a propor e repensar a prática e que, ao refletir sobre nossas ações e concepções subjacente, podem reorganizar os princípios teóricos, em uma relação dialógica. As propostas de reflexão contidas nos parágrafos ajudam a buscar esta dialogicidade.

A Educação não é neutra. Sabemos que os contextos sociais, históricos, econômicos e políticos influenciam nas práticas educativas e na formação de professores. Apontar os determinantes presentes no ensino de História e nos encaminhamentos educativos para os trabalhadores da educação, de forma profunda e analítica, foi um compromisso assumido pelo autor do texto : **“EFEITOS NO ENSINO DE HISTÓRIA COM A ABERTURA POLÍTICA E SOCIAL DA DÉCADA DE 1980 E COMO ISSO INFLUENCIOU A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE HISTÓRIA.”**

Neste momento, no qual vivenciamos grandes incertezas e apreensões, o texto: **“INCLUSÃO, EDUCAÇÃO E CIDADANIA”** colabora de forma significativa para repensar como a educação corre o risco de perder o sentido da sua gênese: a formação de sujeitos emancipados, críticos, reflexivos e solidários. Ao longo da história da educação e da história da educação brasileira,

surgiram grandes pensadores, como Paulo Freire, que procuraram destacar a exigência de atitudes cidadãos voltadas para a inclusão de todos no sistema educacional, de forma igualitária. Esses pensadores indicam também a reflexão e a supressão de práticas excludentes nas escolas. Os encaminhamentos atuais da educação, principalmente, neste período de pandemia, têm ignorado as desigualdades sociais e todos os estudos realizados na busca de uma educação de qualidade para todos.

Por meio destas reflexões, o Conselho Editorial da revista espera contribuir com textos e contextos, linhas e entrelinhas e desencadear inúmeras problematizações sobre Educação e sobre Educação Integral, em um período de restrições das relações sociais. Os autores dos artigos trataram de temas importantes e desafiadores para os encaminhamentos da Educação e para assumirmos um compromisso de impedir o processo de desarticulação da luta de educadores para uma sociedade mais justa e para a conscientização dos trabalhadores da educação, das crianças, adolescentes, jovens e adultos.

BOA LEITURA

SUMÁRIO

10	▶	BRINCADEIRAS TRADICIONAIS: ESTIMULANDO A SOCIALIZAÇÃO E A CRIATIVIDADE. – Carla Carvalho Costa
21	▶	A INFLUÊNCIA ESPACIAL DA ARQUITETURA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM – Cristina dos Santos Lisboa
30	▶	A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA – Edna Cristina da Silva
41	▶	INATISTA, AMBIENTALISTA OU INTERACIONISTA: QUAL A CONCEPÇÃO MAIS EFICAZ CONTRA O INSUCESSO ESCOLAR? – Fabiana Pereira Dutra Vieira
47	▶	INCLUSÃO, EDUCAÇÃO E CIDADANIA – Luciane Beck Sola
50	▶	A ARTICULAÇÃO DAS VÁRIAS FACETAS DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM INICIAL DA LÍNGUA ESCRITA – Nájara Nogueira Damasceno
62	▶	MUSICALIZAÇÃO E ALFABETIZAÇÃO: A LUDICIDADE COMO FORMA SIGNIFICATIVA DE APRENDER NA ESCOLA REGULAR – Neidiane Vieira Ribas
68	▶	A IMPORTÂNCIA DAS BRINCADEIRAS NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL – Rose Leila J. Queiroz
76	▶	DISCIPLINA E INDISCIPLINA NA EDUCAÇÃO INFANTIL – Rose Leila J. Queiroz
82	▶	CRIATIVIDADE E PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM – Viviane Bezerra Cavalcanti
91	▶	EFEITOS NO ENSINO DE HISTÓRIA COM A ABERTURA POLÍTICA E SOCIAL DA DÉCADA DE 1980 E COMO ISSO INFLUENCIOU A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE HISTÓRIA – Washington Barros
99	▶	A RELAÇÃO ENTRE ENSINO/APRENDIZAGEM E COMPETÊNCIA PARA ALÉM DO VESTIBULAR - (artigo retratado) - Nájara Nogueira Damasceno

O Conselho Editorial da Revista Educação Integral decidiu, após análise, proceder à substituição formal do seguinte artigo publicado: **A ARTICULAÇÃO DAS VÁRIAS FACETAS DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM INICIAL DA LÍNGUA ESCRITA. Nájara Nogueira Damasceno. pp. 50-63.**

Uma vez que este foi publicado anteriormente na 12ª edição.

O artigo retratado **A RELAÇÃO ENTRE ENSINO/APRENDIZAGEM E COMPETÊNCIA PARA ALÉM DO VESTIBULAR** encontra-se a partir da página 99 desta edição.

Prezado leitor,

A FAEP/INEQ, instituição responsável pela formação de milhares de alunos em Parada de Taipas/SP contribui, trimestralmente, com os seus alunos e os educadores da Cidade de São Paulo, para a ampliação dos saberes e das reflexões sobre educação, por meio da publicação da Revista Educação Integral. Com a finalidade de publicar textos de qualidade, que auxiliem na reflexão dos seus leitores, oportuniza aos alunos e sujeitos que lutam por uma educação mais humana a possibilidade de produzir e enviar textos relevantes e significativos para a transformação social e a construção da identidade profissional dos participantes de todo o processo.

Nesta trajetória, da produção e criação de textos de autoria até a edição e publicação, percorremos um caminho de revisões, reorganizações e reelaborações contínuas. Reconhecemos que este processo exige um trabalho conjunto de conferências, que muitas vezes, acabam por introduzir os atores em um serviço de múltiplas retomadas. Neste momento, mesmo utilizando meios e recursos cada vez mais adequados para alcançar a finalidade pedagógica da revista, a incompletude de saberes e potencialidades humanas pode conduzir a ações não tão acertadas como gostaríamos.

Desta forma, por meio desta carta, gostaríamos de nos retratar frente aos leitores da revista e a todos os participantes de sua construção, no que se refere à duplicidade de textos em revistas de edições diferentes. Contamos com a compreensão de todos, certos de que sempre escolhemos e escolheremos os melhores caminhos para a melhoria da educação brasileira, a medida que possibilitamos a conscientização dos educadores para compartilhar conosco a luta para a emancipação de todos.



BRINCADEIRAS TRADICIONAIS: ESTIMULANDO A SOCIALIZAÇÃO E A CRIATIVIDADE

Carla Carvalho Costa¹

RESUMO

Brincadeiras são atividades sociais, fundamentadas na interação e na construção do conhecimento pela criança, se constituindo como fonte de lazer e ensinamento. Esse artigo mostra a importância de conhecer um pouco mais sobre as brincadeiras tradicionais e suas contribuições para a socialização e o desenvolvimento da criatividade nas crianças da Educação Infantil. Seu objetivo principal foi demonstrar que a utilização dessas brincadeiras como suporte pedagógico leva a socialização e estimula a criatividade. Como metodologia se utilizou a revisão bibliográfica baseando-se em Piaget (1967), Vygotsky (1989), Marcellino (1996), Kishimoto (2002-2011) dentre outros. O texto discorre sobre a importância do brincar; apresenta um breve resumo sobre as brincadeiras tradicionais e suas contribuições para o desenvolvimento da criatividade e da socialização e realiza uma sucinta reflexão sobre o papel do professor. Como considerações finais tem-se que as brincadeiras tradicionais favorecem a socialização, por meio da interação entre as crianças, e estimulam a criatividade a partir do momento em que são desafiadas a usar a imaginação nas duplas ou grupos. O artigo torna-se relevante por contribuir para o en-

tendimento de que as brincadeiras tradicionais propiciam conhecimentos de forma natural e agradável e ainda estimulam a socialização e a criatividade.

Palavras-chave: Brincadeiras; Socialização; Criatividade; Criança.

ABSTRACT

Games are social activities, based on interaction and the construction of knowledge by the child, constituting a source of leisure and teaching. This article shows the importance of knowing a little more about traditional games and their contributions to socialization and the development of creativity in early childhood children. Its main objective was to demonstrate that the use of these games as educational support leads to socialization and stimulates creativity. As a methodology, the bibliographic review was used based on Piaget (1967), Vygotsky (1989), Marcellino (1996), Kishimoto (2002-2011) among others.

The text discusses the importance of playing; it presents a brief summary of traditional games and their contributions to the development of creativity and socialization and makes a brief reflection on the role of the teacher. As final

1 - Graduação em Pedagogia pela Universidade do Oeste Paulista (2003); Professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Rede Municipal de Educação de São Paulo.

considerations, traditional games favor socialization, through interaction between children, and stimulate creativity from the moment they are challenged to use their imagination in pairs or groups. The article becomes relevant for contributing to the understanding that traditional games provide knowledge in a natural and pleasant way and still stimulate socialization and creativity.

Keywords: Play; Socialization; Creativity; Kid.

INTRODUÇÃO

Entende-se que o brincar está presente no universo infantil de maneira incondicional e por muitas vezes é possível percebê-lo também no mundo dos adultos. Observar crianças brincando livremente, descontraídas e felizes sempre traz lembranças da infância, especialmente pela espontaneidade com a qual desenvolvem as brincadeiras. Kishimoto (2011, p. 17) afirma que “a criança que brinca, vive a sua infância, torna-se um adulto muito mais equilibrado física e emocionalmente e suportará muito melhor as pressões das responsabilidades adultas e terá maior criatividade para solucionar os problemas [...]”.

Brincando, o aprendizado acontece de forma mais prazerosa, criando vínculos que estarão sempre presentes em qualquer fase de suas vidas. As brincadeiras proporcionam à criança o diálogo entre ela e o mundo, visto que é uma experiência de convívio, de troca, de interação, socialização e aprendizagem. Acerca das brincadeiras Maranhão (2004) salienta que a criança utiliza a brincadeira para expressar seu sentimento, pois é brincando que a criança aprende a viver em sociedade com normas e regras, a interagir e a partilhar.

Assim, na Educação Infantil a criança precisa encontrar oportunidades de conhecer mais sobre sua cultura e outras culturas diferentes. A

melhor maneira de propiciar isso a elas é através de uma proposta de trabalho voltada para as brincadeiras tradicionais, aquelas que fizeram parte da infância de seus pais e avós.

Como justificativa para o desenvolvimento desse projeto tem-se que é de fundamental importância conhecer um pouco mais sobre as brincadeiras tradicionais e suas contribuições para a socialização e o desenvolvimento da criatividade nas crianças da Educação Infantil, pois muitas vezes as brincadeiras, em especial as tradicionais, não são entendidas como importantes para o desenvolvimento infantil, sendo relegadas a segundo plano.

Cabe ao professor utilizar a brincadeira na sala de aula, entre tantos recursos, reconhecendo e compreendendo esse instrumento como forma de contribuição não só para o desenvolvimento e formação da personalidade da criança, como também para o respeito e valorização da cultura, por meio das brincadeiras populares.

Através do brincar a criança, vai aos poucos tomando contato com a realidade; na brincadeira ela se depara com o real e o simbólico e tenta descobrir sua própria identidade e a dos outros. É de suma importância o brincar na Educação Infantil para que se fortaleça o elo entre a criança e o mundo com o qual convive, possibilitando a ela futuramente agir como sujeito crítico e autônomo.

Diante do pressuposto, esse artigo tem por objetivo investigar a respeito da importância das brincadeiras tradicionais como estímulo para o processo de socialização e desenvolvimento da criatividade da criança na Educação Infantil. Para desenvolvê-lo alguns autores foram estudados: Kishimoto (2001-2011), Maranhão (2004), Teixeira (2010) e o também Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil, 1998).

Sendo assim, a relevância deste trabalho é contribuir para o estudo e prática de educadores que trabalham com a Educação Infantil levando ao entendimento de que o brincar propicia o conhecimento de forma natural e agradável estimulando a socialização e a criatividade, possibilitando à criança agir com autonomia expressando seus sentimentos de maneira mais natural.

1. O Brincar

O brincar é algo natural e uma necessidade básica, inerente à infância. É uma necessidade humana que propicia a descoberta do “eu” através do prazer e da fantasia. A criança que brinca tem maiores oportunidades de ter seu desenvolvimento potencializado, uma vez que, de acordo com Pimentel (2007, p. 226), o brincar:

[...] instiga a criança, cada vez mais, a ser capaz de controlar seu comportamento, experimentar habilidades ainda não consolidadas no seu repertório, criar modos de operar mentalmente e de agir no mundo que desafiam o conhecimento já internalizado, impulsionando o desenvolvimento de funções embrionárias de pensamento [...].

Através do brincar que a criança aprende a lidar com o mundo, recria situações do cotidiano e experimenta sentimentos básicos, como o amor e o medo. Consegue ter acesso à realidade social, compreender a necessidade das regras e como elas são construídas. Aprende sobre o mundo e sobre si próprio. Ela fica tão envolvida com o que está fazendo, que coloca na ação seu sentimento e emoção.

Durante o brincar constroem uma ponte entre a fantasia e a realidade, compreendendo como são as regras do “mundo real”. Ao brincar ad-

quire conhecimentos da cultura, traços regionais, costumes e diferentes manifestações expressivas.

O brincar para a criança é fonte de vida, prazer, revelação de sentimentos, ideais, fantasias e interação entre o imaginário numa descoberta espontânea e persistente de tudo o que a circunda. A importância das brincadeiras para o desenvolvimento psicossocial da criança vai além do que se possa imaginar.

Por meio da brincadeira que a criança efetua suas primeiras grandes realizações culturais e psicológicas e que expressa seus sentimentos e pensamentos. A criança utiliza a brincadeira para expressar seus sentimentos, ela não escolhe uma brincadeira por acaso, ela reflete suas inquietações, seus problemas. No momento que a criança brinca, ela pode revelar o que está acontecendo na sua mente. (MARANHÃO, 2004. p.17)

O brincar está presente em todas as dimensões da existência do ser humano e, muito especialmente, na vida das crianças. É possível afirmar que realmente brincar é viver, e as crianças brincam porque esta é uma necessidade básica para o seu desenvolvimento. De uma forma geral brincar é uma forma prazerosa de relação com a realidade.

A Educação Infantil é o espaço perfeito para o resgate do brincar, pois, é brincando que a criança descobre o mundo. O brincar é algo espontâneo, que se realiza naturalmente, sem cobranças. Enquanto a criança está simplesmente brincando, incorpora naturalmente, valores, conceitos e conteúdo. É um momento de vasto conhecimento por possibilitar categorias de experiências agrupadas por modalidades de brincadeiras.

O brincar apresenta-se por meio de várias categorias de experiências que são diferenciadas pelo uso do material ou dos recursos predominantemente implicados. Essas categorias incluem: 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 universo social se constrói; e, finalmente, os limites definidos pelas regras, constituindo-se em um recurso fundamental para brincar. Estas categorias de experiências podem ser agrupadas em três modalidades básicas, quais sejam, brincar de faz de conta ou com papéis, considerada como atividade fundamental da qual se originam todas as outras, brincar com materiais de construções e brincar com regras. (BRASIL, 1998, v. 1, p.28)

Entende-se que por meio do brincar a criança adquire a primeira representação do mundo e é também por meio delas que entra no mundo das relações sociais, desenvolvendo um senso de criatividade e socialização. Brougère (1998, p.63) adverte que “a brincadeira é o lugar de socialização, da administração da relação com outro, da apropriação da cultura, do exercício da decisão e da invenção”.

A criança está sempre em busca do brincar de diferentes modos aliando a recreação ao prazer em interagir consigo mesma, com seus pais, adultos, outras crianças e com o ambiente que a cerca. Para Kishimoto (2002, p. 139) “A brincadeira é uma atividade que a criança

começa desde seu nascimento no âmbito familiar” sem objetivo educativo pré-definido e continua durante toda a infância em contato com outras crianças e adultos fora do ambiente familiar.

O brincar na Educação Infantil, possibilita a criança se manifestar e se expressar. Consta no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil, 1998 a, p. 23) que:

A Educação Infantil deve oferecer condições para satisfazer as necessidades básicas da criança. Propiciar a aquisição da cultura que enriquece o seu desenvolvimento e sua inserção social, além de estabelecer condições de bem-estar físico, afetivo-social e intelectual, de modo a estimular a curiosidade infantil, estabelecendo novas descobertas por meio de brincadeiras e as adivinhas pedagógicas intencionais orientadas pelos adultos.

O ato de brincar é de extrema importância para o desenvolvimento infantil, mas é preciso observar se as brincadeiras estão sendo utilizadas no espaço escolar com intenção pedagógica ou simplesmente para ocupar o tempo da criança. O educador tem que estar atento para auxiliar a criança, ensiná-la a brincar e participar das brincadeiras, demonstrando prazer em fazê-lo, estimulando-as sempre.

Sobre a importância do brincar, Piaget (1967, p.32) pontua que “o jogo não pode ser visto apenas como divertimento ou brincadeira para desgastar energia, pois ele favorece o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo, social e moral”, indo desde a sua prática livre até uma atividade dirigida, com regras e normas.

Através do brincar a criança vivencia experiências de interações com o meio em que está inserida e com outras crianças, aprimorando sua

linguagem, imaginação e sua socialização que levam a interiorização de modelos de comportamentos e habilidades importantes para sua formação como o desenvolvimento da identidade e da autonomia.

Se para as crianças brincar é um prazer, na escola ele pode se transformar em fonte de conhecimento, pois além de possibilitar o exercício daquilo que é próprio no processo de desenvolvimento e aprendizagem, brincar é uma situação que contribui para que a criança construa significados, assimile papéis sociais, compreenda as relações afetivas que ocorrem em seu meio.

Para Maluf (2003, p.20), “é importante a criança brincar, pois ela virá a se desenvolver permeada por relações cotidianas, e assim vai construindo sua identidade, a imagem de si e do mundo que a cerca”. Para a criança brincar é um instrumento do qual ela se apropria para se comunicar e relacionar com outras crianças e com o mundo.

O brincar leva a um estado de prazer, descontração e surgimento de novas ideias que facilitam a aprendizagem de novos conteúdos, favorecendo a confiança em si e no grupo em que está inserida, explorando seu potencial de criatividade e socialização, auxiliando na formação de um ser humano mais completo e singular.

As brincadeiras infantis envolvem muito mais do que prazer e emoção, desenvolvem a imaginação e a aceitação de regras, que mesmo não estando explícitas durante o brincar, estão sempre presentes. Basta observar com atenção o desencadear das brincadeiras entre as crianças, sempre existe um antes e um depois, o que pode e o que não pode, mesmo quando acontecem somente os jogos de imaginação.

A brincadeira é uma forma prazerosa de relação com a realidade. Segundo Kishimoto (2002, p.143), “ao brincar a criança não está preocupada com os resultados. É o prazer e a motivação que impulsionam a ação para explorações livres”. Ao brincar, a criança busca novos conhecimentos realizando uma ação ativa, indagadora, reflexiva e socializadora.

Através do brincar a criança vai tomando contato com a realidade. “A criança se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além do seu comportamento diário; no brinquerio é como se ela fosse maior do que ela é na realidade” (Vygotsky, 1989, p. 177).

Na brincadeira a criança se depara com o real e o simbólico e tenta descobrir sua própria identidade e a dos outros. O brincar na Educação Infantil é importante para que se fortaleça o elo entre a criança e o mundo com o qual convive, possibilitando futuramente agir como cidadão crítico e autônomo.

É brincando que a criança testa, experimenta, descobre e reinventa o mundo, se desenvolve socialmente e afetivamente. Brincar é a oportunidade que ela tem de se desenvolver social, física e cognitivamente, de forma prazerosa e significativa. Segundo o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (BRASIL, 1998, p.21): “Brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia”.

A Educação Infantil é um momento propício para a criança conhecer mais sobre sua cultura e as de outros povos por meio de uma proposta de trabalho voltada para as brincadeiras tradicionais, aquelas que fizeram parte da infância de seus pais e avós. Essas brincadeiras quando utilizadas de forma adequada como recurso pedagógico podem contribuir também para a socialização e o desenvolvimento da

criatividade.

2. Brincadeiras tradicionais, socialização e criatividade

As brincadeiras tradicionais estão relacionadas ao folclore e são consideradas como cultura popular. Seus criadores são anônimos, desconhecidos. Essas brincadeiras fazem parte das tradições de um povo, provenientes de fragmentos de romance, poesias, mitos e rituais religiosos. É difícil conhecer a origem dessas brincadeiras, que segundo Kishimoto (2004, p. 15) é uma:

Cultura não oficial, desenvolvida, sobretudo, pela oralidade. Incorporando criações anônimas das gerações que vão sucedendo. [...] sabe-se apenas que os jogos infantis tradicionais são provenientes de práticas abandonadas por adultos, de fragmentos de romances, poesias, mitos e rituais religiosos, tradicionalidade e universalidade dos jogos assenta-se no fato de que povos distintos e antigos como os da Grécia e Oriente brincavam de amarelinha, de empinar papagaio, jogar pedrinhas.

Esses jogos e brincadeiras levam as crianças a conhecer outro universo: o universo cultural. São brincadeiras de outras gerações que passam, normalmente de pais para filhos perpetuando a cultura. Segundo Friedmann (2006, p. 78):

As brincadeiras tradicionais são expressivamente transmitidas de uma geração a outra, fora das instituições oficiais, na rua, nos parques, nas praças etc. Assimiladas pelas crianças de maneira espontânea, mudam de forma com o passar do tempo – variam suas regras, culturas e grupos sociais, mas seu conteúdo per-

manece o mesmo.

Kishimoto (2009, p.38) defende que: “Enquanto manifestação livre e espontânea da cultura popular, a brincadeira tradicional tem a função de perpetuar a cultura infantil, desenvolver formas de convivência social e permitir o prazer de brincar”.

Essas brincadeiras favorecem a diversão, a aprendizagem e o resgate da cultura do país, levando ao conhecimento da história, dos valores e costumes de um povo. Brincadeiras como amarelinha, empinar pipa, jogar pedrinhas pertenceram aos povos da Grécia e do Oriente. Bolinha de gude, bola e pião foram trazidos pelos portugueses. Cama de gato e peteca são legados dos índios e as brincadeiras cantadas são herança dos negros. Todas permanecem até hoje nas atividades das crianças.

A respeito das brincadeiras tradicionais infantis, Kishimoto (2011, p.42-43) ressalta:

A brincadeira tradicional tem a função de perpetuar a cultura infantil e desenvolver formas de convivência social e permite o prazer de brincar. Por pertencer à categoria de experiências transmitidas espontaneamente conforme motivações internas da criança, a brincadeira tradicional infantil garante a presença do lúdico, da situação imaginária.

Dessa forma, pode-se dizer que colaboram para a socialização, por meio da interação entre as crianças, e estimulam a criatividade a partir do momento em que são desafiadas a usar a imaginação, visto que sempre se brinca em duplas ou grupos e que ao brincar se tem a oportunidade de transformar essas brincadeiras, criando novas variações, incorporando frases, palavras novas de acordo com a realidade em que estão inseridas, levando-as a imaginar, criar, reinventar e produzir cultura. Marcellino

(1996, p.38) afirma que:

É fundamental que se assegure à criança o tempo e o espaço para que o caráter lúdico do lazer seja vivenciado com intensidade capaz de formar a base sólida para a criatividade e a participação cultural e, sobretudo para o exercício do prazer de viver, e viver, como diz a canção [...] como se fora brincadeira de roda [...].

As brincadeiras tradicionais na Educação Infantil deveriam fazer parte constante da prática pedagógica, levando em consideração toda bagagem que as crianças trazem consigo, aproveitando-se disso para promover momentos de socialização e estimular a criatividade das crianças, propiciando novos saberes que contribuirão para a formação integral do sujeito.

Ligadas a costumes populares e ainda à socialização, as brincadeiras tradicionais ajudam a desenvolver a coordenação motora, exploram o movimento, o equilíbrio, o respeito às regras e o lado intelectual das crianças. O conhecimento adquirido a partir dessas vivências contribui muito para o processo de aprendizagem, possibilitando a construção de regras de convivência e uma melhor percepção dos outros e de si mesmas.

Para Friedman, (2006.p.78) “a brincadeira tradicional traduz valores, costumes, formas de pensamento e ensinamentos e faz parte da história de vida de cada indivíduo, cada grupo, cada geração. Por isso seu valor inestimável.” Observa-se que é urgente a necessidade de oportunizar na Educação Infantil o contato com essas brincadeiras, visto que muitas já estão desaparecendo do cotidiano das crianças.

Proporcionar uma interação com as brincadeiras tradicionais é transmitir para a criança

o conhecimento de que brincar não consiste apenas em manusear objetos, mas também explorar lugares e espaços, formando seu modo próprio de ver o mundo, desenvolvendo a sociabilidade e compreendendo seu papel na sociedade. Para tanto, é preciso entender que:

Brincando, elas se apropriam criativamente de formas de ação social tipicamente humana e de práticas sociais específicas dos grupos aos quais pertencem, aprendendo sobre si mesmas e sobre o mundo em que vivem. Se entendermos que a infância é um período em que o ser humano está se constituindo culturalmente, a brincadeira assume importância fundamental como forma de participação social e como atividade que possibilita a apropriação, a ressignificação e a reelaboração da cultura pelas crianças. (BORBA, 2007, p. 12)

Ao mudar regras das brincadeiras, adicionar novas palavras, mudar finais de frases, etc. a criança está exercitando a sua criatividade, pensando em novas formas de agir e atuar diante da realidade em que estão inseridas. Essas situações viabilizam o desenvolvimento da autonomia, do senso crítico e da formação de valores como solidariedade e cooperação tão necessária à vida atual.

Garcia e Marques (1990, p.11) afirmam que “o aprendizado da brincadeira, pela criança, propicia a libertação de energias, a expansão da criatividade, fortalece a sociabilidade e estimula a liberdade do desempenho”. Uma prática educativa em que se valorize as brincadeiras tradicionais proporciona o desenvolvimento da socialização e da criatividade, além de conduzir a novos conhecimentos e a internalização de valores despertando a curiosidade e a imaginação por meio de situações que despertem a alegria e o prazer pelo aprender.

Muitas brincadeiras tradicionais precisam ser valorizadas nos dias atuais para que não caiam no esquecimento tanto por fazer parte da cultura de cada sociedade como por auxiliarem no desenvolvimento infantil, quer seja corporal ou cognitivo. Diante de uma brincadeira a criança desenvolve sua criatividade, relaciona seus conhecimentos, se socializa melhor com os que estão a sua volta.

Utilizar essas brincadeiras na educação infantil significa transportar para o campo do processo ensino-aprendizagem condições para a maximização da construção do conhecimento, introduzindo as propriedades do lúdico propiciará às crianças oportunidades para recriar, repensar, transformar o conhecimento, desenvolver a autoestima e a independência, tornando-se capazes de resolver problemas e compreender o mundo naturalmente.

3. O papel do professor diante das brincadeiras tradicionais

Até pouco tempo, o brincar era considerado como perda de tempo, atividade realizada sem nenhum significado. No entanto, a partir de estudos realizados por renomados estudiosos do desenvolvimento infantil, descobriu-se que o brincar é essencial para a formação da criança, tanto social como cognitivamente.

Maluf (2003, p. 31) afirma que: “brincar é a forma mais perfeita para perceber a criança e estimular o que ela precisa aprender e se desenvolver”. Sabe-se que por meio do brincar envolvendo jogos e brincadeiras, ela adquire e apreende novos conceitos e informações podendo até superar dificuldades de aprendizagem. A criança precisa ser motivada a pensar e a criar, a compreender o mundo a sua volta e a construir conhecimentos. De acordo com Wajskop (2009, p.25):

A criança desenvolve-se pela experiência social, nas interações que estabelece, desde cedo com a experiência sócio histórica dos adultos e do mundo por eles criado. Dessa forma, a brincadeira é uma atividade humana na qual as crianças são introduzidas constituindo-se em um meio de assimilar e recriar a experiência sociocultural dos adultos.

Contemplar na prática pedagógica as atividades que envolvam o brincar não significa perda de tempo. O RCNEI destaca a importância de se valorizar esse ato na Educação Infantil, visto que “as crianças podem incorporar em suas brincadeiras conhecimentos que foram construindo” (BRASIL, 1998, p. 58). Nesse caminho o professor sempre exerce um papel primordial na formação da criança, no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. Assim, o brincar na Educação Infantil precisa ser entendido não apenas como momento de lazer, mas também como atividades com fins pedagógicos. Proporcionar momentos diversos em que as brincadeiras contribuam de forma efetiva para a construção do conhecimento é de fato importante no processo educativo.

Para explorar as brincadeiras tradicionais na Educação Infantil é necessário atentar para a faixa etária e ao nível de desenvolvimento das crianças, sendo que a aprendizagem se dá por um processo de construção, no qual estão envolvidos vários fatores como experiências, certas escolhas e uma motivação interna e externa para que a criança consiga executar determinadas brincadeiras.

Para que este processo ocorra de maneira eficaz, é necessária uma intervenção educativa, porém o ato de brincar é algo exclusivo da criança, na sua ação e no contato com diferentes objetos e pessoas que contribuem para o desenvolvimento das brincadeiras, da constru-

ção de conhecimentos, da socialização e da criatividade.

O professor na Educação Infantil diante do trabalho com as brincadeiras tradicionais necessita compreender que não deve preparar suas aulas agindo de forma intuitiva, contando apenas com a experiência que acumulou durante os seus anos de trabalho, dispensando um planejamento. É necessário que planeje suas aulas e estabeleça objetivos para as mesmas utilizando-se de fundamentação teórica, ou as aulas podem se reduzir a mera atividade recreativa para ocupar o tempo, deixando muito a desejar quanto ao que é solicitado explorar com as crianças neste segmento da educação básica.

Para tanto, Moyles (2002, p.18) apresenta algumas questões que devem ser levadas em consideração no momento de elaborar essas atividades:

O que eu vou oferecer?

Por que estou oferecendo isso, especificamente?

De onde as crianças estarão partindo?

Será que este tópico vai exigir que as crianças reestruturam e enriqueçam seu conhecimento, assim como possibilitar a prática e a revisão de habilidades previamente adquiridas?

Até que ponto meus planos se ajustam aos requerimentos da escola?

Que conceitos constituem as bases do meu tópico?

Que habilidades eu espero que as crianças adquiram?

Que áreas do currículo será possível cobrir?

Qual será a minha abordagem: tarefas, atividades brincar livre/brincar dirigido...?

Que provisão de recursos precisarei fa-

zer?

Eu conheço e compreendo estes recursos? Como a sala de aula precisará se organizar?

E as necessidades individuais dentro de minha classe?

Aquilo que quero fazer vai realmente interessar, estimular e motivar essas crianças?

Como vou monitorar e avaliar aquilo que cada criança está fazendo e aprendendo, e suas atitudes em relação às tarefas?

Que observação devo fazer de cada criança, dos grupos da classe...?

Que registros precisarei manter?

Nesse processo é preciso que se observe o que as crianças estão sentindo e se estão avançando nas suas aprendizagens. Se elas estão tomando decisões, recriando, argumentando, resolvendo problemas.

[...] o professor como mediador, aponta o brincar como instrumento próprio e necessário para a criança. 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. (BRASIL, 1998, p.29)

O papel do professor é de mediador devendo planejar esses momentos com cuidado e atenção especial para atender cada criança de acordo com suas especificidades e encaminhá-las para o pleno desenvolvimento. Sua intervenção na Educação Infantil é essencial para que a criança construa seu conhecimento com significado.

[...] o professor deve oferecer materiais, espaço e tempos adequados para que a brincadeira ocorra em sua essência. O

adulto também pode, portanto, estimular a imaginação das crianças, despertando ideias, questionando-as para que busquem soluções para os problemas, assim como pode brincar junto com as crianças, partilhando sensações e reações nesse momento singular de seu desenvolvimento, podendo até mesmo contar do que e como ele próprio brincava na infância, estimulando assim a imaginação das crianças e servindo de modelo. (TEIXEIRA, 2010, p. 67).

Selecionar as brincadeiras que mais se adequam aos conhecimentos prévios e interesses das crianças com as quais atua e direcionar a aula para alcançar o objetivo desejado, mediando o trabalho com as brincadeiras, possibilita uma aprendizagem instigadora e prazerosa, na qual é possível vivenciar situações concretas de aprendizagem. Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil, 1998, p. 29):

Cabe ao professor organizar situações para que as brincadeiras ocorram de maneira diversificada para propiciar às crianças a possibilidade de escolherem os temas, os papéis, objetos e parceiros com quem brincar ou jogos de regras e de construção, e assim elaborar de forma pessoal e independente suas emoções, sentimentos, conhecimentos e regras sociais.

Observando a criança durante as brincadeiras, pode-se aprender muito sobre o seu modo de pensar, seu comportamento e sobre as habilidades que possui. O papel do professor é fundamental nesse processo, não apenas como facilitador, mas como alguém que incentiva e desafia, possibilitando ampliar suas experiências e conhecimentos.

Diante das propostas de atividades, o professor precisa compreender que a atuação da criança dependerá também do meio em que vive, se tem oportunidade de contato com diferentes brincadeiras ou não. Deve, também, respeitar o ritmo de cada uma, a maneira como está evoluindo no processo de aprendizagem, porque cada criança tem um tempo e uma maneira de internalizar suas experiências e vivências.

De acordo com Kramer (2002, p. 37), é preciso que o professor “[...] reconheça e valorize as diferenças existentes entre as crianças e, dessa forma, beneficie a todas no que diz respeito ao seu desenvolvimento e à construção dos seus conhecimentos”.

O olhar do professor para a criança é de fundamental importância e quando necessário deve estimular e incentivar sua participação nas brincadeiras, oferecendo oportunidades de relacionar e comparar suas ideias com as de seus colegas gerando desafios que propiciam o desenvolvimento da criança em direção a novas descobertas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No transcorrer desta pesquisa desvendou-se a importância do brincar, observando sua extrema relevância para o desenvolvimento infantil, pois para a criança brincar é viver, é conhecer e interagir com o mundo a sua volta. Brincando, a criança vai construindo sua identidade, se desenvolvendo e aprendendo. Nesse caso o brincar aparece como imprescindível na constituição de sua personalidade e como fator de relação e comunicação com outras crianças e consigo mesma. Considerar a importância das brincadeiras tradicionais como estímulo para o desenvolvimento da socialização e da criatividade é admitir que a criança aprende a partir dessas brincadeiras a encontrar na própria vida, nas pessoas reais, a complementação para suas necessidades. Assim, tem-se

que essas brincadeiras são importantes para a vida da criança que com elas aprende, adquire novos conhecimentos e também desenvolve suas potencialidades, indo bem além de somente desenvolver a criatividade e a socialização. Nesse contexto o professor desempenha um importante papel, disponibilizando espaço e tempo adequado para que essas brincadeiras aconteçam e façam parte do cotidiano da sala de aula como recursos didáticos de grande valor no processo ensino-aprendizagem, visto que não são simples recreação ou passatempo, mas a forma mais completa que a criança tem de se comunicar consigo mesma e com o mundo, desenvolvendo sua criatividade e capacidade de socialização, construindo o seu conhecimento a partir da interação com o meio em que está inserida.

As brincadeiras possuem um enorme poder de atuar no processo de socialização e quando bem mediadas pelo professor incitam a imaginação e criam situações de aprendizagens favorecendo a criatividade nos momentos de relação da criança com seus colegas e com os próprios adultos, aprendendo a compartilhar e aceitar diferentes opiniões. Assim, identificou-se a necessidade de um professor reflexivo sobre sua prática pedagógica, atualizando-se e revendo sua principal tarefa que é proporcionar situações de brincar livres e dirigidas a fim de atender às necessidades de aprendizagem das crianças, comprometendo-se com o desenvolvimento integral das mesmas. Na Educação Infantil o trabalho tendo as brincadeiras tradicionais como eixo principal vem de encontro com a necessidade de despertar na criança desde a primeira infância o prazer em exprimir a sua criatividade, suas alegrias, seus anseios, pois está diretamente ligada ao processo de socialização.

REFERÊNCIAS

- BORBA, Â. M. A brincadeira como experiência de cultura na Educação Infantil. In: BRASIL/ MEC – revista Criança do professor de Educação, n. 44, p. 12-14, nov. 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Referencial Curricular para a Educação Infantil. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- FRIEDMANN, A. O desenvolvimento da criança através do brincar. São Paulo: Moderna, 2006.
- GARCIA, R. M. R. e MARQUES, L. A. Brincadeiras cantadas. Porto Alegre: Kuarup, 1990.
- KISHIMOTO, T. M. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo: Cortez, 2011.
- _____. O brincar e suas teorias. 3 Ed. São Paulo: Pioneira, 2002.
- KRAMER, S. Com a pré-escola nas mãos. 14ª ed. São Paulo, SP: Editora Ática, 2002.
- MALUF, Â. C. M. Brincar: prazer e aprendizado. Petrópolis: Vozes, 2003.
- MARANHÃO. D. N. M. Ensinar brincando: a aprendizagem pode ser uma grande brincadeira. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2004.
- MARCELLINO, N. C. Estudos do lazer: uma introdução. São Paulo: autores Associados, 1996.
- PIAGET, J. O raciocínio na criança. Rio de Janeiro: Real, 1967.
- PIMENTEL, A. Vygotsky: uma abordagem histórico-cultural da educação infantil. In J. K. Formosinho, Pedagogia (s) da Infância: dialogando com o passado, construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- TEIXEIRA, S. R. de O. Jogos, brinquedos, brincadeiras e brinquedoteca: Implicações no processo de aprendizagem e desenvolvimento. Rio de Janeiro: Wak, 2010.
- VIGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins fontes, 1989.



