

EDUCAÇÃO

CONTINUADA

N.4

EDUCAÇÃO,
CIÊNCIAS E SUAS
TECNOLOGIAS



Revista Educação Continuada

Educação, Ciência e suas Tecnologias

São Paulo - SP, V.4 n.4, Abril 2022

Conselho Editorial

Prof. Me. Enésio Marinho da Silva
Prof. Dr. Flávio da Silva
Profa. Me. Jonathan Estevam Marinho
Me. André Santana Mattos

Comissão Científica

Prof. Dr. Flávio da Silva
Prof. Me. Jonathan Estevam Marinho
Prof. Me. Marcos Roberto dos Santos
Profa. Esp. Maria Aparecida Alves Xavier
Prof. Dr. André Magalhães Coelho

Revisão e Editoração

Prof. Me. Jonathan Estevam Marinho

Direção Institucional

Prof. Me. Enésio Marinho da Silva

E24

Revista Educação Continuada (Eletrônica) / [Editor Chefe] Prof. Me. Enésio Marinho da Silva - Vol.4, n.4 (Abril 2022) - CEQ Educacional - São Paulo (SP): Editora CEQ Educacional, 2022

72p.: Il color

Mensal

Modo de acesso: <<http://www.educont.periodikos.com.br/article/62462d3da9539555ab4278d3>>

ISSN 2675-6757 (On-line)

Data de publicação: 29/04/2022

1. Ciências Humanas; 2. Educação; 3. Tecnologias de Aprendizagem;

I. Título

CDU 37/49
CDD 372.358

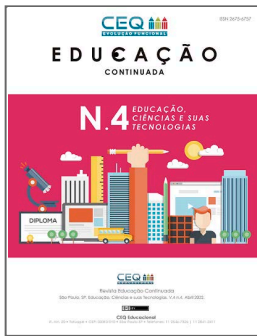
Bibliotecário Responsável: Emerson Gustavo Nifa | SP-010281/O



CEQ Educacional

R. Airi, 20 • Tatuapé • CEP: 03310-010 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

SUMÁRIO



Vol.4(ed.4), abril 2022 (Educação, Ciência e suas Tecnologias)

Nesta e nas próximas edições, a revista Educação Continuada irá apresentar trabalhos relacionados às interseções entre educação, ciências e suas tecnologias. No foco principal reside nas possibilidades que esses três campos de conhecimento possuem para potencializar as reflexões e práticas de ensino e aprendizagem.

ARTIGO CIENTÍFICO

p.5-16

CONTEXTO HISTÓRICO DO TEATRO PÓS – DRAMÁTICO

Rosa Marina Sarubbi

p.17-24

O CONTEXTO HISTÓRICO E AS LINGUAGENS ARTÍSTICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Cristiane Francisco da Mota

p.25-34

DESENHO, CRIATIVIDADE E LINGUAGEM VISUAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Cristiane Francisco da Mota

p.35-46

A MUSICALIDADE E SEU PODER PEDAGÓGICO

Betânia Casé Dos Santos Costa

p.47-60

O PAPEL DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO

Lilian Viviane da Silva Santos

p.61-72

O PAPEL DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO

Jane Mara Crespilho

CONTEXTO HISTÓRICO DO TEATRO PÓS – DRAMÁTICO

Autora: **Rosa Marina Sarubbi**

Resumo

Hans-Thies Lehmann, o teórico que lançou as bases de discussão sobre o teatro pós-dramático. Seus escritos foram traduzidos para diversas línguas, inclusive para o português. Assim, tomaremos como base a sua discussão e apresentaremos seus conceitos adotando a divisão, estabelecida por ele mesmo, no livro “Teatro pós-dramático”. Neste texto, Lehmann apresenta-nos os elementos que considera importante para o entendimento das transformações que o teatro tem sofrido na contemporaneidade.

Palavras-chave: teatro pós-dramático; Hans-Thies Lehmann; contemporaneidade.

INTRODUÇÃO

Dentro do senso comum, existe um significado para a palavra drama, do qual a sociedade se utiliza para significar algo sério, por exemplo, como na expressão “Eu estou vivendo um drama”. Entretanto, Drama é um termo que vem recebendo significações e sendo objetivo de estudo de grandes pensadores ao longo da história. Para Aristóteles o drama é uma estrutura que traz para o caráter desconcertantemente caótico e profuso do ser um ordenamento lógico. Peter Szondi desenvolveu uma “teoria do drama moderno” contestada por Lehmann que acha este discursovago, principalmente, quando se trata do teatro épico.

O que Brecht realizou não pode mais ser entendido como contraponto revolucionário a tradição. A partir da perspectiva do desenvolvimento mais recente, fica cada vez mais claro que na teoria do teatro épico havia uma renovação e um aperfeiçoamento da dramaturgia clássica. Na teoria de Brecht se aloja uma tese extremamente tradicionalista: o enredo continuou sendo para ele o alfa e ômega do teatro. (LEHMANN, 2005, p.51)

Lehmann acredita que o teatro épico ofusca tudo a sua volta trazendo bloqueio de percepção e um

consentimento apressado daquilo que entendemos do teatro moderno. Lehmann entende que o teatro épico não possui todas as características necessárias para ser denominado de pós-dramático. O épico ainda é dramático, pois para Lehmann ele, ainda, mantém a estrutura interna de um cosmos organizado, apesar dos cortes e distanciamentos, o teatro de Brecht ainda mantém um enredo estruturado e lógico.

Szondi propõe um teatro que não tem drama e sim ação. Mas, será possível ao espectador sair do universo imaginário? Ora a palavra “drama”, vinda do grego, designa “ação”. Sendo assim, não há como desassociar ação do drama. Para Andrzej Wirth, o discurso do drama é breve e está fundamentado no agrupamento de vários teóricos. Kristeva acredita que o caminho é a criação coletiva, que a organização coletiva é fundamental para o desenvolvimento do drama. Jean-François Lyotard propõe um teatro que vai além do dramático e esse novo teatro receberia o nome de “teatro energético”, onde o foco é dar intensidade às ações. Artaud compartilha desta teoria. Para Lehmann o teatro dramático se aproxima da teoria do “teatro energético”.

PRÉ-HISTÓRIA

O pós-dramático tem início a partir da diferenciação entre o teatro e o drama. Assim, o pós-dramático se diferencia do drama em vários aspectos e não só no texto como se imagina. O dramático contribuiu para o aparecimento de nomes como: Shakespeare, Racine, Schiller, Lenz, Büchner, Hebbel, Ibsen e Strindberg. Já o teatro pós-dramático surgiu devido às vanguardas históricas que, pelos anos de 1950 e 60, aproveitaram a crise do drama. Georg Fuchs afirma em “Revolução do teatro” [Die Revolution dês Theaters]:

“Em sua forma mais simples, o drama. É movimento rítmico do corpo no espaço”. Aqui se atribui ao termo “drama” o sentido de ação cênica e desse modo, no fundo, de “teatro”. Para Fuchs, todos os elementos que podem aparecer no teatro de variedades – dança, acrobacia, malabarismo, corda bamba, prestidigitação, luta e boxe, cenas com animais fantasiados, declamação musicada, jogo de máscaras – são igualmente formas simples do drama. (LEHMANN,2005,p.76)

A partir de 1880, o drama entra em crise, pois o texto em forma de diálogo, carregado de tensões de decisões não fazem mais tanto sucesso. Pessoas como Edward Gordon Craig se questionam a respeito do texto teatral e até afirmam que o texto deve ser suprimido do teatro. Brecht contribuiu de uma forma indireta pois:

O desafio de descobrir novas potências da arte teatral se tornou uma dimensão essencial do exercício de escrever para o teatro. A exigência de Brecht de que os atores não deveriam “sustentar” o aparecimento teatral, mas transformá-lo, foi cumprida muito além do que Brecht pretendia. Heiner Muller pôde declarar simplesmente que um texto teatral só é bom quando não é de modo algum viável para o teatro existente. (LEHMANN, 2005, p.81)

Perceberam que a expressão artística era independente de qualquer elemento teatral. Surgiu a performance para mostrar essa nova lógica, assim como outros meios de expressão e a figura do diretor tornou-se indispensável para o produto final.