A INFLUÊNCIA ESPACIAL DA ARQUITETURA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Cristina dos Santos Lisboa

RESUMO

A escola, um dos programas de arquitetura espacial de constante presença no mundo se destacou no decorrer de sua história, e isso graças a valorização crescente da educação pelos povos antigos e modernos. A arquitetura espacial escolar, comumente esquecida no planejamento de professores, pode contribuir de modo significativo para melhorar a produção de conhecimento e o desempenho dos alunos, em especial na Educação Infantil. Espaços integrados, amplos, com mobiliários inovadores e boa iluminação promovem a sensação de bem-estar, o que influencia de maneira direta no aprendizado infantil e favorece algumas atividades. Neste sentido, este trabalho de pesquisa tem como principal objetivo investigar a importância da arquitetura espacial no processo de aprendizagem na Educação Infantil.

Visando atender o objetivo proposto procedeu-se com pesquisa bibliográfica com base em autores que já se tornaram públicos. Os referências estudados evidenciam que o espaço pedagógico de EI deve permitir uma convivência sadia e com bons relacionamentos, portanto, antes da elaboração do projeto arquitetônico é preciso refletir de modo profundo sobre os problemas da região e sobre a pedagogia que será adotada, pois, sem essa prévia análise e uma boa discussão com as pessoas que usarão essa escola, a oportunidade de ofertar uma escola eficaz e com qualidade será perdida.

Palavras-chave: Espaço; Educação Infantil; Arquitetura escolar.

ABSTRACT

The school, one of the spatial architecture programs of constant presence in the world, stands out throughout its history, and this causes an increasing value of education by ancient and modern peoples. A school spatial architecture, commonly overlooked in teacher planning, can significantly contribute to improving knowledge production and student performance, especially in early childhood education. Integrated, spacious spaces with innovative furniture and good lighting promote a sense of well-being, which influences the direct way of learning for children and encourages some activities. In this sense, this research work has as main objective to investigate the importance of spatial architecture in the learning process in Early Childhood Education. In order to meet or proposed objective, propose bibliographic research based on authors who have already been public. The references studied to prove that the EI pedagogical space must allow a healthy convention and with good comments, therefore, before the elaboration of the architectural project, it is necessary to reflect deeply on the problems of the region and on the pedagogy that will be adopted, since this prior analysis and a good discussion with people who use this school, an opportunity to offer an effective and quality school will be lost.

Keywords: Space; Child education; School architecture.

INTRODUÇÃO

A educação e toda sua infraestrutura são fundamentais para o desenvolvimento do ser humano em termos econômicos, assim como pessoal, cultural e social. A educação de uma sociedade causa impacto direto na prosperidade econômica, pois qualifica trabalhadores e engaja as pessoas em sua cidadania para que assim valorizem sua cultura e desenvolvam de maneira íntegra suas potencialidades. Esse sistema envolve quatro importantes pilares: professor, aluno, estrutura educacional e ambiente físico.

Diante disso, após anos de discussão com foco unicamente nas teorias de aprendizagens e metodologias de ensino, um novo tema vem ganhando importância entre os profissionais educadores quando se analisa o processo pedagógico em sua totalidade: o bem-estar do estudante e sua relação com o espaço escolar. O papel da estrutura do meio físico que acontece o ensino e local em que os alunos passam a maior parte de seu tempo, deu origem ao que se denomina arquitetura escolar.

As evidências sobre a importância do espaço escolar no processo de aprendizagem têm ancorado pesquisas e ações que tem por objetivo pensar conceitos e metodologias de análise e intervenção em uma abordagem transdisciplinar, que seja capaz de responder aos desafios da criação de locais comprometidos com a promoção e a valorização dos conhecimentos e desenvolvimentos das várias dimensões humanas. Partindo dessa premissa, esse trabalho de pesquisa tem como problema a seguinte questão: Qual a ação do espaço edificado, no desenvolvimento infantil?

A escolha deste tema se justifica por considerar que a escola é um espaço que deve atuar na promoção do poder de escolhas dos alunos na realização de suas atividades e, deste modo a arquitetura espacial deve dar diversas oportunidades para o desenvolvimento do ensino e

aprendizagem. A discussão sobre este assunto é relevante, pois a configuração do espaço influencia o comportamento das crianças, ou seja, a arquitetura escolar deve ser pensada o processo de aprendizagem e considerar as diferentes situações e relações vivenciadas diariamente nas escolas.

Este trabalho de pesquisa tem como objetivo geral investigar a importância da arquitetura espacial no processo de aprendizagem. Visando atender o objetivo principal tem-se os seguintes objetivos específicos: compreender o que é espaço físico, conhecer a influência do espaço na Educação Infantil e; mostrar a influência do meio construído na aprendizagem.

A pesquisa procedeu-se com base em uma revisão bibliográfica, pois implica em um conjunto ordenado de processo de busca por meio de materiais secundários procurando conhecer e analisar algumas contribuições de autores que já abordaram o assunto considerado. O assunto discutido nesta pesquisa visa oferecer material para estudos futuros, assim como busca colaborar para esclarecer aos profissionais da educação e áreas correlatas sobre sua importância do espaço e sua relevância para a aprendizagem. E, assim contribuir para que seja iniciada reflexões sobre esse tema, pois, se trata de um campo relativamente novo, que deve ser mais esclarecido e divulgado junto à sociedade.

1. Espaço físico: abordagem conceitual

Segundo pesquisa realizada por Forneiro (2001) a palavra espaço deriva do latim *spatium* e admite diferente acepções, porém a principal está relacionada a extensão que a matéria existente contém. Em um sentido semelhante, o espaço é a parte que um objeto sensível ocupa e a capacidade do lugar ou terreno. Além disso, a noção de espaço pode referenciar o espaço exterior. O termo espaço

tem diversas concepções, da sua definição e sentido ocuparam-se, e ainda se ocupam profissionais de diversas áreas: filósofos, sociólogos, arquitetos, pedagogos etc. De maneira geral o tema espaço é conceituado como uma dilatação indefinida, um pouco sem limites que contém todas as ampliações finitas, parte dessa ampliação que ocupa cada corpo (FORNEIRO, 2001).

Ao trazer à esse assunto Faria (2001, p. 70) elucida que o espaço físico isolado “do ambiente só existe na cabeça dos adultos para medi-lo, para vendê-lo, para guardá-lo. Para a criança existe o espaço-alegria, o espaço-medo, o espaço-protege, o espaço-mistério, o espaço-descoberta”. Enfim, os espaços que libertam ou que oprimem. Essa definição fundamenta a ideia do espaço como algo físico, ligado aos objetos que são os elementos que ocupam o espaço.

Segundo Zabalza (2001), para as crianças pequenas o espaço é aquilo que o adulto chama de espaço equipado, ou seja, espaço com tudo que efetivamente o compõe: móveis, objetos, odores, cores, coisas duras e molas, coisas curtas e longas, coisas frias e quentes etc. O espaço é antes de qualquer coisa luz: a luz que permite tanto a nós como à criança vê-lo, conhecê-lo e, portanto, ao mesmo tempo, compreendê-lo, recordá-lo, talvez para sempre.

Para a criança, o espaço é o que sente, o que vê e o que faz nele. Portanto, o espaço é sombra e escuridão, é grande, enorme ou, pelo contrário, pequeno; é poder correr ou ter que ficar quieto, é esse lugar onde ela pode ir para olhar, ler e pensar “O espaço, então, começa quando abrimos os olhos pela manhã em cada despertar do sono; desde quando, com a luz, retornamos ao espaço” (ZABALZA, 2001, p. 231) Segundo os dizeres de Galvão (2008) o espaço é como um conceito que se desenvolve principalmente no cérebro, pois constrói-se o espaço por meio

da interpretação de grande número de dados sensoriais que possuem relações diretas entre si. Assim, ao mesmo tempo em que são realizadas as interpretações destas informações sensoriais, são construídos também, conceitos espaciais frente ao ambiente que se está interagindo.

2. A influência do espaço construído na educação infantil

O espaço educa, logo os acessórios, a mobília, a arquitetura e o entorno são bases essenciais para o estímulo, o significado e a comunicação desenvolvida na criação artística. Um espaço flexível e versátil possibilita à criação, a ludicidade, a interação, e o respeito à diversidade. Deste modo, para o desenvolvimento infantil é preciso um espaço dinâmico e produtivo capaz de desenvolver as estruturas mentais, favorecer a integração, aproximar e inserir a percepção de si mesmo e do outro (DURLI; BRASIL, 2012).

A concretização destes espaços educativos leva em consideração a necessidade de estudo de ordem construtiva, pedagógica e legislativa. Sendo assim, o aspecto construtivo é fundamental para a realização desta concepção integrada a elaboração de um ambiente favorável e propício considerado ideal para EI, onde o aluno aprimore seu aprendizado, desenvolva suas percepções e produza mais e melhor o conhecimento (SOUTO; GIL, SAITO, 2015).

As escolas de EI são salas que encorajam os alunos a descobrir o voo, portanto, é necessário cultivar a imagem deste espaço como um ambiente educativo, uma morada educadora e vivenciar a mesma. Partindo do entendimento de que a escola é um espaço que pode ser moldado e remodelado pelos indivíduos que a habitam considera-se que existem diversas vias de acesso e o espaço esteticamente organizado é uma delas (RAYMUNDO; KUHNEN;

SOARES, 2010).

Na EI, a elaboração ou experimentação de diferentes atividades muitas vezes ocorrem em espaços destinados ao recreio (intervalo), ou na quadra de esportes, ou até mesmo no refeitório, no entanto é fato a consideração de que tais fatos ocorrem sempre onde seja mais favorável a atividade em exercício. Portanto, uma prática pedagógica mal amparada influencia diretamente na formação dos educandos, devido a fragilização das atividades que deveriam resultar na formação estética e artística (DURLI; BRASIL, 2012).

O espaço encontra destaque na medida em que pode influir no ambiente pelas possibilidades de interação que pode ou não oferecer de acordo com a sua organização. Pode possibilitar a interação criança/criança e criança/adulto, desde que contemple o convívio de crianças de várias idades entre si e também com adultos. Além das possibilidades de interação entre crianças e adultos, o espaço exige cuidados e especificidades que podem promover a interação da criança com o mundo externo, permitindo a visualização do que se passa lá fora: olhar a chuva, o sol, a neblina, os transeuntes, os animais; isto e muito mais pode ser considerado parte da organização, da rotina e processo educativo que se desencadeia na educação infantil. (DURLI; BRASIL, 2012)

É importante recuperar a imagem da escola de EI como local que defende a intimidade e o conforto e, que foge dos termos técnicos para ceder vazão ao devaneio. Neste sentido vale lembrar a colocação de Barros (2010, p. 394) que traz o seguinte dizer: “Um passarinho pediu a meu irmão para ser sua árvore. Meu irmão aceitou de ser a árvore daquele passarinho. No estágio de ser árvore, meu irmão aprendeu. De sol, de céu e de lua mais do que na escola”

O espaço educacional deve ser espaço de que fala o autor, pois parar e observar as escolas de EI não é difícil encontrar professores que perante a dificuldade que tange os espaços, desenvolvem suas práticas pedagógicas com fragilidades e fragmentadas. A realidade dos espaços educacionais dificulta cumprir o que desejam os educadores, assim como também é impossível obter resultado e concluir com satisfação o que indica os documentos oficiais educacionais (MOREIRA; SOUZA, 2016).

A Psicologia ambiental entende que a relação pessoa-ambiente deve ser compreendida observando o modo pelo qual os aspectos sociais e físicos dos ambientes interferem nos comportamentos e, da mesma forma, as ações humanas, por sua vez, afetam os entornos, culminando numa ideia de bidirecionalidade entre pessoa-ambiente. (RAYMUNDO; KUHNEN, SOARES, 2010, p. 253)

A falta de espaço adequado obriga o deslocamento das crianças para outros espaços não adequados, nestes casos as crianças executam as atividades sentadas em piso frio ou em locais destinados a refeição. Ao ignorar a necessidade de espaço para o desenvolvimento da criança a escola de EI perde sua individualidade e reforça a ideia de arquétipos e escolas endurecidas (MARQUES; SPERB, 2013).

O espaço também é foco de estudo de Psicologia Ambiental que tem como foco de estudo a influência do ambiente para as pessoas e vice e versa. Portanto, ao organizar de um modo ou outro um determinado espaço, entram em jogo as significações das pessoas que gerenciam aquele contexto funciona (CARVALHO; SOUZA, 2008, p. 26). Assim, ao considerar a estrutura espacial de um sistema deve-se considerar também o ambiente em que ele funciona.

A Psicologia Ambiental enfatiza a rela-

ção bidirecional entre pessoa e ambiente, priorizando aspectos físicos amplos do ambiente (barulho, conforto térmico, arranjo espacial, dentre outros), os quais atuam sobre o comportamento humano em interdependência com os demais componentes, físicos e humanos, de um determinado contexto ambiental. (CARVALHO; SOUZA, 2008, p. 26)

A organização espacial é fundamental para o desenvolvimento total da criança na EI. O ambiente auxilia no desenvolvimento de suas potencialidades e propõe novas habilidades sejam: cognitivas, afetivas ou motoras. A criança da EI que vive em um ambiente construído pensado nela vivência emoções que tendem a fazer expressar seu modo de pensar, assim como o modo como vivem e sua relação com o meio (MOREIRA; SOUZA, 2016).

Além disso, as aprendizagens que acontecem no contexto dos espaços disponíveis ou acessíveis à criança são essenciais na construção da autonomia, tendo a criança como protagonista na construção de seu conhecimento. Conhecimento esse que se constrói a cada instante que a possibilidade de explorar os ambientes construídos pensados nelas (RAYMUNDO; KUHNEN; SOARES, 2010).

3. Uma arquitetura pensada para educação infantil

Nas escolas de EI são várias as características necessárias para a criação de ambientes favoráveis ao processo de ensino e aprendizagem. Bons profissionais, gestão eficientes e estrutura adequada são alguns exemplos. Mas existe um fator por discutido que faz toda a diferença ao construir um espaço atrativo para as crianças, trata-se da arquitetura escolar e suas singularidades (MELO, 2012).

Quando a concepção é aplicada com funda-

mentos no perfil e na rotina desse público, podem ser colhidos vários benefícios, desde uma maior integração ao aumento da criatividade, passando pela obtenção de um ambiente construído propício para a aquisição e troca de conhecimentos. Sendo assim, propor instalações e áreas para o público infantil exige que o profissional se coloque no das crianças. De modo concreto ou abstrato é necessário exercitar a capacidade de ver o mundo como as crianças (DÓREA, 2013).

Para tanto o arquiteto pode se imaginar olhando alturas próximas ao chão, assim como fazer uso de referências que alimentam o imaginário infantil. O intuito é fazer um estudo dos interesses, da rotina, dos hábitos das crianças para compreender o tipo de construção que pode ser útil para esses pequenos (MELO, 2012).

A arquitetura escolar deve compreender ambientes que promovam a descoberta, que estimule o interesse e colabore para desenvolver habilidades motoras e intelectuais desses sujeitos. Desse modo, o trabalho do professor pode de grande valia, pois suas metodologias de ensino, tem importante papel na formação dos sujeitos desde os anos iniciais da vida (DÓREA, 2013)

Na sala de aula são três os elementos que podem condicionar a organização do espaço: os elementos estruturais, o mobiliário, e os materiais que estão disponíveis. Os elementos estruturais são denominados como sendo o espaço fixo, ou seja, a estrutura permanente do prédio; os quais já estão pré-determinados, não podendo ser modificado pela ação dos alunos ou do professor, como se fixassem de modo permanente as atividades a serem realizadas, afetando o comportamento e as maneiras como as pessoas irão se comunicar umas com as outras, entre eles: a posição das janelas, a dimensão da sala, a presença de armários embutidos ou estantes fixas, o tipo de piso

etc. (FORNEIRO, 2001).

O mobiliário é focado em dois aspectos: quanto ao tipo e a quantidade. Sobre a quantidade tanto o excesso, quanto a falta de materiais são condicionantes na organização da sala de aula, favorecendo ou não a ação em diferentes áreas ou ambiente de atividades. No que se refere ao tipo de matéria é necessário considerar: Se for um mobiliário leve ou pesado, acarretando a facilidade ou dificuldade de ser transportado, podendo acarretar um ambiente dinâmico ou estático. Pensar nesses pontos contribui para que haja flexibilidade na sala de aula, permitindo uma rápida transformação para adequá-la as novas necessidades. Além disso, trabalhar num espaço onde os mobiliários sejam leves favorece a participação das crianças nas tarefas de definição e transformação do espaço, sendo essas capazes de transformar alguns móveis (FORNEIRO, 2001).

Mobiliários que favoreçam uma utilização polivalente, também são bem vindos sendo aqueles que com pequenas transformações podem ser utilizados de diferentes maneiras, tal como uma mesa que vira de pernas para cima, jogando-lhe um tecido, pode ser transformada em cabana. A funcionalidade dos mobiliários não pode ser esquecida, principalmente pensado em questões ligadas ao desenvolvimento das diferentes faixas etárias, correspondendo cada uma a necessidades específicas, tais como: favorecer a autonomia na sua utilização, sendo dispostos de forma acessível e com segurança (MELO, 2012).

Outro elemento condicionante são os materiais, que norteiam também quanto ao seu tipo e quantidade. Neste contexto o que se referem ao tipo alguns aspectos são fundamentais como: Variedade de materiais: a diversidade dos materiais estimula uma determinada atividade, sendo que o tipo e a forma como são distribuídos no espaço podem condicionar as

iniciativas das crianças. A segurança: contar com materiais que não representam riscos a segurança das crianças é de extrema importância. A organização: partindo do pressuposto que as crianças precisam desenvolver sua capacidade de autonomia, os materiais precisam envolver-se num espaço desafiador, fixando-se num trabalho onde o adulto é o modelo centralizador (FORNEIRO, 2001).

É essencial organizar a sala de aula com poucos materiais e ir preenchendo-a à medida que surgir necessidades das crianças e do professor. Assim, a ação da criança poderá ser orientada por meio da interação e não deliberada e espontânea. Isto favorece para que as crianças sintam-se mais donas da sala de aula, deixando ali suas marcas, sabendo o porquê de cada elemento que compõe o espaço, tornando-o cada vez mais significativo (ZABALZA, 2001). A influência com a organização de uma sala de aula tradicional, na qual se encontra carteiras dispostas em fila, o que pode afetar e dificultar a interação dos alunos sobre a expectativa que se tem em relação aos seus comportamentos. Ou seja, espera-se que os mesmos não interajam, sendo uma disposição dos mobiliários planejada para inibir a discussão e o movimento entre os educandos (CARVALHO; RUBIANO, 2001).

O espaço da sala de aula como sendo um dos conteúdos curriculares da EI, diferenciando em três etapas os momentos que marcam o processo de construção desta concepção: Na primeira etapa o espaço aparecia como algo estático, diante do qual o professor nada podia fazer. A impossibilidade não era física ou legal, mas de cultura curricular, ou seja, o espaço não era considerado como algo a fazer parte do planejamento do professor, restando a ele apenas a possibilidade de adaptarem-se frente ao que lhes era oferecido. (FORMOZINHO, 2001).

Na segunda etapa converte o espaço num com-

ponente instrumental, sua utilidade passa a ser vista apenas por motivos convenientes, valorizando-o na medida em que venha contribuir no desenvolvimento do trabalho formativo que o professor planejou desenvolver, sendo um mero elemento facilitador. Um avanço notável nesta etapa é o fato dos professores saberem que devem tomar decisão sobre tal componente curricular. Na terceira etapa, o espaço passa a fazer parte substantiva do projeto formativo, transformando-se em uma das variáveis básicas do projeto (FORMOZINHO, 2001).

Esta fase produziu-se fundamentalmente na etapa da EI e o espaço já não é o lugar onde se trabalha, nem tão pouco é somente um elemento facilitador, mas constitui um fator de aprendizagem, sendo que os elementos que o configuram constituem, em si mesmos, recursos educativos e deve constar como tal no projeto de formação dos professores. Desta forma, os profissionais que conceberam esta terceira fase, elaboram seu planejamento de trabalho leve em consideração a relevância que os espaços devem ter, desde como organizá-los, equipá-los e enriquecê-los ao ponto que as crianças sintam-se não só estimuladas, mas também desafiadas, a interagir aprender neste ambiente (OLIVEIRA, 2007).

As concepções sobre desenvolvimento guiam, conscientemente ou não, a organização dos ambientes em instituições educacionais. Uma escola e um professor que acredita que a criança precisa participar ativamente em seu desenvolvimento através de relações com o ambiente, especialmente interações com adultos e demais crianças ou de faixas-etárias diferentes, com certeza terá uma concepção que acredita na necessidade da criança explorar, descobrir, iniciar ações no ambiente, selecionar parceiros, objetos, atividades (FORMOZINHO, 2001).

O professor terá clareza de que os comporta-

mentos infantis são influenciados pela maneira como o ambiente é organizado, de acordo com objetivos pessoais, expectativas culturais e conhecimentos que tenha sobre o desenvolvimento infantil. Desta forma, um dos aspectos básicos do espaço é justamente o modelo pedagógico, o qual indica a ideia educativa daqueles que são responsáveis pelo projeto de organização, sendo que a relação entre espaço e modelo educativo ocorre em dois níveis: o modelo educativo implícito e o modelo educativo oficial (OLIVEIRA, 2007).

Entretanto, todo espaço físico é um território cultural a serem ocupados, organizados, construídos, marcados por experiências, sentimentos e ações das pessoas. Assim, ainda que para a ocorrência da construção de um território cultural, em particular a escola, deve-se considerar a necessidade de propiciar um ambiente possibilitador da autonomia da criança e principalmente à construção da identidade (FORMOZINHO, 2001).

Os métodos de ensino ficam obsoletos, não duram para sempre e requerem reciclagem, mas os espaços construídos não acompanham as alterações nos métodos com a mesma velocidade. Os edifícios escolares devem levar em conta estas transformações naturais e necessárias. Isto acontece, principalmente pelo fato de não existir, na grande maioria dos casos, o envolvimento de outros profissionais ligados à área da educação (pedagogos, psicólogos e terapeutas ocupacionais) na elaboração dos projetos dos edifícios escolares junto aos arquitetos envolvidos. (CARVALHO, 2008, p. 75)

Assim, a estrutura do espaço e a forma como os materiais são organizados na escola de EI, são elementos essenciais do projeto educativo de cada escola (BRASIL, 1998). Entretanto, ain-

da um problema recorrente, a resistência, pois muitas escolas de EI ainda seguem modelo arquitetônico do século passado, com ambientes poucos afetivos para a retenção de conhecimentos por envolver ensinamentos básicos e rígidos que na maioria das vezes ignoram o fato de os alunos apresentarem interesse, diferentes habilidades e motivações (DÓREA, 2013).

Porém, apesar dos desafios, há sempre possibilidade de superar a resistência a transformação a partir de mudanças pontuais e criadas em conjunto com a comunidade pedagógica, atuando como protótipos de mudanças que envolvam o conceito de escola e sua relação com a criança. Assim, uma arquitetura escolar deve prever espaços informais que sejam capazes de transmitir sentimentos que se assemelhem ao de estar em casa. Portanto, é importante que o arquiteto trabalhe com diferentes ambientes e que tenham variadas escolas e aspectos (MELO, 2012).

Assim, nos espaços de EI é importante reservar espaços mais expostos com áreas mais reservadas, como também integrar o exterior com o interior, pois estas soluções arquitetônicas podem promover a relação com o mundo e com o desenvolvimento de diferentes inteligências, adaptadas a singularidade das crianças. Além disso, é fundamental que o projeto arquitetônico vá além das salas padronizadas das pequenas salas, corredores estreitos e longos e levar em conta a necessidade dos alunos, seus costumes entre outros fatores condicionantes, pois essas características ajudam na criação de espaços dinâmicos que não prejudiquem a liberdade que esses pequenos precisam para explorar lugares, se movimentar e interagir com as demais pessoas e elementos a sua volta. E, é fundamental compreender que diferentemente dos adultos as crianças têm em sua natureza a necessidade de novas descobertas (CARVALHO, 2008).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O espaço físico é um território cultural a ser ocupado, organizado, construído, marcado por experiências, sentimentos e ações, sendo que afeta tudo o que a criança faz, interfere na percepção que a criança tem da realidade, modifica suas atividades e a maneira como utilizam os materiais, influencia sua capacidade de escolha, favorece e transforma as interações com outras crianças e com os professores.

A estrutura espacial adequada permite a criança da Educação Infantil (EI) diferentes modos de criar, produzir e construir conhecimento, portanto, é fundamental pensar no espaço de uma instituição de EI voltada para a criança e seu desenvolvimento integral. A arquitetura espacial é um elemento propiciador do desenvolvimento no processo de ensino e aprendizagem, principalmente no que se refere à construção da autonomia, independência e identidade da criança.

A estrutura espacial deve ser favorecedora da mobilidade e iniciativa das crianças, promovendo a realização das atividades tanto de forma coletiva, quanto individual, possibilitando explorações e descobertas. Portanto, a arquitetura espacial deve levar em consideração a saúde, a segurança dos alunos, o conforto e a aprendizagem. E, ainda as concepções usadas na arquitetura espacial da escola deve trabalhar junto com a pedagogia que será usada na Educação Infantil (EI). É importante demonstrar pela arquitetura que o método que a escola utiliza.

O espaço pedagógico de Educação Infantil (EI) deve permitir uma convivência sadia e com bons relacionamentos. Portanto, antes da elaboração do projeto arquitetônico de uma escola de Educação Infantil (EI) é preciso refletir de modo profundo sobre os problemas daquela região e sobre a pedagogia que será adotada.

Sem essa prévia análise e uma boa discussão com as pessoas que usarão essa escola, a oportunidade de ofertar uma escola eficaz e com qualidade será perdida.

REFERÊNCIAS

BARROS, Manoel. O guardador de águas. Rio de Janeiro: Record, 2010.

_____. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI. 1. ed. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. MEC. Secretaria de Educação Fundamental. Subsídios para crescimento e funcionamento de Instituições de educação infantil. v. 2. Brasília: MEC, 1998.

CARVALHO, M.I.C.; RUBIANO, M.R.B. Organização do Espaço em Instituições Pré-escolares. (p. 107-130). In: OLIVEIRA, Z. M. (org.). Educação Infantil: muitos olhares. São Paulo: Cortez, 2001.

CARVALHO, Mara C.; SOUZA, Tatiana N. Psicologia ambiental, psicologia do desenvolvimento e educação infantil: integração possível. In. Revista Paidéia. v. 18, n. 39, 2008, p. 25-40.

CARVALHO, Telma C.P. Arquitetura escolar inclusiva: construindo espaços para a educação infantil. 2008. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/1_8/18141/tde-06022009-150902/publico/tese_telma_cristina_carvalho.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2020.

DÓREA, Célia R.D. A arquitetura escolar como objeto de pesquisa em História da educação. In. Educar em Revista. v. 13, n. 49, 2013, p. 161-181.

FORMOZINHO, J. Contextualização do Modelo Curricular High/Scope no âmbito do Projeto Infância. In: ZABALZA, M. Qualidade em educação infantil. Artmed. Porto Alegre. 2001. p. 141-170.

FORNEIRO, L.I. A organização dos espaços na Educação Infantil. (p. 229-281). In. ZABALZA, M. A. (org.). Qualidade em educação infantil. Artmed. Porto Alegre. 2001.

GALVÃO, I. Henri Wallon: uma concepção dialé-

tica do desenvolvimento infantil. ed. 17. Vozes. Petrópolis, RJ. 2008.

MARQUES, Fernanda M.; SPERB, Tania M. A escola de educação infantil na perspectiva das crianças. In. Revista Psicologia: reflexão e crítica. v. 26, n. 2, 2013, p. 414-421.

MELO, Larissa G. Arquitetura escolar e suas relações com a aprendizagem. 2012. Disponível em: <<http://www.ffp.uerj.br/arquivos/dedu/monografias/lgm.pdf>>. Acesso em: 07 abr. 2020.

MOREIRA, Ana R.P.; SOUZA, Tatiana N. Ambiente pedagógico na Educação Infantil e a contribuição da psicologia. In. Revista Psicologia escolar e educacional. v. 20, n. 2, 2016, p. 229-237.

OLIVEIRA, G.C. Psicomotricidade: educação e reeducação num enfoque psicopedagógico. ed.12. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

RAYMUNDO, Luana S.; KUHNEN, Ariane; SOARES, Lia B. O espaço aberto da educação infantil: lugar para brincar de desenvolver-se. In. Psicologia em Revista. v. 16, n. 2, 2010, p. 251-270.

SOUTO, Debora L.; GIL, Gabriela F.; SAITO, Heloisa T I. A organização do espaço na Educação Infantil: algumas reflexões. In. Formação de professores, complexidade do trabalho docente. 2016. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/19394_7935.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2020.

ZABALZA, M. A. (org.) Qualidade em educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2001.



A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA

Edna Cristina da Silva

RESUMO

São múltiplas e crescentes as responsabilidades docentes frente a dimensão do ensino, e exigem cada dia mais, seu preparo tanto teórico quanto prático para atuar no cotidiano escolar. A educação brasileira tem apontado que a questão da formação continuada dos profissionais é uma das mais fortes necessidades do campo educacional. Em tempos de aceleradas mudanças, tornam-se mais urgentes à implementação de ações que possam verdadeiramente subsidiar o trabalho docente.

As profundas modificações ocorridas no mundo contemporâneo têm acarretado mudanças nas demandas sociais para o sistema de ensino. A causa destas alterações está no avanço da ciência e da revolução tecnológica, promovendo impacto na informatização, na globalização da economia, nos novos modelos de organização do trabalho e nas formas emergentes de organização social, preocupadas com a melhoria da qualidade de vida. Nesse processo, as relações sociais e internacionais vêm se reconstruindo, alterando tudo, e essas alterações são muito rápidas sendo que, estamos sendo colocados frente a múltiplos desafios aflorados na desestabilização do mundo, e as nossas compreensões teóricas são recolocadas em discussões que nos impulsionam na busca de novos paradigmas para o enfrentamento do desafio que está a nossa frente.

Diante disso, a sociedade reclama por uma escola na qual a aquisição do conhecimento continu-

ado assuma um papel de destaque, exigindo um cidadão crítico, criativo, reflexivo e com capacidade de pensar, de aprender a aprender, de trabalhar em grupo e de se conhecer como indivíduo, integrado ao seu contexto social. Para tanto, o trabalho docente precisa sofrer mutações, não podendo permanecer sempre na forma em que se apresenta, tanto no aspecto estrutural ou organizacional quanto na maneira de conceber e lidar com o conhecimento. É preciso voltar o olhar de forma crítico-reflexiva, compreendendo a formação continuada dos gestores escolares.

Palavras-chave: Educação; Formação Continuada; Gestores; Educadores.

ABSTRACT

Teaching responsibilities are multiple and growing in the face of the teaching dimension, and they demand more and more, both their theoretical and practical preparation to work in the school routine. Brazilian education has pointed out that the issue of continuing professional training is one of the strongest needs in the educational field. In times of accelerated changes, it becomes more urgent to implement actions that can truly subsidize teaching work.

The profound changes that have occurred in the contemporary world have led to changes in social demands for the education system. The cause of these changes is the advancement of science and the technological revolution, promoting an impact on computerization, the globalization of the economy, new models of work organization and

emerging forms of social organization, concerned with improving the quality of life. In this process, social and international relations have been rebuilding themselves, changing everything, and these changes are very fast, since we are being faced with multiple challenges that arise in the destabilization of the world, and our theoretical understandings are reinstated in discussions that impel us in the search for new paradigms to face the challenge that lies ahead.

In view of this, society complains about a school in which the acquisition of continued knowledge takes on a prominent role, requiring a critical, creative, reflective citizen with the ability to think, learn to learn, work in groups and to know each other as integrated with their social context. Therefore, the teaching work needs to undergo changes, and cannot always remain in the form in which it is presented, both in the structural or organizational aspect and in the way of conceiving and dealing with knowledge. It is necessary to look again in a critical-reflective way, understanding the continuing education of school managers.

Keywords: Education; Continuing Education; Managers; Educators.

INTRODUÇÃO

O Brasil e o mundo vêm sofrendo mudanças significativas e profundas que geram impactos, sobretudo na Educação. A observação e a constatação desta realidade propiciam a realização deste trabalho, na tentativa de explicitar o papel da gestão escolar na educação dos alunos e na formação continuada dos professores, através de uma perspectiva de escola democrática enquanto agente de transformação. A temática escolhida é de grande relevância para a educação, pois vários autores já constatarem a necessidade da formação continuada de professores na escola e a importância da função exercida.

Razões essas bem relacionadas pela autora Mirian Paúra, como: a complexidade da vida moderna que gera uma complexidade específica para a escola; os novos conhecimentos e meios para aquisição dos mesmos dispostos na sociedade; a necessidade de fazermos a formação voltada para um sujeito social; a escola percebida como instituição com filosofia própria e específica; o projeto político-pedagógico da escola; a construção do conhecimento aliada à construção de valores e atitudes e a dimensão da subjetividade, propiciando ao indivíduo a vivência de aspectos cognitivos e afetivos necessários à sua formação como pessoa. Esta monografia apresenta, portanto, como questão central a busca de subsídios pela gestão escolar em busca de uma formação continuada na escola.

O estudo será realizado através de uma análise bibliográfica acerca do tema formação continuada, a partir da articulação e reflexão das temáticas propostas, este trabalho busca, acima de tudo, orientar os caminhos de educadores que almejam a melhor qualidade da educação.

1. O contexto atual da Educação

A globalização tem sido vista de modo muito simplista, como abertura de fronteiras e geração de espaço mundial comum. Nosso mundo se encolheu nos últimos anos e qualquer lugar do mundo está ao nosso alcance em tempo mínimo por meio de novas tecnologias existentes. O mundo tornou-se complexo demais e esta complexidade está presente na educação e, conseqüentemente, transforma a escola. Torna-se importante, então, refletir sobre a questão: “Quais são alguns efeitos que a globalização produz na educação pública?”

1.1 A Educação nos tempos atuais

Primeiramente, a educação nesta perspectiva é vista como um veículo que auxilia a crescente economia de mercado, o que implica segun-

do a visão dos países em desenvolvimento que uma força de trabalho educada gera níveis elevados de produtividade e desenvolvimento econômico. A educação é também vista como instrumento para solucionar problemas relacionados à globalização, como o desemprego e a pobreza. A globalização econômica tem aumentado em todo o mundo a polarização social e econômica.

O novo paradigma econômico, os avanços científicos e tecnológicos, a reestruturação do sistema de produção e as mudanças no mundo do conhecimento afetam a organização do trabalho e o perfil dos trabalhadores, repercutindo na qualificação profissional e, consequentemente, nos sistemas de ensino e nas escolas.

Nesse modelo econômico, conhecido por neoliberalismo, o Estado não deve intervir na economia e as empresas ainda mantidas pelo Estado são privatizadas, no intuito de ganharem mais eficiência, qualidade e rentabilidade. Os neoliberais são orientados pela perspectiva do Estado fraco. O projeto do neoliberalismo está conectado a um projeto maior de deslocar a responsabilidade pelas consequências das decisões, dos grupos dominantes para o Estado e para a população pobre (Apple, p. 35, 1995). Essas mudanças atingem o sistema educacional, na medida em que exigem adequação aos interesses de mercado e formação de profissionais preparados para exercer mão de obra qualificada, já que o mercado de trabalho requer trabalhadores com mais conhecimento, cultura e preparo técnico.

Hoje, a informação tem se tornado um bem de consumo de alto custo. As corporações transnacionais têm trabalhado arduamente a fim de privatizar o conhecimento socialmente produzido associado ao conhecimento escolar.

A mudança em direção à privatização da educação pública mostra que as escolas contribuem para os ideais das organizações demo-

cráticas, mas também sustentam e reforçam a lógica do capitalismo por funcionarem como uma força reprodutora, que oferece tipos desiguais de conhecimento e premia com base em classe, gênero e raça. (Mc Laren, p. 192, 1997).

Para os neoliberais, a qualidade da educação volta-se para a formação de mentalidades e comportamentos ajustáveis às demandas de mercado. O governo então investe em propostas curriculares de âmbito nacional, utilizadas para associar a educação aos interesses de capital.

As tendências “estruturadoras” do nosso futuro, tais como a tecnologia, a globalização, a polarização econômica, a urbanização e a transformação do trabalho trazem uma contradição embutida. As tecnologias avançam rapidamente enquanto as instituições correspondentes avançam lentamente; a economia se globaliza enquanto os sistemas de governo permanecem sendo de âmbito nacional; o planeta encolhe, mas a distância entre pobres e ricos aumenta e a urbanização une os polos extremos da sociedade, levando a convívios contraditórios.

O mesmo sistema que produz a modernidade promove a exclusão social, onde a maioria é mero telespectador passivo. Precisamos lembrar que o processo de globalização não é uniforme e que este não ocorre apenas na esfera da economia.

Os processos de globalização e de exclusão social têm sido definidos como fenômenos que para alguns aceleram o fim da modernidade e para outros, aprofundam a sua crise, levando a sua radicalidade. (Turner, 1990, p. 12).

Frigotto (1996, p. 81) sintetiza algumas características do mundo contemporâneo como estratégias de recomposição do capitalismo: no plano socioeconômico, o ajustamento de nossas sociedades à globalização significa ex-

clusão de dois terços da humanidade dos direitos básicos de sobrevivência, emprego, saúde, educação. No plano cultural e ético-político, a ideologia neoliberal prega o neoliberalismo e a naturalização da exclusão social. No plano educacional, a educação deixa de ser um direito e transforma-se em serviço, ao mesmo tempo em que se acentuam dois tipos de educação: uma para ricos e outra para os pobres.

Pode-se observar no campo político, como já mencionado, a diminuição da crença do poder do Estado na solução de problemas e o aumento do individualismo. Transforma-se o sentido da formação da cidadania, cabendo à escola educar para a participação social, para o reconhecimento das diferenças entre os vários grupos sociais, para a diversidade cultural, para os valores e direitos humanos.

No campo da ética, vivencia-se uma crise de valores. Os indivíduos não possuem valores humanos como a dignidade, o respeito à vida e ao próximo, a justiça, a solidariedade, a democracia. A escola pode mais uma vez colaborar através de uma formação ética dos alunos, transmitindo o conhecimento científico, a preparação para o mundo tecnológico e comunicacional e os saberes socialmente úteis.

Na sociedade contemporânea, o conhecimento e a informação estão cada vez mais presentes na vida do aluno fora do espaço escolar. O sociólogo francês Alain Touraine (1995, p. 18) afirma que estamos vivendo presentemente a passagem da sociedade industrial para sociedade informacional. Se na sociedade industrial predominou a produção de objetos materiais, na sociedade informacional, o que se destaca é a produção e difusão de bens culturais, especialmente a informação.

As novas tecnologias da informação estão afetando várias áreas da sociedade, e isto implica um novo contexto para a educação, tanto social quanto tecnológico. O avanço das tec-

nologias da informação e da comunicação, especialmente o computador, gera impacto nas formas de convivência social. A utilização do computador no espaço educacional deve ser utilizada como ferramenta de aprendizagem capaz de estimular o aluno a buscar novas formas de pensar, de selecionar informações, de construir a sua maneira de trabalhar com o conhecimento e de reconstruí-lo continuamente face às transformações da sociedade.

Um dos fatores que afetam a efetividade da tecnologia educacional é a qualidade do professor. Stahl (1997, p. 312), explica que os professores precisam entender que a entrada da sociedade na era da informação exige habilidades que a escola não tem desenvolvido e que a capacidade das novas tecnologias de propiciar aquisição de conhecimento individual e independente implica num currículo tradicional e a filosofia educacional predominante, e depende deles a condução das mudanças necessárias.

É relevante lembrar que a informação é um caminho para o conhecimento, mas precisa ser analisada e interpretada pelo conhecimento que possibilita a crítica. O papel da educação e das escolas, então, é o de prover as condições intelectuais de avaliação crítica por parte das pessoas.

Refletindo acerca do papel da escola frente a realidade contemporânea, embasados teoricamente pelos autores já citados, pode-se ressaltar a importância de um currículo centrado na formação geral e continuada de sujeitos críticos, na preparação de uma sociedade técnica/científica/informacional, mas sobretudo na formação para a cidadania e na formação ética de nossos alunos.

O marco da educação hoje está centrado nas questões de globalização, das novas tecnologias, do poder do Estado em termos de políticas neoliberais. Assim, entende-se que esta educação tem que ser vista por este viés, para

que possa ser analisada numa dimensão transformadora.

1.2 Escola, que espaço é esse?

Nos grupos humanos de sociedades primitivas, o processo de aprendizagem e educação dos membros da comunidade acontecia como socialização direta dos jovens, através da participação das crianças nas atividades da vida adulta. No entanto, com o progresso histórico da humanidade, os processos de socialização direta das gerações tornaram-se ineficazes. Para suprir deficiências, surge, nas sociedades industriais modernas, a escola como instância específica de preparação do jovem para sua participação no mundo do trabalho e na vida pública, como função de atender e canalizar o processo de socialização. A escola, tal como surgiu, aparece puramente conservadora, pois visava manter a reprodução social e cultural da sociedade.

Considerando que esta pesquisa trata de uma realidade da escola pública municipal, especificamente do ensino fundamental, torna-se relevante a contribuição de Libâneo (1990, p. 44) quando afirma que:

[...] a escola de décadas atrás serviu aos interesses das camadas dominantes. Para os filhos dos ricos, oferecia uma educação geral e formação intelectual, enquanto aos pobres restava um ensino profissional voltado ao trabalho manual. A escola que buscamos hoje visa o desenvolvimento científico e cultural do povo, proporcionando uma preparação para o trabalho, para a cidadania.

A escola representa o espaço onde processos e as teorias pedagógicas vão se desenvolvendo; ela também representa espaço de transformação e de vivência das experiências de professores e alunos. Assim, cada escola revela as concepções pedagógicas que embasam as

atividades do cotidiano escolar e a prática de seus professores.

Libâneo classifica as tendências pedagógicas da prática escolar em “liberais” e “progressistas”. Segundo ele (1991, p.12):

A pedagogia liberal sustenta a ideia de que a escola tem por função preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais, de acordo com as aptidões individuais. Os indivíduos deveriam aprender a adaptar-se aos valores e às normas vigentes na sociedade de classes, através do desenvolvimento da cultura individual.

Este pensamento defende a ideia de igualdade de oportunidades, mas não considera a desigualdade de condições dos alunos. Por isso, vários teóricos não acreditam na possibilidade de mudança na escola, entendendo que esta será sempre agente de reprodução da sociedade. A pedagogia progressista sustenta as finalidades sociopolíticas da educação, através de uma análise crítica da sociedade, sendo, portanto a escola um espaço de luta dos professores para a transformação social.

2.1 Materiais e métodos

Pensar e falar hoje sobre formação de professores é hoje preocupação de vários teóricos voltados para a questão da educação de nosso país. A qualidade de nossa educação vem piorando notavelmente e é preciso refletir acerca de algumas indagações que estão postas atualmente, tais como: Os professores são preparados para quê? É possível melhorar a formação de professores desligada da realidade escolar, dos conflitos econômicos e sociais, da crise da cultura, das demarcações político-ideológicas do Estado? Como formar professores identificados com a causa pública e não com atrelamentos governamentais? Em um momento histórico marcado por crises, como for-

mar professores com capacidade de formular questões? De quebrar dogmas, com paixão e reflexão? Qual a importância da pesquisa, da experimentação, na formação docente?

Os professores têm enfrentado uma cruel realidade especialmente quando chegam às escolas públicas. Dificuldades essas como a disparidade entre sua formação científico-teórica e a prática de sala de aula; a falta de recursos materiais e humanos; a ausência de tempo para autoformação, reuniões de troca e crescimento coletivo; salários baixos e falta de incentivo para a carreira; a submissão a políticas públicas do governo e a falta de vontade política; a desumanização dos recursos humanos, entre muitas outras.

A partir daí, percebe-se o quanto é importante a identidade profissional desse professor e o quanto ela está atrelada às condições que este vive na escola. A identidade profissional é o conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes, valores que orientam e definem o trabalho de professor. A profissão de professor assume identidade conforme necessidades educacionais colocadas em dado momento histórico e contexto escolar.

É necessário traçar a princípio as diferentes perspectivas norteadoras dos programas de cursos de formação docente para posteriormente estudar a concepção dos diversos teóricos a respeito da visão que têm para o curso de formação de professores hoje.

Os processos de formação docente estão atrelados a diferentes modos de conceber a prática educativa. Algumas perspectivas estão presentes nos programas de formação de professores ao longo da história. Gómez (1998), cita quatro perspectivas básicas a considerar: a perspectiva acadêmica, a perspectiva técnica, a perspectiva prática e a perspectiva de reconstrução social.

A perspectiva acadêmica na formação do professor encara o docente como transmissor de conhecimentos e da cultura acumulada pela humanidade. Dentro dessa visão, temos o enfoque enciclopédico, que propõe a formação do professor como a de um especialista num ou vários ramos do conhecimento acadêmico; e o enfoque compreensivo, que dá importância ao conhecimento pedagógico relacionado as disciplinas e ao modo como esse conhecimento será transmitido e apresentado, valorizando também o conhecimento oriundo da experiência prática como docente.

A formação de professores dentro da perspectiva técnica é a que encara o docente como um técnico que domina as aplicações do conhecimento científico produzido por outros. Nessa perspectiva, há duas correntes que projetam dois modelos diferentes de formação do professor: o modelo de treinamento, que propõe programas de formação com ênfase no treinamento do professor nas técnicas, nos procedimentos e nas habilidades que se demonstraram eficazes na investigação; e o modelo de tomada de decisões que afirma que os professores devem aprender técnicas de intervenção na aula e competências estratégicas, de formas de pensar apoiadas em princípios e procedimentos de intervenção.

Na perspectiva prática, a formação do professor se baseia na aprendizagem da prática, para a prática e a partir da prática. Ela se diferencia em duas correntes: o enfoque tradicional, reduzido quase que unicamente à experiência prática e o enfoque reflexivo sobre a prática, que busca superar a relação linear e mecânica entre o conhecimento científico-técnico e a prática na aula.

Na perspectiva de reconstrução social, o professor é visto como um profissional autônomo que reflete criticamente a prática cotidiana. Dentro desta perspectiva, há dois enfoques de reconstrução social: o de crítica, que propõe

a formação de valores singulares e concretos que desenvolvam a consciência social dos cidadãos para construir uma sociedade mais justa e solidária; e o enfoque da investigação-ação e formação do professor para a compreensão, que encara a prática profissional do docente como processo de reflexão cooperativa, de indagação e experimentação, enquanto prática intelectual e autônoma, não meramente técnica.

Não podemos nos esquecer que as políticas públicas para a educação norteiam os cursos e programas de nossas escolas. Cabe-nos então ressaltar o que diz a Lei 9394/96 acerca dos cursos de formação de professores.

A Lei 9394/96 ressalta que a formação de professores para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de graduação plena em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

Os princípios norteadores da formação docente, definidos pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) para a formação inicial de professores são: a noção de competência deve persuadir todo o substrato da formação docente; a harmonização entre formação disponibilizada e prática esperada do professor é imprescindível; a aprendizagem se dá em cima de um conhecimento construído coletivamente; os conteúdos são veículos de desenvolvimento de competências; a interpretação da realidade supõe um conhecimento reconstruído, o que supõe transformação da sala de aula em ambiente de investigação permanente; o professor e o aluno são detentores de repertórios prévios e pessoais de conhecimentos; a avaliação, focada no desenvolvimento de competências para a atividade profissional, deve voltar-se para a capacidade do aluno-formando acionar sabe-

res e buscar novos conhecimentos.

2.2 Resultados

Profissionais da área da Educação apresentam um despreparo muito grande para o exercício da sua profissão como, por exemplo, lidar com o diferente em sala de aula. Um dos fatores que explica este fato é o descaso do Estado com a área educacional, transformando a profissão de professor em atividade secundária, sem muito valor. O professor se vê obrigado a cumprir uma carga horária de trabalho extensa, não dispondo de tempo para estudar, pesquisar ou investir em sua qualificação, o que reflete em práticas na sala de aulas rotineiras, mecânicas e desinteressantes, seguindo modelos ultrapassados que não atendem às necessidades atuais. Muitos desses profissionais estão desvinculados da realidade social e, por isso, não compreendem os acontecimentos contraditórios que se dão em sala de aula, assumindo uma postura alienante. A partir daí, está a necessidade de integrar o ensino e a pesquisa na formação docente. Através do conhecimento teórico-prático, ele poderá exercer melhor sua profissão.

Libâneo afirma ainda que a formação do professor abrange as dimensões técnico-científica e a pedagógica. As disciplinas de formação técnico-prática não se reduzem ao domínio de técnicas e regras, mas implicam também aspectos teóricos. A formação profissional do professor, segundo ele, implica uma contínua interpenetração entre teoria e prática.

Alguns teóricos com perspectivas transformadoras consideram importante ressaltar a educação que vivemos nesse momento histórico marcada por crises e conflitos econômicos, políticos e sociais.

Formar um professor técnica e politicamente significa que este professor deve integrar em sua atuação conhecimentos, habilidades, cren-

ças, valores, emoções e comprometimentos. É preciso que os futuros professores sejam vistos como intelectuais transformadores, capazes de trabalhar com grupos que se propõem a resistir às intenções de opressão e dominação presentes na escola e na sociedade e a lutar pela emancipação desses mesmos grupos. Os professores desses cursos de formação precisam levar em conta a cultura e experiências dos alunos em suas práticas, bem como a realidade de nossa escola pública e as condições de trabalho do professor.

Estudiosos nos mostram que mudanças na organização do trabalho e a introdução de novas tecnologias passam a exigir um novo tipo de trabalhador. O trabalhador, que no velho padrão de exploração taylorista/fordista, não necessitava de grandes conhecimentos técnicos e habilidades especiais, agora necessita de habilidades de comunicação, abstração e integração que devem ser adquiridas na escola, em especial na escola básica. É relevante, então, refletir sobre quais formas de luta deve-se adotar neste período de contradições do capitalismo que precisa instruir um pouco mais o trabalhador sem aumentar o seu grau de conscientização, já que na escola e nos grupos de formação de professores será veiculado o projeto político do Estado, legítimo representante dos interesses do capital.

Conclui-se este estudo acerca da formação de professores com a visão de que ao professor deve ser propiciada uma formação que englobe todos os aspectos abordados de modo relevante pelos autores contemplados, mas que principalmente, como afirma Grispun (2002, p. 12):

Considere uma educação que favoreça a articulação entre o conhecimento e a vida identificando os conceitos que passam por todas as áreas do saber. Uma educação que valorize a cultura, que respeite os espaços e tempos, que

busque conhecer o aluno como pessoa, que promova as relações pedagógicas.

2.3 Discussão

A problemática da formação continuada de professores assume atualmente relevância, visto que se busca uma melhor qualidade do ensino e formação para a cidadania. A questão educacional, hoje, tem como pano de fundo a globalização, o neoliberalismo e o processo de reforma do Estado.

Na sociedade atual, onde o conhecimento torna-se a chave da atividade produtiva, conclui-se que uma formação de qualidade requer uma formação continuada que assegure a equidade, a justiça social e a formação para a cidadania. Mas isso leva à reflexão de algumas questões tais quais: Que mundo se vive hoje? Que educação se faz necessária a todo ser humano para poder desenvolver-se, realizar-se, ser feliz? Qual é o estatuto e o valor da educação continuada oferecida? Qual é o significado pedagógico, social e político?

A formação continuada é uma realidade no Brasil e no mundo, como consequência dos avanços da Ciência e da Tecnologia. A nova realidade exige qualificações cada vez mais elevadas, tornando as necessidades educacionais das populações cada vez maiores e a formação continuada, uma exigência. Quem não acompanha as mudanças científicas e tecnológicas não está apto para o mundo do trabalho e, conseqüentemente, para a vida em sociedade, formando assim o mundo do (não) trabalho.

Acredita ser necessário que esse estatuto atenda a nova “ética mundial” e se baseie nos princípios de solidariedade, justiça social, no respeito às diferenças e direitos de todos. A cidadania mundial se concretizará na medida em que o estatuto teórico da formação continuada se alicerçar numa nova ética humana

mundial e ser solidária, através do respeito às diferenças e da garantia de uma formação contínua a todos os indivíduos até o término de suas vidas.

A perspectiva de formação continuada que se considera “clássica” é aquela cuja ênfase recai na “reciclagem” dos professores. Esse ainda tem sido o sistema mais frequente de formação continuada dos profissionais do magistério. A universidade torna-se o lócus de reciclagem privilegiado e outros espaços com ela articulados, onde se supõe ser possível o acesso ao saber científico e profissional.

Contrapondo a concepção clássica foi se desenvolvendo uma série de pesquisas com objetivo de construir uma nova concepção de formação continuada. No caminho da construção dessa nova perspectiva é preciso sintetizar os eixos principais que levam a repensar a formação continuada do seguinte modo: o lócus da formação a ser privilegiado é a própria escola; todo o saber docente deve ser valorizado e é preciso considerar o ciclo de vida dos professores.

Partindo da afirmação da escola como lócus de formação, observam-se experiências que já vêm sendo realizadas, as quais nos mostram ser preciso trabalhar com o corpo docente propiciando uma prática coletiva, de incentivação das práticas pedagógicas dos professores e partindo das suas necessidades reais e dos seus problemas cotidianos, favorecer processos de pesquisa-ação.

O segundo eixo – a valorização do saber docente – nos propõe refletir acerca dos saberes da experiência, tecidos cotidianamente pelos professores, resultado de sua prática e o quanto um processo de formação continuada deve propiciar a valorização desse saber e fazê-lo interagir com o saber acadêmico.

Segundo Nóvoa (199, p. 30), a formação con-

tinuada deve alicerçar-se numa “reflexão na prática e sobre a prática, através de dinâmicas de investigação-ação e de investigação-formação, valorizando os saberes de que os professores são portadores.”

O terceiro eixo traz grande contribuição ao desenvolvimento da formação continuada sob a ótica aqui estudada. Os esquemas de formação continuada ignoram o ciclo de vida dos professores, as necessidades, as buscas dos professores diferem ao longo de seu exercício profissional.

O desafio que se coloca a formação continuada é o de romper com modelos padronizados e criar sistemas diferenciados que permitam aos professores explorar e trabalhar os diversos momentos de sua experiência profissional de acordo com suas necessidades específicas. Considerando as questões acima desenvolvidas, é importante ressaltar alguns questionamentos a essa nova perspectiva de formação continuada que possa enriquecer propostas relevantes para a problemática educacional atual. O primeiro questionamento se refere ao fato de que muitas das propostas existentes nessa perspectiva de formação continuada limitam-se a focalizar aspectos psicossociais deixando em segundo plano as dimensões contextuais e político-ideológicas da profissão docente.

Outro aspecto importante a ser considerado é que muito pouco tem sido trabalhado a inter-relação entre cultura escolar, cultura da escola e o universo cultural dos diferentes atores presentes na realidade escolar. Precisamos trabalhar questões relativas à diversidade cultural, ética, e às questões de gênero, o que se entende hoje por multiculturalismo, que são praticamente desconhecidas numa proposta de formação continuada.

Entendendo que as culturas são produzidas pelos grupos sociais ao longo das suas histó-

rias, na construção de suas formas de subsistência, na organização da vida social e política, nas suas relações com o meio e com outros grupos, na produção de conhecimentos e que a diferença entre culturas é fruto da singularidade desses processos em cada grupo social, sendo importante empreender um projeto de formação continuada que considere tais questões. Conclui-se reiterando que não se pode deixar de articular num projeto de formação continuada dentro da perspectiva que se busca alcançar as diversas dimensões da profissão docente: os aspectos psicopedagógicos, técnicos, científicos, político-sociais, ideológicos, éticos e culturais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O mundo contemporâneo vem passando por inúmeras transformações, como a questão da globalização, das políticas neoliberais, das novas tecnologias e a era da informação, que influem conseqüentemente na educação. Busca-se explicitar esse processo mundial e como ele tem sido visto no Brasil, percebendo o quanto interfere na concepção de educação e escola nos dias de hoje. Tem-se, assim, uma escola preocupada em atender os interesses de mercado, que exige trabalhadores cada vez mais qualificados.

Cabe a esta, portanto, interessar-se não apenas em compreender estas questões e a essas exigências, mas refletir acerca de uma educação numa visão transformadora, que prepare indivíduos para a sociedade técnica, científica e internacional, bem como a formação da cidadania e de valores éticos e humanos. Entende-se a escola como um local de construção de conhecimentos e valores, portanto de cidadania e os educadores como agentes de mudança em dado momento histórico e conforme as necessidades educacionais de sua escola em particular.

Após uma breve reflexão sobre educação, a

escola e a função de professor nos tempos atuais, enfoca-se a importância do Gestor Escolar, do Orientador e do Supervisor Educacional, concebendo-se a importância destes especialistas na escola, comprometidos com a formação do cidadão e com a identificação das necessidades, expectativas, dúvidas e os problemas cotidianos, mobilizando todos os envolvidos nesse processo para efetuar as mudanças necessárias.

Cabe-nos ressaltar a participação desses profissionais para a construção coletiva do projeto político-pedagógico da escola, bem como a articulação de todos os setores e a integração do seu trabalho ou de suas propostas pedagógicas, o que garante o crescimento profissional do grupo e a melhora da qualidade educativa.

Algumas questões levam a refletir acerca da função desempenhada pelo Coordenador Pedagógico nas escolas. Este profissional assume atribuições antes exercidas pelo Orientador e pelo Supervisor Educacional, é de grande importância para o sucesso do desempenho de todos na escola, das relações tecidas, do desenvolvimento do projeto político-pedagógico e da formação continuada de professores na escola.

A formação continuada precisa ser realizada na escola, sendo resultado da articulação da gestão escolar como um todo. As políticas públicas oficiais impõem um modelo pronto que se distancia da realidade das situações vividas cotidianamente na escola pública.

As reflexões tecidas ao longo deste trabalho alertam para que as políticas destinadas à formação contínua dos professores não desprezem o significado dos espaços cotidianos das próprias escolas. Para isso, torna-se relevante que o educador demonstre desejo de qualificação, participação e comprometimento com esse processo coletivo.

Considerando que o conhecimento é um processo de construção, desconstrução e reconstrução, e que estes processos também se dão na prática pedagógica cotidiana reflexiva e crítica, concluímos que o lócus da formação a ser privilegiado é a escola e que todo o processo de formação continuada deve valorizar o saber docente e ressituar o trabalho da Gestão Escolar nessa perspectiva, que é a de oferecer espaços e tempos institucionalizados e criar sistemas de incentivo à sistematização das práticas pedagógicas dos professores e à sua socialização. Importa que este processo de formação esteja integrado num projeto coletivo ou institucional e que não se organize à margem da carreira docente e do desenvolvimento profissional dos professores. Esta ainda é uma proposta muito discutida em Educação e pouco pensada nas escolas, pois impõe um grande desafio e barreiras a serem transportadas em busca da qualidade educativa e da formação para a cidadania.

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. Educação e Supervisão: o trabalho coletivo na escola. 10ª ed. São Paulo, Cortez, 2003.

APPLE, Michael W. Trabalho docente e textos. Porto Alegre, Artes Médicas, 1995.

CANDAU, Vera Maria. Magistério: construção cotidiana. 5ª ed. Rio de Janeiro, Vozes, 1997.

CHIAVENATO, Idalberto. Gestão de Pessoas. Rio de Janeiro: Campus, 1999.

FERREIRA, Naura. Gestão Democrática da Educação: atuais tendências, nossos desafios. São Paulo: Cortez, 2003.

GANDIN, Danilo. A prática do planejamento participativo: na educação e em outras instituições, grupos e movimentos dos campos cultural, social, político, religioso e governamental. Petrópolis, Rio de Janeiro, Vozes, 1994.

GÓMEZ, A. I. Pérez. A cultura escolar na sociedade neoliberal. Porto Alegre, Artmed, 1991.

_____. Compreender e transformar o mundo. 4ª ed., Porto Alegre, Artmed, 1998.

GRISPUN, Mirian Paúra Sabrosa Zippin. A Orientação Educacional: conflito de paradigmas e alternativas para a escola. 2ª ed. São Paulo, Cortez, 2002.

_____. A Prática dos Orientadores Educacionais. 5ª ed. São Paulo, Cortez, 2003.

_____. O Espaço Filosófico da Orientação Educacional na realidade brasileira. Rio de Janeiro, Rio Fundo. Ed., 1992.

LIBÂNEO, José Carlos. Fundamentos teóricos e práticos do trabalho docente: estudo introdutório sobre pedagogia e didática. São Paulo. Pontifica Universidade Católica de São Paulo, 1990.

_____.; OLIVEIRA, J.F.; TOSCHI, M. S. (orgs). Educação Escolar: estrutura, políticas e organização. São Paulo, Cortez, 2003.

MC LAREN, Peter. A vida nas escolas. Uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação. 2ª ed., Porto Alegre, Artes Médicas, 1997.

MURIBECA, Maria Lúcia Maia. Orientação Educacional: a contextualização de um caminhar. João Pessoa, Editora Universitária, 1999.

NÓVOA, Antônio (org.). Profissão Professor. Portugal, Porto Editora, 1991.

SAVIANI, Dermeval. A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas. 8ª ed., Campinas, Autores Associados, 2003.

STAHL, M. Formação de Professores para uso das novas tecnologias de comunicação e informação. IN: CANDAU, Vera Maria (org.). Magistério: construção

TOURRAINE, Alan. A crítica da modernidade. 2ª ed., Petrópolis, Vozes, 1995.



INATISTA, AMBIENTALISTA OU INTERACIONISTA: QUAL A CONCEPÇÃO MAIS EFICAZ CONTRA O INSUCESSO ESCOLAR?

Fabiana Pereira Dutra Vieira¹

RESUMO

O presente artigo, pautado no livro *Psicologia na Educação* de Cláudia Davis e Zilma Moraes Ramos de Oliveira, pretende responder à seguinte questão: “[...] a partir das visões inatista, ambientalista e interacionista, quais as razões pelas quais uma criança vai mal na escola?”² Para tal, inicia-se com a síntese das concepções do desenvolvimento do conhecimento e da inteligência expostas por Piaget e Vygotsk. Neste contexto, procura-se apresentar, imbuídas ao corpo do texto, as respostas encontradas e também novos questionamentos perante o problema gerador deste trabalho.

Palavras-chave: Psicologia; Educação; Inatista; Ambientalista; Interacionista.

ABSTRACT

This article, based on the book *Psychology in Education* by Cláudia Davis and Zilma Moraes Ramos de Oliveira, intends to answer the following question: “from the innate, environmentalist and interactionist views, what are the reasons why a child does badly at school”? To this end, it begins with the synthesis of the concepts of knowledge

and intelligence development exposed by Piaget and Vygotsk. In this context, we seek to present, imbued with the body of the text, the answers found and also new questions regarding the problem that generates this work.

Keywords: Psychology; Education; Innate; Environmentalist; Interactionist.

INTRODUÇÃO

Sabe-se que a psicologia é responsável por investigar o desenvolvimento das funções mentais (percepção, atenção, memória, raciocínio) e da personalidade (maneira individual de sentir e de atuar no mundo). A psicologia, de uma forma interdisciplinar, para explicar a existência de fenômenos peculiares, como o caso de Amala e Kamala³, necessita aliar seu conhecimento àquele presente em outras áreas como: Biologia, Antropologia, Sociologia, Medicina, Genética, Filosofia, Pedagogia, entre outros. Por esse motivo, sua presença torna-se imprescindível no âmbito escolar. Trata-se da Psicologia de Desenvolvimento⁴ e da Aprendizagem⁵, a psicologia presente na educação.

No entanto, é necessário que se conheça suas correntes teóricas e suas repercussões na escola,

1 - Pós-graduada em formação (FIC-SP/2020) Educação Musical; Licenciada em Letras (UNIVAS-MG/ 2003) e Música (UNINCOR-MG/ 2007); Bacharel em música, instrumento Voz (CBM-RJ/ 2006). Docente em Artes, Ensino Fundamental II e Médio da rede Municipal da cidade de São Paulo. Criadora do Projeto Musical Canta um Conto, do Programa Mais Educação, desenvolvido nos anos de 2018 e 2019 na EMEF Senador Milton Campos/ Vila Icarai/ Brasilândia/ SP.

2 - DAVIS, Cláudia. OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. *Psicologia na educação*. 3ª ed. São Paulo. Cortez. 2010. Pág141, exercício 10.

3 - DAVIS, Cláudia. OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. *Psicologia na educação*. 3ª ed. São Paulo. Cortez. 2010. P. 21

4 - Estuda como nascem as funções psicológicas que distinguem o homem das demais espécies.

5 - Estuda o processo pelo qual “formas de pensar” e o conhecimento existente numa sociedade podem ser apropriados pela criança.

para que se melhor adéque ante as necessidades complexas presentes nas demandas atuais. A seguir, apresenta-se as definições das concepções de desenvolvimento e sua respectiva implicação no contexto escolar.

1. Concepções de desenvolvimento

1.1 Concepção Inatista

Como uma interpretação errônea do pensamento evolucionista de Darwin⁶, nesta concepção o desenvolvimento se dá exclusivamente por determinação de fatores definidos biologicamente, a partir do nascimento da criança. É uma linha de pensamento rígida, que desconsidera influência do meio externo no processo de desenvolvimento. Portanto toda “aptidão” (dom, ação natural)⁷, “prontidão” (capacidade de realizar tarefas empregando o mínimo de esforço possível) e “inteligência” (disposição ao aprendizado, imutável), que se espera de um estudante apresenta-se de forma rígida e inata, como que herdada geneticamente num potencial biológico natural.

A partir da concepção inatista, porém, observa-se que, ao desconsiderar a influência da interação com o meio, no processo de desenvolvimento, rotula-se a própria criança como incapaz, quando esta não se apresenta sucesso nos resultados obtidos. Não há abertura para se repensar a prática pedagógica e a viabilidade dos instrumentos utilizados durante o processo. Torna-se cômodo para o educador, muitas vezes, eleger o próprio estudante como causa do insucesso educacional ao em vez de refletir sobre o ambiente pouco estimulante que se encontra como cenário de sua prática.

Importante ressaltar que foi sob tal linha de pensamento que surgiram os testes de QI

(quociente de inteligência)⁸. Uma forma de se quantificar, por meio da pontuação atribuída num teste, o nível de inteligência de uma pessoa. Infelizmente esta concepção quantitativa que se refere à definição de inteligência está presente, para nossa decepção, no meio profissional educacional. Reitera-se imprescindivelmente que “inteligência” não corresponde ao percentual quantitativo obtido num teste. Inteligência se transforma a cada nova interação como os pares e com o meio. A realização desse tipo de teste apenas rotula pessoas como “incapazes”, sem qualquer propósito. Herança capitalista, reducionista do ser.

1.2 Concepção ambientalista

O grande defensor dessa concepção de desenvolvimento foi o norte-americano B.F. Skinner. Nesta, atribui-se ao papel do ambiente e não à maturação biológica a responsabilidade pelo processo de desenvolvimento. Os behavioristas⁹ acreditam que por meio de estímulos que maximizam o prazer e minimizam a dor, podem vir a manipular e controlar o comportamento. As mudanças comportamentais são dirigidas por meio do reforço à resposta comportamental positiva e da punição da resposta negativa.

Pensar-se em educação a partir dessa concepção reduz de forma vexaminosa o potencial e a capacidade humana. Trata o homem como ser passivo ante o meio que o cerca. Iguala-o aos demais seres presentes em nossa fauna. Pois, este na condição de ser manipulado, restringe-se a seguir em busca da satisfação de suas necessidades instintivas básicas. Cabe nesta proposta o uso de computadores, vídeos, televisão e outros recursos audiovisuais que excluem prática interativa ou criativa entre os estudantes e/ou entre educador e estudante.

6 - Biólogo inglês que viveu no século XIX.

7 - DAVIS, Cláudia. OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. Psicologia na educação. 3ª ed. São Paulo. Cortez. 2010. P. 78- 84.

8 - DAVIS, Cláudia. OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. Psicologia na educação. 3ª ed. São Paulo. Cortez. 2010. P. 83.

9 - Do inglês behavior= comportamento. Os ambientalistas também são conhecidos como comportamentalistas.

Ao transpor tal concepção de desenvolvimento para a sala de aula, o foco reflexivo acerca da prática pedagógica é inexistente sendo o estudante inteiramente responsável pelo recebimento do reforço ou punição.

Sendo o ser humano dotado de inteligência e de afetividade, um dos principais fatores necessários para o sucesso educacional é a motivação¹⁰. A motivação é o reconhecimento de que o domínio de determinado assunto ou situação trará a satisfação de suas necessidades futuras. Aprende-se melhor quando se almeja sucesso do que por medo do fracasso, ou de punições. Quando há motivação, o prazer é sentido durante o sucesso no processo de aprendizagem, quando o estudante se reconhece como ser competente e capaz. A relevância e pertinência dos assuntos abordados em aula deve ser foco de constante observação. Considerando que o aprendizado de conteúdos significativos é sempre mais produtivo.

1. 3 Concepção interacionista

Esta concepção está fundamentada na interação entre organismo e meio, considerando a aquisição do conhecimento um processo a ser construído e modificado pelo indivíduo ao longo de toda sua vida. Portanto não se encontra pronto ao nascer e não é adquirido passivamente, frente às pressões do meio. O fator humano presente no ambiente é fundamental nesse processo. Segue uma breve apresentação comentada das teorias de Jean Piaget e Vygotsky, pesquisadores interacionistas.

2. Teoria de Jean Piaget

Biólogo e filósofo, trabalhou com os psicólogos franceses Binet e Simon¹¹, criadores do

primeiro teste de inteligência com propósito de se identificar a idade mental de um indivíduo, o teste Binet-Simon, é utilizado até os dias de hoje e já sofreu muitas modificações.

Piaget constatou que a lógica mental da criança difere da lógica mental do adulto e pôs a investigar como se dá a transformação da lógica infantil para a lógica adulta. Concluiu que tal transformação se dá por meio de trocas entre o organismo vivo e seu meio ambiente. Constatou que todo organismo vivo procura manter um estado de equilíbrio ou de adaptação com seu meio, buscando superar as perturbações que ocorram nesta relação. Essa busca pelo equilíbrio superior que ele denominou de *equilíbrio majorante*¹².

2. 1 Etapas do desenvolvimento cognitivo

2.1.1 Sensório-motora

Etapa que vai do nascimento até os dois anos de idade. Caracteriza-se por percepções sensoriais e esquemas motores visando a resolução de problemas práticos como por exemplo bater num objeto. Considera que ainda não existe presença do pensamento pois não há como evocar referências passadas e nem como referir-se a eventos futuros. É o período da *pré-lógica*, forma de inteligência exteriorizada, fundamentada no aqui e agora, vindo a ser ampliada com a experiência. Considera a afetividade e a inteligência como aspectos indissociáveis e influenciados desde cedo pela socialização. A principal característica dessa fase é a construção da noção do “Eu”

2.1.2 Pré-operatória

Nesta fase que vai de dois a sete anos, o even-

10 - DAVIS, Cláudia. OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. Psicologia na educação. 3ª ed. São Paulo. Cortez. 2010. P. 106-108.

11 - DAVIS, Cláudia. OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. Psicologia na educação. 3ª ed. São Paulo. Cortez. 2010. P. 43-44.

12 - Para Piaget o desenvolvimento cognitivo se dá por meio de constantes desequilíbrios e equilibrações. Equilíbrio: assimilação (ação) e acomodação (ajustes, transformação, apropriação do novo)

to marcante é o aparecimento da linguagem oral e o suporte da inteligência prática elaborada na fase anterior denominado de esquemas representativos ou simbólicos. Inicia-se o pensamento egocêntrico, que tem por referência a própria criança, o animismo, onde a criança atribui sentimentos e intensões próprias do ser humano a objetos e animais, antropomorfismo¹³ e a transdedutividade¹⁴. O pensamento pré-operatório é dependente da percepção imediata, não tendo noção de conservação nem de reversibilidade.

2.1.3 Operatório concreto

Vai dos sete aos doze anos. Sua principal característica é o surgimento da capacidade de reversibilidade e da noção de conservação, considerando o uso de materiais concretos. O real e o imaginário não se misturam mais, o pensamento torna-se menos egocêntrico.

2.1.4. Operatório formal

Etapa que se inicia após os treze anos, onde o adolescente torna-se capaz de trabalhar não apenas a partir da realidade concreta como também a partir de uma realidade possível. O marco fundamental dessa etapa é a aquisição do raciocínio hipotético-dedutivo possibilitando assim que o pensamento se estenda ao infinito.

Constata-se que o modelo piagetiano é fortemente marcado pela maturação e apresenta uma sequência irreversível e invariável de etapas para o desenvolvimento cognitivo sustentado por quatro fatores básicos: maturação do sistema nervoso, interação social, a experiência física e a equilibração. A interação social apresenta menor grau de importância nesta

concepção de desenvolvimento e o conhecimento é elaborado espontaneamente¹⁵ pela criança de acordo com o estágio em que ela se encontra. Acredita ainda que o pensamento aparece antes da linguagem e é apenas mais uma forma de expressão.

Transpor o modelo piagetiano para a sala de aula, nos remete comprometer a credibilidade na multidimensionalidade da capacidade humana enquanto ser histórico, social e biológico. Penalizando, novamente, pelas falhas de um sistema educacional tendencioso, os próprios estudantes que diferem de seu modelo proposto.