PANORAMA DO TEATRO PÓS-DRAMÁTICO

Na montagem “Os veranistas no Shaubuhn de Berlim”, Botho Strauss notou que todos os personagens apareciam ao mesmo tempo no espaço cênico. Assim, percebemos que o novo teatro é preenchido por estado e situação. Desta forma, surge o pós-dramático que rejeita a ação abrindo espaço para um cerimonial onde não há referências. Criando para Heiner Muller um “diálogo com os mortos”. Um exemplo é o teatro de Kantor no qual a história da peça fala da infância e da morte, sem nenhuma fantasia, ilusão. O teatro de Kantor segue a linha pós-dramática onde o ator tem a mesma função que um elemento cênico, diálogos verbais são substituídos por diálogos dos atores com os objetos, além da forte presença de imagens. Gruber questiona o drama, descrevendo que para o pós-dramático representa uma atmosfera de um estado de coisas e não uma história falsa que vemos no drama. Para criar esse efeito no pós-dramático utilizam o corpo do ator e não somente as palavras verbais.

Outro que traz seus questionamentos é Wilson, ele traduziu a seguinte linha de raciocínio: a ação está relacionada com a transformação, assim não podemos afirmar que o teatro é somente ação. Nessa linha Wilson transforma o seu teatro em uma metamorfose. O seu ritmo é em câmera lenta no movimento dos atores, produzindo um efeito no qual parece que não há movimentação. Outra característica

do teatro de Wilson é a não existência de personagens psicológicos, pois, no seu teatro, a incoerência é a principal característica. Logo, o seu espaço acompanha essa característica, há muita variação iluminação e surgimento de várias imagens.

Diversos questionamentos levaram a discussão da significação da “ideia estética” desse novo teatro. Kantor afirma que “é suficiente que se deva conceder aos signos teatrais a possibilidade de atuar justamente por meio da eliminação da significação” (LEHMANN, 2005, p.138).

Assim sendo, a percepção do espectador seria aberta e fragmentada devido à presença de vários signos apresentados de forma incoerente do cotidiano real. O que abrange a estética giraria no conceito coletivo, possibilitando a liberdade da hierarquia. Liberdade essa que lembra o sonho, onde há várias leituras do mesmo sonho. Lembra também o surrealismo e a performance, porém:

Para o teatro pós dramático, o que vale é que o texto teatral predeterminado por escrito e/ou oralmente e o “texto” - no sentido mais amplo do termo - da encenação (com atores, suas contribuições” paralinguísticas”, reduções e deformações do material linguístico, com figurino, luz, espaço, temporalidade própria etc.) são postos sob uma perspectiva por uma compreensão diversa do texto da performance. (LEHMANN,2005,p.142)

O “texto” abre espaço no teatro pós-dramático para os elementos teatrais, onde a iluminação será tão forte que roubará olhares especificamente para ela, deixariam de ser um complemento do produto artístico como um todo para ser o próprio produto estético. Essa é a linha de raciocínio de Heiner Goebbels, pois para ele, o espectador não consegue assimilar tudo ao mesmo tempo.

Assim o pós-dramático escolhe um ritmo lento ou rápido, enfim, opta pelo extremo para facilitar a compreensão do espectador. Como exemplos têm os “teatros” de Jan Fabre, Saburo Teshigawara, Michael Laub e outros que além da lentidão utilizam o silêncio, repetição e a duração. Enfim, o pós-dramático renova os conceitos de musicalidade (onde a fala do ator produz uma musicalidade, assim como os recursos tecnológicos proporcionam escolhas de variação), de corpo (um novo diálogo sem usar as palavras e sim a movimentação do corpo), de um teatro concreto (utilizando uma “dramaturgia visual” e concreta), do que é real (a forma de colocar o que é “real” no palco, os acontecimentos), da narração (ganha como auxílio as mídias), recebe um toque do cinema (“teatro cinematográfico), do espaço (espaço partilhado com os

espectador onde ele se torna co-atuante), do monólogo (não da aplicação do monólogo, mas, sim a “monologias”), do coro (aproveitando a estrutura do coro), finalmente, o pós-dramático se caracteriza pela quebra de vários conceitos.

PERFORMANCE

Lehman considera a arte performática como uma experiência do real, englobando o tempo, o espaço e o corpo. Na luz das artes plásticas, a “arte performática” se afirma como expansão da representação da realidade em imagem ou objeto por meio da dimensão temporal. Fazendo com que espectador participe do produto estético. Michael Kirley faz distinção de formas de atuação, Para ele, atuação simples é “quando se acrescenta uma participação emocional claro, uma vontade de comunicar” e é essa atuação que o performer utiliza. Pois, “para o performance, assim como para o teatro pós dramático, o que está em primeiro plano não é a encarnação é um personagem, mas a vividez, presença provocante do homem.

Lehman acredita que a performance está preocupado com as críticas de valor. Sendo assim, o valor está ligado com a experiência individual do participante. Com isso, o público contribui para o produto artístico. No pós-dramático o performer sujeita o seu corpo a ações perigosas, como o exemplo de Chris Burden que se deixa ser atingido por um tiro. Já no teatro não ocorre esse tipo de ação, pois faz parte do trabalho do ator reproduzir várias vezes a mesma cena.

A performance não só traz à tona momentos ao vivo inauditos, como também modificou perenemente o modo de se pensar a arte. Questões éticas diferenciam a auto transformação virtualmente radical. Os artistas performáticos são responsáveis pelo seu produto estético. Surgem novos questionamento com a performance contemporânea. A pintora Bobby Baker produz uma performance que questiona a escravidão da mulher e Orlan discutia a cirurgia plástica. A performance de 60 e 70 questionava normas sociais que oprimiam. Na performance tudo é imprevisível devido ao fato de ser o público quem “controla” o jogo.

Segundo Gumbrecht, o teatro contemporâneo se diferencia do teatro moderno, devido à preocupação do ator com o público de maneira que haja a “produção de presença,” elemento esclarecedor para o teatro pós- dramático. No entanto, para o teatro é essencial não apenas a consideração do modo de ser virtual da presença, mas, também sobre determinada qualidade de presença de desafio mútuo. Basta estar no espaço para que assim surjam vários questionamentos. Bohrer circunscreve “o tempo estético” utilizado na presença que se dá na performance. A manifestação estética se situa para além da representação

do terror empírico real sobre a arte e o teatro que oscila entre uma categoria psicológica.

TEXTO

Bernard DORT afirma: “que a união de texto e cena nunca se realiza plenamente, havendo sempre uma relação de subordinação e de compromisso” (apud LEHMANN, 2005, p.245).

Isto reflete as dificuldades de se colocar em harmonia elementos tão díspares.

No teatro pós-dramático, a respiração, o ritmo e o agora da presença carnal do corpo tomam a frente do logos. Chega-se a uma abertura e a uma dispersão do logos de tal maneira que não mais necessariamente se comunica um significado de A (palco) para B (espectador), mas, se dá por meio da linguagem uma transmissão e uma ligação “mágica”, especificamente teatral. (LEHMANN, 2005, p.246)

Artaud já trazia esse conceito, com uma pequena diferença, pois não se tratava da simples alternativa “a favor do teatro”, mas da mudança de hierarquia. Brecht também questionou a relação do teatro com o texto, principalmente o aspecto da presença do texto escrito como interrupção das imagens cênicas auto-suficientes.

Assim, a palavra acrescenta como sonoridade, com isso o sentido não é por sua vez destituído de sentido. Para obter esses efeitos utilizam colagem juntamente com mídia. Beckett, Cage, Henry Chopin e Mayrocker, entre outros utilizam técnicas de rádio em cena.