Ao conferir menor peso ao processo de interação social, por exemplo, ao analisarmos as variantes de linguagem existentes em nosso país nas classes pouco privilegiadas, cairíamos novamente no erro de rotular “deficiente” ou “diferente” o vocabulário reduzido apresentado por quem teve menor acesso às pessoas consideradas cultas, e a informação. A postura pedagógica que rotula sem investigar as causas do fracasso escolar deve ser terminantemente criticada e extinta.

Admitir a existência de uma deficiência cultural na população de baixa renda é o mesmo que considerar que esta faz parte de uma cultura inferior, fato atualmente contestado pela antropologia. Pois, se todas as línguas atendem às necessidades culturais como instrumentos efetivos de comunicação, não há porque considerá-la deficiente¹⁶.

É necessária uma séria reforma tanto dos conteúdos curriculares, quanto das formas de avaliações e dos procedimentos norteadores da ação docente nas escolas públicas brasilei-

13 - Atribuição de forma humana a objetos, animais, astros, etc. como por exemplo ver formas e rostos nas nuvens.

14 - Parte do particular para o particular. Não compreende princípios gerais.

15 - DAVIS, Cláudia. OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. Psicologia na educação. 3ª ed. São Paulo. Cortez. 2010. P. 73.

ras. Sem falar na criação de políticas educacionais sérias que amparem as classes menos favorecidas de nossa sociedade. Pois o Brasil, com sua extensão, traz em si uma infinidade de injustiças provenientes de um pensamento rígido, que rotula, categoriza, exclui e menospreza aqueles que vivem à margem por não terem as mesmas oportunidades das classes privilegiadas. Isso é notável quando buscamos a resposta da seguinte questão: Para quem é a universidade pública? Quem está desfrutando dela?

3. Teoria de Vygotsky ¹⁷

Vygotsky propõe o desenvolvimento interacionista de forma diferente de Piaget. Para este, o desenvolvimento se dá a partir de um organismo vivo ativo, cujo pensamento é construído paulatinamente num ambiente histórico e social. Observa que é por meio da interação contínua entre as mutáveis condições sociais e a base biológica elementar do comportamento humano que se formam, sucessivamente, novas e mais complexas funções mentais. Por meio das experiências sociais diversas a que a criança é exposta, tais funções vão sendo modificadas até surgirem funções de autorregulação, interiorização progressiva e peculiar das direções verbais. Importante ressaltar que tal processo de interiorização da fala não ocorre de forma linear, por isso, nesta concepção, considera-se a criança um organismo ativo, capaz de posicionar-se criticamente como agente da própria transformação. Caso tal transformação fosse concebida de forma linear, pode-se dizer que sua teoria seria marcada pelo “determinismo social”, onde o último sempre se espelharia no primeiro.

Para Vygotsky, é o aparecimento da linguagem

que sistematiza a experiência direta da criança e passa a orientar seu comportamento. Vê a linguagem e o pensamento como círculos interligados. Assim, a palavra confere forma ao pensamento e este denomina-se pensamento verbal. Observa ainda que são as estruturas de linguagem dominadas pela criança que passam a constituir as estruturas básicas de sua forma de pensar. Portanto o processo de formação e desenvolvimento do pensamento é despertado e acentuado pela vida social. Por meio da interação social diversa, ocorre a assimilação da experiência de muitas gerações. Surgem então oportunidades para reestruturar sua percepção, discriminar pontos centrais dos que são apenas acessórios ou pouco relevantes. Torna-se então em pensamento complexo.

A aprendizagem, portanto, ocorre a partir da “zona de desenvolvimento potencial”, ou seja, quando o indivíduo interage com pessoas mais experientes. São os contrastes humanos encontrados nos diferentes ambientes sociais das crianças que promovem aprendizagens diversas que passam a ativar processos peculiares e diversos de desenvolvimento. Assim a aprendizagem é concebida como antecedente do desenvolvimento intelectual, ao em vez de ser coincidente com ele. O processo de desenvolvimento é compreendido por Vygotsky como a apropriação ativa do conhecimento disponível na sociedade em que a criança nasceu, por meio de instrumentos mediadores.

Os instrumentos mediadores são meios, objetos, pessoas que estabelecem relação entre determinado conceito e o aprendiz. Existe a mediação implícita¹⁸, intencional, voluntária, decorrente do pensamento verbal. Os instrumentos mediadores implícitos são fundamentais para se entender como ocorre a

16 - DAVIS, Cláudia. OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. Psicologia na educação. 3ª ed. São Paulo. Cortez. 2010. P.94- 96.

17 - DAVIS, Cláudia. OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. Psicologia na educação. 3ª ed. São Paulo. Cortez. 2010. P.55- 72.

18 - DAVIS, Cláudia. OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. Psicologia na educação. 3ª ed. São Paulo. Cortez. 2010. P.66- 72.

modificação dos significados, resultando em autorregulação da conduta. Importante observar também que o uso de instrumentos materiais e sócio-culturais permitem a construção de novas funções psicológicas superiores.

Conclui-se que a construção do conhecimento para Vygotsky é mediada pelo interpsíquico, diferenciando da visão piagetiana que confere tal desenvolvimento à maturação biológica individual.

Transpondo para a sala de aula da contemporaneidade, nota-se que Vygotsky, por atribuir mais importância ao processo de interação interpsíquica em seu ambiente social, problemas apontados nas concepções anteriores poderiam ser refletidos a partir da intervenção pedagógica e não por meio da punição de estudantes. Esta última concepção considera o desenvolvimento da individualidade humana sem descaracterizar sua disposição como ser histórico, social, criativo, capaz de interferir e posicionar-se ante o ambiente a que está exposto.

Atribui-se, dessa forma, responsabilidades à classe político-pedagógica sobre as desigualdades massivas brasileiras. Como por exemplo, uma criança que não responde como se espera, num determinado grupo, pode ter problema de desnutrição, e por isso não tem energia suficiente para empregar em seu desempenho. Nas demais concepções, rotula-se como inapta, incapaz, e comodamente segue-se com o “faz de contas educacional” que tanto conhecemos.

É tempo de se começar a agir. Já se conhece as teorias, já se sabe as consequências desumanas de uma “pedagogia do oprimido”. Cabe a nós ação Interativo-sócio-educacional para que ocorra a tão sonhada transformação de paradigmas no que se refere à cruel realidade cultural e social brasileira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao conhecer as concepções diversas de desenvolvimento e refletir sobre suas implicações no ambiente educacional, observo que a Psicologia na Educação é algo urgente. Porém com igual intensidade, necessita-se de pesquisas e estudos bem direcionados na área para que de forma funcional, progressiva, humana e verdadeiramente eficiente, se possa sanar os equívocos presentes numa história construída com base na exclusão e na injustiça social.

Como educadora, faço minhas as palavras do grande mestre, exímio educador, Paulo Freire, em sua icônica entrevista “Andarilho da utopia”, no ano de 1997: “O ser humano é um ser inacabado, portanto há sempre uma utopia a se perseguir”.

REFERÊNCIAS

- DAVIS, Cláudia. OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. Psicologia na educação. 3ª ed. São Paulo: Cortez. 2010.
- CORTELLA, Mario Sérgio. O Andarilho da utopia. Fórum, São Paulo, v.5, n. 50, p. 14-17, maio. 2007. Entrevista concedida por Gilberto Nascimento.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 69ª ed. São Paulo: Paz e Terra. 2019
- _____. Pedagogia da Autonomia. 42ª ed. São Paulo: Paz e Terra. 2010
- SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. 23.ed. Revisada. São Paulo: Cortez, 2007.
- PENNA, Maura. Construindo o primeiro projeto de pesquisa em educação e música. 1ª.ed. Porto Alegre: Sulina. 2015.



INCLUSÃO, EDUCAÇÃO E CIDADANIA

Luciane Beck Sola

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo, analisar a importância da inclusão no exercício da cidadania. Focando os aspectos de globalização e os jogos políticos sob os quais determinados jugos e fatores políticos interferem de modo negativo e cerceador do direito à vida e a liberdade, bem como o acesso a saúde e a inclusão.

Vivemos não apenas no Brasil, mas em diversas partes do globo, o emergir de rótulos que atribuem o valor de determinada vida humana a sua funcionalidade para a sociedade, sua utilidade e utilitarismo. Tal pensamento em muito interfere na educação e no exercício da cidadania e nos remete ao perigo de submetermos a vida humana ao sabor de ideologias desumanizadoras do contexto civilizatório que deveria ao menos nesta etapa do século XXI após duas grandes guerras, inteligência artificial e desenvolvimento tecnológico estar no processo afirmativo de princípios superiores fortalecidos por uma ética e por um progresso focado no ser humano e em sua qualidade de vida.

Palavra-chave: Inclusão; Cidadania; Democracia; Civilização.

ABSTRACT

This work aims to analyze the importance of inclusion in the exercise of citizenship. Focusing on the aspects of globalization and the political games under which certain political yokes and factors interfere in a negative and restrictive way to the right to life and freedom, as well as access to health and inclusion.

We live not only in Brazil, but in different parts of the globe the emergence of labels that attribute the value of a given human life to its functionality for society, its utility and utilitarianism. Such thinking greatly interferes with education and the exercise of citizenship and reminds us of the danger of submitting human life to the taste of dehumanizing ideologies of the civilizing context that should have at least this stage of the 21st century after two great wars, artificial intelligence and technological development, we should be in the process of developing higher principles strengthened by ethics and progress focused on human beings and their quality of life

Key words: Inclusion; Citizenship; Democracy; Civilization.

INTRODUÇÃO

Hoje, Brasil, século XXI, exatamente na transição de 2019 para 2020, somos bombardeados diariamente com sequências de atos e pensamentos que enaltecem o egoísmo humano, humilham o pensamento de pensadores como Paulo Freire e denigrem a inclusão como se fosse um processo fadado ao fracasso.

Sabemos que o desprezo a Paulo Freire não é algo novo. Já no início de seu trabalho e seus ideais explicitamente emancipadores da classe trabalhadora, sua prática dialógica, crítica era considerada e ainda é hoje em dia, subversiva, perigosa e consideravelmente arriscada para o status quo, não apenas do mundo pós-guerra e Brasil pré 1964, mas ainda no mundo de hoje, dito globalizado e digital.

O livro “Pedagogia do Oprimido”, Paulo Freire, é um marco desde seu aspecto nominal até a grandeza de sua utopia e ela abarca a inclusão em seus aspectos globais e humanos. Apenas a partir do debate de uma inclusão dos excluídos do ponto de vista social e cultural pôde-se avançar para as inclusões de portadores de deficiências outras na vida educacional de deste país e na politização de suas necessidades para que o mundo possa se adaptar a tais necessidades.

Este artigo procura trazer esta reflexão para fazer coro no meio de tantos outros trabalhos e reflexões para que o tema nunca se esgote e não se perca na desesperança dos tempos atuais deste 2020 num Brasil esfriado do calor humano e da generosidade.

1. Incluir para quê e para quem?

Estamos no século XXI, em 2020, segunda década do terceiro milênio e ainda escutam aqui e acolá na sociedade e mesmo nos meios educacionais a colocação de uma série de poréns e entraves à inclusão. A despeito da sensibilidade norteando o bom senso apontar para o direito a vida plena e a inclusão, certamente as barreiras a serem superadas são as do egoísmo, mais do que arquitetônicas ou mesmo políticas.

Sabemos que o número excessivo de estudantes nas salas de aula é uma realidade que dificulta a estrutura adequada aos estudantes e professores, mas absolutamente isto não deve ser elencado para ser razão que dificulte a inclusão de pessoas com deficiência, todos os estudantes exigem um cada qual mais ou menos devido a heterogeneidade das classes. Simplificando, a inclusão na escola pública é uma premissa muito mais abrangente do que o ponto de vista de deficiências físicas ou intelectuais por exemplo.

Neste quesito poderíamos ampliar o olhar. Uma sociedade que procura a excelência enquanto cidadã precisa também respeitar e admirar seus professores, este olhar de quem

respeita o profissional ou não o respeita decifra uma sociedade em seu âmago.

Queremos uma sociedade que despreza o docente e exclui o discente diferente, portador de necessidades adaptativas a sua realidade?

Quero acreditar que não queremos esta sociedade mas no Brasil de hoje como descrevi na introdução em que se relativiza, menospreza e desqualifica Paulo Freire, para onde caminhamos? Incluir para quê e para quem? É uma pergunta que muitos atores sociais descarregam todos os dias nas redes sociais e estes são pais, avós, tios, irmãos, estudantes, enfim sociedade brasileira e acredito que neste momento devemos nos preocupar com o desenlace destes pensamentos nas políticas públicas que já foram alcançadas e como elas se vulnerabilizam com o encorpar do discurso excludente cada vez mais em voga na sociedade brasileira.

2. Por uma pedagogia multifacetada e uma educação especial e inclusiva

É possível qualificarmos a ciência pedagógica em múltiplas habilidades capaz de despertar na criança e no adolescente com necessidades educacionais especiais e frise aqui que isto não se refere apenas ao deficiente, multiferramentas de amadurecimento de suas potencialidades, habilidades, talentos e recursos individuais.

Superamos ao longo das últimas décadas a ideia limitante e engessada de classes homogêneas, repetidoras do estado de coisas, reproduzindo padrões que inibiam e troca entre indivíduos em desenvolvimento, limitando as relações interpessoais entre os pares.

Hoje vemos na escola pública embora muitos não enxerguem, a interação e colaboração entre indivíduos de realidade intelectual e social muito diversificadas, no exercício da heterogeneidade é que se exercita o amadurecimento do eu sou, do outro, do que é bom, do que é justo ou não e do que se deve estabelecer numa sociedade equilibrada e civilizada com cidadania plena.

O próprio docente que lida com a diversidade é um profissional mais integrado a cidadania de seu país, é um indivíduo mais solidário e amadurecido do seu papel social e por isto mesmo como citado no tópico anterior, precisamos estar atentos aos tempos atuais de relativização da importância da inclusão e do fazer docente.

A pedagogia com multi recursos precisa se reinventar a cada ano, a cada mudança de turma com elementos diversos em que a criatividade, o fazer junto dos estudantes seja contemporâneo e desafiador para a realidade destes.

As artes possuem papel já reconhecidamente usual mas também a culinária, a carpintaria, os jogos digitais enfim, a linguagem do hoje e a procura do outro como instrumento de comunicação e crescimento pedagógico.

3. Pessoa com deficiência ou apenas pessoa?

Na sociedade dos termos definidores usamos atualmente o conceito de educação especial para pessoa com deficiência, mas é importante mais uma vez ressaltar que são pessoas, são crianças e adolescentes buscando se representar neste mundo, neste tempo e exercer o seu direito inato a vida, vida plena e feliz.

Nesta esteira temos todas as outras pessoas junto, todas as outras crianças e adolescentes que também se incluem neste processo de heterogêneas realidades, vivências, sofrimentos pessoais, carências, satisfações, recursos ou ausência destes.

Vivemos em um país continental em que ao longo dos anos ainda não resolveu os seus débitos sociais com determinadas classes, não configura ainda um país estável do ponto de vista de habitação, saneamento, recursos mínimos de sobrevivência e etc.

Esta heterogeneidade social do Brasil possibilita que enxerguemos nossa multilateralidade social como potencial, não apenas como limitante pelas carências óbvias trata-se sim de

barreiras que se utilizadas políticas adequadas, capacitam-nos para construção de uma sociedade brasileira com capacidades elásticas, resignadas em um mundo cada vez mais surpreendente, um mundo em que ciclicamente quebram-se muros e constroem muros.

A educação especial e também a inclusiva parece-nos então uma ferramenta para o estudante, para as famílias, mas também para os profissionais da educação e para a sociedade. Ressalto que no momento atual da sociedade brasileira em que correntes pedagógicas sofrem alguns ataques que ora vemos, precisamos fortalecer a pedagogia como ciência crítica sem vieses de natureza política, fortalecendo a ciência educacional visando seu papel na construção de caminhos de conhecimento idôneo e profissional, construindo uma sociedade educativa plena para o exercício da cidadania.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Respeito, liberdade e qualificação profissional, tais requisitos são essenciais para que a docência se fortaleça enquanto veículo de inclusão não apenas educacional mas também social. Neste artigo apenas a intenção de colaborar com o pensamento crítico a respeito de um tema tão sensível e importante para a sociedade que queremos fortalecida neste terceiro milênio.

REFERÊNCIAS

<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=282>

<https://www.todospelaeducacao.org.br/conteudo/conheca-o-historico-da-legislacao-sobre-inclusao>

http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/3512/1/FPF_PTPF_01_0435.pdf

.



A ARTICULAÇÃO DAS VÁRIAS FACETAS DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM INICIAL DA LÍNGUA ESCRITA

Nájara Nogueira Damasceno

RESUMO

Este artigo tem como objetivo principal compreender algumas questões sobre o processo de ensino/aprendizagem e seus métodos, quando são debatidos com as teorias de alfabetização e Letramento. Faz-se necessário, a partir de escolha de métodos, refletir sobre a didática e o trabalho pedagógico que implica a formação de saberes e das relações que se enredam para chegar à construção do conhecimento. Para desenvolver a consciência sobre a aprendizagem do sistema de escrita em meio a tantos fatores e desenvolver a capacidade do aluno identificar e manipular as unidades do oral, o que passa necessariamente por um processo de abstração da percepção sobre a fala. Inicialmente apresenta algumas características básicas do aparelho fonador que são importantes para a produção de um segmento vocálico, como o fato de existir passagem livre da corrente de ar, de a posição da língua em termos de altura variar segundo as diferentes produções, o fato de se observar o arredondamento ou o estiramento dos lábios e, conseqüentemente, de a língua se projetar para frente ou para trás na cavidade bucal com o objetivo de mostrar às crianças, de forma lúdica, que os sons que passam pela cavidade bucal podem ser produzidos de várias maneiras, visto que a posição da língua e a posição dos lábios interferem na produção dos sons; busca-se mostrar, que a língua é um órgão de grande mobilidade e pode tocar o palato e os dentes de diversas formas para produzir os sons. A metodo-

logia utilizada para elaboração deste artigo foi em forma de pesquisa bibliográfica, pautada em uma análise qualitativa dos principais conceitos, pertinentes ao objeto de estudo. Concluiu-se que a prática de ensino pode favorecer o desenvolvimento dos conhecimentos relativos à aprendizagem em alfabetização e letramento, uma vez que a mesma se encontra entrelaçada em todo o âmbito da sociedade.

Palavras-chave: Letramento; Alfabetização; Aprendizagem; Prática docente.

ABSTRACT

This article aims to understand some questions about the teaching / learning process and its methods when they are debated with the literacy and literacy theories. It is necessary, from the choice of methods, to reflect on the didactics and the pedagogical work that implies the formation of knowledge and the relationships that are entangled to reach the construction of knowledge. To develop awareness of the writing system learning through so many factors and to develop the student's ability to identify and manipulate oral units, which necessarily goes through a process of abstraction of perception about speech. Initially it presents some basic characteristics of the vocal device important for the production of a vowel segment, such as the fact that there is free passage of the air stream, the position of the tongue in terms of height varies according to the different productions, the fact that one observes the rounding or

stretching of the lips and consequently the tongue protruding forward or backward in the oral cavity in order to show children in a playful way that sounds passing through the oral cavity can be produced in various ways, whereas tongue position and lip position interfere with sound production; The aim is to show that the tongue is a highly mobile organ and can touch the palate and teeth in various ways to produce sounds. The methodology used for the elaboration of this article was in the form of bibliographical research, based on a qualitative analysis of the main concepts, pertinent to the object of study. It was concluded that the teaching practice can favor the development of knowledge related to literacy and literacy learning, since it is intertwined throughout society.

Keywords: Literacy; Learning; Teaching practice.

INTRODUÇÃO

Acredita-se que a prática pedagógica requer intencionalidade, no sentido de ter como referência o produto final de sua ação perante as crianças, e sistematicidade, compreendida como organização e sequências necessárias para que os objetivos pertinentes sejam alcançados. Dessa forma, o professor deve ampliar e qualificar aquilo que foi iniciado pelas crianças para garantir que elas se apropriem das máximas capacidades humanas de um dado momento da história.

Em conformidade com o objetivo desta pesquisa – refletir sobre a prática em alfabetização e letramento – a intencionalidade e a sistematicidade mostram-se, indiscutivelmente, necessárias. Isto porque os processos de alfabetização e letramento dizem respeito ao domínio de habilidades que não podem ser naturalmente conquistadas, uma vez que, envolvem conteúdos complexos resultantes de convenções socialmente estabelecidas.

A reorganização constante do ensino está sujeita as questões sociais de cada época. Sendo assim, os métodos de ensino estão sujeitos às leis de evolução histórica. Há também uma polêmica entre os métodos antigos e os modernos, na pluralidade de métodos e nas práticas que se adaptam melhor às fases de desenvolvimento social da criança.

Os métodos da soletração: fônico e silábico são de origem sintética, ou seja, partem da menor unidade para a maior, isto é, trilha-se um caminho que vai da menor unidade (letra) para a maior (texto). Percebe-se que nesses métodos não existe uma reflexão sobre a sílaba, nem sobre as irregularidades decorrentes das relações fonema/grafema e suas correspondências, o que significa, entre outros aspectos, apagar a existência de sílabas que comportam mais letras do que os sons que pronunciamos. Além disso, os textos utilizados para o estudo da sílaba são artificiais e muitas vezes sem sentido.

Enquanto os métodos sintéticos se propunham a alfabetizar a partir de fragmentos de palavras para atingir o seu todo, os métodos analíticos propõem o estudo global da palavra, para somente depois estudar as partes dela. Por onde começar a ensinar a alfabetização? É possível perceber que os problemas existentes e a necessidade de superar os fracassos foram surgindo no decorrer da prática de cada um dos métodos, pois eles sempre vieram atrelados a um discurso único de eficiência, sem consideração dos limites internos de cada um, mas apenas dos problemas dos métodos que os precederam.

Para o trabalho de alfabetização, são necessárias ações autênticas priorizando a análise do sistema de escrita e o uso da sílaba no processo evolutivo da escrita da criança. (MATZENAUER e MIRANDA,

O artigo está estruturado, considerando a introdução, o desenvolvimento e a conclusão. A introdução compreende a delimitação do tema, o problema de pesquisa, a justificativa e os objetivos. O desenvolvimento é composto pelo levantamento teórico que fundamenta o tema abordado. A conclusão, por fim, apresenta o alcance dos objetivos, a resposta ao problema de pesquisa, as limitações e as sugestões para trabalhos futuros.

1. A estrutura silábica para a alfabetização

A alfabetização deve propiciar ao aluno o domínio da base alfabética e a compreensão de como funciona o sistema da escrita; nesse processo, é necessário que o professor utilize textos veiculados socialmente. A didática silábica é, portanto, pré-requisito para aquisição da consciência fonêmica. Sobre a organização do nosso sistema gráfico, Faraco (2010) explica que:

A língua portuguesa tem uma representação gráfica alfabética com memória etimológica. Dizer que a representação gráfica é alfabética significa dizer que as unidades gráficas (letras) representam basicamente unidades sonoras (consoantes e vogais) e não palavras (como pode ocorrer na escrita chinesa) ou sílabas (como na escrita japonesa). Além disso, a escrita alfabética tem como princípio geral, a ideia de que cada unidade sonora será representada por uma determinada letra e de que cada letra representará uma unidade sonora. (p. 9)

A linguística é uma ciência da linguagem que explica a estruturação da língua. É necessário ressaltar que o nosso sistema de escrita não é apenas alfabético, mas ortográfico. Segundo

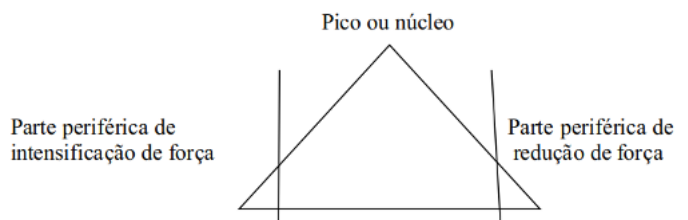
Cagliari (1998, p.121-122), deve-se conhecer a categorização gráfica e funcional das letras para decifração da linguagem, ou seja, deve-se conhecer a relação entre letra-som. É relevante também conhecer a ortografia e saber com ela atua na linguagem.

1.1 - Sílabas: Conceitos

Quando se pronuncia lentamente uma palavra, percebe-se que isso não é feito separando um som de outro, mas dividindo a palavra em pequenos segmentos fônicos que serão tantos quantos forem as vogais. Silva (2010) define a sílaba assim:

Na produção do mecanismo de corrente de ar pulmonar o ar não é expelido dos pulmões com uma pressão regular e constante. De fato, os movimentos de contração e relaxamento dos músculos respiratórios expõem sucessivamente pequenos jatos de ar. A cada contração e jato de ar expelido pelos pulmões constitui a base de uma sílaba. A sílaba é então interpretada como um movimento de força muscular que se intensifica atingindo um limite máximo, após o qual ocorrerá a redução progressiva desta força, conforme o esquema abaixo. (p.76)

O esquema ao qual se refere o autor é assim caracterizado:



A sílaba é, portanto, um fonema ou grupo de fonemas emitidos num só impulso da voz. Na língua portuguesa, a sílaba se forma necessariamente com uma vogal, que constitui um pico ou núcleo silábico. Para compreender a estrutura silábica do português, retomemos uma vez mais a Silva (2010), que diz:

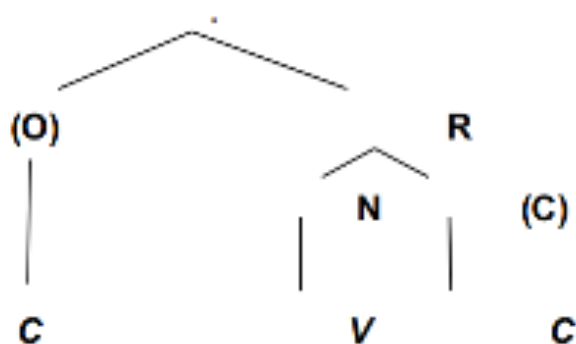
Sílabas são constituídas de vogais que representamos por V - e consoantes - que representamos por C. (...) A vogal é sempre obrigatória e as consoantes podem ser opcionais (...). A vogal é o núcleo da sílaba e as consoantes ocupam as partes periféricas. O núcleo ou pico da sílaba pode receber o acento primário (ou tônico) ou secundário (átono). Geralmente os núcleos das sílabas em português são preenchidos por segmentos vocálicos (uma das poucas exceções em que uma consoante ocupa o núcleo da sílaba é o sinal de silêncio: ps!). Uma sílaba do português requer então que a posição da vogal seja preenchida, o preenchimento das posições consonantais é opcional. Qualquer vogal tônica ou átona do português brasileiro pode ocupar tal posição. (p.152)

A estrutura da sílaba é composta por três partes: a parte nuclear, que tem em sua estrutura obrigatoriamente um segmento vocálico. As outras duas partes da estrutura silábica são periféricas, opcionais, e são preenchidas por segmentos consonantais. Quando esses segmentos consonantais ocorrem, eles podem apresentar uma ou mais consoantes. E se a sílaba apresentar apenas o segmento vocálico, este preencherá todas as partes da estrutura da sílaba. A sílaba, segundo Matzenauer & Miranda (2013, p.68) pode ser descrita ainda como:

Uma unidade composta por dois consti-

tuintes imediatos básicos, o on set (O) e a rima R, sendo o primeiro não obrigatório e possível de ser ramificado, e o último constituído necessariamente de um pico de soância, o núcleo N, e de uma coda (C), elemento opcional. Uma estrutura do tipo CVC, como aquela que constitui a palavra 'mar' ou a primeira parte da palavra 'car.ta', teria, seguindo-se este esquema, a representação em (1).

Diagrama (1)

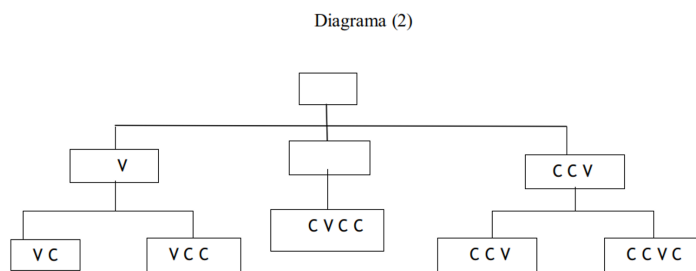


MORTATTI (2004, p.69) explica que a ocupação das posições do esqueleto silábico costuma sofrer restrições, de modo que consoantes e vogais de uma determinada língua não podem ocupar qualquer posição dentre aquelas que, por exemplo, se apresenta no próprio gráfico trazido pelos autores. Com base na Escala de Sonância, é possível dar conta da formação das diferentes estruturas silábicas observadas nas línguas do mundo, uma vez que o grau de sonância dos segmentos é o que vai definir o preenchimento das posições de uma estrutura como a que se vê no diagrama (1).

É possível, por exemplo, entender por que, nas línguas do mundo, são preferencialmente núcleo da sílaba os segmentos detentores de maior índice na escala, as vogais, e porque nas posições marginais ou mais próximas delas são encontrados apenas segmentos consonantais cujos índices de sonância diminuem

gradativamente das líquidas às oclusivas.

Da representação em (1), pode ser extraído um conjunto de estruturas silábicas representativo dos tipos silábicos mais frequentes nas línguas do mundo, conforme mostra o diagrama (2):



A partir da sílaba canônica CV, podem ser derivadas as estruturas V, CVC e CCV e delas, outras mais: VC, VCC, CVCC, CCVC e CCVCC. No português, a sílaba mínima pode ser composta apenas por uma vogal (V) e a sílaba máxima, isto é, aquela com maior número de elementos, por cinco segmentos (CCVCC). Como exemplos de estruturas silábicas no português do Brasil, teríamos:

V:	á-gua;
CV:	sa-po;
VC:	es-pe-lho;
CVC:	fes-ta;
CCV:	pra-to;
CCVC:	flor;
VCC:	ins-tru-men-to;
CVCC:	mons-tro;
CCVCC:	trans-por-te

1.2 - Sílabas constituídas de uma vogal

A Ilustração transcrita do livro de Silva (2010, p.153) de palavras que apresentam sílaba constituída apenas de vogal. Nestes casos, é interessante observar a relação entre a sílaba e a tonicidade por ela apresentada, como:

I. Tônica no início da palavra:

Ex: [i] da [e] le, [a]ve.

II. Pretônica em início de palavra:

Ex: [i] greja [e] levador, [o]dor.

III. Tônica no meio da palavra:

Ex: cu[i]ca, co[e]lho, pi[a]da.

IV. Pretônica/Postônica no meio da palavra:

Ex: ju[i]zado, di[a]rista, le[o]nino.

V. Tônica no final da palavra:

Ex: hava [i], fuzu[e], ba[u].

VI. Postônica final de palavra:

Ex: cári [e], ódi[o], ba[u].

1.3 - Consoantes vocálicas

Nota-se em posição vocálica podemos ter uma ou duas consoantes em português. Temos então os seguintes tipos de sílabas: CV ~ CVV', quando apenas uma consoante precede o núcleo da sílaba, ou CCV ~ CCVV, quando temos duas consoantes precedendo o núcleo.

I. Início da palavra. Ex:

CV: /p/á, /b/ala, /t/apa;

CVV': /p/ai, /b/oi, /t/eu.

II. Meio da palavra. Ex:

CV: ca/p/a, sa/b/e, pa/t/a;

CVV': cha/p/eu, aç/b/ou, min/g/au.

No caso das sílabas que apresentam duas consoantes prevocálicas "CCV ~ CCVV", tem-se um conjunto chamado de encontro consonantal tautossilábico. Nestes encontros, as duas consoantes são partes da mesma sílaba.

I. Início da palavra:

CCV: /pr/ece, /pl/ano, /Br/asil;

CCVV': /pr/eito, /pl/aura, /tr/eis.

II. Meio da palavra:

CCV: a/pr/eco, a/pl/ica, em/bl/ema;

CCVV': com/pr/ou, a/pl/auso, a/br/iu.

1.4 - O Sistema Vocálico de Português: Brasi-

leiro

Na Língua Portuguesa utiliza-se cinco letras para representar as vogais, sendo elas as letras A, E, I, O e U. Estas letras representam, no entanto, sete segmentos vocálicos A, Ê, É, I, Ô, Ó, e U, que são os únicos fonemas do português a integrar o centro da sílaba, como vimos acima. Um segmento vocálico é todo fonema em cuja emissão, o ar passa livremente pela boca (ou também pelo nariz), sem obstrução de ar. Isso quer dizer que a passagem da corrente de ar não é interrompida na linha central como acontece com algumas consoantes, e, portanto, não há obstrução ou fricção no trato vocal.

É importante ressaltar que ditongo é o nome que se dá à combinação de uma sequência de segmentos em que um dos segmentos da sequência é interpretado como vogal e o outro é interpretado como “semivogal, vogal assilábica, semicontóide, semivocoide” ou de “glide”, termo que empregado neste trabalho.

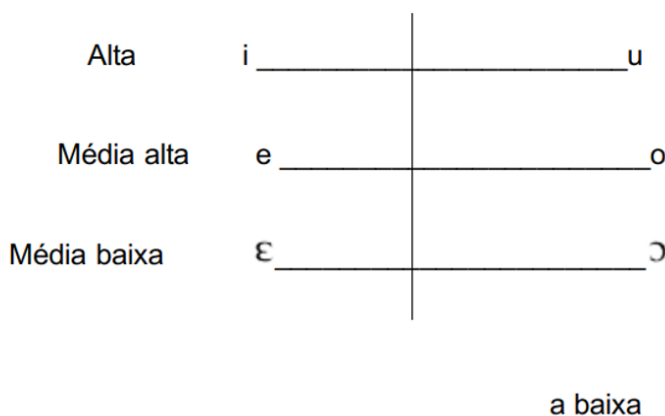
Uma das características de nomear-se um segmento como vocálico ou consonantal, do ponto de vista da fonética, é a obstrução ou não a passagem de ar pelo trato vocal: enquanto os segmentos consonantais apresentam fricção ou obstrução do ar, os segmentos vocálicos têm a passagem livre da corrente de ar com o estreitamento da cavidade oral e aproximação do corpo da língua com o palato sem que ocorra fricção de ar.

Quanto aos glides, estes podem apresentar características fonéticas dos segmentos consonantais e/ou vocálicos. Em português, os glides são classificados como segmentos vocálicos, que são caracterizados levando-se em consideração alguns aspectos descritos a seguir: posição da língua em termos de altura; posição da língua em termos anterior/poste-

rior; arredondamento ou não dos lábios. Estes aspectos são quanto a:

a) Altura da língua

Este item diz respeito à altura do corpo da língua durante a articulação do segmento vocálico, sendo representada pela dimensão vertical por ela ocupada dentro da cavidade bucal. Podemos considerar quatro níveis de altura: alta (i/u), média alta (e/o), média baixa (é/ó), baixa (a). Podemos também pensar em altura como o que se refere à abertura e ao fechamento da boca, de modo que “alta” equivaleria à “fechada” e “baixa” à “aberta”.

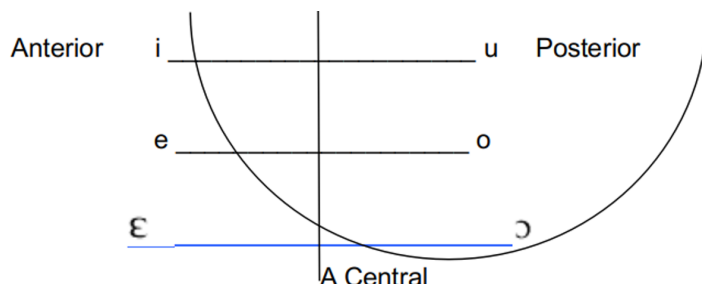


b) Anterioridade/Posteridade da língua

Este item diz respeito à posição do corpo da língua na dimensão horizontal, durante a articulação do segmento vocálico. Pode-se, assim, dividir a cavidade bucal em três partes simétricas: uma localizada à frente da cavidade bucal (anterior), outra localizada na parte final da cavidade bucal (posterior) e, entre elas, a parte central.

As vogais posteriores são pronunciadas com a língua posicionada no fundo da boca, entre o dorso da língua e o véu palatino, como por exemplo: as vogais “ô”, “ó” e “u”. Vogais anteriores são pronunciadas com a língua posicionada na frente da boca entre o dorso da língua,

como exemplo: “ê”, “é” e “i”. As vogais centrais são pronunciadas com a língua no centro da boca, como exemplo: “á” e “â”.



c) Arredondamento dos lábios

Durante a articulação de um segmento vocálico, os lábios podem estar arredondados (boca aberta) ou podem estar estendidos (distensos).

d) Desvozeamento

Geralmente, os segmentos vocálicos são vozeados, o que significa que as cordas vocais vibram; em português, o desvozeamento – isto é, sem vibração das cordas vocais – de segmentos vocálicos geralmente ocorre em vogais não acentuadas em final de palavra.

e) Nasalização

Ocorre pelo abaixamento do véu palatino, quando parte do fluxo de ar penetra na cavidade nasal sendo expelido pelas narinas. Produz-se assim um som nasalizado, de modo que uma vogal nasal é quando o ar sai pela boca e pelas fossas nasais.