Existem outras técnicas como dublagem e playback, estas foram usadas por John Jesurun para reproduzir várias palavras gravadas em velocidade rápida. Se procura um conceito que apreenda as novas formas de representação do texto, ele precisa englobar a noção de “espaçamento” no sentido em que a concebe Derrida: a materialidade, o decurso temporal, a extensão espacial, a perda da tecnologia e da identidade própria.

Optamos pelo conceito de paisagem textual, porque ele designa a conexão da linguagem teatral pós-dramática com as novas dramaturgias do visual e ao tempo mantém o ponto de referência da “peça-paisagem”. Texto, voz e ruído se misturam na ideia de uma paisagem

sonora- evidentemente em um sentido diferente daquele do realismo cênico clássico (LEHMANN, 2005, p.255)

ESPAÇO

O espaço ideal para o teatro dramático é o mediano devido este funcionar mais na estrutura de espelhamento, onde há a necessidade de isolamento entre o mundo real e o fictício.

O espaço reduzido é utilizado nas montagens de Jerzy Grotowski, onde o foco está na percepção do espectador, assim a energia ganha lugar em vez dos signos transmitidos. Isto faz com que o espectador se aproxime muito do espaço cênico, efeito esse indesejável no teatro dramático. Já o espaço prolongado foi utilizado na montagem de Orlando Furioso por Luca Ronconi, neste tipo de espaço muito grande, no caso o estádio Olímpico de Berlim, os elementos cênicos sumiam. O “novo” teatro buscava um espaço onde não ocorria o isolamento entre os mundos real e fictício e que proporcionasse ao público uma aproximação mais íntima ao ponto dele ser um co-ator, criando assim uma relação metonímica.

No sentido dessa relação metonímica ou de contiguidade, podemos chamar de metonímico o espaço cênico cuja determinação principal não é servir de suporte simbólico para um outro mundo fictício, mas ocupado e enfatizado como parte e continuação do espaço real do teatro. (LEHMANN, 2005, p.267).

Onde a relação de molduramento do espaço seja visto de um ângulo diferenciado do dramático, no qual a moldura é indispensável para dar sentido aos gestos. Nesse sentido, o espaço cênico se organiza como um quadro. Cada quadro é específico para cada montagem, por exemplo, o diretor Wilson criou sua moldura de iluminação. Já na montagem do Wooster Group, os atores se aproximam muito da “quarta parede”, criando outro efeito de moldura.

No pós-dramático, a moldura é vista como modulação onde o particular é arrancado do campo unitário que a moldura constitui ao circunscrevê-lo. Nessa definição temos o exemplo de Jan Lauwers, no qual o espaço de encenação é definido no momento da encenação. Desta maneira, o espectador em determinado tempo torna-se co-ator e o ator torna-se espectador.

Outras formas de espaço surgem através das novas mídias inseridas no espaço cênico, aqui o produto artístico pode estar acontecendo em outro lugar sendo transmitido para o espaço em que o espectador se

encontra. Vários diretores como: John Jesurun, Pina Bausch, Elke Lang, Klaus Michael entre outros usaram esse efeito ou efeitos utilizando a tecnologia no teatro.

O espaço do teatro pós-dramático é um espaço livre tanto no que tange ao espaço físico (pode ocorrer encenação na igreja, fábrica junto com os equipamentos e etc.), mas também na caixa italiana convencional. O espaço do pós-dramático é definido em relação ao tempo da seguinte maneira:

Os espaço temporais do teatro pós-dramático abrem um tempo de várias camadas, que não apenas o tempo do que é representado ou da representação, mas o tempo dos artistas que fazem o teatro, a sua biografia. Assim o espaço temporal homogêneo do teatro dramático se estilhaça em aspectos heterogêneos. A questão que se põe ao olhar do espectador é ade alternar entre eles para ver, lembrar e refletir não a de sintetizá-los com violência. (LEHMANN, 2005, p.279)

TEMPO

O texto através de sua pontuação cria um ritmo, ao qual é agregado o tempo. Assim o leitor tem a opção de ler um texto lento ou rápido, isso depende do tempo vivenciado em comum por vários sujeitos. O encenador também faz essa leitura para poder encenar o texto e assim ele organiza as cenas, criando uma relação de temporalidade, este recebe o nome de “tempo dramático”. Porém o tempo do drama pode ser diferente do tempo do teatro.

Essa dimensão temporal (incluindo suas possíveis rupturas temporais internas; cruzamento e duplicação de tramas, períodos intermitentes, etc.) deve ser pensada independentemente do tempo de sua representação no texto dramático e também independentemente do tempo efetivo da montagem teatral. (LEHMANN, 2005, p.289)

Lapsos afirma que o tempo narrado é diferente do tempo narrativo. No teatro tradicional, os elementos teatrais indicam o tempo através de uma mudança na iluminação, ou no tipo de roupa.

O tempo de vivência no teatro é fundamental, tanto para os atores como para os espectadores. Bergson denomina esse tempo com o nome de “duração”. No teatro pós dramático, a duração

aparece consciente do seu papel, onde a dilatação temporal é um traço predominante. E ao lado da estética da duração, desenvolveu-se uma autêntica estética da repetição.

Essa vivência do ator tem que contribuir para a intersubjetividade, onde o tempo do personagem tem que estar inserido no mesmo tempo do tempo dramático. Porém, com a crise do drama essa intersubjetividade saiu de moda. Agora é o sujeito quem segura e assegura o seu próprio tempo.

No teatro pós-dramático, outra noção de tempo é estabelecida, nele o tempo está inserido na experiência nascendo um implacável fluxo do tempo ou topologia do tempo, onde a repetição obsessiva cria o efeito de prolongamento ou de aceleração e saltos temporais. Um exemplo é o espetáculo *Salomé* de Oscar Wilde, em 1997 encenado por Einar Schleeff, no qual doze atores ficavam parados durante dez minutos em cena.

Outra técnica usada no teatro pós-dramático (a mesma usada no cinema) se refere à imagem onde essa aparece no estado puro do seu tempo, porém no teatro pós-dramático a sua função é de ser um pano de fundo.

CORPO

O corpo humano é o passaporte para a individualidade do homem e está associado à *hybris* (significando estar exposto ao perigo).

Assim, o homem da *hybris* é o mesmo que se distancia do seu próprio “eu”. O corpo vivo é uma complexa rede de pulsões, intensidades, pontos de energia e fluxos, na qual processos sensório-motores coexistem com lembranças corporais acumuladas, codificações e choques, Todo corpo é diverso: corpo de trabalho, corpo de prazer, corpo de esporte, corpo público e privado. A concepção cultural sobre o que é “o” corpo está sujeita a flutuações “dramáticas”, e o teatro articula e reflete essas concepções. (LEHMANN, 2005, p.332)

Com a implantação de um novo modo de vida, em que temos contato com mídias, tecnologia, informações, imagens, ritmo acelerado, o corpo cria mecanismos para se adaptar criando signos e vários significados.

E é nesse meio que o corpo produz a sua própria arte, portanto, o processo no pós dramático está no corpo. A presença do corpo já é suficiente para o pós-dramático, não tendo a necessidade de se elaborar um corpo para o personagem.

Uma forma de presença no pós-moderno é tomar o objeto-homem, através de uma escultura viva. Temos como exemplo os trabalhos de Jan Lauwers no qual os atores ficavam em forma de escultura durante a peça. Já nos trabalhos de Teshigwara, a presença do corpo é apresentada através da escultura em movimento. Porém, esse movimento no pós-moderno acontece em câmera lenta para produzir um efeito visual que gera uma tensão tanto no ator quanto no espectador.

Esse corpo pós-moderno é dotado de energia, isso é percebido na dança. A fascinação com o corpo surge com a ideia de um corpo “espiritualizado”. O que é explicado por Herbert Blau da seguinte forma:

Por meio da disciplina, seu corpo se torna quase espírito, manifestação corporal do incorpóreo.