Do ponto de vista articulatorio, o segmento consonantal ocorre com a obstrução da passagem de ar, sendo que, no português, os segmentos consonantais são produzidos com corrente de ar pulmonar (regressiva), ou seja, o ar sai dos pulmões e é expelido por meio de pressão exercida pelos músculos do diafragma.

A glote é o espaço onde estão situadas as cordas vocais. Quando as cordas vocais estão unidas e a glote fechada, a corrente de ar precisa fazer pressão para passar pela cavidade, havendo, então, vibração dessas cordas, o que produzirá os sons sonoros ou vozeados.

Outro fator que interfere na produção de um segmento consonantal é a posição do palatino. Quando o véu palatino está levantado, o ar sai pela boca mais livremente, produzindo assim os sons orais: [b], [s], [a]. Véu palatino abaixado e sem impedimento de saída de ar para a cavidade oral é produzido som nasalizado: [ã] [õ]. Com o véu palatino abaixado a cavidade oral fechada, a passagem do ar é naso-faringal, produzindo-se sons nasais: [n, m]. No que se refere à classificação de tais segmentos, classificam-se:

- a) Pelo modo como o ar é obstruído;
- b) Pelo lugar ou ponto de obstrução;
- c) Pela vibração das cordas vocais.

O modo de articulação está relacionado à maneira como se dá a obstrução da corrente de ar causada pelos articuladores durante a produção de um segmento.

Assim, um segmento pode ser “oclusivo”, quando, na cavidade oral, os articuladores produzem uma obstrução completa da passagem de ar. Nesse caso, o véu palatino está levantado e, assim, o ar que vem dos pulmões encaminha-se para a cavidade oral. Como exemplos, temos: tá, pá, cá, gol.

No caso do segmento “nasal”, os articuladores estão fechados e o ar não pode passar. Como o véu palatino está abaixado, o ar que vem dos pulmões escapa para a cavidade nasal e oral. As consoantes nasais são quase idênticas às oclusivas, diferenciando-se apenas pelo fato

do véu palatino estar abaixado e nas oclusivas ele está levantado. Exemplos: nua, banho, má. Além desses segmentos, temos outros produzidos com rápidos bloqueios da passagem de ar. São eles:

I. Tepe (ou vibrante simples)- Ocorre com batida rápida e única do articulador ativo no articulador passivo, ocorrendo uma rápida obstrução da passagem de ar através da boca. Exemplo: fraca, fora.

II. Vibrante - O articulador ativo bate várias e rápidas vezes no articulador passivo causando vibração. Exemplo: carro.

III. Fricativa - Os articuladores se aproximam estreitando o trato vocal, o ar sai produzindo fricção: Exemplos: fava, fé, sapa.

IV. Africada - Inicialmente ocorre uma obstrução completa da passagem de ar como nas oclusivas e depois ocorre uma abertura com fricção como nas fricativas. O véu palatino permanece levantado durante a produção de uma africada, portanto consoantes orais. Exemplos: tia (tchia), dia (djia).

V. Lateral - A corrente de ar é obstruída na linha central da boca porque o articulador ativo toca o passivo e o ar será expelido por ambos os lados desta obstrução, o que ocasiona a saída lateral. Exemplos: palha, lá, sal.

Os pontos de articulação são denominados de acordo com os articuladores passivos. De acordo com o lugar de articulação dos segmentos sonoros, sabe-se qual é o articulador ativo e qual o articulador passivo envolvido no processo. Chega-se, assim, aos segmentos seguintes:

VI. Bilabial - Obstrução da passagem de ar pelos lábios: [p] [b] [m]. Os sons bilabiais são produzidos pelo estreitamento ou fechamento do espaço entre os lábios: o articulador ativo é o lábio inferior e o articulador passivo, o lábio superior. Exemplos: pá, boa, mata.

VII. Labiodental - Obstrução parcial: [f] [v]. Há obstrução parcial da corrente de ar entre o lábio inferior (articulador ativo) e os dentes in-

cisivos superiores (articulador passivo). Exemplos: faca, vaca.

VIII. Dental - Ponta da língua ou ápice (articulador ativo) mais dentes incisivos superiores (articulador passivo) ou com a ponta da língua entre os dentes: [t] [d] [n] [l] [s] [z]. Exemplos: nata, data, Zanata, lata, sapo.

IX. Alveolar- A Ponta da lâmina da língua (articulador ativo) contra a arcada alveolar (articulador passivo): [t] [d] [n] [s] [z] [l]. As consoantes alveolares diferem das consoantes dentais apenas quanto ao articulador passivo. Nas consoantes dentais temos com articulador passivo os dentes superiores, já nas consoantes alveolares temos os alvéolos como articulador passivo. Exemplos: nata, data, Zanata, lata, sapo, nada.

X. Alveolopalatal (ou pós-alveolares). A lâmina da língua (articulador ativo) bate no começo do céu da boca, isto é, na parte anterior do palato duro (articulador passivo). Exemplos: dia, tia (no dialeto carioca), chá, jaca.

XI. Palatal - Sons que correspondem a /nh/ /lh/. O centro da língua (articulador ativo) contra o final do palato duro (articulador passivo). Exemplos: minha, telha.

XII. Velar - Dorso da língua (articulador ativo) contra o véu palatino ou palato mole (articulador passivo) [k] [g] e sons que correspondem ao "r" velar carioca em meio de palavra e ao "r" carioca no início de palavra. Exemplo: galo, casa, rata (dialeto carioca), carga (dialeto carioca).

XIII. Glotal - Sons produzidos pelas cordas vocais, ou seja, os músculos da glote comportam-se como articuladores. Exemplos: rata (na pronúncia do dialeto típico de Belo Horizonte), carga (carioca).

Articulações secundárias - A palatalização é uma modificação que sofrem as consoantes e vogais nas diversas línguas, que se tornam palatais por diferente uso da articulação bucal. Ocorre quando, ao falar, a língua

encosta no palato (céu da boca). É a ação de articular um fonema na região palatal.

Segundo CAGLIARI (1998), a aprendizagem da leitura e da escrita não é um processo tão natural quanto o processo de aprender a falar, já que a maioria das crianças com idade pré-escolar não apresenta competência cognitiva para identificar e isolar os sons da fala conscientemente, haja vista ser este processo um alto grau de complexidade, em que, para cada som da língua, existe um grafema ou mais de um grafema correspondente. Sobre o processo de alfabetização, Faraco (2010) explica que:

O professor alfabetizador precisa, entre outras coisas, ter um bom conhecimento da organização do nosso sistema gráfico para poder melhor sistematizar seu ensino; para entender as dificuldades de seus alunos e para auxiliá-los a superá-las. (p. 9)

Para aprender a ler e escrever, um dos passos cruciais, consiste na reflexão sobre as sílabas, sabendo que a língua portuguesa, em sua forma oral é constituída por unidades linguísticas mínimas – os fonemas –, representadas em sua forma escrita, por grafemas. Por outro lado, vale assinalar que o sistema gráfico do português apresenta o que se conhece por memória etimológica, que, como bem apresenta Faraco (2010), significa:

Dizer que [o sistema gráfico] toma como critério para fixar a forma gráfica de certas palavras não apenas as unidades sonoras que a compõem, mas também sua origem. Assim escrevemos *monge* com *g* (e não com *j*) por ser uma palavra de origem grega; e *pajé* com *j* (e não com *g*) por ser uma palavra de origem tupi. Escrevemos *homem* com *h* não porque haja uma unidade sonora antes do *o* em

português, mas porque em latim se grafava *homo* com *h* (resquício de um tempo na história do latim em que havia uma consoante antes do *o*). (p.10)

Tais práticas apresentam uma série de limitações que influenciam a aprendizagem de forma negativa, comprometendo o desenvolvimento da criança em fase de alfabetização, visto que, o educando ao término da escolarização básica não é capaz de ler e escrever satisfatoriamente.

O segmento vocálico tem como objetivo fazer as crianças perceberem que embora utilizem apenas cinco letras para representar as vogais temos sete sons vocálicos orais, produzidos quando o ar passa pela boca sem obstáculos, como, por exemplo: /a/ bala; /e/ selo; /é/ sela; /i/ saci; /o/ ovo; /ó/ mola; /u/ musgo. Percebe-se que as letras /e/ e /o/ apresentam fonemas abertos e fechados e pode dar origem a sons diferentes.

Com o objetivo de estudar as unidades mínimas que podem ser identificadas num enunciado oral (sons da fala), iniciamos nosso trabalho reflexivo pela apresentação das vogais do ponto de vista sonoro, fazendo relação entre o sistema fonológico e o sistema ortográfico, ou seja, a relação entre som e letra.

A partir do estudo das vogais, que constituem obrigatoriamente o pico silábico ou núcleo da sílaba no sistema gráfico do português, o objetivo é trabalhar com os alunos a conscientização sobre o que vem a ser a sílaba. Assim, nesse primeiro momento, o que se buscou foi apresentar as vogais aos alunos, discorrer sobre sua importância e utilidade, e mostrar as letras que representam na escrita os diferentes sons vocálicos.

Vale lembrar que a altura ocupada pelo corpo

da língua representa sua dimensão dentro da cavidade bucal, sendo que os termos “alto”, “médios” (e seus diferentes graus “médio alto” e “médio baixo”) e “baixos” empregados para caracterizá-los remetem à altura do dorso da língua, os termos: “adiantado” e “recuado”, à localização anterior ou posterior da língua na cavidade oral, havendo, entre estas, uma parte central, e os termos “arredondado” e “não arredondado” à projeção ou não projeção dos lábios, o que faz com que durante a articulação de um segmento vocálico os lábios estejam arredondados ou estendidos.

Quanto ao arredondamento (ou não) dos lábios, deve-se solicitar que os alunos pronunciem o som /a/ e o som /ó/ repetidas vezes, observando que na produção do som /a/ os lábios ficam bem abertos, e na produção do som /ó/, os lábios são projetados para frente, isto é, os lábios ficam arredondados. A mesma situação deve ser repetida sucessivamente na comparação entre os sons /é/ e /ô/; o som /ê/ e /u/; e o som /i/ e /u/, para mostrar às crianças que, no caso de /é/, /ê/ e /i/, os lábios ou ficam estendidos ou poucos arredondados.

Partindo desse princípio para denominar as vogais /ó/, /ô/ e /u/ de arredondadas, as vogais /é/, /ê/ e /i/, de não arredondadas já que os lábios ficam estendidos e não são projetados para frente. O /a/ apesar de não ser arredondado, era o que ficava entre todos.

Outra atividade pode focalizar no parâmetro de anterioridade/posterioridade da língua, que divide a cavidade bucal em três partes simétricas, uma localizada à frente na cavidade bucal (anterior), uma localizada na parte final da cavidade bucal (posterior) e, entre estas, tem-se a cavidade central.

A partir da observação do posicionamento da língua na pronúncia das sequências das vo-

gais /i/ e /u/, /ê/ e /ô/, /é/ e /ó/ percebe-se, por exemplo, que, ao pronunciar o som da vogal /u/, a língua fica posicionada na parte posterior (atrás) da cavidade bucal, ou seja, ela vai bem para trás, fato que não se observa com /i/. Assim, brincando, sucessivamente, com os outros pares. A vogal /a/ mais uma vez, é aquela em que a língua não vai nem para frente, nem para trás.

O foco no parâmetro que se refere à altura ocupada pelo corpo da língua durante a articulação do segmento vocálico. Como foi explicado, ora a língua se aproxima do céu da boca (alta), ora se afasta dele (baixa), entre estes dois pontos havendo alturas intermediárias denomina-se média alta e média baixa. Devemos então considerar quatro níveis de altura:

- a) Alta: vogais /i/ e /u/,
- b) Média-alta: vogais /ê/ e /ô/,
- c) Média-baixa: vogais /é/ e /ó/
- d) Baixa: vogal /a/

Pode-se solicitar que os alunos façam o som /a/ para que possam sentir bem a abertura da boca e como a língua fica bem afastada do céu da boca. E na sequência, solicitar que repitam o som /i/ e /u/, um após o outro, questionando-os sobre as diferenças para que percebam entre o som /a/ o quanto a abertura da boca se modifica. O objetivo destas atividades envolve reflexões sobre a articulação dos elementos vocálicos orais, ampliando o conhecimento que os alunos tenham sobre o que é uma vogal e desenvolvendo a capacidade de identificar as semelhanças e as diferenças entre os sons das vogais, desenvolve habilidades e comportamentos de uso competente da língua escrita nas práticas sociais que a envolvem no contexto do, por meio do e em dependência do processo de aquisição do sistema alfabético e ortográfico da escrita.

Considera-se que os processos de ensino-aprendizagem baseiam-se em diferentes conhecimentos teóricos e práticos, que visam intervir no desenvolvimento do sujeito. Porém, há várias dificuldades que interferem negativamente neste processo, e nenhuma delas é única e imutável; assim, requerem dos profissionais envolvidos com a educação, estudos e investigações dos múltiplos problemas de aprendizagem.

As estruturas cognitivas são os mecanismos reguladores aos quais se subordina a influência do meio. Tais estruturas se constroem em processos de troca, por isso, denomina-se como construtivismo genético. Dois movimentos explicam todo o processo de construção genética:

A assimilação, processo de integração, dos objetos ou conhecimentos novos às estruturas velhas, anteriormente construídas pelo indivíduo; e a acomodação, a reformulação e a elaboração de estruturas novas em consequência da incorporação precedente, ambos constituem a adaptação ativa. (GÓMEZ, 1998, p. 35)

“A vinculação entre aprendizagem e desenvolvimento leva ao conceito de nível de competência” (SILVA, 2010, p. 35). Isto significa que o nível de competência se constrói no percurso do desenvolvimento, conforme a história das aquisições da aprendizagem de cada sujeito.

“Piaget estabelece as bases para uma concepção didática baseada nas ações motoras e nas operações mentais (concretas e formais)”, (GÓMEZ, 1998, p. 35), pois as ações que o sujeito exerce ao manipular e explorar o seu meio é que resultam as transformações e a construção do conhecimento.

“Para aprender um código alfabético é necessário promover reflexões sistemáticas sobre as relações entre o sistema oral e o sistema gráfico da língua”. (SOARES, 2010). Em todas as tarefas há uma participação ativa do sujeito nos diferentes processos de exploração, de seleção, de combinação e de organização das informações.

É necessário que o professor conheça as melhores técnicas de intervenção pedagógica para que se criem melhores condições para o desenvolvimento do aluno. É interessante que o professor vá à busca das concepções prévias dos alunos e a partir dela inicie a colocação das representações propostas pelo conhecimento científico. Com isso, o aluno elaborará novas representações, modificando suas concepções anteriores, adquirindo uma linguagem coerente. Portanto, é necessário que o professor conheça as características psicopessoais e cognitivas do aluno, os conteúdos das experiências do dia a dia e as melhores técnicas de intervenção pedagógica para criar melhores condições de desenvolvimento do aluno. Assim a educação tradicional, muitas vezes permanece enraizada e presente na rotina das escolas, sendo que o educador necessita saber dos problemas desta concepção para não agregar-se a ela, sendo que é um caminho tão simples e comum nas escolas, pois a educação tradicional vem sendo criticada há 200 anos e ainda hoje se encontra presente na área educacional.

O maior objetivo da Educação é aprender a aprender, que o aluno seja capaz de estabelecer relações entre novos conteúdos, através da comparação, correlação, aplicação, análise, síntese e julgamento. Por outro lado uma escola construtivista oportuniza a construção de relações significativas em um universo simbólico contextualizado. Portanto, as práticas sociais de leitura e escrita devem que ser foca-

das do ponto de vista pedagógico, sob a pena de tornar a aprendizagem da leitura e da escrita pouco significativa para a criança, privando-a do acesso a formas de comunicação que só aparecem nos textos escritos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto pode-se concluir que alfabetização e letramento podem e devem fazer parte da educação desde a infância, afinal, é desde as primeiras séries que se deve mediar a proximidade da criança com a escrita tão presente em seu contexto social. Devemos privilegiar no contexto da pequena infância, práticas voltadas para o letramento e práticas que instiguem as crianças no gosto pela leitura para que o aprendizado não se torne mecânico e descontextualizado nos reportando ao modelo tradicional, centrado no lápis e no caderno e ainda, no estresse e ansiedade da codificação e decodificação do signo linguístico.

Mesmo antes de começarem a frequentar uma escola as crianças já estão inseridas no mundo das letras e das palavras, pois, todas elas já possuem suas vivências, seja em casa através da sua família, ou por meios de placas e cartazes espalhados nas ruas, revistas, televisão e outros meios midiáticos. O grande desafio dos professores da educação infantil consiste em trazer essas vivências para o ambiente da escola e por intermédios dessas experiências possa ampliar novas possibilidades para que a criança desenvolva sua potencialidade de escrita e leitura.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n. 9.394. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996.
CAGLIARI, L. C. Alfabetizando sem bá-bé-bi-bó-bu. São Paulo: Ed. Scipione, 1998.
FARACO, Carlos Alberto. Escrita e alfabetiza-

ção. 9ª Ed.- São Paulo: Contexto, 2000.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. São Paulo: Atlas, 2015.

GÓMEZ, A. I. P. A aprendizagem escolar: da didática operatória à reconstrução da cultura na sala de aula. Tradução Ernani F. da Fonseca Rosa. 5ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

MATZENAUER, C. e MIRANDA, A. R. Variação na aquisição Fonológica. Fonologia: Teorias e Perspectivas, p. 1 - 16, 2013.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Educação e letramento. São Paulo: UNESP, 2004.

SOARES Magda Becker. Letramento: um tema em três gêneros. 4ª Ed., Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

SILVA, Thais Cristófar. Fonética e fonologia do Português: roteiro de estudos e guia de exercícios. São Paulo: Contexto, 2010.



MUSICALIZAÇÃO E ALFABETIZAÇÃO: A LUDICIDADE COMO FORMA SIGNIFICATIVA DE APRENDER NA ESCOLA REGULAR

Neidiane Vieira Ribas¹

RESUMO

A evolução do homem sempre esteve ligada à cultura e a educação, seja através da cultura, leitura, e musicalidade, já que esta está presente nas mais culturas e diferentes eventos sociais. Este trabalho propõe uma parceria entre a musicalização como instrumento para propiciar uma alfabetização lúdica e significativa na Educação. O desenvolvimento dos textos aqui construídos promove uma reflexão sobre a relevância entre o trabalho de alfabetização associada às práticas relacionadas à atividade musical, a fim de auxiliar e contribuir para uma vivência escolar que considere o público integrante da Educação Básica, principalmente da Educação infantil e Ensino Fundamental I a fim de propiciar experiências prazerosas e significativas em fase de alfabetização.

Palavras-chave: Educação Musical; Práticas lúdicas; Aprendizado Significativo; Alfabetização.

ABSTRACT

The evolution of man has always been linked to culture and education, whether through culture, reading, and music, as it is present in the most different cultures and social events. This work proposes a partnership between musicalization as an

instrument to provide a playful and meaningful literacy in Education. The development of the texts constructed here promotes a reflection on the relevance between the literacy work associated with the practices related to musical activity, in order to assist and contribute to a school experience that considers the public as part of Basic Education, mainly of Early Childhood Education and Teaching Fundamental I in order to provide pleasant and meaningful experiences in the literacy phase.

Keywords: Music Education; Playful practices; Significant Learning; Literacy.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem por objetivo explicar (explicar) a importância das práticas alfabetizadoras e vivências pedagógicas, através da musicalização, já que esta é uma linguagem da Arte, sendo possível adequar as atividades e o trabalho de alfabetização às práticas da musicalização.

Para comprovar a credibilidade deste artigo, desenvolvi práticas pedagógicas com minha turma do 2º ano do ensino fundamental I, com a utilização de diversas sequências musicais idealizadas pelo músico Willems² (1966), que foi músico e pedagogo. As atividades desenvolvidas e as tarefas

1 - Neidiane Vieira Ribas estudou Pedagogia no Centro Universitário Fundação Santo André, CUFSA entre 2005 e 2008. Atuou como estagiária em 2008, onde teve as primeiras experiências com o universo da sala de aula. Em 2011 atuou como professora numa turma de 1º ano, no Município de Santo André e em 2013 ingressou na Prefeitura de São Bernardo do Campo, onde sempre atuou nas classes do Ciclo I (alfabetização), e continua atualmente. Entre 2015 e 2017 cursou Pós-Graduação nas áreas de Gestão Cultural e Educação Musical, respectivamente pela Faculdade Integrada Coração de Jesus, FAINC. Ingressou na Prefeitura do Município de São Paulo em outubro de 2017. Mais recentemente se aventurou no curso de 2º Licenciatura em Artes, já que é uma admiradora das linguagens artísticas, sendo a Música e a Dança, as suas preferidas.

2 - EDGAR WILLEMS, nasceu em 1890 em Lanakem, Bélgica, filho de músico, professor do ensino fundamental, desenhista e regente de coral.

que realizamos tinham um caráter lúdico, sendo muito apreciada pelo grupo de estudantes. Como pedagoga, pude aproveitar muitas práticas trocadas no decorrer deste curso, para proporcionar uma alfabetização significativa e prazerosa aos meus alunos, a partir das contribuições, do diálogo e conhecimentos adquiridos, por meio dos exercícios de percussão corporal, confecção de instrumentos musicais com materiais recicláveis, percepção sonora, ritmo, bem como o resgate da cultura oral, cantigas e parlendas, próprias do universo infantil, além de contribuir para a continuidade e consolidação do processo de alfabetização dos mesmos.

Para a escrita deste artigo busquei fundamentação teórica no artigo escrito por Queiroz (2012), da universidade Federal da Paraíba “Música na escola: aspectos históricos da legislação nacional e perspectivas atuais a partir da Lei 11.769/2008” e a análise da concepção tradicional e construtivista da autora Mateiro (2011), sobre o ensino de música.

Este artigo discorre, portanto, sobre o Ensino Musical no Ensino Fundamental I. Ressalto, as reflexões do autor Luíz Ricardo Queiroz (2012), que reflete sobre “a importância da música como linguagem e forma de expressão humana, praticada universalmente, mas singularizada como linguagem a partir das especificidades de cada contexto cultural”.

O autor enfatiza sobre os desafios apresentados ao professor de música diante da gama de possibilidades que este tem quanto o seu papel de “mediador de diálogos, facilitador de descobertas culturais, motivador de aprendizagem e um agente de transformação social”. Dentre os diversos assuntos referentes do Ensino de Música em que o autor aborda e que são de suma importância para os profissionais deste segmento, nos faz refletir sobre o nosso

fazer pedagógico diante deste contexto.

1. A música como patrimônio cultural imaterial

Tradicionalmente, preservar o patrimônio cultural significava conservar edifícios históricos, monumentos e obras de arte. Para Londres (2001, p. 68-78).

Patrimônio é tudo o que criamos, valorizamos e queremos preservar: são os monumentos e obras de arte, e também as festas, músicas e danças, os folguedos e as comidas, os saberes, fazeres e falares. Tudo enfim que produzimos com as mãos, as ideias e a fantasia.

Ao iniciar a década de 1960, graças à crescente valorização de diversas culturas e modos de expressão cultural, a preservação do patrimônio cultural foi ampliada para abarcar as chamadas expressões culturais “intangíveis” ou imateriais, tais como os saberes, os modos de fazer, as formas de expressão, celebrações, as festas e danças populares, lendas, músicas, costumes e outras tradições.

Segundo Alves (2011),

[...] a música se insere num contexto único, pois faz parte da cultura de um povo, ultrapassa os limites do concreto, e se funda como legitimação de uma maneira de expressão que ganha caráter de tradição e se contextualiza em sua época, registra subjetivamente a organização social e cultural de um determinado povo, de um determinado grupo.

Para Queiroz (2012), a música é como um importante patrimônio cultural imaterial, pois é “um fenômeno humano e cultural, singular e universal, que expressa aspectos simbólicos, valores, significados e características diversas de um grupo, de um contexto cultural, de uma

sociedade”.

Neste texto apresento o valor que a música traz para as práticas pedagógicas e a importância de considerar esta linguagem como um patrimônio a ser preservado e transmitido às gerações futuras, como algo que constitui a cultura e a sociedade.

Para reflexão sobre a importância da música para as pessoas, Platão diz que “Ao longo dos anos, os antigos encontraram uma boa receita para a educação: ginástica para o corpo e música para a alma”. Uma reflexão tão atual e importante para o desenvolvimento da aprendizagem, que aponta contribuições riquíssimas para dentro das práticas pedagógicas.

De acordo com estudos e pesquisas a inter-relação da música com a educação amplia as possibilidades cognitivas dos indivíduos, levando-os a pensar, a experimentar e trocar informações através do lúdico. Possibilita o desenvolvimento, afetivo, social e criador, fato este determinante para a formação de cidadãos conscientes e responsáveis pelo meio onde estão inseridos.

Conforme relata WEIGEL (1988), “a música contribui para o desenvolvimento global, representa um inestimável benefício para a formação de todos os aspectos e equilíbrio da personalidade”.

Desde a Grécia antiga o filósofo Aristóteles já dizia que as canções causavam influências sobre o corpo humano e passou a utilizá-las no tratamento psicológico das pessoas. Alguns estudiosos, entre eles, Muniz (2010), afirma que a influência da música atinge diversos órgãos e sistema do corpo humano, por isso cante e ouça músicas agradáveis, elas te farão muito bem.

2. A importância da Educação musical regular

Para esta questão, Queiroz (2012), destaca a relevância da música como forma de expressão humana para a sociedade, evidenciando-a como um fenômeno universal e singular. Apon- ta o fato de a música estar presente em diversos momentos da vida das pessoas, portanto, não deveria ser privada do contexto escolar formal.

Um outro aspecto que o autor explana em seu artigo é sobre a relevância da música no desenvolvimento cerebral que esta exerce sobre o comportamento das pessoas. Para ele, “A linguagem musical trabalha e desenvolve partes do cérebro e da inteligência que não podem ser trabalhadas por outras linguagens, como a verbal e escrita.”

O autor reconhece o espaço escolar como lugar privilegiado, pois forma sujeitos para lidarem com a pluralidade de conhecimentos, visando um desenvolvimento ético, humano, intelectual, cultural e artístico dos indivíduos. Discorre ainda em seu artigo sobre o longo percurso da música até fazer parte do currículo escolar e se ampara na legislação para demonstrar a importância do acesso a esta linguagem para sociedade.

Nesta questão julgo interessante os argumentos que o autor se utiliza para defender suas convicções acerca do tema abordado, pois busca informações relativas a outras áreas, com o intuito de conferir importância e relevância à temática musical na instituição escolar.

A iniciação musical na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental estimula áreas cerebrais da criança que vão beneficiar o desenvolvimento de outras linguagens. Além, é claro, de ser um grande barato! (GIRARDI, 2004,

Conforme BEN & HENTSCHKE (2003),

[...] a música é arte e, no contexto dos anos iniciais deveria ser a base de toda a educação, já que esta expressão artística representa uma importante fonte de estímulos, equilíbrio e felicidade para a criança. A música possibilita uma aproximação com a arte, às novas oportunidades, e conhecer lugares diferente, mesmo que apenas através da própria fantasia, além disso, a criança aprender a relacionar-se e a trabalhar em grupo.

A música, entre outras artes, tem sido reconhecida como parte fundamental da história da civilização, e como excelente ferramenta para o desenvolvimento de inúmeras capacidades humanas, entre elas o autoconhecimento e a autoexpressão.

Conforme a visão de WEIGEL (1988), de um modo geral, a música visa incentivar o desenvolvimento da criança nos aspectos cognitivo, linguístico, psicomotor e socioafetivo, ao mesmo tempo em que garante a aquisição de novos conhecimentos. Configura-se como uma instância do processo de socialização da criança na sua escolarização.

Segundo Perez (2010), “a música deveria assumir um papel mais importante que a literatura na educação das crianças”. Talvez pelo fato de se fazer presente e encantar os pequenos desde muito cedo com uma sonoridade brincante e associação com gestos e movimentos, nos fazendo aprender se desenvolver nos aspectos emocionais, físicos, psicológicos e cognitivos.

Na verdade, a música não é apenas entretenimento, deleite, convite ao devaneio. É também fonte de crescimento es-

piritual, enriquecimento da sensibilidade e fortalecimento do ego, condições fundamentais para a realização plena do ser humano na sua trajetória de vida. (BRÉSCIA, 2003, p. 29)

Portanto, na citação acima, é compreendido o potencial da música e sua importância para ser utilizada como ferramenta em sala de aula, a fim de agregar à formação dos estudantes, principalmente na Educação Básica Regular.

De acordo com a lei nº 9.394\96, o ensino de música permite o desenvolvimento do educando no campo musical, assegurando-lhe a formação indispensável para o exercício da cidadania e fornecendo-lhe meios para que, a seu critério, possa progredir no âmbito da música em estudos posteriores e, inclusive, utilizá-la como um dos caminhos para sua qualificação profissional e para o trabalho.

3. A educação musical e o papel do educador musical

A proposta deste artigo é utilizar as práticas em musicalização como uma linguagem da Arte para auxiliar a rotina com o trabalho de alfabetização com crianças na Educação básica. Como apreciadora desta linguagem penso que a música aliada às vivências pedagógicas ao alfabetizar crianças podem trazer contribuições interessantes e significativas neste processo.

O ensino da música na Educação Básica já é previsto nas legislações educacionais vigentes, na diversidade musical existente, na música como forma de expressão da cultura, bem como as especificidades das escolas e singularidades dos sujeitos, conforme consta no parágrafo VI do Art. 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei 9.394/96, que, a partir da aprovação da Lei 11.769/08, passou

a ter a seguinte redação: “a música será conteúdo obrigatório, mas não exclusivo”, do ensino de Arte (BRASIL, 1996).

Queiroz ampara-se em diversos trechos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), nº 9.394\96, para fundamentar suas reflexões a respeito dos objetivos da Educação Musical e o papel do Educador, que consiste, dentre tantos objetivos, a apreciação de diversos estilos musicais, utilização do próprio corpo como fonte de expressão e produção sonora, bem como, o respeito pela diversidade cultural existentes nos mais diversos contextos, como a região, o estado e município do país) e formas variadas ao produzir música.

Meu objetivo com este artigo é utilizar diversas atividades de musicalização, tais como, as brincadeiras musicais que exploram as rimas e aliteraões a partir das parlendas e cantigas, próprias do universo infantil ritmo, gestos, palmas e movimentos para produzir diferentes sons para que dessa forma o trabalho de alfabetização seja uma vivência rica e prazerosas aos estudantes e que considere a criança como um indivíduo completo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A produção deste artigo foi muito positiva acerca do que proponho, pois me possibilitou um trabalho de busca por estudiosos e pesquisadores, ampliando meu repertório em relação ao conhecimento das experiências a serem realizadas com a prática da musicalização em sala de aula, em contexto de alfabetização.

Apesar de considerar relevante esta abordagem e a forma de conduzir o trabalho com a rotina de alfabetização aliado às práticas da musicalização, ou seja, basear-me em brincadeiras musicais para que os educandos se divirtam enquanto aprendem o sistema de es-

crita tenho certeza de que para isto é necessário um empenho e investimento do professor quanto à sua formação continuada em relação ao tema proposto e para exemplificar melhor contarei um pouco sobre meu percurso durante a realização do curso em Artes, na Faculdade de Campos Salles. O curso foi muito motivador e desafiador. Propôs inúmeras reflexões no âmbito das atividades de musicalização, o que enriqueceu grandemente minha atuação com as turmas do ciclo de alfabetização. Tenho a certeza do quanto é necessário o contínuo estudo e aprofundamento nesta área.

Tal conhecimento contribuiu com o trabalho paralelo à alfabetização, que desenvolvo na Escola Regular, junto à Rede Municipal de Educação, do município de São Bernardo do Campo e, mais recentemente, na Rede Municipal de São Paulo.

Nos diversos módulos estudados ao longo do curso, deparei-me com desafios e possibilidades, propostos por este novo universo de conhecimentos relacionados à Arte, mais especificamente às práticas relativas à utilização e vivências em musicalização e brincadeiras musicais.

A cada nova disciplina obtive uma experiência ímpar com a maneira de sentir, produzir, aprender e ensinar música, bem como as outras linguagens, como o desenho, teatro e as artes visuais, sendo prazeroso e gratificante do início ao fim.

Durante o curso, considerei todas as etapas como um esquema de alternância, onde discutia e vivenciava assuntos e prática referentes às situações de ensino e aprendizagens na esfera musical e, concomitante a isto, aproveitava esse acúmulo para realizar os aprendizados obtidos nas Escolas onde leciono.

Ter realizado este curso ampliou minhas possibilidades de trabalho, quanto a qualidade e significância, pois atribuo um sentido mais que especial naquilo que desenvolvo, logo, transpareço isso às crianças. Sendo assim, faz toda diferença, tanto na minha prática, quanto na qualidade que posso oferecer aos meus alunos. Uma certeza que tenho: continuarei na busca!

REFERÊNCIAS

- ALVES, Rita de Cássia. Música: patrimônio imaterial do Brasil. Disponível em: <<https://revistalusofonia.wordpress.com/2011/02/16/musicapatrimonio-imaterial-dobrasil/>> acesso em 01 de jun /2019.
- BEN, L. D & HENTSCHKE, L. Ensino de música: proposta ensinar e agir em sala de aula. São Paulo: Ed. Moderna, 2003.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Artes. Brasília: MEC/ SEF: 1998.
- _____. Presidência da República. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.
- _____. Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Brasília, 2008.
- BRÉSCIA, Vera Lúcia Pessagno. Educação musical: bases psicológicas e ação preventiva. São Paulo: Átomo, 2003.
- BRITO, Teca Alencar. Música na Educação Infantil. São Paulo: Peirópolis, 2003.
- GAINZA, Violeta Hemsy de. Estudos de Psicopedagogia Musical. 3. Ed. São Paulo: Summus, 1988.
- GIRARDI, Giovana. Música para aprender a se divertir. Nova Escola, São Paulo, n.173, p.55-57, jun/jul. 2004.
- LONDRES, C. (org.). Patrimônio Imaterial. Revista Tempo Brasileiro. Patrimônio Imaterial, n. 147. Rio de Janeiro, out./dez., 2001.
- MATEIRO, T. A música criativa nas escolas. In MATEIRO, T.; ILARI, B. (org.) Pedagogias em Educação Musical. Curitiba: Ibpx. 2011. - Série Educação Musical – (p. 251).
- MUNIZ, C. A. Brincar e jogar: Enlaces Teóricos e Metodológicos no Campo da Educação Matemática. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.
- MUNIZ, Wwellington. Os Benefícios da Música, Mensageiros da Paz. Rio de Janeiro. Ano 80, nº 1506, Nov. 2010.
- PEREZ, Larissa Suarez, Matemática e Música: Em Busca da Harmonia. Universidade do Grande ABC. São Paulo, 2017.
- QUINTANA, Mário. Espelho mágico. Porto Alegre: Ed. Globo. 2005.
- QUEIROZ, Luís Ricardo. Música na escola. Boletim Arte na Escola. Edição 72, março / abril / maio 2014. Disponível em < <http://artena-escola.org.br/boletim/materia.php?id=7272>>. acesso em 20 de maio /2019.
- ROCHA, Carmem Mettig. Educação Musical “Método Willems” Minha Experiência Pessoal. Salvador: Faculdade de Educação da Bahia, 1990.
- WEIGEL, Anna Maria Gonçalves. Brincando de música: experiências com sons, ritmos, música e movimentos na pré-escola. Porto Alegre Kuarup, 1988.



A IMPORTÂNCIA DAS BRINCADEIRAS NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Rose Leila J. Queiroz

INTRODUÇÃO

É incontestável a importância do brincar no desenvolvimento social, emocional e cognitivo da criança. Ela está inserida na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), sendo um dos seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento da criança: 1. conviver, 2. brincar, 3. participar, 4. explorar, 5. expressar e 6. conhecer-se.

A partir dos seis direitos, a BNCC estabeleceu também os campos de experiência, fundamentais para que a criança possa aprender e se desenvolver. A brincadeira é, portanto, uma parte fundamental da aprendizagem e desenvolvimento da criança, momento em que ela exercita todos os seus direitos e estabelece contato com os campos de experiência, como protagonista de seu desenvolvimento, através da brincadeira a criança tem a oportunidade de simular situações e conflitos da sua vida familiar e social, o que lhe permite a expressão de suas emoções.

Particularmente, as brincadeiras têm um papel destacado nas Escolas Democráticas, cuja preocupação principal é a adaptação entre as novas gerações e as formas de trabalhar na Educação Infantil.

ABSTRACT

The importance of playing is undeniable in the child's social, emotional and cognitive develop-

ment. It is inserted in the National Common Curricular Base (BNCC), being one of the six rights of learning and development of the child: 1. to live, 2. to play, 3. to participate, 4. to explore, 5. to express and 6. to know oneself.