Essa disciplina é auxiliada pelo treinamento, e dada a credibilidade já metafísica que ultimamente se liga às dimensões de experiência do treinamento corporal impõe-se o pensamento de que aqui retorna a ideia primordial dos exercícios religiosos. Assim como estes, o treinamento corporal e o controle disciplinado prometem um contato com nível de espiritualização mais elevada. (LEHMANN, 2005, p.360)

Além de um corpo espiritualizado, o pós-moderno busca um corpo semelhante ao corpo esportivo, então, a busca pela força e a beleza dos corpos tornam-se um fetiche. Essa busca inserida no contexto histórico (Auge da Aids e da sexualidade aflorada) surge como um novo corpo que transmite dor. E essa dor faz com que o artista se aproxime do teatro, pois o teatro é fascinado pela dor. Outra novidade que o pós-moderno acrescenta é o corpo do animal em cena. Jan Fabre defende que os animais se encontram no mesmo nível do ator. Um exemplo é a montagem de Heiner Goebbels de Paisagem narrativa, de Michael Simon, em que aparecem cavalos na cena.

CONCLUSÃO

O desenvolvimento tecnológico levou o teatro a evoluir, um exemplo, é a diferença do teatro produzido antes da energia elétrica e o teatro após a energia elétrica. A revolução da eletricidade propôs uma mudança radical, sendo possível a criação do cinema, do rádio e da imprensa. A tecnologia passou a influenciar em todas as áreas de conhecimento inclusive a humana. Sendo assim, a evolução tecnológica é um ponto positivo para o crescimento do teatro e para da civilização.

Nas últimas décadas dos séculos XX, uma onda de tecnologia invadiu a

civilização. O artista usa o computador e a internet. Eles usam dispositivos que fazem com que a sua arte chegue à casa das pessoas através da TV, telefones, CDs. Assim está surgindo a necessidade de uma arte interativa e comportamental.

O ciberespaço e a arte interativa são invenções das tecnologias digitais do século XX. O espaço é mais do que o bidimensional, o tridimensional ou arquitetônico, é o ciberespaço, o espaço de computadores, o espaço planetário, o espaço de ambientes digitais. O papel, o fotograma sobre o celulóide, os muros da cidade deixam seu lugar palhetas e menus eletrônicos, para a corrida dos pontos luminosos, para o pixe que não se fixa na tela, para o som, para o fluxo de ondas.

A arte circula em satélites que conversam no céu, em modems que traduzem sinais sonoros em gráficos, instala-se em próteses eletrônicas para o corpo, em transdutores e sensores, em robôs que nos substituem, em sofisticados circuitos e sistemas computadorizados e nas telecomunicações.(DOMINGUES,p18)

O que Mondrian, Klein, Dalí, Bosch, Bacon, Cézanne, Picasso e Braque produziram se estivessem nessa atmosfera disforme e tecnológica onde tudo é possível e se torna um atrativo para os artistas. Essa nova atmosfera traz como produto do artista uma mistura entre a expressão corporal e programas. Então, o produto artístico é mérito do artista, da informática, do engenheiro, do matemático, das técnicas e das máquinas. Essa arte coletiva se torna um evento comunicacional. No Brasil, temos estudiosos no assunto e alguns autores que discutem o cenário, a revolução numérica, a interatividade, enfim, o encontro da arte com a tecnologia.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, Ênio. História e Formação do ator. São Paulo: Editora Ática S.A, 1989.

CHEKOV, Michael. Para o Ator. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

COHEN, Renato. Performance como linguagem: criação de um tempo-espaço de experimentação. São Paulo: Perspectiva, 2002

DOMINGUES, Diana (Org). A arte no século XXI: humanização das tecnologias. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1997.

DOMINGUES, Diana (Org). Arte e vida no século XXI: tecnologia, ciência e criatividade. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 2003.

FÉRAL, Josette. Por uma poética da performatividade: o teatro performativo. In: Sala Preta, Revista do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, Eca/USP, São Paulo, n. 08, 2008.

LEHMAN, Hans-Thies. O teatro pós-dramático. São Paulo, Cosac&Naify, 2007

MANOVICH, Lev. Novas mídias como tecnologia e idéia: dez definições. Disponível em: . PLAZA, Julio e Tavares Monica. Processos criativos com meios eletrônicos: poéticas digitais. São Paulo, 1998.

RUSH, Michael: Novas Mídias na arte contemporânea. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

<http://www.ies.ufscar.br/geminis/Lev.Manovich> novas.mídias.como.tecnologia.e.ideia..dez.definicoes~

OCR.pdf. Acessado em agosto de 2017.

O CONTEXTO HISTÓRICO E AS LINGUAGENS ARTÍSTICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Autora: **Cristiane Francisco da Mota**¹

Resumo

A pesquisa promove reflexões de como é importante trabalhar as linguagens artísticas na educação infantil. A arte ajuda a criança a descobrir como é seu mundo imaginário, abre a porta para novos conhecimentos, estimula a aprender imaginar e fazer.

Palavras-chave: arte e educação; linguagem artística; educação infantil

INTRODUÇÃO

Rosa Ialveberg diz que “o contato com a arte de diversos períodos históricos e de outros lugares e regiões amplia visão de mundo, enriquece o repertório estético, favorece a criação de vínculos com realidades diversas e assim propicia uma cultura de tolerância, de valorização da diversidade, de respeito mútuo, podendo contribuir para uma cultura de paz” (IAVELBERG, 2003).

A arte representa ideias através de linguagens particulares como a literatura, a dança, a música, o teatro, a arquitetura, a fotografia, o desenho, a pintura, entre outras formas expressivas. Trata-se de um conhecimento que não é evidente para a criança, nem se constrói espontaneamente através da livre expressão, mas precisam ser ensinados.

O ensino de Artes está regulamentado pela Lei nº 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases (LDB). Mas foi a década de 80 que representou um período relevante acerca das finalidades de Artes para a educação. Em 1995, foram criados os Parâmetros Curriculares para a educação no Brasil e a Artes foi compreendida como forma de conhecimento. No início do século 21, o ensino de Artes vem se caracterizando como um ensino multi e interculturalista, porque busca respeitar, contextualizar, relacionar e valorizar as manifestações e produções artísticas e estéticas dos vários grupos culturais, dominantes e dominados.

¹ Professora titular da Rede Municipal de Ensino de São Paulo atuando na Educação Infantil.

CONTEXTO HISTÓRICO

A educação é uma das ações que definem nossa humanidade – o ser humano transcende seu status animal, pois vai além dos instintos. O homem reelabora, reflete, cria e recria, critica, aprende, ensina. A busca do homem através da história é sempre uma busca de compreender e transformar a realidade.

O conhecimento da arte, assunto em foco, amplia as possibilidades de compreensão do mundo e colabora para um melhor entendimento dos conteúdos relacionados a outras áreas do conhecimento, tais como matemática, línguas, história e geografia. As linguagens artísticas devem ser ensinadas na escola, mas a responsabilidade não cabe apenas a ela.

O que é “Arte”, segundo a pesquisa:

Arte (do latim ars, significando técnica e/ou habilidade) pode ser entendida como a atividade humana ligada às manifestações de ordem estética ou comunicativa, realizada por meio de uma grande variedade de linguagens, tais como: arquitetura, desenho, escultura, pintura, escrita, música, dança e cinema, em suas variadas combinações. O processo criativo se dá a partir da percepção com o intuito de expressar emoções e ideias, objetivando um significado único e diferente para cada obra.²

As linguagens artísticas foram criadas pela humanidade para expressar a realidade percebida, sentida ou imaginada, e como linguagens que são, têm suas próprias estruturas simbólicas que envolvem elementos tais como espaço, forma, luz e sombra em artes visuais, timbre, ritmo, altura e intensidade em música, entre outros elementos inerentes a outras linguagens da arte.

O século XIX foi muito significativo para o contexto do desenvolvimento das artes visuais no Brasil, tendo em vista a fundação da Academia Imperial de Belas Artes em 1826, no Rio de Janeiro; que mais tarde se tornou a Escola Nacional de Belas Artes.