From the six rights, the BNCC also established the fields of experience, fundamental for the child to learn and develop. Play is, therefore, a fundamental part of the child's learning and development, at which time he exercises all his rights and establishes contact with the fields of experience, as the protagonist of his development, through play the child has the opportunity to simulate situations and conflicts in your family and social life, which allows you to express your emotions.

In particular, games play an important role in Democratic Schools, whose main concern is the adaptation between new generations and the ways of working in Early Childhood Education.

1. O que é uma Escola Democrática?

A Escola Democrática é um tipo de escola onde os processos de ensino e aprendizagem têm por princípio a participação das crianças como protagonistas na busca pelo conhecimento e dos educadores como facilitadores e inspiradores dessa busca.

A concepção democrática de escola respeita a criança como ser único que desenvolve seu

aprendizado e é sempre capaz de encontrar a melhor maneira para construir seus conhecimentos, respeitando a heterogeneidade e a individualidade da comunidade escolar.

Além disso, propõe o compartilhamento das decisões entre crianças, gestores, educadores, funcionários e pais, inserindo toda a comunidade escolar no processo de decisão. Trata-se de uma escola que, sem dúvida, vem propondo a construção de uma educação para todos e sempre em busca de melhoria na qualidade do ensino.

A brincadeira povoa o imaginário infantil, enriquecendo o universo, as vivências e as experiências da criança, pois pela brincadeira apropria-se de sua imagem, espaço e meio sociocultural, interagindo consigo e com a comunidade.

A Escola Democrática tem o papel de, a partir da brincadeira, difundir conteúdo e estimular a interação da criança com seus pares, apresentando regras de convívio social e desafios, a partir dos quais a criança irá construir sua moralidade, afetividade, autonomia, conhecimento e socialização.

Nesse sentido, o brincar, de diversas formas, em diferentes espaços e tempos e com diferentes pares, é responsável por ampliar e diversificar o universo infantil, criando novas possibilidades.

As participações e as transformações introduzidas pela criança na brincadeira devem ser valorizadas, tendo em vista o estímulo ao desenvolvimento de seu conhecimento, imaginação, criatividade, experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.

2. Qual é o papel do facilitador nas brincadeiras?

ras?

A Escola Democrática parte do princípio que ao educador cabe promover o estímulo da criança pela busca de conhecimento, facilitando o exercício dessa busca por meio de brincadeiras, respeitando e valorizando a diversidade de seus entes e os repertórios culturais que afloram – tanto do grupo como individualmente. Portanto, o adulto é observador e não deve interferir, a menos que haja a manifestação da criança com pedido de ajuda ou orientação ou, ainda, quando a criança encontra obstáculos, mantendo o cuidado em não mudar a ordem e os comandos estabelecidos na brincadeira/coleta/coleções/construções.

O espaço é organizado pelo professor/facilitador de modo a estimular as brincadeiras, sua seleção, as atitudes de cooperação entre as crianças, instigando a socialização do espaço lúdico e sempre respeitando a vontade de seus atores.

O papel do professor/facilitador na brincadeira é de observador, elaborando registros daquilo que a criança mostrou durante o brincar, observando as diferentes linguagens sociais, afetivas e emocionais de cada criança.

3. Por que o brincar é importante para o desenvolvimento infantil?

O momento da brincadeira é uma oportunidade de desenvolvimento para a criança. Através do brincar ela aprende, experimenta o mundo, possibilidades, relações sociais, elabora sua autonomia de ação e organiza suas emoções. O principal objetivo da brincadeira é explorar. Para uma criança pequena, tudo é experimento, até jogar e brincar com o prato de comida. A brincadeira é um espaço para explorar sentimentos e valores, assim como para desenvolver suas habilidades.

A brincadeira surge de objetos estruturados e não estruturados, disponibilizados para as crianças. A partir da brincadeira, observamos que a exploração e a sequência lúdica dependem, única e exclusivamente, de cada criança ou, por vezes, de um grupo de crianças dispostas a compartilhar o brincar.

Através do brincar e a partir do sentimento que aflora em cada brincadeira, a criança faz a leitura do mundo e aprende a lidar com ele, recria, repensa, imita, desenvolvendo, além de aspectos físicos e motores, aspectos cognitivos, bem como valores sociais, morais, tornando-se cooperativo, sociável e capaz de escolher seu papel na sociedade.

Quando a criança tem a oportunidade de escolha, que inicia com o brincar, ela exercita a sua liberdade e assim se torna uma criança mais observadora e crítica, não aceitando com facilidade que seja comandada.

Para enfrentar o mundo, temos que ser sociáveis, manifestar desejos e expressar opiniões, assim, a criança precisa saber o seu papel, seja na sua casa, na escola, na rua, no seu bairro, por fim, na sociedade para, a partir desse conhecimento, apropriar-se de suas escolhas. No brincar a criança explora, coleta, seleciona, coleciona e constrói conforme a sua vontade e/ou através de observações de experiências anteriores. Assim, ela aprende a elaborar suas reflexões, estratégias, independência e criatividade, permitindo que aumente a sua experiência e do grupo na qual está inserida.

Ao brincar, as crianças entram em um mundo de fantasia onde tudo é possível, criam, produzem, sonham e reiteram a cada brincadeira, recomeçando sempre, porque o tempo da criança é sem medida, capaz de ser sempre reiniciado. Estes fatores favorecem significados atribuídos que serão levados por gerações. O

brincar tem a capacidade não só de mediar à relação do brincar com o mundo, mas também de modificar a percepção e compreensão deste. Quando a criança brinca seja com objetos ou com outras crianças, ela está se apropriando e construindo cultura. O brincar possibilita o processo de socialização, à medida que dá sentido para o que a criança está recebendo e produzindo. Ele deve estar contemplado no planejamento diário da escola e os professores necessitam ter consciência da sua importância para o desenvolvimento das crianças pequenas.

As brincadeiras contribuem no desenvolvimento infantil de forma decisiva, construindo um adulto que acredita em seu potencial transformador, cultivando dentro de si uma forte vontade de viver em um mundo melhor.

4. Como as crianças brincam?

Para as crianças, tudo pode virar um brinquedo. Muitas vezes elas brincam com matérias que chamamos de não estruturadas, como canos de PVC, tocos de madeira, placas, pratos de plásticos, travessas/bacias de plástico, vasilhas com tampas, talheres de plásticos e muitos materiais de cozinha, jogos de encaixe, alinhavos, bambolês, carros, bonecas, fantoches etc.

A partir da exploração desses materiais, as crianças constroem os materiais devem ser selecionados conforme a faixa etária e grupo que está sendo trabalhado e a exploração acontece. A música também é muito atrativa, assim como contação de histórias. O importante é garantir que o brincar aconteça em vários momentos durante o dia da criança e que ela seja sempre protagonista da brincadeira. as brincadeiras e a imaginação voa.

Qual o papel do professor nas brincadeiras

infantis? Conhecendo as especificidades de cada período do desenvolvimento da criança, o professor pode direcionar as experiências para que elas possam vir a contribuir para o desenvolvimento infantil. Desta maneira, o professor cumpre um papel fundamental como mediador, oferecendo para a criança possibilidades de adquirir conhecimentos historicamente acumulados, considerando neste sentido, um planejamento que contemple tal objetivo. Cada período do desenvolvimento possui uma atividade dominante distinta, que guia o desenvolvimento psíquico.

Como afirmam Pasqualini e Eidt (2016, p.3), a atividade dominante “é aquela responsável pela formação e reorganização dos processos psíquicos centrais de um dado período do desenvolvimento. Isso significa que em cada período do desenvolvimento uma atividade diferente guia o desenvolvimento psíquico”. Pasqualini (2010), aponta que, o período da idade pré-escolar se estende de maneira geral do terceiro ao sexto ano de vida, sendo sua atividade principal o jogo de papéis.

Deste modo, esse período é utilizado como referência para esse estudo com as crianças entre 5 e 6 anos de idade. Porém se faz necessário se atentar em relação aos períodos de desenvolvimento da criança, pois, de acordo com Pasqualini e Eidt (2016, p.2), “[...] não é a idade cronológica da criança que determina o período do desenvolvimento psíquico em que ela se encontra: a idade representa um parâmetro relativo e historicamente condicionado”. Nesta direção, percebendo que o brincar, cada vez mais passa a ser o foco de estudos e interesses das escolas e de seus professores, o objetivo deste artigo busca destacar a importância do brincar no desenvolvimento da criança pequena e a mediação do professor neste processo. Evidenciando o brincar, este trabalho pautou-se em uma abordagem de cunho quali-

tativo, por intermédio de pesquisas bibliográficas, e por meio de observações e intervenções realizadas pelas alunas bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID/Pedagogia - UEL, com orientação da Supervisora do PIBID, professora do respectivo Centro Municipal de Educação Infantil – CMEI, de Londrina/PR, durante o desenvolvimento das atividades na brinquedoteca com crianças entre 5 e 6 anos de idade.

O estudo contou com a contribuição de estudiosos que se dedicaram em compreender a importância do brincar na educação infantil como: PASQUALINI e EIDT (2016); PASQUALINI, 2010; VIGOTSKY, (2007), (2008); MELLO e FARIAS, (2010) BARBOSA e HORN, (2001, 2008); HORN, 2004; entre outros.

A importância do brincar e suas implicações no desenvolvimento infantil Atualmente o brincar é um tema abrangente, discutido no dia a dia da educação infantil, pois, muitas crianças passam grande parte do dia nestas instituições, o que de fato se torna necessário pensar em um brincar com intencionalidade, no qual a criança possa vivenciar experiências que promovam o seu desenvolvimento. Como afirma Pasqualini (2010, p. 185).

Na Educação Infantil, é preciso ensinar na e pela brincadeira”, é preciso, para isso romper a artificial dicotomia entre “atividades dirigidas” (supostamente ensinar) e “atividades livres” (supostamente brincar), [...]. É papel do professor revelar para a cada criança, como indica Elkonin (1960), as facetas da realidade que ela somente pode conhecer pela via de sua mediação - tendo em vista o postulado de Leontiev (1978) de que os objetos e fenômenos da cultura não podem ser apropriados imediatamente pela criança [...].

Para Vigotsky (2007) o brincar e o brinquedo

têm um grande papel no desenvolvimento da identidade e da autonomia da criança. Ela des-de muito cedo se comunica por meio de gestos, sons e por meio de determinadas representações de papéis na brincadeira, desenvolvendo sua imaginação e interação com o mundo. A imaginação contribui enormemente para atividade consciente da criança e do processo de interação sujeito-mundo. No processo do brincar, a criança desenvolve a atenção, imitação, memória, imaginação e também amadurece algumas capacidades de socialização por meio da interação e utilização de regras e papéis. Por isso, ao se falar em brincar na educação infantil, é necessário destacar que o mesmo precisa ser planejado com significado e intencionalidade, entendendo a relevância de priorizar um espaço adequado, com materiais interessantes para as crianças e que estimulem a criatividade e a socialização.

A mediação de um adulto, de outras crianças, ou dos próprios objetos que se encontram à disposição da criança faz a diferença nas brincadeiras. É preciso ter um olhar diferenciado em relação as crianças, a fim de perceber suas necessidades e propor brincadeiras desafiadoras, que contribuam para o desenvolvimento integral das mesmas. Faz-se necessário que o professor conheça e assuma seu papel de mediador no processo lúdico entre o brinquedo e a brincadeira contribuindo para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Como afirma Horn (2004, p. 70): “O brinquedo sempre fez parte da vida das crianças, independentemente de classe social ou cultural em que estejam inseridas.

O ato de brincar é tanto um processo como modo; por conseguinte, qualquer coisa pode ser realizada de forma lúdica”. Deste modo, o brincar deve ser contemplado no planejamento diário dos professores de modo a promover a socialização da criança e a interação sujei-

to-mundo, por meio da imaginação, da criatividade, dos jogos de faz-de-conta. De acordo com Vigotsky (2007), a aprendizagem surge por meio do desenvolvimento de funções superiores, e esta se dá por meio da apropriação e internalização de signos que são adquiridos nas situações vivenciadas com o meio. O autor evidencia nitidamente sobre o desenvolvimento das crianças, quando se refere a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que acontece mediante o nível de desenvolvimento potencial, pois mediante a assistência de um orientador adulto ou uma criança mais experiente na solução de conflitos, busca de hipóteses, entre outros, o indivíduo consegue independentemente realizar atos, ideias, solucionar problemas, e por consequência, desenvolver suas habilidades e competências.

Vigotsky (2007) considera as brincadeiras fundamentais para o desenvolvimento infantil, pois o faz-de-conta, os jogos de papéis e a imaginação, possibilitam a transição para internalização de conhecimentos e aprendizagens necessárias à formação do indivíduo. É neste processo que a mediação do professor se torna essencial. Ao disponibilizar a brincadeira, o professor além de proporcionar os objetivos, precisa estar alerta para observar e verificar o desenvolvimento e as manifestações livres das crianças em conjunto e individualmente. O professor frente às brincadeiras, deve influenciar o menos possível, mas propor formas de interação entre a criança e sua vivência em sociedade. O papel do professor é proporcionar a relação da criança com a cultura. Ele é o canal essencial para desenvolver práticas que se relacionam ao mundo exterior, levando desta maneira, a aprendizagem significativa à criança, criando habilidades emocionais e sociais. Seu papel é o de mediador que garante um ambiente rico, prazeroso e saudável com experiências educativas diversas.

5. Projeto Brinquedoteca: Experiências significativas

A ludicidade no processo de desenvolvimento da criança é essencial, pois, permite que a criança tenha condições de criar, recriar, enfim, descobrir como viver o real e o imaginário de forma lúdica. Brincando “A criança produz regras, vivência dos princípios que percebe na realidade, recria, na esfera imaginativa, os planos da vida real e das motivações de sua própria vontade” (CREMONINI, 2012, p. 06). É neste momento que a criança adquire sua autonomia e desenvolve habilidades motoras, cognitivas, sociais e afetivas. Assim o brincar torna-se a principal atividade para a continuação do seu desenvolvimento.

Ao brincar a criança pode transformar conforme sua imaginação, pode ser um objeto, ou um animal, ou aquilo que quiser. No referido CMEI o espaço da brinquedoteca é dividido por cantos como: canto dos jogos, escritório, cozinha, arara de fantasias, bonecas, carrinhos, bolas em geral, mercadinho e entre outros. Ao pensar na maneira de organizar as brincadeiras, Barbosa e Horn (2001) destacam que é fundamental a estruturação de um espaço-tempo, para que as brincadeiras não se transformem em uma monótona sequência. Considera-se de muita importância o arranjo espacial para que seja proporcionada a criança e ao professor uma visão geral de todo espaço disponível. As autoras destacam que esse espaço deve promover a identidade pessoal das crianças, promover o desenvolvimento da competência, promover a construção de diferentes aprendizagens, promover oportunidades para o contato social e a privacidade. “A sugestão de organizar os espaços através de temas que os caracterizam tem sido uma prática bem-sucedida nesta organização em espaços semi-abertos e estruturantes” (BARBOSA; HORN, 2001, p. 77). Estes cantos propiciam o envolvimento da criança

com o “mundo” do faz de conta.

A relação entre a brincadeira e o desenvolvimento deve ser comparada com a relação entre a instrução e o desenvolvimento. Por trás da brincadeira estão as alterações das necessidades e as alterações de caráter mais geral da consciência. A brincadeira é fonte do desenvolvimento e cria a zona de desenvolvimento iminente. A ação num campo imaginário, numa situação imaginária, a criação de uma intenção voluntária, a formação de um plano de vida, de motivos volitivos - tudo isso surge na brincadeira, colocando-a num nível superior de desenvolvimento, elevando-a para a crista da onda e fazendo dela a onda decúmana do desenvolvimento na idade pré-escolar, que se eleva das águas mais profundas, porém relativamente calmas. (VIGOTSKI, 2008, p. 35).

As observações e intervenções, realizadas no projeto da brinquedoteca, iniciou-se no começo do ano de 2017 e para descrever o seu percurso serão abordados quatro momentos do brincar de diferentes maneiras e possibilidades proporcionadas para as crianças. No primeiro momento a proposta reservava a apresentação do espaço, foi o primeiro dia do ano letivo, que as crianças adentraram ao mesmo. As crianças puderam conhecer os cantos da brinquedoteca, e estes, foram deixados para que fossem explorados conforme o desejo de cada criança. Como afirmam (Barbosa; Horn 2008), se torna indispensável as interações entre os sujeitos, o ambiente físico e social, pois todo o ambiente ensina e o aprender favorece para a apropriação da cultura. De acordo com Mello e Farias (2010), o ser humano é produto do momento histórico, da sociedade e da cultura que está inserido, sendo o seu desenvolvimento não apenas circunstância do processo de aprendizagem, mas, consequência, neste sentido, a aprendizagem incita o desenvolvimento. Portanto, se torna primor-

dial organizar as experiências que se propõem às crianças, de modo que estas impulsionem o seu desenvolvimento. Em um segundo momento, foi proposta uma brincadeira dentro da sala da brinquedoteca, a brincadeira envolvia um circuito onde aconteceria uma corrida de carrinho. Para ser realizada, foram feitas três pistas de ziguezague no chão da brinquedoteca com adesivo colorido, e três crianças de cada vez competiram, a primeira a chegar em menor tempo, ganhava a corrida. A experiência não valia ponto algum, pois, o objetivo era trabalhar a coordenação motora. Depois da brincadeira planejada, as crianças ficaram livres para explorar todos os brinquedos, conforme a sua imaginação.

O retorno das crianças neste dia exaltou todas as expectativas das bolsistas, desde o início, já estavam ansiosas para irem para sala e saber a respeito da proposta do dia, quando viram as marcas no chão, ficaram alvoroçadas para coordenar aquele pequeno carrinho no circuito, e todas as crianças ao participarem torciam, neste momento foi possível sentir o retorno que a brincadeira proporciona, em relação a afetividade, a coordenação motora, a imaginação, entre outros. No final, com todos os brinquedos disponíveis, as crianças brincaram ainda mais, explorando todos os cantos. No terceiro momento, as alunas bolsistas do Pibid, levaram a proposta da brincadeira para fora do espaço da brinquedoteca. Nesta experiência as crianças foram organizadas em pé na posição de roda com uma folha de jornal embaixo dos seus pés, a ideia era que com o recurso do rádio as crianças pudessem dançar conforme seu ritmo e desejo, sem rasgar o jornal. Toda vez que a música tocava as crianças dançavam em cima do jornal, prestando atenção para não rasgar, e após a brincadeira, houve também a intervenção das bolsistas, sendo proposto às crianças: “pulem de um pé só, dê uma rodadinha, imitem o amigo”. As músicas

tocadas foram tanto agitadas quanto calmas e os movimentos variavam conforme as ações das crianças.

Houve outra proposta, sendo esta usada para destacar que a brincadeira pode ocorrer em vários espaços, o intuito da brinquedoteca e do projeto, não é só utilizar a sala, mas todo o ambiente do CMEI, é saber aproveitar cada espaço. Neste dia, a brincadeira aconteceu na casinha de boneca, no gramado, essa casinha foi também inaugurada em 2017 e as crianças não haviam ido a este espaço. Desta forma, novamente as crianças foram levadas para brincar fora da sala, na casinha de boneca, nela continha o canto do mercadinho, cozinha, dos utensílios de cozinha, frutas, escorregador, entre outros. Foi observado que algumas das crianças buscavam envolver seu dia a dia com os brinquedos, brincando de papai e mamãe, de cozinheira, de agente, de vendedor, e até de fazer comida com terra, grama e pedra, o que se remete ao faz-de-conta. Contudo, essas ações, retratam a diversidade que o brincar possui, com propostas planejadas com intencionalidade por parte do professor, sendo de extrema importância o mesmo disponibilizar esses momentos para as crianças, contribuindo para o desenvolvimento das mesmas por meio do brincar.

Outro momento que vale a pena a ser destacado, é a proposta em que as crianças foram convidadas a explorarem o canto das fantasias. Está evidente o faz-de-conta presente nas brincadeiras das crianças dessa faixa etária. As mesmas se vestiram, dançaram com bonecas, encenaram desenhos animados, representaram papéis de mãe, pai e filho e entre outras encenações. O brincar proporciona uma comunicação por meio de personagens imaginários e, contudo, esse aspecto do jogo de papéis promove as comunicações linguísticas mediadas pelo universo pessoal por meio

do faz-de-conta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O brincar faz parte do dia a dia das crianças. É necessário que o mesmo, nas instituições de educação infantil, seja repensado, visando à importância que a brincadeira desempenha no desenvolvimento da criança. É fundamental que os momentos de brincar sejam planejados pelos professores, assim como acontece no projeto da brinquedoteca, desenvolvidos neste CMEI. Mas primeiramente, os educadores devem reconhecer a importância que a brincadeira tem para as crianças pequenas. Durante a brincadeiras, as crianças criam, recriam, inventam, fantasiam e todos esses momentos, precisam ser considerados pelo professor como promotor do desenvolvimento infantil, e não como uma simples brincadeira sem significado. A intenção do projeto, assim como a participação no mesmo, veio permitir ampliar a compreensão sobre a importância do brincar no desenvolvimento da criança, que vai além da sala de aula, mas ultrapassa o espaço físico da escola, permitindo um brincar livre e prazeroso.

O que significa experimentar novas possibilidades, novos espaços, relações, interações. Portanto, por meio dos estudos realizados e principalmente por meio das intervenções, conclui-se que o brincar desenvolve na criança a capacidade de criar um mundo imaginário, criando, recriando e inventando. Para que isso aconteça, é necessário que o professor reconheça o seu papel ativo e mediador durante as brincadeiras, possibilitando assim, situações que envolvam aprendizagens significativas, pois nesse período, o brincar é considerado a principal atividade para a aquisição de conhecimentos, visando assim a aprendizagem e o desenvolvimento da criança.

REFERÊNCIAS

- CREMONINI, M. W. Brincadeira de faz-de-conta na educação infantil: reflexões a partir da ação pedagógica.
- CHAPECÓ, 2012. HORN, M. G. S. Sabores, cores, aromas, sons: A organização dos espaços na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- PASQUALINI, J. C. O papel do professor e do ensino na educação infantil: a perspectiva de Vigotski, Leontiev e Elkonin. In: Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 191 p. ISBN 978-85-7983-103-4.
- VIGOTSKI, L.S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. Tradução: Zóia Prestes. Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais. ISSN: 1808- 6535 publicada em Junho de 2008. p. 23-36.
- _____. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.



DISCIPLINA E INDISCIPLINA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Rose Leila J. Queiroz

Diversos autores apontam que a indisciplina acomete já a primeira etapa da Educação Básica gerando improdutividade escolar. O estudo privilegiou a pesquisa bibliográfica em sites especializados na Internet e também a leitura de livros relacionados ao tema da Educação Infantil. O objetivo desta pesquisa foi apresentar formas para lidar com a indisciplina na sala de aula já que o professor precisa promover ações que façam com que seus alunos compreendam o espaço escolar como um lugar onde existem regras que devem ser respeitadas para o bom convívio social e, ao mesmo tempo, sintam-se acolhidos e seguros. Além do papel que o professor exerce em sala de aula e da sua importância na vida de seus alunos é imprescindível a participação da família na vida escolar de seus filhos, tendo em vista que o sucesso da superação da indisciplina nas escolas depende de um trabalho em conjunto, entre pais e ou responsáveis e professores.

Nos últimos anos a inserção de crianças nas escolas de Educação Infantil no Brasil obteve uma crescente mudança encadeada por diversos motivos, sendo alguns deles: o ingresso da mulher no mercado de trabalho e a considerada conquista social, onde as creches e escolas destinadas ao público infantil não são mais vistas apenas com caráter assistencialista, mas também como instituições capazes de auxiliar o indivíduo no processo educacional.

Com a crescente demanda de crianças nas escolas de Educação Infantil, um fator que tem gerado conflito e improdutividade nas salas de aula,

são as questões relacionadas ao comportamento dessas crianças, pois muitas ainda não desenvolveram habilidades para o convívio social, apresentando muitas vezes um comportamento agressivo, onde o professor precisa promover ações diárias para a solução desses problemas. Neste cenário, o professor se depara com grandes desafios e se perde na busca de mecanismos que o auxiliem a lidar com as situações comportamentais conflitantes. Compreendendo a relevância desse assunto e devido as pesquisadoras vivenciarem essa situação no dia a dia das escolas onde atuam, situada na região noroeste paulista do interior do Estado de São Paulo, esta pesquisa pretende responder a seguinte problematização: qual ou quais as ações que o professor deve propor para que os alunos compreendam o espaço escolar como um lugar onde existem regras que devem ser respeitadas para o bom convívio social e ao mesmo tempo se sintam acolhidos e seguros?

Tendo em vista que a indisciplina na Educação Infantil é hoje um dos grandes desafios para os docentes e que pode interferir negativamente na vida escolar das crianças, afetando não somente a construção das relações interpessoais como também o processo de ensino e da aprendizagem, o presente artigo tem como objetivo apresentar formas de lidar com a indisciplina na sala de aula¹.

Este estudo se justifica pela relevância em apresentar o papel dos professores aliados à família, bem como a importância e influência que eles exercem na vida de seus alunos, sendo corres-

1 - IN Rev. Eletrônica Organ. Soc., Iturama (MG), v. 7, n. 7, p. 148-156, jan./jun. 2018 DOI: 10.29031/ros.v7i7.386.

ponsáveis no processo de formação dos pequenos.

A pesquisa foi realizada por meio de um estudo bibliográfico em sites especializados na internet, com temas relacionados à área da Educação Infantil e também por meio da leitura de livros escritos. A pesquisa bibliográfica discorre informações que serão sempre encontradas na forma de documentos escritos, sejam eles impressos ou depositados em meios magnéticos ou eletrônicos (CERVO; BERVIAN; SILVA, 2007).

1. A Evolução da Educação infantil no Brasil

As primeiras tentativas de organização das creches no Brasil tiveram como objetivo principal o assistencialismo para os filhos das mulheres que trabalhavam fora de casa. Antes das creches, foi criada a roda dos expostos com o intuito de acolher as crianças abandonadas. Historicamente, foi necessário quase um século para garantir o direito da criança à educação na legislação brasileira, [...] “foi somente com a Carta Constitucional de 1988 que esse direito foi efetivamente conhecido” (PHASCOAL; MACHADO, 2009, p. 85).

Em 1990 foi aprovado o Estatuto da Criança e do Adolescente. Conforme está escrito no artigo 3º da Lei 8.069/90 devem ser assegurados à criança e ao adolescente os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, “[...] a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.” (BRASIL, 1990, on-line).

De acordo com o artigo 29º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e tem como objetivo “[...] o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.” (BRASIL, 1996, on-line).

Recentemente, em dezembro de 2017, foi aprovada a Base Nacional Comum Curricular, segundo a qual o cuidar é algo indissociável do processo educativo. [...] Nesse contexto, as creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar – especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação. (BRASIL, 2017, p. 32).

Em consonância com os direitos da criança, a Educação Infantil está inserida num ambiente educativo e ao mesmo tempo de cuidados, o qual é regido por regras disciplinares que muitas vezes geram conflitos.

2. A indisciplina no âmbito da educação infantil

Para entender melhor o conceito de indisciplina precisa-se compreender primeiro o conceito de disciplina. Disciplina é a maneira de agir do indivíduo, respeitando as regras de convívio, o respeito à comunidade, segundo Nereci (1989 apud GIANCANTERINO, 2007, p. 25).

Didaticamente, representa a maneira de agir do educando, no sentido de cooperação no desenvolvimento das atividades escolares e respeito pelos colegas. A indisciplina vem se tornando uma das maiores dificuldades no desenvolvimento e aplicabilidade dos projetos educativos nas escolas e se manifesta por um indivíduo ou grupo, com um comportamento inadequado, um sinal de rebeldia, intransigência, desacato, desobediência, falta de disciplina, tradu-

zida na falta de educação ou de respeito pelas autoridades, na bagunça ou agitação motora gerando barreiras, hiatos e perda de foco no processo de ensino e da aprendizagem.

Garcia (2009, p. 514) considera a indisciplina como uma “[...] força de resistência e de fragmentação do projeto educativo”, que pode ser interpretada como um sinal de uma crise no sistema escolar, social e relacional, e que pode indicar a necessidade de “[...] transformações em relação ao que estamos pensando e praticando nas escolas e de modo mais amplo, na sociedade [...]”.

Uma pesquisa americana, feita por Upshur, Wenz-Gross e Red (2009 apud FRANZOLOSO, 2011) em pré-escolas públicas e privadas, com crianças de 3 a 5 anos de idade, constatou que os problemas de indisciplina identificados na pré-escola que não tiveram intervenção se agravaram nos anos escolares seguintes. Em muitas pesquisas efetivadas associam problemas de indisciplina na Educação Infantil aos problemas na alfabetização, ou seja, crianças indisciplinadas tendem a apresentar baixo rendimento e insucesso escolar, além de problemas no desenvolvimento social e moral.

Neste sentido outro estudo conduzido por Calkins et al. (2003, p. 14 apud FRANZOLOSO, 2011, p. 1873²) aponta que,

[...] em escolas de Educação Infantil nos Estados Unidos, relacionando características como autocontrole emocional e de conduta com sucesso escolar, constatou-se que, crianças com dificuldades em controlar emoções, frustrações e em se adaptar às rotinas e normas escolares apresentam dificuldades de concentração e planejamento nas atividades em sala de aula, bem como em finalizar as tarefas, prejudicando assim seu desenvolvimento escolar.

Também Stratton (1998 apud FRANZOLOSO,

2011) afirma que dificuldades escolares iniciais como déficits na leitura e atraso na linguagem e compreensão, estão associadas à indisciplina, a poucas habilidades sociais e a dificuldade em resolver conflitos.

No Brasil, um estudo desenvolvido por Tavares (2012) apresenta os problemas que ocorrem na escola e em casa que levam os alunos a serem indisciplinados no ambiente escolar, e mostra o quão a indisciplina é prejudicial no desenvolvimento dos alunos.

A indisciplina gera um baixo aproveitamento escolar por parte do aluno, resultando em exclusão social, violência e dificuldade de relacionamentos sociais, envolvimento com drogas, entre outros problemas sociais.

3. O papel do professor diante da indisciplina na educação infantil

O professor exerce um papel fundamental na vida de cada um de seus alunos, principalmente os da Educação Infantil. A criança não é capaz de assimilar o significado das regras em sua vida sem a orientação de um adulto, por isso o professor precisa constantemente criar estratégias que oportunizem seus alunos a compreensão do cumprimento das regras tanto em sala de aula quanto em todo o ambiente escolar.

Segundo Massucato e Mayrink (2013, p. 2),

[...] as crianças de 3 a 5 anos possuem intensa atividade corporal, estão aprendendo a conviver e a usar a oralidade para explicitar seus desejos, muitas ainda possuem uma perspectiva egocêntrica ou estão começando a considerar o outro, o sentimento do outro, precisam de ajuda para considerar as regras convencionais e as regras da instituição e é nosso papel ajudá-las nessa aprendizagem, como podemos querer que já saibam como agir antes de vivenciar? Pre-

cisamos também entender que sempre haverá conflitos, disputas e desafios e isso é saudável, pois queremos formar indivíduos autônomos, críticos, cooperativos e solidários e esses conteúdos só são aprendidos se o vivenciamos, a escola é espaço para essa aprendizagem, em muitos casos o único espaço.

Diante do conceito:

“[...] em que as crianças ainda se encontram em formação de seus processos cognitivos, sociais e morais, alguns teóricos e profissionais da área da Pedagogia e da Educação Infantil questionam se podemos pensar em indisciplina nesse nível de ensino [...]” (FRANZOLOSO, 2011, p. 1870³)

Segundo Franzoloso (2011, p. 1870), “[...] assim como nem toda ação desordeira pode ser considerada indisciplina, nem toda desordem que comprometa a aprendizagem e os relacionamentos pode ser considerada adequada e característica da faixa etária”.

Por isso, para lidar com a indisciplina na sala de aula é importante saber que não há uma solução fácil, sendo necessário muito mais do que repreender. “Se repreender funcionasse, a indisciplina não seria apontada como o aspecto da Educação com o qual é mais difícil lidar em sala de aula [...]” (GURGEL; MOÇO, 2009, p. 1).

Na reportagem da Revista Nova Escola, “Como se resolve a indisciplina?” (GURGEL; MOÇO, 2009), são apresentadas possíveis soluções para que o professor possa encaminhar o problema na sala de aula. Em seguida será apresentado um breve resumo referente a estas soluções.

O primeiro ponto importante é distinguir as regras morais das convencionais e não fixá-las

no mesmo nível de transgressão das regras. Um exemplo de regra moral é a mentira, de caráter inegociável, deve ter como prática de solução uma boa conversa. Desde a Educação Infantil é oportuno e indispensável o diálogo reflexivo que proporcione à criança a oportunidade de colocar-se no lugar do seu colega. Já em relação às regras convencionais é possível uma negociação, ou seja, em alguns momentos a criança poderá fazer e em outros não, como por exemplo a conversa, desde cedo a criança precisa saber que “[...] quando um aluno ou você precisarem de atenção, o grupo deve parar para ouvir o que será dito. [...]” (GURGEL; MOÇO, 2009, p.3).

Equilibrar de maneira justa sua reação a um problema é um segundo ponto imprescindível para lidar com a indisciplina, o professor precisa em sala de aula avaliar a real gravidade da transgressão de uma regra e não cometer exageros ao corrigir a criança. Sendo assim, é necessário conquistar a autoridade e esta conquista deve ser baseada no conhecimento e no respeito ao aluno. Para isso é imprescindível conhecer o processo de ensino e aprendizagem de cada criança, planejar antecipadamente as aulas, uma vez que “[...] ficar irritado, gritar e castigar os que não se comportam como você quer – atitudes autoritárias e retrógradas – não adianta nada. [...]” (GURGEL; MOÇO, 2009, p.5).

4.A contribuição da família na busca de soluções para indisciplina na sala de aula

O sucesso da superação da indisciplina nas escolas depende de um trabalho em conjunto, entre seus agentes, alunos, professores e família; no entanto, a sociedade espera que a escola resolva sozinha esse problema, o que não é possível sem a participação da família no processo educacional, já que o auxílio da família poderia amenizar as dificuldades relacionadas a indisciplina.

3 - IN Rev. Eletrônica Organ. Soc., Iturama (MG), v. 7, n. 7, p. 148-156, jan./jun. 2018 DOI: 10.29031/ros.v7i7.386.

Embora alguns pais e ou responsáveis façam o acompanhamento de seus filhos na escola, a família está perdendo o espaço no âmbito escolar, muitos por motivos de trabalharem demais e se distanciando da educação escolar do seu filho, deixando toda a responsabilidade educacional dos pequenos sobre a escola. As crianças nem sempre levam para a sala de aula os valores morais, religiosos, dentre outros, de sua própria casa, e logo começa a convivência com outras crianças com hábitos diferentes, ainda sem saber o que é certo ou errado.

Segundo Tiba (2009, p. 183),

[...] a escola, ao perceber qualquer dificuldade com seu aluninho, também poderia chamar os respectivos pais e implantar a educação a seis mãos. Juntos, pais e escola podem combinar os critérios educativos levando em conta as duas mãos, a do coração, afeto e sentimento da cabeça (raciocínio e pensamento) dos três personagens mais importantes da educação da criança: mãe, pai e escola.

Além disso, Chalita (2001) postula que a responsabilidade de educar não é só da escola, é de toda sociedade, a começar pela família. Nesta linha, Parolim (2007 p. 14 apud SIQUEIRA, 2017, p. 14) observa que,

[...] a escola se vê diante de vários problemas educacionais relacionados ao desrespeito às regras e condutas e a falta de limites dos alunos que a escola considera responsabilidade da família muitos pais chegam a passar toda a responsabilidade para escola.

As pesquisas de Donatelli (2004 apud SIQUEIRA, 2017) apontam que é comum ouvir dos pais que os filhos não são capazes de praticar tais comportamentos quando não estão presentes, pois não agem assim na sua presença: Uma das coisas mais comuns de se ouvir dos pais nas escolas depois que os filhos cometem

atos indisciplinados é que eles pais, jamais pensaram ser o filho capaz de tais atitudes, uma frase é marcante. 'Mas em casa ele não é assim!' É assim na escola, no público, como é em casa. O problema é que tanto o pai quanto a mãe simplesmente desconhece os filhos, pouco ou nada sabem a seu respeito. (DONATELLI, 2004, p. 91 apud SIQUEIRA, 2017, p. 91). Segundo Ackerman (1986, p. 17⁴),

[...] o momento histórico em que nos encontramos, tem alterado a configuração da vida familiar e tem abalado os padrões estabelecidos de Indivíduo, Família e Sociedade. [...] Seres humanos e relações humanas foram lançados em um estado de turbulência, enquanto a máquina cresce muito, à frente da sabedoria do homem sobre si mesmo. A redução do espaço e a intimidade forçada entre as pessoas. Vivendo em culturas em conflito exigem um novo entendimento, uma nova visão das relações do homem com o homem e do homem com a sociedade.

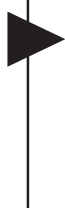
Partindo dessa premissa, a busca de soluções para a indisciplina na Educação Infantil deve partir não somente dos profissionais da escola, mas também dos responsáveis pela criança. Nesse sentido, a participação da família na vida escolar dos pequenos se torna imprescindível, sendo necessária uma colaboração mútua.

Pode-se concluir que a indisciplina acomete danos já na Educação Infantil. Por isso é imprescindível que o professor incentive e respeite a autonomia dos seus alunos, construindo um ambiente cooperativo logo no início do ano, a fim de assegurar um ambiente de respeito, no qual as crianças se sentirão respeitadas e aprenderão também a respeitar os outros. Além disso, saber agir na hora certa diante de um ato de indisciplina, conversar com a criança sempre com calma, vale mais que castigar e continuar a aula normalmente.

Também é importante que a escola esteja sempre de portas abertas para receber os pais de seus educandos e juntos solucionar problemas que venham a surgir, combinando critérios educativos com auxílio das famílias. Logo, cabe à família manter contatos periódicos com os professores para ter conhecimento constante do processo educativo realizado na escola e manter interesse nas atividades realizadas pelos filhos. Acredita-se que esses fatores trarão muitos benefícios às pessoas envolvidas no âmbito escolar.

REFERÊNCIAS

- ACKERMAN, Nathan W. Diagnóstico e tratamento das relações familiares. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: educação é a base. 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-re-exportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 17 mar. 2018.
- _____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 17 mar. 2018. 156 Rev. Eletrônica Organ. Soc., Iturama (MG), v. 7, n. 7, p. 148-156, jan./jun. 2018 DOI: 10.29031/ros.v7i7.386.
- _____. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 17 mar. 2018.
- CERVO, Amado L.; BERVIAN, Pedro A.; SILVA, Roberto. Metodologia Científica. 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.
- CHALITA, Gabriel. A educação está no afeto. 9. ed. São Paulo: Gente, 2001.
- FRANZOLOSO, Mariana Ribeiro. Existe Indisciplina na Educação Infantil? 2011. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5828_2592.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2018.
- GARCIA, Joe. Indisciplina e violência nas escolas: algumas questões a considerar. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 9, n. 28, p. 511-523, set./dez. 2009.
- GIANCATERINO, Roberto. Escola, professor, aluno: os participantes do processo educacional. São Paulo: Madros, 2007.
- GURGEL, Thais; MOÇO, Anderson. Como se resolve a indisciplina? Revista Nova Escola, 2009. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/1498/como-se-resolve-a-indisciplina>>. Acesso em: 10 fev. 2018.
- MASSUCATO, Muriele; MAYRINK, Eduarda D. Como tratar a indisciplina na Educação Infantil. Revista Nova Escola, 2013. Disponível em: <<https://gestaoescolar.org.br/conteudo/1305/como-tratar-a-indisciplina-na-educacao-infantil>>. Acesso em: 10 fev. 2018.
- PASCHOAL, Jaqueline D.; MACHADO, Maria C. G. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.33, p. 78-95, mar. 2009. Disponível em: <<http://www.ceap.br/material/MAT14092013163751.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2018.
- SIQUEIRA, Mônica de Souza Carvalho. Indisciplina escolar: contribuições da família e da gestão escolar. 2017. 276 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) - Escola Superior de Educação Almeida Garrett, Lisboa, Portugal. Disponível em <<http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/8251/Monica%20Siqueira%20format2.pdf?sequence=1>> Acesso em: 06 mar. 2018.
- TAVARES, Tatiane Salvador da Cruz. Indisciplina escolar e sua influência no aprendizado. 2012. 48 f. Monografia (Especialização em Ensino de Ciências) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2012.
- TIBA, Içami. Disciplina, limites na medida certa. São Paulo: Integrare, 2009.



CRIATIVIDADE E PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Viviane Bezerra Cavalcanti

RESUMO

No presente artigo, abordaremos a importância do desenvolvimento do processo da criatividade e da história da criatividade ao longo de anos: o seu desenvolvimento, seus conceitos, a banalização da criatividade, a desmistificação do dom criativo, dentro de diferentes ciências e setores como social, político, estético e científico, além do estímulo nos primeiros anos de vida do ser humano que perdura, assim, na fase adulta, onde se desenvolve um adulto diferenciado dos demais. A criatividade deve estar presente no cotidiano escolar, sobretudo no trabalho docente e em suas propostas educacionais, devendo o professor ser criativo principalmente em sua metodologia e práticas de ensino, devendo destacar o aumento de interesse e o estímulo no aluno, atribuindo assim significado ao conhecimento, a facilitação da sua aprendizagem, bem como o atendimento às suas necessidades educativas.

Um dos principais objetivos deste trabalho é elucidar a prática pedagógica e a metodologia do educador em sala de aula, demonstrar como lidar com o processo de ensino e aprendizagem no dia a dia. O processo de criatividade deve ser estimulado como um músculo, pois quanto mais informações o aluno venha a ter, o seu repertório vai aumentando e, conseqüentemente, proporcionando uma aprendizagem significativa, trabalhando nas mais diferentes linguagens artísticas.

Palavra-chave: Criatividade; Arte dialogada; Significativo; Aprendizagem.

ABSTRACT

In this work we will address the importance of developing the creativity process and the history of creativity over the years: its development, its concepts, the trivialization of creativity, the demystification of the creative gift, within different sciences and sectors such as social, political, aesthetic and scientific, in addition to the stimulation in the first years of life of the human being that lasts, thus, in the adult phase, where an adult is differentiated from the others. Creativity must be present in the school routine, especially in the teaching work and in its educational proposals, and the teacher must be creative mainly in his methodology and teaching practices, highlighting the increased interest and stimulation in the student, thus assigning meaning to knowledge, facilitating their learning, as well as meeting their educational needs. One of the main objectives of this work is to elucidate the pedagogical practice and the methodology of the educator in the classroom, to demonstrate how to deal with the teaching and learning process on a daily basis. The creativity process should be stimulated like a muscle, because the more information the student will have, the repertoire will increase and, consequently, providing a meaningful learning, working in the most different artistic languages.

Keywords: Creativity; Art dialogued; Meaningful; Learning.

INTRODUÇÃO

A importância da criatividade no desenvolvimento do ser humano, a necessidade de seu estímulo dentro da primeira infância, auxilia a pessoa ser um adulto com mais êxitos nos diferentes seguimentos de sua vida, com bom desempenho na vida psicológica, abrangendo aceitações, e sabendo lidar com possíveis frustrações futuras, formando assim um ser mais sensibilizado em diferentes setores da vida.

A criatividade propõe um mistério de estudos, mas a ciência comportamental e social busca elucidar e dar parâmetros, para os caminhos percorridos para o ser criativo. A criatividade dentro da ciência pedagógica, sua relação de ensino e a importância para o desenvolvimento do ser humano é muito importante nas mais diferentes etapas da vida. Não devemos esquecer que cada etapa deve ser respeitada e cabe lembrar que a criatividade é um músculo que deve ser sempre estimulado e alimentado constantemente.

O principal mentor deste estímulo são os participantes da vida de um educando, como por exemplo, o professor; este deve buscar ser um profissional criativo, estimulador e formador em sala de aula. Estimular o educando nas mais diferentes linguagens artísticas, para que haja identificação e realização futura, é de grande importância, pois a influência da educação criativa no processo de ensino e aprendizagem auxilia o educando a ser uma pessoa com formação global em diferentes aspectos da vida.

É através de vivências pedagógicas, em volta de diferentes linguagens artísticas, que nasce um tema para projetos pedagógicos, com objetivo real de melhoria e auxílio na aprendizagem do educando visando despertar interesses que estão caracterizados em sua vida diária.

1. CRIATIVIDADE

A palavra criatividade, derivada do latim *creare* (que significa existência), se encontra inicialmente vinculada à figura divina, o que justificou durante séculos, tivesse sido substituído pelo termo imaginação, fomentando a ambiguidade que, ainda hoje, tende a estar associada ao conceito. Além do mais, a criatividade parte da concepção a partir do nada. A criatividade se encontra submergida nos contextos, vindo de criações humanas precedentes. A criatividade é estimulada logo na primeira infância (zero a seis anos de idade), em que os pais são os responsáveis diretos e indiretos pelo potencial criativo, pois quando a criança tem suas iniciativas elogiadas e valorizadas, temos uma evolução automática, e que na fase adulta, essa criança venha ser uma pessoa equilibrada, ousada, sem medo de perder, aprender e/ou ousar situações novas. Trabalhando psicologicamente a estação de sensibilidade, fazendo dela portador de uma grande estima, fazendo com que não tenha medo de buscar ou inovar sua vida, ela despertará futuramente com uma grande habilidade criativa.

A criatividade passou a ocupar lugar de destaque na educação a partir da conquista do ensino laico e de sua democratização ao longo do século XX. Uma explicação plausível para isso é que a criatividade teria ido ao encontro das exigências impostas à instituição formal de ensino (escola), pelo modelo industrial emergente que se caracteriza pela modificação constante das relações trabalhistas influenciadas pelas novas técnicas de produção, exigido do trabalhado, além da força de trabalho, criatividade para lidar com o inesperado – máquina e/ou tecnológico, humano e com sugestões de melhoria na criação de novos produtos de consumo.

O fenômeno criatividade se manifesta em to-

dos os setores da vida, seja social, político, estético, científico. E são por isto que todas as ciências apresentam uma versão diferenciada no seu conceito, condizentes com as suas próprias ideologias, agregando-lhe a utilidade e individualidade de cada.

A palavra criatividade tem sido banalizada, de uma maneira geral, nas escolas e nas falas de professores. E percebemos ainda que há um certo consenso pedagógico em relação à ação criativa. Mas, a palavra criatividade tem presença garantida nos planos de aulas e nos projetos pedagógicos como um embelezamento didático, ou seja, não se verificando um 2.647 entendimentos mais profundo do desenvolvimento criador da criança.

[...] a palavra criatividade não deveria ser usada levianamente como se tratasse de algo totalmente espontâneo e isento de esforço disciplinar. Ao contrário, os textos que li na direção indicada frisam o nexo entre a criatividade e capacidade de empreender, de tomar iniciativa e de intervir de forma decisiva. (ASSMANN, 2004, p.216)

Neste sentido, a conceituação de criatividade permite diversas interpretações porque envolve processos de pensamento, formas e modalidades de produção, características do desenvolvimento infantil e a influência dos fatores socioculturais – sejam estes fatores analisados de forma individual ou agrupados. Para Kneller (1976, p 31) criatividade é “a descoberta e a expressão de algo que é tanto uma novidade para o criador quanto uma realização por si mesma”.

O estudo do comportamento humano é um campo recente nas ciências do cérebro. Assim, durante muito tempo o estudo da criatividade baseou-se em perspectivas místicas, e por se

tratar de um processo espiritual, escapava ao estudo científico. Também, há a crença de que a criatividade é um dom, que algumas pessoas possuem e não uma característica geral de todos os seres humanos.

Esta opinião mudou na década dos anos sessenta e a escassez aparente do atributo atribuiu-se ao pouco interesse que a maioria dos sistemas educativos tinha destinado à fomentação desta propriedade nas crianças. Desde os anos setenta, potenciou-se o estudo da criatividade, sem que se tenham organizado programas para o desenvolvimento desta habilidade na escola.

Os resultados das investigações permitem-nos afirmar que, igualmente como a inteligência, mas em maior grau, a criatividade é uma característica, onde se combinam os efeitos das capacidades cognitivas com efeitos relativos ao temperamento e ao carácter. O cérebro e a criatividade foram estudados a partir de perspectivas diferentes. O cérebro humano é um tema para as ciências como a neurologia e a medicina, já a criatividade é tradicionalmente estudada por cientistas social e comportamental. Esta imaturidade na investigação interdisciplinar entre as duas áreas vinculou à criatividade apenas ao hemisfério direito, porém muitos esforços criativos também exigem um processamento paralelo dos dois hemisférios e as interações entre eles. A criatividade depende dos excelentes armazenamentos de conhecimentos.

A criatividade não é algo que acontece automaticamente, nem abruptamente. Os processos diversos que ocorrem durante o processo de criação envolvem os dois hemisférios cerebrais. Ao hemisfério esquerdo cabe então o processo de pesquisa, de racionalização e de reflexão intelectual. E ao hemisfério direito cabe a responsabilidade pela organização es-

pacial das informações (MENDONSA, 1998).

Há vários termos com uma estreita relação com o da criatividade: talento, genialidade, prodígio e superlotação. A criatividade e a sua definição científica é um claro exemplo das dificuldades associadas aos constructos hipotéticos de sobre-significado. Estes termos distintos referem, genericamente, o mesmo fenómeno (a capacidade de resolver problemas de forma original e produzindo um resultado útil valioso). Para alguns, este fenómeno está relacionado com a inteligência e é este conceito que o descreve e justifica, sendo desnecessário o termo “criatividade”. Contudo, esta consideração não é única, já que também se propõe “criatividade” como definição deste fenómeno ou pode incluir, sob ele, o termo de prodígio, talento ou genialidade. Em qualquer caso, estes conceitos competem para definir o mesmo fenómeno.

Quando falamos em criatividade é produzida a ideia, de a pessoa criadora ter a capacidade de produzir ideias, descobrir e reestruturar invenções.

A criatividade tem como objetivo identificar a opinião e as crenças do indivíduo. Naturalmente não importa o grau de distinção que o sujeito faz dentro de três conceitos: inteligência, sabedoria e criatividade. Emergem as seguintes propriedades dos indivíduos criativos:

- Ausência de convencionalismos (ter o espírito livre, ser pouco ortodoxo);
- Integração (ser capaz de integrar informações distintas, de relacionar ideias díspares ou teorias não relacionadas);
- Gosto estético e Imaginação (apreciar as expressões artísticas, escrever, compor músicas, pintar, ter “bom gosto”);
- Flexibilidade e Decisão (ser capaz de tomar decisões depois de avaliar prós e con-

tras, capacidade de mudar de direção);

- Perspicácia (saber estar, conhecer as normas sociais de relação);
- Motivação e Interesse pelo reconhecimento dos outros (ser enérgico, querer que os outros reconheçam a obra, ter objetivos claros).

O Processo de criação é embasado da seguinte forma segundo Fayga Ostower afirma que o cérebro em seu ato criador, abrange uma sequência para a capacidade de compreender; sendo esta por sua vez, a de relacionar, ordenar, configurar, significar.

Quando estamos falando desta ordenação que o cérebro faz para criar, estamos automaticamente dizendo que existe uma etapa para ser concluída. Para se concluir o processo de criação, relacionar, ordenar, configurar, significar. É necessária uma diferente etapa onde pode ser construída e reconstruída a qualquer momento pelo criador.

É importante compreender que o ser criador deve concluir algumas etapas sendo elas mentais e inconscientes feitas sem uma técnica, pois o ser criativo ele já foi estimulado dentro destes saberes acumulados, e apenas absorve suas informações, vista como ferramentas, para trabalhar em uma questão, que lhe foi proposta.

2. A educação e o processo de criatividade

A educação de uma forma geral não contribui para o desenvolvimento do processo criativo assim não expressando seu pensamento criativo, existe uma forte tendência de criar seres conformistas, estereotipados, em vez de livres pensadores, criadores e se possível originais, pois a própria escola é responsável, por amputar parte do processo criativo dos educandos quando se trata de estrutura, funcionamento

pedagógico em sua estrutura e funcionamento com salas cheias, pouco tempo de aula, sem espaço para reflexões e falta de material adequado. No seu próprio planejamento, há atitudes de professores que não estabelecem vínculos com os alunos. Pois a criatividade é expressa por vínculos e sem conquista dos alunos, o professor não estabelece tais vínculos, e acrescenta que ela é alimentada pelo desafio – algo que já sabemos pela prática escolar.

Sabemos que o aluno não é uma tábua rasa, porque ele já vem com uma formação intra e extraclasses antes de chegar aos educadores, fato que tem de ser utilizado de forma dinamizadora no processo ensino e aprendizagem. Cada contribuição trazida enriquece a aula, e isso é válido para qualquer faixa etária. Como já diziam os gregos, no diálogo, na troca, que o conhecimento vai sendo construído. Somente deste modo é que a escola pode ascender a sua função criadora. Só na obediência e no silêncio temeroso não é suficiente para a liberdade de imaginação, de possibilidades libertadoras do ser humano. Se isso não é válido para os adultos, como então o seria para nossas crianças em sala de aula?

Para Vygotsky a criatividade é desenvolvida em estágios de forma gradual e lenta. Para esta evolução, em muito contribuí a imaginação vista como elemento de novidade e originalidade, que por meio de elementos concretos produz a criação. O aluno, no entanto, traça um percurso de pensamento lógico e imaginário, evoluindo em direção à organização de pensamentos progressivamente diferenciada. Neste sentido, será na juventude e idade adulta que a criatividade atingirá o seu potencial máximo de desenvolvimento.

Segundo Piaget (1945 /1975), a criatividade não é vista isolada e sim a junção com a imaginação, ambas são importantes para o funcio-

namento psicológico e cognitivo superior. No fundo, será através da imaginação, que o leque de possibilidades se abre perante o indivíduo, sendo essa capacidade diretamente proporcional ao nível de inteligência formal.

A criatividade vem do acolhimento de estímulos, na escola. O estímulo pode vir de um tema, uma imagem, uma narrativa, cada área do saber é uma possibilidade infinita de estímulo, um vasto repertório que faz aflorar a criatividade. Professores criativos descobrem como o aluno aprende, e age de acordo com a necessidade de cada um. A criatividade não é um ato solitário e sim um de encontro da imaginação e da capacidade de realização, e esta muitas vezes consolidado na troca com o outro, e este outro é toda a comunidade escolar, além, também da criatividade ser expressa por vínculos pessoais.

É importante que o educador ensine o aluno a fazer inferências sobre um determinado assunto, explorando nos diferentes seguimentos da vida. Hoje o conhecimento não é algo homogêneo e sim heterogêneo.

O indivíduo criativo se caracteriza não somente pelo fato de ter uma genética criativa, mas sim pelo estímulo ao longo da vida, pois de certa forma, podemos dizer que um dos grandes responsáveis da criatividade, é o estímulo que se recebe na primeira infância, porque é onde se inicia o desenvolvimento, a curiosidade e a criatividade.

Para que haja a aprendizagem significativa é necessário que o contato do aluno seja intenso, de forma que venha aguçar os sentidos: olfato, tato, paladar e visão provocando assim um processo sinestésico, o qual remete a lembranças e associações, que promove com êxito o desenvolvimento cultural, trabalhando, assim, o sentido de fazer, fruir e refletir, o qual é de suma importância para arte.

Existem vários autores com suas técnicas para o desenvolvimento da aprendizagem, mas todos permeiam pela ideia de que a aprendizagem deve ser significativa. Dentro do contexto atual da criança, a assimilação é o mesmo que fazer inferências com o conhecimento já obtido anteriormente fazendo assim um acúmulo de conhecimentos e reciclando os anteriores.

É desta forma que devemos conduzir o processo de ensino e aprendizagem, pois contextualizá-lo, torna-se mais envolvente a ambas as partes da situação. O educador termina por estar sempre atualizado dentro das temáticas atuais.

No jogo “aprender e ensinar” temos uma grande cumplicidade, em que o ensino faz sentido para você ensinar em arte por meio de signos, onde o outro possa construir seu significado mais tenro, e aplicando nas mais diferentes áreas de sua vida. É necessário que o indivíduo esteja atento às inferências futuras que fará, pois, mesmo o educador, pode orientar o educando nesta ação. Toda aprendizagem tem um sentido próprio trazido por uma situação sinestésica.

Para Gillo Dorfles (1987, p 25), “toda a nossa capacidade significativa, comunicativa e furtiva e baseada em experiências vívidas por nos ou por outros antes de nos, mas de qualquer modo, feitas nossas”. Só aprendemos aquilo que, na nossa experiência, se torna significativo para nós .

É importante que o educador venha abrir espaço para a expressão e experimentações sem limitações para que venha desvelar o que pensa e sabe, ampliando assim sua forma mais rica do que pensa e sabe. No entanto, devemos ver que um processo automático de experiências onde o indivíduo experimenta o que sabe e aponta possibilidades, o indivíduo venha ex-

perimentar as diferentes linguagens artísticas tais como artes visuais, dança música e teatro e permear as ideias dentro delas, para que veja como se cruza as linguagens e conversam entre si. Para que se tenha o êxito em tal situação, é importante o dialogo aberto entre educador e educando, e esse dialogo venha ser construtor. A proposta em sala de aula é que o dialogo seja disciplinado, objetivo e ordenado, sendo intenso, significativo, mas centralizado nos conteúdos trabalhados, em que prevalece a opinião e a busca de construção de hipóteses.

A participação em sala de aula é mágica, é um jogo para aprender, preparando momentos especiais e únicos, com habilidades de expressar dentro de diversas linguagens, para que o educando venha tecer sua rede de significações.

A magia gerada dentro desta alquimia nos faz saber, que se revela a criação de situações de aprendizagem significativa. Para construção destes momentos, o educador deve ser guloso em seu desejo de ensinar, paciente na oferta e na espera de quem acredita e confia no outro, amoroso no compartilhar de saberes. E assim acontece a troca de saberes.

Falando em experiências educacionais inclusivas, esta está cada vez mais indicando que o aluno não necessita ter todas as habilidades nas linguagens artísticas; é importante que haja um dialogo entre ambos, e o sujeito dessa relação, é o educador, que oferece possibilidades ao educando onde ele se revele na experiência em que mais habilidosa seja pra ele, e mais importante para sua aprendizagem, e que o educador, mostre opções de linguagens artísticas, onde se tem as seguintes opções, o de encantamento, o de significativo e do habilidoso.

No encantamento do educando, ele tenta produzir dentro de suas habilidades, o que houve interesse, isto vale para o educando especial

entre outros. Já o significativo, é importante para ele que faz, e vem permear dentro de seu contexto, suas habilidades. Já o habilidoso, o educando busca todo o seu conhecimento adquirido para o mais prático, por isso é necessário que o educando venha trilhar por novos caminhos artísticos possibilitando, novos conhecimentos.

3. Projetos na Escola

Os projetos de trabalho supõem, um enfoque do ensino que trata de ressuscitar a concepção e as práticas educativas na Escola, para dar respostas (não 'a resposta') às mudanças sociais que se produzem nos meninos, meninas e adolescentes e na função da educação e não simplesmente readaptar uma proposta do passado e atualizá-la. (HERNANDEZ, 1998, p. 64)

Projetos em uma escola são propostas interdisciplinares, que resultam em boas transformações na dinâmica escolar, podendo-se trabalhar com os temas transversais que são ampliados nas perspectivas de vários campos do conhecimento. Para uma aprendizagem multidisciplinar e significativa, são favoráveis projetos que incentivem os educandos a uma reflexão e uma atitude pedagógica que venha ser fundamentada numa concepção de educação que valorize a construção do conhecimento. Assim cria-se outra forma de planejar: o ensinar / aprender arte.

Um projeto é uma intenção que necessita continuamente ser planejado, replanejado e avaliado constantemente, com o objetivo de se ter uma aprendizagem real. Vale salientar, que o fio condutor do tema e gerador deve partir dos alunos. Fazendo, assim que o significativo, o projeto, parta daqueles que necessitam aprimorar o conhecimento já trazido por eles.

Então, desse modo, o projeto pode ser único, ou seja, da escola toda, ou então, de cada classe, e assim, respeitando as particularidades de cada uma.

No trabalho de projeto e englobado todos da unidade escolar, com um só objetivo, o de aprender a partir de um tema sugerido por aluno, tornando-o significativo, um tema gerador, tem a possibilidade de ser multiplicador de conhecimento, que serão facilmente desenvolvidos, por educando. Automaticamente, o desejo e a satisfação do aprender e fazer, serão um sucesso, o conhecimento adquirido será explorado nas diferentes áreas de conhecimento, uma vez que explorados nas diferentes etapas da vida, e feitos uma mobilização de saberes acumulados, e manipulados, proporcionará, assim, uma aprendizagem significativa.

A interação da criança com o campo da Arte, o seu contato direto com ela. Essa interação de acordo com os PCN Parâmetro Curriculares Nacionais – Arte (1997 p 25):

- A experiência de fazer formas artísticas e tudo o que entra em jogo nessa ação criadora: recursos pessoais, habilidades, pesquisas de materiais e técnicas, a revelação entre perceber, imaginar e realizar um trabalho de arte;
- A experiência de fruir formas artísticas, utilizando informações e qualidades perspectivas e imaginativas para estabelecer um contato, uma conversa em que as formas signifiquem coisas diferentes para cada pessoa;
- A experiência de refletir sobre arte como objeto de conhecimento onde importam dados sobre cultura em que o trabalho artístico foi realizado a história da arte e os elementos e princípios formais que constituem a produção artística, tanto de artistas quanto dos próprios alunos.

Para experiência e desenvolver-se na lingua-

gem musical:

- Prática do pensamento musical imaginando, relacionando e organizando sons e silêncios, no contínuo espaço-tempo (parâmetros do som, composição, improvisação e a interpretação).
- Estrutura da linguagem musical e seus elementos constitutivos.
- Os modos de notação e registro musical.
- A prática da escuta musical.

Praticar o pensamento “como se”, numa situação de jogo teatral, o mundo imaginário.

- Apreender a estrutura e seus elementos constitutivos (ação dramática, espaço cênico, o personagem, a relação palco/ plateia).
- Improvisação e recursos cênicos (máscaras, figurinos, sons, objetos etc).
- resinificar o mundo e as coisas do mundo poetizando-os através do imaginário dramático.

Prática do pensamento visual tornado visível (forma e matéria).

- Pesquisa e leitura da estrutura e elementos constitutivos (ponto, linha, forma, cor, dimensão etc).
- Experimentação nos modos da linguagem visual (desenho, pintura, gravura etc).
- Manuseio e seleção de materiais. Para experiência e desenvolver-se na Linguagem visual:

Praticar o pensamento cenestésico tornado presente por meio da ação corporal.

- Aprender estrutura e funcionamento corporal.
- Criar, improvisando, movimentos expressivo partir de diferentes formas corporais.
- Perceber e ler as soluções expressivas encontradas pelo grupo para comunicar pelo movimento.

Para experiência e desenvolver-se na Linguagem da dança:

O educador é um mediador de conhecimento que não deixa prevalecer a sua opinião a respeito de uma determinada linguagem, pois de

certa contamina o educando.

O educador

- É um mediador entre a arte e o aprendiz, promovendo entre eles um encontro rico, instigante e sensível.

. Para o educador é importante:

- Escolher as obras (visuais, sonoras, gestuais) levando em consideração o conteúdo dos aprendizes, tendo clareza do foco que será abordado.
- Desafiar leituras com a mesma profundidade para os trabalhos de artistas e dos aprendizes.
- Promover acesso a artistas vivos, brasileiros, contemporâneos, não só pintores.

Para o educador é importante:

- Estar ciente que nem sempre a leitura da obra precisa gerar trabalhos que a focalizam.
- Promover visitas a museus e galerias, teatros, músicas etc. Não se esquecendo das esculturas das praças, os murais em bancos, os grupos de teatro amador etc,

Sala de aula e material didático

- Assim como o artista prepara seu espaço, é preciso preparar o cenário para a sala de aula de arte:

- I. 1. Preparar uma rotina junto aos aprendizes o que agiliza o tempo.
- II. Material de outras disciplinas guardados, mesa limpa e material previamente preparado. Sala de aula e material didático
- III. Selecionar meios acessíveis de materiais, inventar possibilidades para os materiais existentes.
- IV. Formar um acervo que possa alimentar a produção e leitura, para que o poetizar, o fruir e conhecer arte possam ser trabalhados.
- V. Animar as paredes da sala de aula, com o que os alunos estão pesquisando e pensando, ou com notícias do que ocorre no mundo da arte.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A criação no ensino de arte vem da mais tenra idade do ser humano, tanto os pais e educadores, são os responsáveis diretos para cultivar e desenvolver o potencial criativo, tornando um adulto sem medo ousar na sua vida, e sem medo criar experiências, o educador dentro neste processo é uma importante ponte entre o conhecimento, e o fazer artístico, a responsabilidade que é atribuída aos pais, muitas das vezes eles nem se quer imaginam da tamanha responsabilidade em que é dada na fase inicial da vida da criança, quanto ao desenvolvimento do potencial criativo da criança, direto e indireto, sendo uma consequência automática da infância para a vida adulta, a criatividade estimulada na primeira infância perpétua por toda a vida do indivíduo.

E nessa tarefa, o professor (a) deve ser mediador do despertar da criatividade, e não apenas como detentor e transmissor de conhecimentos. Finalmente, percebemos que os elementos reunidos e expostos aqui permitem não apenas mostrar a importância da criatividade e do lúdico no processo educativo, a criatividade deve se constituir em objetivo educacional que contribua não apenas para a aquisição do conhecimento e para produção de ideias “originais”, mas principalmente para o desenvolvimento do ser humano em sua totalidade. Todo o conhecimento deve ser significativo para que haja aprendizagem e a sua implantação nas diferentes fases da vida. Tudo indica que esta pesquisa pode contribuir para repensá-lo da Arte e seu ensino como uma área de conhecimento científico, que por si só contribui e subsidia uma significativa aprendizagem do ser humano em qualquer fase de seu existir.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação e do desporto. Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte Brasília: Secretarias do Ensino Fundamental / SEF, 1997.
- DORFLES, Gillo. O devir das artes. Lisboa Martins fontes, 1987.
- FERRAZ, M. H. e FUSARI, M. F. Metodologia do ensino da arte. São Paulo: Cortez, 1999.
- HERNANDEZ, Fernand. Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho. Porto Alegre: Artes Medicas 2000.
- KNELLER, George F. Arte e ciência da criatividade. São Paulo: Ibrasa, 1976.
- OSTROWER, Fayga. Criatividade e processos de criação. Petrópolis, Vozes, 2001.



EFEITOS NO ENSINO DE HISTÓRIA COM A ABERTURA POLÍTICA E SOCIAL DA DÉCADA DE 1980 E COMO ISSO INFLUENCIOU A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE HISTÓRIA

Washington Barros

RESUMO

Dando continuidade a discussão do artigo passado, no qual falamos sobre a trajetória do Ensino de História, que esteve sempre presente de forma a ser criado e recriado num contexto político de acordo com o governo da vez. Não há como negar todas as manipulações feitas nessa Ciência Humana desde seu início no Brasil. Com a chegada da Ditadura Militar na década de 1960, tais estudos foram afetados em suas pesquisas e mais, a forma como os conteúdos eram passados aos educandos atendiam a uma proposta retrógrada, voltada à reprodução de palavras, e não a produção de novos pensamentos.

O que pretendo discutir no artigo abaixo será como se deu a lenta e gradual abertura dos pensamentos na Sociedade Brasileira a partir dos anos de 1980 até a chegada no neoliberalismo na década de 1990 e o surgimento da Lei n.9394/96 Lei de Diretrizes e Bases, e como esses pensamentos influenciaram as pesquisas, o ensino de História e a formação de seus professores, lembrando que a Ciência em si (História), foi substituída por duas outras: Educação Moral e Cívica (E.M.C) e Organização Social para os Problemas do Brasil (O.S.P.B), logo o caminho a ser traçado para uma construção do pensamento historiográfico e “historicizador” se dará de forma a passos marcados por sangue e lágrimas de uma sociedade. O fim do período militar no Brasil marcou um ponto ímpar na História do Ensino de História que foi a abertura das mentalidades e o direito a

pensar.

Após selecionar os autores que buscaram explicar e explicitar o tema em datas e momentos históricos diferentes, a metodologia deu-se em intercalar suas visões traçando uma linha cronológica sempre cruzando suas ideias com as leis de cada momento e a perspectiva histórica da sociedade brasileira.

Continuarei debatendo os caminhos trilhados por essa disciplina que representa uma incógnita dentro do quadro educacional pois está sempre entre interesses da sociedade, da política e das visões religiosas.

Palavras Chaves: Ensino de História; Formação Docente e Política.

RESUMEN

Continuando con la discusión del artículo anterior, donde hablamos sobre la historia de la enseñanza de la historia, que siempre estuvo presente para ser creada y recreada en un contexto político de acuerdo con el gobierno de la época. No se puede negar todas las manipulaciones realizadas en esta Ciencia Humana desde su inicio en Brasil. Con la llegada de la dictadura militar en la década de 1960, tales estudios se vieron afectados en su investigación y más, la forma en que los contenidos se transmitieron a los estudiantes cumplió con una propuesta retrógrada, dirigida a la reproducción de palabras, y no a la producción de nuevos pensamientos. Lo que pretendo discutir en el

siguiente artículo será cómo la apertura lenta y gradual de los pensamientos en la sociedad brasileña tuvo lugar desde la década de 1980 hasta la llegada al neoliberalismo en la década de 1990 y la aparición de la Ley N ° 9394/96 Ley de Directrices y Bases y cómo estos pensamientos influyeron en la investigación, la enseñanza de la Historia y la capacitación de sus maestros, recordando que la Ciencia misma (Historia), fue reemplazada por otras dos: Educación Moral y Cívica (EMC) y Organización Social para Problemas do Brasil (OSPB), pronto el camino a seguir para la construcción del pensamiento historiográfico e "historizante" tendrá lugar de una manera marcada por la sangre y las lágrimas de una sociedad. El final del período militar en Brasil marcó un punto único en la Enseñanza de la Historia de la Historia, que fue la apertura de las mentalidades y el derecho a pensar. Después de seleccionar a los autores que buscan explicar y explicar el tema en diferentes fechas y momentos históricos, la metodología se llevó a cabo entre sus puntos de vista, dibujando una línea cronológica, cruzando siempre sus ideas con las leyes de cada momento y la perspectiva histórica de la sociedad brasileña. Continuaré discutiendo los caminos seguidos por esta disciplina, que representa una cantidad desconocida dentro del marco educativo, ya que siempre está entre los intereses de la sociedad, la política y las opiniones religiosas.

1. A lenta abertura política, a Nova História Cultural e os Novos Rumos do Ensino de História.

A partir de 1980 houve uma lenta e gradual abertura no sistema político brasileiro e o sistema educacional acompanhou esse sistema e trouxe, assim, uma reflexão no âmbito acadêmico: O uso de documentos não oficiais como a grande influência da mídia no campo educacional, músicas, jornais etc. Esses instrumen-

tos fizeram com que as discussões fossem modificadas no âmbito escolar, abrindo realmente caminho para a História Social como justificavam os Annales.

A partir de 1983, ocorreram as primeiras mudanças no ensino de História no Estado de São Paulo, pois a 5ª e a 6ª séries já contavam com o ensino de História e Geografia. Era o começo de uma abertura de redemocratização. Em São Paulo, por exemplo, a criação de diversos órgãos, como as Delegacias de Ensino já faziam reuniões junto as equipes técnicas de História visando a reelaborar o ensino de História nas escolas. O enfoque estava nos grandes acontecimentos mundiais e na relação da disciplina com os eventos sociais. Outro órgão muito importante e de grande participação nesse processo foi a Coordenadoria Dos Estudos de Normas Pedagógicas (CENP).

Os anos de 1984 até 1986 foram de intensas e árduas reuniões entre esses dois órgãos na tentativa de iniciar o processo de redemocratização das escolas públicas no Estado de São Paulo, principalmente, após a eleição direta dos governadores em 1982. A década de 1980 foi, assim, de suma importância, pois foi travada uma grande luta pela valorização do profissional do magistério.

Em 1986, aconteceu o encontro Regional da Anpuh na Unicamp, onde uma das pautas era justamente a reformulação no Ensino de História, porém essa proposta não foi bem-aceita pelos professores, pois esses desejavam, como já citado, fazer parte do processo de elaboração da proposta curricular. Ainda assim, esse foi um importante passo para o processo democrático na educação, pois pela primeira vez planos de ensino eram feitos pelos professores em suas escolas, depois passados às Delegacias de Ensino e, em seguida, encaminhados aos órgãos regionais de ensino. A

proposta partia das bases, por quem realmente conhecia a realidade das escolas. A partir desse momento acontecem as tentativas de modificar, “remodelar” a prática docente para a construção de um novo método ensino-aprendizagem, favorecendo a cultura crítica e reflexiva.

Procurou-se, nesse período, valorizar a cultura, buscando a integração dessa através da fala dos dominados, das minorias e da crítica reflexiva, ou seja, embora o “presentismo imediato” fosse já marcante e constante dentro da Historiografia o ato do questionamento seria embasado em algum referencial teórico e nas práticas reflexivas.

Visando a relacionar a História escolar com a problemática das situações do cotidiano, cada vez mais a escola da década de 1980 buscava novos métodos no Ensino de História, e se distanciava da antiga e arcaica escola e métodos de 1970. Em São Paulo, necessariamente, o ensino de História se deu com bases nos historiadores Foucault (tendo como base as relações) e Thompson (História Social), sendo assim firmava-se o fato que o homem era o seu próprio agente transformador da História e o currículo de História começou a ser modificado. A História temática passou a ser utilizada nas salas de aula e nos livros didáticos, mas, segundo Kátia Abud, essa foi mais uma forma de dominar as mentalidades:

Os currículos e programas constituem o instrumento mais poderoso de intervenção do Estado no ensino, o que significa sua interferência, em última instância, na formação da clientela escolar, para o exercício da cidadania, no sentido que interessa os grupos dominantes. Nesse processo, o discurso do poder se pronuncia sobre a educação e define seu sentido, forma, finalidade e conteúdo e esta-

belece a formação pretendida.