Arte brasileira é o termo utilizado para designar toda e qualquer forma de expressão artística produzida no Brasil, desde a época pré-colonial até os dias de hoje. Dentro desta ampla definição, estão compreendidas as primeiras produções artísticas da pré-história brasileira e as diversas formas de manifestações culturais indígenas, bem como a arte do período colonial, de inspiração barroca, e os registros pictóricos de viajantes estrangeiros em terras brasileiras. Com a chegada da Missão Artística Francesa no século XIX, ensaiava-se pela primeira vez a criação de uma escola nacional de arte, consolidada por meio do estabelecimento da Academia Imperial de Belas Artes, no Rio de Janeiro. Posteriormente, sob a influência do expressionismo, do cubismo e do surrealismo europeus, junto com uma valorização do primitivismo, o Brasil assistirá ao desenvolvimento do modernismo, que será progressivamente

² Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Artes_do_Brasil.

incorporado ao gosto da sociedade e da arte oficial, até que a assimilação das novas tendências surgidas no pós-guerra contribua para o florescimento da arte contemporânea brasileira³.

O século XIX foi determinante para o desenvolvimento das artes visuais e da cultura no Brasil, tendo em vista todas as mudanças políticas, econômicas e sociais ocorridas neste período a partir da vinda da família real portuguesa para o país.

As Artes Visuais são as formas de arte como a cerâmica, desenho, pintura, escultura, gravura, design, artesanatos, fotografia, vídeo, produção cinematográfica e arquitetura. Muitas disciplinas artísticas (artes cênicas, arte conceitual, artes têxteis) envolvem aspectos das artes visuais, bem como artes de outros tipos. Também incluído no campo das artes visuais são as artes aplicadas tais como desenho industrial, desenho gráfico, design de moda, design de interiores e arte decorativa⁴.

O contato com a arte de diversos períodos e de outros lugares e regiões amplia a visão de mundo, enriquece o repertório estético, favorece a criação de vínculos com realidades diversas e assim propicia uma cultura de tolerância, de valorização da diversidade, de respeito mútuo, podendo contribuir para uma cultura de paz.

Arte-educação, ensino de arte ou educação artística é uma disciplina educativa que oportuniza, ao indivíduo, o acesso à arte como linguagem expressiva e forma de conhecimento.⁵

O ensino da arte não está restrito apenas ao conteúdo de uma área do conhecimento. A arte parte de um contexto cultural e inter-relaciona todas as outras linguagens.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

De acordo com a Lei no 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e suas emendas, os currículos do ensino fundamental devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da Língua Portuguesa e da Matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política. O ensino da Arte constituirá componente curricular obrigatório, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos estudantes. A Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, deve ajustar-se às faixas etárias e às condições da

³ Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Arte>

⁴ Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Artes_do_Brasil

⁵ Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Ensino_de_arte

população escolar. O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia. Ainda, a Lei no 10.639/03 introduz no currículo a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, que incluirá o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil⁶.

As finalidades do ensino de Artes (quando se trata da área curricular, grafa-se Artes) no ensino fundamental no Brasil apresentam variações devido à ressignificações teóricas e práticas que ocorreram em diferentes contextos da história da educação brasileira. Mas podemos afirmar que a década de 80 caracterizou-se como um período em que importantes questionamentos acerca das finalidades das Artes para a educação começaram a surgir.

Foi no contexto da abertura democrática, da promessa de redemocratização política do País e da elaboração de uma nova constituição que as pesquisas artísticas e educacionais passaram a verificar de que forma as Artes colaboram, não só para o desenvolvimento da capacidade criadora e expressiva dos estudantes, mas também para a sua autonomia e participação na sociedade, ou seja, para a sua cidadania consciente e crítica.

O objetivo dessas pesquisas era situar as Artes como componente curricular tão importante quanto qualquer outro, já que elas passaram a ser entendidas como uma forma de conhecimento, o conhecimento estético. Entre as várias propostas disseminadas no Brasil à época, destacaram-se aquelas que, de acordo com uma abordagem do ensino de arte concebida nos Estados Unidos, tratavam de forma integrada a história da arte, a crítica, a estética e a produção. Essa concepção previa superação da auto-expressão criativa e do tecnicismo, resgatando um conteúdo específico em artes, com foco no desenvolvimento do pensamento artístico e estético, e por isso foi chamada de Discipline Based Art-Education (Arte-educação baseada na disciplina).

No Brasil, essa proposta sofreu uma adaptação: uniram-se as vertentes da crítica e da estética na dimensão “leitura da imagem”. Essa concepção de ensino-aprendizagem em Artes foi denominada Proposta Triangular, pois orienta que o processo ensino aprendizagem se dê em três eixos: leitura, produção e

⁶ Fonte: Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o Ensino Fundamental : ciclo II : Artes / Secretaria Municipal de Educação – São Paulo : SME /DOT, 2007.

contextualização. Também nesse período, para atender à necessidade crescente de formação dos professores de Artes que ocorreu desde meados dos anos 70, novos cursos de graduação - com maior duração e com ênfase em uma única linguagem - passaram a ser criados, assim como também foram criados cursos de especialização, mestrado e doutorado em arte-educação. Conseqüentemente, o conhecimento produzido através de pesquisas realizadas nesses cursos conduziu à autonomia intelectual dos profissionais da arte-educação.

Por conta de toda essa reflexão, e da união dos arte-educadores brasileiros, na Lei nº 9.394/96 (LDB) a Arte foi reconhecida como componente curricular obrigatório.

Em 1995, iniciaram-se discussões no âmbito nacional visando à elaboração de parâmetros curriculares para a educação do Brasil. E, de acordo com as idéias da época, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) a Arte é compreendida como uma forma de conhecimento, o conhecimento estético, que se dá nas experiências estéticas. Esses aprendizados envolvem tanto a produção quanto a fruição de obras de arte e, também, uma negociação de sentidos.

Por essa via, nos PCNs, o desenvolvimento do conhecimento estético nas crianças e nos jovens é compreendido como o resultado de formas complexas de aprendizagem e, portanto, não ocorre automaticamente à medida que eles crescem: é tarefa do professor propiciar essa aprendizagem por meio da instrução. Para tanto, o trabalho desse profissional de Artes é fazer a mediação do conhecimento estético em sala de aula e o processo ensino-aprendizagem das linguagens artísticas, além da alfabetização, deve incluir o estudo da pragmática dessas linguagens. Esse estudo leva os estudantes a perceberem que os usos e significados das obras de arte mudam conforme a época e o lugar, ou seja, conforme o contexto histórico-sociocultural.

Desse modo, ao conhecer obras de arte de vários contextos, o repertório de imagens dos estudantes é ampliado e, conseqüentemente, sua imaginação também. Ao ampliar seu repertório de imagens, os estudantes ampliam a sua capacidade de expressão, que se torna cultivada. Além disso, os PCNs orientam que o processo ensino-aprendizagem em Artes deve respeitar a cultura de origem dos estudantes e seu conhecimento prévio, mas, ao mesmo tempo, deve buscar desafiá-los e fazê-los conhecer outras formas de cultura e de produção de arte que não apenas a do seu meio cultural.

Agora, no início do século 21, o ensino de Artes vem se caracterizando como um ensino multi e interculturalista, porque busca respeitar, contextualizar, relacionar e valorizar as manifestações e produções artísticas e estéticas dos vários grupos culturais, dominantes e dominados. Nesse viés, o ensino de Artes pode ser compreendido como uma sistematização do processo ensino-aprendizagem do conhecimento estético e das

linguagens artísticas, relacionado diretamente ao estudo das produções e manifestações culturais presentes nas diversas culturas que compõem a sociedade contemporânea e de outros tempos. Entretanto, compreende a cultura não só como uma multiplicidade de manifestações e produções culturais, entre elas, as artísticas – definição de cultura contida nos PCNs –, mas também como um campo de conflitos e de negociação para a validação de significados dados às essas manifestações e produções.