Logo, o que se começa a ser trabalhada é a mentalidade do professor de História para que esse seja um agente modificador, transformador da mentalidade do seu educando, devendo problematizá-la, embora Napolitano (2007) reforce a ideia de que nem tudo na década de 1980 fosse tão fácil, pois as mentalidades poderiam até estar em abertura, mas os livros didáticos ainda eram controversos e traziam em meio a História Social dados do positivismo:

Na periodização consagrada pela historiografia acadêmica, coube à Historiografia Contemporânea o longo século XIX (da Revolução Francesa à Primeira Guerra Mundial) e o curto século XX (Da Revolução Russa à queda do Muro de Berlim). Na pauta historiográfica que organiza a alocação das pesquisas e a reorganização dos currículos escolares, podemos perceber o quanto a historiografia mais tradicional ainda é forte, mesmo com as mudanças teóricas e mitológicas que abalaram as certezas historiográficas ao longo da segunda metade do século XX. Apesar de certas inovações dos anos 80 (como a integração entre o ensino de História do Brasil, América e História Geral [...]). Uma das características mais interessantes dos livros didáticos produzidos a partir do final dos anos 80 é o convívio entre a velha História Positivista (com sua visão de fatos políticos, datas e atores, individuais), a visão de modo de produção, o conflito social e processo (conceitos basicamente marxistas) e a inclusão de temas do cotidiano, da vida privada, da cultura e das mentalidades coletivas (absorvidos em grande parte da historiografia francesa, em que pese a importância de autores como E. Thompson para o estudo do cotidiano operário).

Assim, o que podemos perceber é que o livro didático na década de 1980 esteve para o professor como verdadeiro norte, tornando-o totalmente dependente de suas linhas; Mas, esse momento foi importante para firmar as bases críticas que estariam por vir e consagrar a História como uma disciplina autônoma e segura de suas bases teóricas.

Nem de longe a década de 1990 se fazia lembrar dos anos de chumbo vividos no passado. A abertura política promovida no início dos anos 1980, o fim do Regime Militar em 1985 e as eleições em 1989, trouxeram, a sociedade brasileira, novos ares e rumos, pois o caminho da democracia era eminente, essa abertura também não seria diferente na escola e no ensino de História. Embora a educação brasileira estivesse em plena decadência, as mudanças ideológicas marcariam toda uma década (Guimarães:1993 p.17)

Brasil, início dos anos 90. Num dos maiores jornais do país, folha de São Paulo, os editoriais dos primeiros meses de 1990, anunciam o estado da educação que se encontra o país. “Colapso educacional” é o título de um dos maiores editoriais do ano, analisando a educação e concluindo parcelas da classe média – destinadas pelo jornal como” camadas sociais com maior poder de reivindicação as quais está se tornando mais difícil o acesso às escolas particulares - a fazerem uso da escola pública e pressionarem o Estado em favor do ensino público. Em janeiro, o jornal insiste: “O colapso educacional” não pode continuar. Posteriormente, de posse dos dados de uma pesquisa realizada pela fundação Carlos Chagas, o jornal avalia o quadro como “Barbárie educacional”

ção econômica do Brasil que não era das mais favoráveis devido a crise instalada no Governo Collor de Mello, a classe média não tinha mais condições de custear escolas particulares (como outrora tivera) essa que teve grande êxito e expansão com a Reforma de 1971, agora se via em condições complicadas de sobrevivência. A própria escola já não era mesma de anos passados. O desenvolvimento econômico ocupou lugar de destaque e preocupação na cabeça dos líderes da nação, pois essa dependia visceralmente da educação.

Nesse momento, são traçadas ideologicamente as bases de uma identidade, a identidade do povo brasileiro. Nunca antes fora feito um movimento de tamanha integração nacional em busca de um ideal de liberdade da Pátria e, acima disso, um ideal de democracia. Embora a escola tenha se tornado inclusiva nos anos 1980, o índice de evasão era altíssimo chegando a assustadora marca de apenas 37% da população em idade escolar matriculada, o grau de analfabetismo no Brasil batia a marca de 68%, resultado de um processo do governo dos militares com uma continuidade educacional no governo Sarney (Guimarães: 1993). Vale lembrar que esses números se devem também ao fato das forças externas como: MEC USAID, OEA E UNESCO,

No entanto, outro mercado se aquecia de forma única no Brasil, o mercado editorial, esse avança de forma voraz sobre os bancos escolares, promovendo um verdadeiro bombardeio sobre os temas de História, com imagens, mas trazendo também ao educando um paradoxo comparativo entre as sociedades do passado e o seu cotidiano, elevando à cultura da sociedade a abertura das mentalidades. Mas ainda faltava um passo para a total independência do Ensino de História e esse se deu com a implementação da lei 8663/93, através de uma série de pressões de órgãos como Anpuh

Desta forma, o que se percebe é que a situa-

que se manifestava em favor de uma ciência humana laica e totalmente voltada para as investigações imparciais. Embora a retirada da EMC tenha representado um avanço inenarrável para a democracia no ensino de História, muitos dizem que significou uma perda no que diz respeito a formação moral dos educandos (Onghero s/d).

As maiores mudanças no campo macro da educação viriam com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), a lei 9394/96, implementada no Governo Fernando Henrique Cardoso.

Essa lei prevê a plena formação do educando em sua condição, ética, social e intelectual, para a qual o Estado, deve fornecer subsídios para que o mesmo possa ser o principal ator no processo ensino-aprendizagem, incentivando sua crítica, embora Schmidt (2008) afirme que “as mudanças no ensino de História nos 1º e 2º graus ainda não são satisfatórias.”

Com os Parâmetros Curriculares Nacionais, a área de Histórica vem se favorecendo da interdisciplinaridade dos conteúdos que passam por três pilares muito importantes na formação do educando: Fato, Sujeito e Tempo, logo as ações humanas e as personagens quando entendidas em um tempo são capazes de levar a conclusões e entendimentos sobre uma época, incentivando a questão na busca da totalidade através da Micro História, onde o importante é: identificar os grupos de convívio com outros tempos e espaços e fazer com isso a comparação de diferentes órgãos e como esses redigem seus documentos, fornecendo ao educando a oportunidade de diferentes formas de pesquisa, para que o jovem pesquisador possa reconhecê-la, valorizando assim seu patrimônio Histórico e Social, tendo como fonte de recurso a crítica no ato de problematizar a História e suas relações sem cometer anacronismos, tendo como base sua realidade social,

perceber o valor das memórias e compreender as temporalidades, promovendo uma ligação intensa com a Geografia, identificando-se etnicamente com seus antepassados e compreendendo as formas de dominação.

O importante não é o conteúdo e sim qualidade da reflexão, incentivando a problematização da História por parte dos alunos para tanto é fundamental fornecer ao educando bases para o raciocínio histórico (CABRINI, 2000).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não só o Brasil, mas toda a América passava por um sistema Ditatorial, logo ao pensarmos em sociedade brasileira é importante não apenas isolar Brasil em um momento isolado, mas sim incluí-lo em toda uma conjuntura internacional que passa pelos menos problemas e conturbações políticas.

As fontes e bibliografias selecionadas buscaram demonstrar como esse período pode ser interpretado de uma maneira sistematizada e organizada pelo poder militar brasileiro com o intuito de cercear pensamentos na intenção de formar um tipo de sociedade (controlada e alienada) pelo ponto crítico e científico. Pelo fato de todas tratarem de um assunto específico: Metodologia do Ensino de História percebeu-se a oportunidade de cruzar as falas desses autores mostrando a conjuntura nacional, relacionando-a com internacional, mas também mostrando como tudo isso influenciou o ensino de História no Brasil durante 21 anos.

Ao entrar no Regime Ditatorial o Brasil mergulha num túnel obscuro de trevas onde as maiores e mais incalculáveis barbáries seriam feitas com seus habitantes: Mortes, desaparecimentos, torturas nos pontos físico e psicológico, tudo foi feito para calar a voz de um povo, e se sociedade vivia assim dentro da escola não

seria diferente, com a institucionalização da lei 5692/71, o Brasil passou a viver sob os olhos atentos dos militares não só institucionalmente como também educacionalmente, tendo a disciplina de História banida do currículo escolar, em seu lugar entrava Educação Moral e Cívica (EMC), que previa plena formação ética e moral do cidadão com sólidas bases religiosas para usos e costumes, logo toda a prática da pesquisa, do saber e da reflexão histórica iria por água a baixo, cabe lembrar que o AI-5 vigorava e não dava a oportunidade para expressão dos brasileiros.

A década de 1970 foi seguramente a mais sombria de todo o século XX dentro da História Brasileira, pois foi capaz não só de calar uma sociedade, como também silenciar os estudantes que em suas carteiras eram verdadeiros receptores passivos de informações prontas, fechadas que não os permitiam maiores vozes.

E se os estudantes não tinham poder de voz o mesmo se pode dizer do magistério que verdadeiramente se aventurava em sala de aula, pois a ordem era vertical, ninguém poderia questionar práticas, métodos e conteúdos, a alienação era total, pois as salas de aula eram abertas primeiro a qualquer um que tivesse alguma habilitação, próxima ou condizente a ministrar aulas, então pessoas de outras áreas poderiam se candidatar, com a criação dos cursos de licenciatura curta (de apenas 3 anos) cujo a intenção era abastecer o mercado de mão de obra, gerou uma formação deficitária a grande parte dos professores que se tornaram reféns do livro didático fornecido pelo governo brasileiro, se todo modelo é uma cópia podemos afirmar que o modelo de educação brasileira nessa fase era o modelo norte-americano dos anos 20 e 30 que causou grande estrago pedagógico a realidade brasileira.

Embora a liberdade na escola ainda fosse algo muito complexo, órgãos como a Anpuh e alguns grupos muito pequenos de professores conseguiram na década de 1980 uma pequena, uma lenta abertura para expor suas ideias e fazer suas críticas a esse regime que vinha assolando não só a sociedade brasileira, com também as mentes estudantis no Brasil, sendo assim a partir desse momento de abertura política brasileira, veio a oportunidade de repensar a disciplina de História, até então esquecida, menos valorizada, pois não atendida aos preceitos de uma sociedade que estava voltada para questão da tecnologia, as ciências humanas que levavam a valoração do pensamento teórico não eram consideradas, só era bem quisto e visto aquele que representasse naquele momento uma evolução para a nação e essa técnica, baseada nas intencionalidades internacionais que com suas empresas faziam um trabalho de mão de obra em larga escala, escolas como o SENAI surgiram e prosperaram graças a esse momento instruindo milhares de jovens para esse mercado de trabalho (Zucchi:2012).

Não há como negar que a partir de 1980 a redemocratização do Brasil tornou-se uma válvula de escape e de esperança para toda a sociedade em seus diferentes setores, com a influência da História das mentalidades no Brasil e a introdução da História Social, a História passou a ser vista não como adendo, parte solta da sociedade, mas sim como uma disciplina que visava debater, discutir seus problemas de modo imparcial e científico. Esse movimento de abertura mobilizou setores da educação que reunidos traçavam novos rumos para História (cabe lembrar que as exigências dos vestibulares foram importantes nesse processo, pois a busca do cientificismo fez com que novas exigências e cobranças fossem feitas aos alunos, e a escola devia dar conta disso), com o fim do regime militar no Brasil a educação brasilei-

ra via-se em um grande estrago pedagógico e administrativo com boa parte de suas crianças fora da escola, pois se essa tornou-se aberta com o governo militar, não foi capaz de manter suas crianças em sala de aula, logo o índice de analfabetismo era astronômico no Brasil. As mudanças esperadas nos livros didáticos na década de 1980 foram significativas, mas ainda traziam aos estudantes ainda traços do período ditatorial.

Com a chegada da década de 1990, a abertura econômica e o golpe do plano Collor, o Brasil que tinha em suas escolas públicas grande parte da classe pobre, passou a ter uma companhia inusitada, a classe média e essa por sua vez foi convocada, chamada para promover uma grande revolução em prol da escola pública.

A educação foi entendida como pilar primordial para progresso do país, e essas precisava ser modificada. Os livros didáticos que até então eram feitos com grande intencionalidade da classe dominante, passou a conter relação entre os assuntos, e uma campanha “midiática” passou a ser feita em favor da escolarização de jovens e crianças, uma série de movimentos sociais resultaram em uma nação onde as vozes seriam ouvidas, sendo assim a escola que tinha como coadjuvantes seus atores principais agora tem alunos e professores como os seres capazes de alterar e transformar a História, com o fim da Educação Moral e Cívica (EMC) e volta da História como disciplina autônoma, livre de qualquer intencionalidade o senso crítico passou a ser entendido não como um ato de rebeldia, mas sim como uma prática necessária para o desenvolvimento humano.

A série de questões autoritárias promovidas pelo Estado em 25 anos de Ditadura Militar e 23 anos de Educação Moral e Cívica (EMC) dão ideia do quanto esse órgão pode ser um agen-

te regulador e cerceador do saber, implantando de acordo com o contexto histórico políticas de ensino visando impor suas ideologias.

A partir da Lei de Diretrizes e Bases e a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais a disciplina de História foi vista como uma ciência capaz de formar e informar uma sociedade sobre seu passado, sempre lembrando que o “presentismo” capitalista não pode jamais sucumbir a memória histórica, valorizando todo um passado, mas acima de tudo enriquecendo a imagem do Professor de História.

Normas para publicação de trabalhos

A Comissão Editorial da Revista **Educação Integral** do grupo Educacional Ineq torna público aos interessados que receberá textos de entrevistas, traduções de documentos e textos clássicos, artigos, resenhas e relatórios de campo, de caráter inédito, cujas matérias tratem das teorias, objetos e metodologias das Ciências humanas e Sociais Aplicadas, resultantes ou não de pesquisas empíricas. Os referidos textos deverão conter as seguintes cláusulas:

1. Resumo em Língua Portuguesa, contendo de 100 palavras, referências do autor (instituição, cargo, titulação e endereço eletrônico);
2. Resumo em inglês ou espanhol;
3. Palavras-chave: até cinco;
4. Redação em língua portuguesa, digitação em folha formato A4, word for Windows, fonte Time New Roman, tamanho 12, espaço 1,5, margens esquerda e superior com 3 cm, direita e inferior com 2 cm;
5. As entrevistas deverão ter, no máximo 04 (quatro) laudas; as traduções de documentos e textos clássicos e os artigos científicos, de 08 (oito) a 16 (dezesesseis) laudas, as resenhas até 03 (três) laudas e os relatórios de trabalho de campo até 15 (quinze) laudas, incluindo-se nessas delimitações as tabelas, quadro, gráficos, figuras, fotografias e referências bibliográficas que fizerem parte dos textos;
6. Apresentar notas de rodapé (se necessário) numeradas em algarismos arábicos;
7. As citações e referências bibliográficas devem obedecer ao padrão estabelecido pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (a mais atualizada), para referenciamento de livros, revistas, suportes eletrônicos e outros multimeios, disponíveis no site www.abnt.org.br;
8. Os textos encaminhados à Comissão Editorial da Revista Educação Integral do Grupo Educacional Ineq serão apreciados por três membros desta comissão, que poderão aceitá-los integralmente, propor reajuste ou recusá-los, com base em critérios técnicos como: coerência textual, encadeamento lógico, normas da ABNT vigentes, problemática enunciada e desenvolvida, introdução, referencial teórico, considerações finais e referência bibliográficas;
9. Os textos que não observarem os padrões aqui estabelecidos não serão publicados;
10. Os Autores que tiverem trabalhos publicados terão acesso ao arquivo digital da Revista Educação Integral, não sendo pagos direitos autorais;
11. O conteúdo dos textos deve passar por criteriosa revisão textual, que é de responsabilidade de seus autores;
12. Os casos omissos serão discutidos e deliberados pela Comissão Editorial;
13. Informações sobre o periódico podem ser solicitados aos editores, no Núcleo de Desenvolvimento de Atividades Pedagógicas do Grupo Ineq ou via e-mail;
14. Os trabalhos deverão ser enviados somente por e-mail para o endereço: educacaointegral@ineq.com.br com o devido comprovante de pagamento do artigo. **Não enviaremos para revisão, antes de identificar o pagamento.**



A RELAÇÃO ENTRE ENSINO/APRENDIZAGEM E COMPETÊNCIA PARA ALÉM DO VESTIBULAR - (ARTIGO RETRATADO)

Nájara Nogueira Damasceno

RESUMO

O presente artigo aborda a relação entre ensino-aprendizagem por competência e habilidades no âmbito escolar. Na abordagem de ensino-aprendizagem por competências busca-se trabalhar por meio de problemas, a criar e/ou utilizar novas metodologias de ensino/aprendizagem. Ao optar por um planejamento flexível, caminhar para maior integração disciplinar e ao desenvolver um trabalho multidisciplinar em busca de melhoria da qualidade do ensino e dos atores envolvidos no processo de formação educação básica. O acesso a Universidade representa um contexto para o desenvolvimento pessoal dos jovens, constituindo o suporte de projeção para o mundo socioprofissional. Tem-se por objetivo compreender os conceitos teóricos de competência e habilidades considerando-os na prática docente para melhor formação do aluno. Para tanto, fez-se um levantamento bibliográfico considerando os conceitos de competência e habilidade a partir dos estudos dos principais autores que fundamentam o ensino-aprendizagem e competência. Conclui-se que os desafios postos pela sociedade contemporânea exigem que o docente realize o trabalho pedagógico na abordagem por competências e habilidades para melhor desempenho e formação do aluno.

Palavra-chave: Ensino/ aprendizagem; Competência; Ensino Médio; Vestibular.

ABSTRACT

This article discusses the relationship between teaching and learning by competency and school skills. The competency teaching-learning approach leads us to work through problems, to create and / or reuse new teaching / learning methodologies. By opting for flexible planning, moving towards greater disciplinary integration and developing multidisciplinary work to improve the quality of education and the actors involved in the process of basic education. University access represents a context for young people's personal development, providing projection support for the socio-professional world. The objective is to understand the theoretical concepts of competence and skills considering them in teaching practice for student education. To this end, a bibliographic survey was made considering the concepts of competence and ability from the studies of the main authors that underlie the teaching-learning and competence. It is concluded that the challenges posed by contemporary society require the teacher to perform the pedagogical work in the approach by competences and skills for better student performance and education.

Keyword: Teaching / learning; Competence; High school; Entrance exam.

INTRODUÇÃO

O Ensino Médio vem passando por diversas transformações na forma de organização, estrutura, objetivos e currículo, algumas mais amplas, outras menos perceptíveis. É a última etapa da educação básica obrigatória, e é um dos grandes desafios atuais na formulação de políticas públicas educacionais. Um aspecto que permeia esse nível de ensino, quase desde a sua origem no Brasil, é a sua própria identidade, questão que ganha atualmente maior relevância.

Nesse cenário, a questão da organização curricular, particularmente na forma das novas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM), reaparece como um aspecto, especialmente na ênfase em uma proposta mais flexível e diversificada de currículo, que seja capaz de se adequar aos distintos interesses dos jovens.

Para tanto as novas metodologias podem ajudar a melhorar a educação, pois fazem com que o aluno se interesse, participe, se envolva, pesquise, busque e apresente soluções, discuta, reflita e, enfim, seja o sujeito ativo no processo educacional.

A abordagem de ensino/aprendizagem por competências nos leva a considerar recursos e metodologias, que podem ser colocadas em prática por meio da resolução de problemas há processos intensos de comunicação entre os atores envolvidos no aprendizado, o que ajuda a diminuir as dificuldades, por meio dos compartilhamentos de informações e interação dos conteúdos transmitidos.

O estudo proposto é desenvolvido através de pesquisa bibliográfica sobre a temática oferecendo ampla oportunidade de construção de conhecimentos significativos. Optou-se por

essa modalidade de pesquisa em virtude do acesso as informações disponibilizadas como suporte para a realização do estudo devido à facilidade de acesso e o amplo acervo bibliográfico disponibilizado.

A pesquisa foi realizada com a análise dos dados de forma qualitativa, que constitui na perspectiva de Gil (2014, p.110): “[...] uma propriedade de ideias, coisas e pessoas que permite que sejam diferenciadas entre si de acordo com suas naturezas”.

Considera-se a abordagem qualitativa a mais adequada para responder aos objetivos propostos, uma vez que procura centrar a atenção na especificidade, no individual, almejando sempre a compreensão dos fenômenos estudados.

1- Fundamentos teóricos sobre competência e habilidade

As mudanças educacionais implementadas no país seguem as orientações da Reforma do Estado incluídas no plano plurianual do Ministério da Educação e Cultura (MEC). A qualidade da educação escolar resulta de uma adequada revisão curricular, da eficiência da gestão institucional e da competitividade deflagrada por um processo de avaliação externa.

No Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) considera-se como competência, as habilidades e conhecimentos para resolver situação-problema que se estrutura em quatro áreas: Ciências da Natureza, Ciências Humanas, Matemática e Linguagens e Códigos. O conteúdo das provas do é definido pelas áreas de conhecimento de acordo com competências e habilidades específicas, que, nem sempre os estudantes conseguem associar as disciplinas escolares com os assuntos da avaliação.

O ponto de partida para o entendimento dessa proposta de avaliação para o acesso às Universidades é a compreensão do conceito de competência e habilidades, ou seja, a gama de conhecimentos, que os alunos concluintes do Ensino Médio têm o direito de ver certificados para obterem o acesso ao Ensino Superior gratuito através de programas governamentais.

A competência é entendida como “saber fazer bem”, isto é mobilizando saberes e utilizando-os, compreendendo, observando, e analisando e refletindo, preparando para mudanças, aprendendo autonomamente. Os alunos na sociedade da aprendizagem devem aprender a aprender ao longo da vida, relacionando as no cotidiano com sentido. As “competências” antecedem as “habilidades”, ou seja, “é preciso que o sujeito construa competências (representações que permitem integrar conceitos) para conseguir resolver problemas”. (DIAS, 2014, p.14).

O Ensino Médio, fundamentado na integração das dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura, pode contribuir para explicitar significado da formação humana integral. Para que a educação integral constitua-se em política pública educacional é necessário que o Estado se faça presente e que assuma amplitude nacional, na perspectiva de que as ações realizadas nesse âmbito possam enraizar-se em todo o território brasileiro.

1.1 - A Concepção de Ensino/Aprendizagem e Competência

A insatisfação com o resultado do atual modelo de educação em que nos encontramos de longa data e atinge toda a população, e isso acontece devido a não existência de um modelo criado com base em nossos problemas e objetivos, mas sim, trata-se da reprodução de outros países, como nos relata os autores:

As questões sobre educação e ensino, que traduzem preocupações pedagógicas de melhor atender a sociedade refletem, que falta ainda conhecimento fundamentado, objetivo, da realidade, por quanto em lugar de encontrarmos em processo de solução, isto é, encaminhamento e sucessão, orgânica, unitária, assumindo o que já somos e aplicando o que é devido a nossa situação, o que vimos são soluções transplantadas de outros países, valiosas, porém, enquanto suscitaram experiências que comprovaram que não tínhamos teoria, nem política educacional definida. (MOREIRA & KRAMER 2007, p. 44)

A escola que sustenta a ação na abordagem com base nas competências busca dar condições para que o aluno construa sentido sobre o que está vendo em sala. A escola tem a função de ajudar o aluno a progredir na aprendizagem por meio da observação para chegar ao aprender por meio do ensino formal.

Aprender não é apenas memorizar informações. É preciso saber relacionar as informações à realidade, refletir e dar significado a elas, porque aprendemos com base em conhecimentos já adquiridos.

Deve incentivar um ensino que tenha significado do ponto de vista do aluno, que o leve a encontrar as respostas às suas perguntas, através da experiência, raciocínios, críticas, confrontação de pontos de vista. (DIAS, 2014, p.7)

O objetivo principal da formação escolar atualmente não deve ser apenas ensinar conteúdos, mas desenvolver as competências que permitam ao sujeito alcançar sucesso pessoal e profissional. Dessa forma a escola fomenta o caráter adaptativo e converte os conteúdos em meios que possibilitam aos alunos desen-

volver competências. (DIAS, 2014, p.8).

Na perspectiva construtivista a aprendizagem é uma procura permanente do significado das coisas, pelo que se deve apoiar em conceitos estruturais e primários que possibilitem a interligação entre eles. Aprender significa construir significados.

Por isso, cabe à instituição escolar e ao corpo docente, criar mecanismos e caminhos que estruturam um planejamento e sequências didáticas coerentes a esse propósito de tornar as aulas significativas e condizentes para além do Enem. (GONÇALVES, 2017, p.75)

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) tem por objetivo melhorar a educação básica em especial o ensino médio para facilitar o acesso do aluno às universidades, dessa forma propõe uma avaliação voltada para o desenvolvimento de competências do sujeito proporcionando sua autonomia e interação social.

Nesse contexto, o grande desafio dos docentes é compreender o universo em que o aluno, se encontra com sua resistência e apatias para conduzi-lo a outra condição, exercendo o papel de mediador entre o aluno e o conhecimento, tanto no que diz respeito à apropriação e produção do conhecimento, quanto sua compreensão de realidade, auxiliando a descobrir o mundo em que está inserido e incorporando experiências vividas e os saberes acumulados pela humanidade ao longo de sua história, auxiliando a solucionar os problemas e desafios que a vida atual apresenta.

Outro ponto importante para o exercício da docência para o século XXI é a consciência do professor referente às ações diárias que refletem tanto para o domínio dos conteúdos acadêmicos ou para seu comprometimento

político e é nesse ponto que o professor reflete sobre seu papel na sociedade e que tipo de sujeito pretende formar para atuar nessa mesma sociedade. As teorias educacionais são regidas pela didática contemporânea, as quais traz, ao educador, novas abordagens de conceitos, por isso é “sempre importante para o educador estar se reciclando, enriquecendo-se e, sobretudo se aperfeiçoar e atualizar o conhecimento de novas técnicas que possam vir a ser utilizadas em sala de aula”. (LAMARE, 2005).

Barbosa e Moura (2013, p. 53-54) consideram que o aprendizado ativo do aluno pode acontecer com ele lendo, escrevendo, questionando, trocando ideias, discutindo, resolvendo problemas ou desenvolvendo projetos relacionados a conteúdos importantes para sua vida fora da sala de aula.

1.2 - A organização do Currículo

O conhecimento a ser ensinado, no entanto currículo não são necessariamente somente os conteúdos, mas também, como currículo a especificação precisa de objetivos, procedimentos e métodos para obtenção de resultados. Sendo assim a organização do currículo deve viabilizar maior interdisciplinaridade, contextualização e transdisciplinaridade; assegurando a comunicação entre todas as áreas e a compreensão do processo de produção do conhecimento escolar.

De acordo com Freire (1998) a escola ensina muito mais que conteúdos; ensinar a ver o mundo. Neste sentido, o ato de ensinar não pode estar desvinculado de outras questões fundamentais no ato de educar: quem educa? Por que se educa? O que ensina? Como ensina? A partir das questões, sem desconsiderar o ensino, Freire propõe que o ato educativo se organize a partir da aprendizagem ou da rela-

ção entre professor e aluno.

Dessa forma freire propõe pensar a organização curricular na escola, que não seja apenas pelos conteúdos, mas a partir das relações que possam estabelecer no ato educativo, ou seja, a vida cotidiana da escola e fora dela. O currículo pode também abordar os problemas práticos da educação de acordo com as concepções propostas e através das experiências e dos interesses dos alunos.

Uma educação por competências trabalha os conteúdos de maneira contextualizada para que o aluno possa aplicar no cotidiano o saber adquirido na escola. A competência para utilizar pedagogicamente as novas tecnologias pressupõe novas formas de se relacionar com o conhecimento com o mundo em que vive.

Na prova do Enem, segundo consta no relatório (INEP, 2000), a verificação do desempenho dos participantes foi estruturada considerando situações-problema em um contexto interdisciplinar inserido nas questões que envolvem a sociedade e possibilidades de enfrentamento desses problemas, tais questões permitiriam que os avaliados mobilizassem competências e habilidades que se associam com conteúdos escolares desenvolvidos ao longo da formação do estudante. (GONÇALVES, 2017, p. 91)

A relevância, nesse enfoque, corresponde ao potencial que certos saberes e certos procedimentos apresentam para capacitar as pessoas a reconhecer e a aceitar seus papéis na mudança de seus ambientes e no crescimento da sociedade.

O Currículo é o conjunto de toda experiência adquirida desde o início da educação e que vai sendo modificado para se obter melhores

resultados. Que tem por finalidade, passar e adquirir novos conhecimentos. O currículo possui objetivos selecionados que são revisados constantemente. A forma como são transmitidos, distribuídos e avaliados. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), artigo 32, inciso III: “[...] o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tem em vista a aquisição de conhecimentos, habilidades e a formação de atitudes e valores” (BRASIL, 1996).

Além do currículo formal, o currículo oculto é muito importante, porque além de se seguir o currículo formal, cada professor cria seu currículo oculto com sua forma pessoal de transmitir o currículo formal. Um aluno que tenha suas próprias ideias, e que seja capaz de defendê-las com clareza e objetividade. Porque o mundo não é movido por respostas e sim por perguntas. Somos seres iguais e tão diferentes. Dessa forma o currículo pedagógico atual tem por prioridade ensinar a pensar. Para que se formem alunos e futuros cidadãos conscientes para ocupar seu espaço na sociedade, independentemente se sua origem é a escola pública ou privada.

De acordo com Perrenoud (1999), ao realizar o trabalho pedagógico com o currículo norteado pelas competências e habilidades significa possibilitar a construção de espaços e tempos pedagógicos que favoreçam o desenvolvimento de domínios práticos de ação e reflexão tanto para aos alunos como aos demais atores acadêmicos.

A política cultural da educação âncora no que um determinado grupo considera como legítimo a aquisição de conhecimento, bem como compromissos culturais políticos e econômicos, haja vista a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) produzidos após acordo firmado na Conferência de Jomtien em

consonância com vários países na tentativa de corrigir as disparidades econômicas.

De acordo com o documento (UNESCO, 1990) deve ser tarefa das nações buscarem caminhos para garantir o atendimento das necessidades básicas de aprendizagem (GONÇALVES, 2017, p.74).

Dessa forma, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, defende o direito de todas as pessoas na abrangência de todas as camadas populacionais, por meio de uma ação individual e coletiva, que se firmou um compromisso para se adotar medidas para propiciar educação para todos (GONÇALVES, 2017).

A Declaração de Jomtien está atrelada às diretrizes e aos objetivos traçados pelos organismos internacionais como o Banco Mundial (BM), Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), Organismo Multilateral de Garantia de Investimento (MIGA) e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) (GONÇALVES, 2017).

A produção de conhecimento tendo em vista aquilo que é definido por alguns grupos como conhecimento oficial revela aqueles que realmente detêm o poder. Nesse jogo de interesses, os que perdem são as classes mais pobres, visto que os conteúdos e códigos dominados por uma elite fazem sentido para esses grupos, enquanto esses mesmos códigos são, muitas vezes, indecifráveis para os grupos sociais menos favorecidos.

Apesar de os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) constituírem referência para o trabalho pedagógico a ser desenvolvido em âmbito nacional, o principal regulador do currículo do ensino médio tem sido os exames de vestibular. Como cada instituição de ensino su-

perior tem uma ideologia sobre o que considera importante que o candidato saiba e possui liberdade para selecionar, conforme processo seletivo próprio, os estudantes que comporão o quadro discente, a quantidade de conteúdo a ser contemplado no ensino médio tornou-se exorbitante (GONÇALVES, 2017).

Sendo assim, o volume absurdo de conteúdos despejados nos estudantes de ensino médio ainda é recorrente. Além do mais, houve um aumento na pressão para que se atinjam resultados satisfatórios, porque, de certa forma, a concorrência também cresceu.

Além dessa questão, o resultado dos participantes deste exame tem gerado um ranking entre as escolas por publicar-se uma listagem das que atingiram os melhores e os piores resultados, tal ação gera concorrência entre as escolas particulares e frustração em algumas públicas, visto que a posição destas últimas nos rankings normalmente é pior que a das escolas particulares. (GONÇALVES, 2017, p.85)

O Enem passou, desde então, a ser um dos focos das escolas de ensino médio, seja para tentar melhorar seus resultados, seja para utilizar deste ranque para divulgação midiática como forma de promover a instituição bem posicionada. A prática pedagógica das escolas, por sua vez, vem se fundamentando nesse exame, por meio de simulados ou provas que contemplem as competências e as habilidades exigidas pelo Enem (GONÇALVES, 2017, p.85). Dessa forma flexível; interdisciplinar e contextualizado para que o aluno possa atuar e viver situações com dinamismos de acordo com este novo paradigma educacional. Aluno crítico, que saiba utilizar o que aprendeu na escola em outras situações comparáveis, após a escolaridade e também para o acesso à univer-

sidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os professores na sociedade da aprendizagem devem ajudar o aluno a desenvolver a competência de aprender, dar suporte, estruturar e estimular a aprendizagem e autoconfiança, direcionando a informação processual, produto da análise crítica do que precisa. Para isso, é necessário se atualizar e desenvolver suas competências de aprender a aprender.

A sociedade atual exige que a formação do aluno seja participativo, crítico, dinâmico e criativo. Que no contexto educativo, com os outros redescubra, reinvente novas possibilidades de ação que lhe permite atuar e situar-se crítica e autonomamente na sociedade. Mudar é difícil, mas é possível. Afinal, ser professor implica em um compromisso constante em busca de contribuir para a transformação da social.

O que se sugere não é uma absorção passiva de tais conhecimentos, mas sim uma apreensão ativa que proporcione, aos estudantes, condições para melhor entender o mundo em que vive e encontrar significado aos conteúdos aprendidos para que possam alcançar melhores resultados na vida.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Eduardo F.; MOURA, Dácio G. Metodologias ativas de aprendizagem na educação profissional e tecnológica. B. Tec. Senac, Rio de Janeiro, v. 39, n.2, p.48-67, maio/ago. 2013.

BRASIL, Secretaria de Ensino Fundamental. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394. Brasília. MEC/SEF, 1996.

_____. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: 2008. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 22/02/ 2020.

_____. Congresso Nacional. Plano Nacional de Educação (PNE) 2011-2020. Brasília: Congresso Nacional, 2011.

_____. Parecer DCNEM-CNE/CEB Nº: 5/2013. Aprovado em: 4/5/2014. Homologado em 24/1/2012

DIAS, Isabel Simões. Competências em Educação: conceito e significado pedagógico. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/pee/v14n1/v14n1a08-acesso em 05/02/2020>.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia. 9 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 12 ed São Paulo: Atlas, 2014.

GONÇALVES, Simone Jorge. Uso dos Resultados do ENEM Por Escolas Públicas Estaduais de Campinas: Voz de Gestores, Professores e Alunos. Dissertação de Mestrado em Educação. Campinas 2017.

GONÇALVES, Carlos Manuel. Desenvolvimento vocacional e promoção de competências. 2000. Disponível em: < <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/6943/2/82578.pdf> > acesso em 09/02/2020.

LAMARE, F.F. Didática: saberes em interação na formação do professor-pesquisador. Aleph – formação dos profissionais da educação. UFF, 2005.

MEDEIROS, M. Competências: diferentes lógicas para diferentes expectativas. Recife: Edupe. 2006.

MOREIRA, A. F. B.; KRAMER, S. Contemporaneidade, educação e tecnologia. Educação & Sociedade. V. 28, n.100, out. 2007.

PERRENOUD, Philippe. Construir competências desde a escola. Tradução: Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____. A Teoria das Competências. Disponível em: <<http://www2.videolivreria.com.br/pdfs/14867.pdf>> Acesso em 05/02/2020.



CONHEÇA O NOSSO GRUPO EDUCACIONAL!



Cursos de Graduação, Pós-Graduação, Segunda Licenciatura,
Extensões Universitárias e Aperfeiçoamentos.

www.ineq.com.br | www.faculdadespaulistanas.edu.br | www.alphachannel.net.br

Para saber mais ligue: (11) 3218-0088 | WhatsApp: (11) 94709-3959

FOCO! QUAL O SEU?
NÓS TE AJUDAMOS A DECIDIR!

- PEDAGOGIA
- ARTES VISUAIS
- MATEMÁTICA EAD
- ADMINISTRAÇÃO
- LOGÍSTICA
- MARKETING
- RECURSOS HUMANOS
- GESTÃO PÚBLICA
- GESTÃO FINANCEIRA
- REDES DE COMPUTADORES
- SISTEMAS PARA INTERNET
- COMÉRCIO EXTERIOR
- GASTRONOMIA
- TEOLOGIA
- DESIGN GRÁFICO



**GRADUAÇÃO
COM
MENTORIA
É NA FAEP**

Mensalidades a partir de

R\$ 99,00*

*Consulte o regulamento