Esses conflitos, negociações e validações acontecem tanto no âmbito das linguagens quanto das práticas sociais, ou seja, os seres humanos agem, pensam e expressam de forma a validar, ou até mesmo impor, significados preconcebidos para modos de pensar, agir, desejar. A isso chamamos de controle das subjetividades.

Esse controle acontece porque a fonte geradora de sentidos parte tanto de instâncias individuais quanto coletivas, engendradas em jogos de poder e de linguagem.

Por tudo isso, compreendemos que, mais do que proporcionar experiências estéticas, as manifestações e produções artísticas oferecem também experiências culturais que formam e modelam desejos, sonhos, atitudes, atos, ou seja, formam e modelam subjetividades. Assim, podemos chamá-las de objetos culturais.

Quando entendemos as manifestações e produções artísticas como objetos culturais, compreendemos que seu estudo inclui conhecer toda uma rede de significados, relações, processos de criação, fabricação, trocas, comercialização e usos diferenciados que dão sentido a esses objetos culturais e nos informam sobre o modo de vida das pessoas no passado e no presente, em um ciclo constante de continuidade, transformação e reutilização. Assim, podemos afirmar que um ensino de Artes baseado na cultura visa a fazer os estudantes olharem para os objetos culturais como objeto de estudo, desvelando os objetos culturais que fazem parte de sua cultura e conhecendo os objetos culturais que fazem parte de outras culturas, levando-os, aos poucos, a perceber a arte de forma sensível e consciente, ou seja, de forma crítica.

Nesse sentido, as aulas de Artes devem fazer com que os estudantes estabeleçam relações entre o mundo e a maneira como o homem o percebe e expressa ao longo do tempo, conhecendo e lendo objetos culturais produzidos em diferentes períodos, mas que tratem do mesmo assunto, por exemplo. A leitura desses objetos os fará desenvolver um olhar cultural, um olhar que penetra as aparências, estabelece relações no tempo e no espaço e produz uma compreensão mais universal dos modos historicamente construídos do homem ver, pensar, fazer e dizer.

Além disso, considera-se que a leitura é uma prática escolar que desfaz as divisões entre as diferentes

áreas de conhecimento. Um conceito fundamental para a promoção da leitura nas aulas de Artes é o da intertextualidade. Ela refere-se às relações que estabelecemos com outros textos, durante uma leitura. Os significados de um texto não se restringem ao que apenas está nele, mas resultam da conversa e dos cruzamentos com outros.

A principal finalidade de um ensino multi e intercultural de Artes, como o que é proposto neste documento, é desenvolver nos estudantes do ciclo II do ensino fundamental esse olhar mais apurado, que os faça perceber as características expressivas e os diversos sentidos embutidos nos objetos culturais, tanto naqueles que fazem parte da sua cultura de origem quanto nas outras formas de cultura. Esse conhecimento em Artes, sensível e consciente, por promover uma leitura intertextual, uma produção inventora e uma crítica respeitosa, forma criadores de novos sentidos para a vida.

Por isso, o ensino de Artes afirma seu compromisso com a democratização de acesso à produção cultural, com a valorização e o respeito pela diversidade cultural e com a livre expressão, aceitando o conflito, a desconstrução e reconstrução de identidades, a insegurança e a identificação com o outro como algo positivo, algo que faz parte do processo ensino-aprendizagem⁷.

CONCLUSÃO

Através da pesquisa foi possível refletir sobre os fundamentos conceituais necessários para a busca de práticas educacionais inovadoras que promovam aprendizagem e que contribuam para a construção do conhecimento e da criatividade do educando.

Entre as diversas experiências que o educando vivenciará durante o seu aprendizado temos a Arte e suas diversas formas de linguagens que despertam na criança sua mais pura forma de expressão, criatividade e imaginação.

Artes Visuais, ou as artes, por tratarem de atividades que integram a função simbólica e a emoção através do desenho, da música, da dança, do teatro têm grande significado no processo de desenvolvimento da infância.

⁷ Fonte: ORIENTAÇÕES CURRICULARES E PROPOSIÇÃO DE EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: CICLO II – ARTES/2007.

REFERÊNCIAS

- AVISA LÁ. Revista para a formação de professores de Educação Infantil e séries do Ensino Fundamental. nº 8 - Outubro/2006.
- BARBIERI, Stela. Interações: onde está a arte na infância? São Paulo: Blucher, 2012.
- BARBOSA, ANA MAE. John Dewey e o Ensino da Arte no Brasil. São Paulo: Cortez, 2001.
- BRASIL . MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DESPORTO. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.
- _____. Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional 5.692/71. Brasília, DF: MEC, 1971.
- _____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. V. 3. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- _____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC, SEB, 2010.
- SALLES, Fátima; FARIA, Vitória. Currículo na Educação Infantil - Diálogos com os demais elementos da proposta pedagógica. São Paulo: Ática, 2012.
- IAVELBERG, Rosa. Para gostar de Aprender Arte: Sala de Aula e Formação de Professores. Porto Alegre, Artmed, 2003.
- SME. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Orientações Curriculares Expectativas de Aprendizagens e Orientações Didáticas - Educação Infantil. São Paulo: SME/DOT, 2007.
- _____. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o Ensino Fundamental : ciclo II : Artes - São Paulo : SME/DOT, 2007.
- <http://www.overmundo.com.br/overblog/arte-educacao-para-que-razoes-ensinar-arte> - acesso em 05.01.2017
- https://pt.wikipedia.org/wiki/Artes_do_Brasil - acesso em 05.01.2017

DESENHO, CRIATIVIDADE E LINGUAGEM VISUAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Autora: **Cristiane Francisco da Mota**¹

Resumo

As linguagens artísticas apoiam as crianças na ampliação de sua sensibilidade e capacidade de lidar com sons, ritmos, melodias, formas, cores, imagens, gestos, falas, e com obras elaboradas por artistas e por elas mesmas, que emocionam e constituem o humano. Faço citações da artista plástica paranaense Denise Roman, que desde de pequena interessou-se pelos desenhos e foi estimulada por sua professora sensível a perceber a natureza de seus interesses e a manifestar sua vontade expressiva. Compartilho sua prática educativa e reforço a importância do trabalho do educador como mediador da interação da criança com esse mundo de imaginação e cultura. Neste trabalho, exponho algumas obras do acervo da arte brasileira. Arte que desde o período colonial contou com o apoio de artistas estrangeiros, que trouxeram para o Brasil suas experiências e seus estilos.

Palavras-chave: desenho; linguagem visual; criatividade; arte e educação; educação infantil.

INTRODUÇÃO

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2009) definem, em seu art. 9º:

[...] favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plásticas, dramática e musical, bem como [...] promovam o relacionamento e a interação das crianças nas diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura. (BRASIL, CNE/CEB, 2009, art. 9º, incisos II e IX).

As linguagens artísticas apoiam as crianças na ampliação de sua sensibilidade e capacidade de lidar com sons, ritmos, melodias, formas, cores, imagens, gestos, falas, e com obras elaboradas por artistas e por elas mesmas, que emocionam e constituem o humano.

A expressividade pressupõe, acima de tudo, muita pesquisa e experimentação, e uma grande familiaridade com os materiais e processos que estão implicados nos diferentes fazeres artísticos. Deve-se

¹ Professora titular da Rede Municipal de Ensino de São Paulo atuando na Educação Infantil.

reconhecer o que as crianças já sabem, como se expressam, o que gostam de produzir, olhar, escutar, e propor desafios que façam sentido para elas. É fundamental que o professor incentive expressões em linguagens diferentes.

Alguns pontos importantes: o interesse, a curiosidade e a sensibilidade podem ser desenvolvidos pelas crianças a partir de sua própria ação, sua pré-disposição para solucionar problemas que ela mesma se impõe. A curiosidade infantil deve ser permanentemente alimentada e incentivada. Os processos de criação têm absoluta prioridade na atenção dos professores, e não o produto final. As crianças trabalham a partir das proposições externas e de predisposições pessoais.

Tão importante quanto fazer, é ver, apreciar, fruir. O tempo de fazer deve ser equilibrado com o tempo de observar, pensar, imaginar. Pode ser organizado no cotidiano de diferentes modos:

- ✓ Como parte de uma sequência organizada de propostas – é importante lembrar que, para além da intencionalidade do professor, as crianças também têm suas próprias iniciativas para trabalhar. A sequência apresenta problemas que as crianças deverão resolver de diferentes modos: fazendo, pensando, experimentando etc. As propostas são organizadas seguindo uma lógica do ponto de vista do que se quer ensinar em relação ao como a criança aprende. Levantados os avanços e desafios, o professor pode propor novas sequências.
- ✓ Como situações vividas de modo permanente – aquela que acontece com regularidade ao longo de anos. Elas asseguram que as crianças tenham mais de uma oportunidade de vivenciar certas experiências que necessitam de mais tempo.
- ✓ Como projetos compartilhados em grupo – conjunto de várias propostas planejadas coletivamente em torno de um objetivo comum.

Faz-se necessário, também, selecionar certos tipos de materiais e planejar os usos dos mesmos pela criança. Sabe-se que os usos dos mesmos pela criança. Sabe-se que muito do desejo e do impulso de criação não provém de ideias previamente organizadas, mas nascem a partir do contato com os materiais e das possibilidades que são sugeridos. Por isso, a escolha e a apresentação sistemática, organizada e contextualizada de matérias são fundamentais no processo criativo.

É importante apresentar os materiais antes da atividade, sobretudo para crianças de 2 e 3 anos, que recorrem à imitação do adulto para aprender os procedimentos utilizados; ritualizar o primeiro contato e

assegurar tempo para elas se apropriarem de suas possibilidades. Igualmente se faz preciso à organização do ambiente de trabalho sob pontos de vista: o coletivo e o individual. Do mesmo modo, é importante incorporar a limpeza do ambiente ao trabalho das crianças, também oportuniza explorações variadas: mistura de cores, textura das esponjas.

LINGUAGEM VISUAL

Em geral, os momentos de criação visual são vistos como recreação, entretenimento, passatempo, relaxamento entre uma ou outra atividade, mas desgastante e, não raro observamos a repetição da mesma atividade inúmeras vezes ao longo do ano, como pintar desenhos prontos, por exemplo.

Nesse contexto, defende-se o cultivo da expressão infantil no campo da visualidade que deve ser vivida em experiências que se iniciam de modo exploratório e que se organizam pouco a pouco ajudando as crianças a se apropriarem de procedimentos específicos como arranhar, escorrer, borrifar etc., e também alguns fundamentos das linguagens visuais tais como ritmo, contraste, tamanho, cor etc.

Podem ser propostas atividades como desenho, pintura, escultura, modelagem, colagem, gravura, fotografia, instalações e outras manifestações contemporâneas. Também pesquisa em livros visita a museus espaços de produção e de divulgação da arte.

Entre as atividades mais importantes para a aprendizagem da linguagem plástica, está a oficina de criação. Nela as crianças dedicam-se ao desenvolvimento de suas próprias ideias, motivações, pesquisas. Portanto, deve ser espaço para conhecer a diversidade de materiais, meios e suportes, de testá-los, de explorar suas possibilidades plásticas, processo fundamental para aprender a escolher materiais que melhor resolvam os problemas colocados por seus projetos.

Após o momento da produção orienta-se a organização de uma roda para que todas as produções sejam expostas, condição necessária para que as crianças observem e comentem os resultados, além de fortalecer o desejo de novos projetos, mantendo aceso o interesse, à vontade e a curiosidade pela criação visual.

A CURIOSIDADE E A CRIATIVIDADE VISUAL

Todas as crianças manifestam uma curiosidade própria de quem está desvendando o mundo. A manutenção da curiosidade e o desenvolvimento da criatividade são consequências de um ambiente mais

interativo, problematizador, diversificado e aberto às explorações infantis.

As crianças desenvolvem ao longo de sua experiência plástica e visual, preferências e até mesmo estilos próprios para criar. Por isso é importante acompanhar a produção infantil e procurar entender o que se passa entre uma produção e outra. Muitas vezes, uma característica que é visto como um estilo da criança é, na verdade, sinal da cristalização de uma única forma aprendida por ela.

A atitude de deixar que as crianças sempre façam tudo sem nenhum tipo de intervenção, em vez de valorizar o potencial expressivo e criador, ao contrário, o empobrece e o aprisiona nas mesmas fórmulas. Um olhar curioso e atento às crianças, seguido de planejamentos sistemático, pode ser de grande ajuda para preservar e ao mesmo tempo alimentar o que há de mais genuíno no fazer, pensar e apreciar deles.

O acompanhamento e a intervenção do professor são bastante delicados. As propostas de interferência gráfica, por exemplo, devem ser planejadas para que apresentem um desafio significativo, importante para o percurso das crianças, que podem ser planejadas para que apresentem um desafio significativo, importante para o percurso das crianças, que podem não atender exatamente à expectativa do professor. Deve-se sempre considerar a possibilidade da criança transgredir e planejar propostas que deem espaço para a surpresa.

O DESENHO

Desenhar não é representar algo. Muitos professores que desconhecem o valor estético de toda a produção gráfica infantil que precede a figuração tendem a valorizar desenhos mais acabados e realistas. Por traz do que parece não ter valor, há um grande investimento na pesquisa gráfica, na busca de formas de riscar a superfície, combinar cores, ocupar o espaço com garatujas mais ou menos ordenadas.

Ao brincar desenhando, as crianças vão descobrindo novos prazeres e desafios dessa experiência, novas formas de se relacionar com o mundo e, percebem que seus gestos produzem marcas estáveis. Então, aquilo que já fora puro fazer, gesto no espaço, um movimento tão característico das crianças menores, vai se constituindo como desenho.

Dada a importância do desenho para a criança, orienta-se que ele seja planejado e trabalhado desde muito cedo, consolidando essa atividade como um dos fazeres permanentes no dia-a-dia da criança, parte de sua rotina diária. Desenhar deve ser vivenciado em diferentes situações: por iniciativa própria da criança ou como proposta do professor.

Deve se evitar que se fortaleçam ideias estereotipadas sobre o desenho, a começar pelos padrões de representação. Também com o uso das linhas e da cor: nem sempre as cores são empregadas de forma realista, nem sempre se confinam dentro das linhas.

Além disso, apresentar e discutir outras possibilidades não representativas do desenho é trabalho do professor que investe na promoção de uma nova sensibilidade e experiência visual.

ESPACIALIDADES

Observamos que a criança toma consciência da superfície do papel enquanto produz. O desenho, sem dúvida, colabora para o desenvolvimento de novas percepções espaciais, no entanto, ele não é a única situação privilegiada para uso.

A partir dos quatro meses, as crianças se lançam na conquista do espaço por meio das primeiras explorações dos objetos que se dispõem ali. A partir de um ano deve-se esperar que as crianças explorassem suficientemente o espaço de seu entorno e o dominem, podendo movimentar-se nele com autonomia e independência.

No minigrupo espera-se que elas possam explorar relações de peso, tamanho, volume e direção das formas bidimensionais ou tridimensionais ao construir formas planas e volumosas, entre outros. Um percurso rico em experiências de exploração possibilita que as crianças até os 5 anos e daí em diante possam ser mais autônomas e independentes para construir formas planas e volumosas, pensar sobre as relações dessas formas com os espaços tridimensionais.

Para que possam ampliar sua percepção do espaço é importante que elas tenham a oportunidade de observar o ambiente externo e não só espaços e circunscritos. Além da observação, a discussão e o registro dos diferentes espaços são atividades que colaboram na construção de novas referências visuais.

O professor pode explorar o espaço físico da instituição com as crianças, conferindo-lhes marcas significativas e contextualizadas. É importante considerar que cada produção visual pede um lugar singular. A sequência uniforme e linear que é adotada como padrão maioria das exposições de desenhos ou pinturas infantis, por exemplo, em vez de igualá-las, as anula pela competição ou pela massificação exaustiva que visualmente acabem provocando.

A organização de uma pequena exposição ou mostra de trabalho coloca para as crianças importantes

problemas visuais: a escolha dos locais de exposição em função dos espectadores que se quer provocar; a seleção do que expor e o planejamento do modo de exposição.

A COR

É esperado que a criança convivesse em ambiente visualmente interessante o suficiente para despertar-lhe interesse e curiosidade em relação ao fenômeno da cor da natureza e nos meios artificiais, isto é, a pintura, fotografia.

Para evitar a construção de um olhar estereotipado da cor desde tão cedo, espera-se que o ambiente a que as crianças têm acesso seja visualmente muito diversificado de modo que elas possam ter contato com diversos padrões de uso das cores nas diferentes culturas e contextos de produção e expressar, por meio de sorrisos, gestos, fala, etc., suas impressões e preferências pelas cores e seus usos tão diversificados.

A PRÁTICA EDUCATIVA

Em entrevista à Revista *Avisá-la*, em outubro de 2006, a artista paranaense Denise Roman cita um trecho do seu livro *O Mundo Imaginário de Denise Roman*:

“Aprendi a gostar de desenhar nas mesinhas do Nosso Jardim. Minha primeira professora, Karimi Abdalla, na época uma jovem artista recém-formada na Empab (Escola de Música e Belas-Artes do Paraná), nos deixava mergulhar livremente num paraíso de cores e cheiros regado com muito pó xadrez e folhas de papel jornal. O desenho funcionava como uma gostosa brincadeira, em que eu podia, por exemplo, construir, mobiliar e povoar minhas casas que ficavam no interior de imensas árvores habitadas por numerosas famílias de coelho. Hoje continuo desenhando, explorando um mundo mágico onde tudo pode acontecer... Continuo brincando com o papel, mexendo com figuras e texturas. Gosto de dar ao meu trabalho um sabor ilustrativo. Meus amigos me chamam de Denise romântica.” (Roman, 2006)

Denise Roman iniciou sua trajetória nas Artes Plásticas na Escola de Música e Belas Artes do Paraná, em Curitiba, suas gravuras revelam um universo lúdico, povoado de personagens que flutuam, cenários de fábulas e imagens sobrepostas, sua obra é um inspirador ponto de partida para trabalhar o desenho de imaginação na sala de aula.



Figura 1 - Jogos de inverno - DENISE ROMAN
 (Fonte: <http://www.catalogodasartes.com.br>)

O trabalho realizado por artistas como Denise Roman é uma fonte de inspiração para as práticas educativas, principalmente na Educação Infantil, onde as crianças estão ingressando no mundo da fantasia, da criatividade, do desenho.

Ao conhecer o artista, sua fonte de inspiração, teremos condições de fazer uma transposição do trabalho do artista para a sala de aula e realizar um trabalho diferenciado, com novas fontes inspiradoras e não trazer o mesmo “desenhe e pinte” de sempre.

Para Denise Roman (2006), *“a imaginação é ótima companheira, não tem limite, assim como a brincadeira que amplia as possibilidades da criação humana”*.

O trabalho do professor faz toda diferença. Ele precisa estar atento aos desenhos e criações de cada criança, respeitar suas preferências, trazer para o dia-a-dia material de pesquisa diversificado, fazer leituras interessantes, explorar as imagens, oferecer a criança a oportunidade de conhecer mais do que ela mais gosta.

Segundo Denise Roman (2006), *“poder explorar este universo que já é familiar às crianças no seu faz-de-conta e no jogo simbólico é uma forma de considerar o rico potencial que elas têm e inseri-las num contexto educativo instigante”*. Segue algumas propostas para instigar as crianças e provocar desenhos de imaginação:

- ✓ Desenhar seres fantásticos – A leitura de trechos dos contos de fadas e histórias que tragam a descrição de cavalos alados, dragões, seres mitológicos é muito bem-vinda para a proposta de desenhá-los. É

interessante que se leiam textos sem ilustrações para as crianças. Assim, cada um pode imaginar e desenhar seu próprio personagem, apoiado na descrição dada pelo livro.

- ✓ Brincar com os sentidos – Desenhar cheiros: o cheiro delicioso do brigadeiro, chulé de bruxa, perfume suave de fada, ou ainda brincar com as distorções da visão: desenhar óculos especiais que fazem enxergar tudo colorido, esfumado, torto, pontilhado etc. Quem sabe até tentar desenhar sons: rugido de leão, canto de baleias ou então o som de músicas diversas.
- ✓ Viajar com as nuvens – Propor a gostosa brincadeira de observar as nuvens, imaginar formas e desenhá-las. Este exercício torna-se mais rico ao ser repetido ao longe de um tempo, observando transformações, criando familiaridade.
- ✓ Rabiscos livres – Rabiscar aleatoriamente uma folha a partir deste pretexto criar algo com base no que foi riscado.
- ✓ Figuras distorcidas – Desenhar as figuras refletidas em bolas de natal, colheres, superfícies arredondadas, que distorcem a realidade.
- ✓ Artistas inusitados – Observar a obra de artistas que tenham temáticas inusitadas, seja na pintura, desenho, escultura. Fazer com as crianças uma lista de possibilidades de desenhos malucos.
- ✓ Temas sugestivos – Sugerir desenhos temáticos, que façam as crianças usar a imaginação para criá-los.
- ✓ Batizar as obras – Criar títulos para os trabalhos.

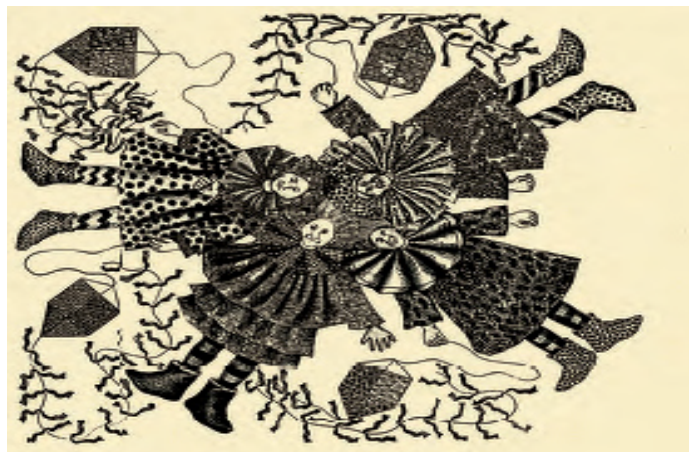


Figura 2 - Ventará assim que comece a ventiar - Denise Roman
(Fonte: <http://avisala.org.br/index.php/assunto/sustanca/desenhando-a-imaginacao>)

Como educadores, precisamos aprender para ensinar melhor. Temos que valorizar o momento histórico da educação, a importância da arte na educação e semear práticas, que acreditamos que darão bons frutos.

CONCLUSÃO

O papel do professor é fundamental para que o ensino da Arte proporcione momentos de interação. Ele é uma espécie de artista visando desenvolver um trabalho dinâmico, interativo e que sensibilize seu aluno e o estimule a participar do processo de aprendizagem nas diversas áreas do conhecimento. Quanto mais estímulos, maior a riqueza de sua expressividade e criatividade.

É preciso proporcionar condições para que as crianças possam ser o que são e para que sejam protagonistas da sua própria história de transformação de si e do mundo.

REFERÊNCIAS

- AVISA LÁ. *Revista para a formação de professores de Educação Infantil e séries do Ensino Fundamental*. nº 8 - Outubro/2006.
- BARBIERI, Stela. *Interações: onde está a arte na infância?* São Paulo: Blucher, 2012.
- BARBOSA, ANA MAE. *John Dewey e o Ensino da Arte no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2001.
- BRASIL . MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DESPORTO. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.

- _____. **Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional 5.692/71**. Brasília, DF: MEC, 1971.
- _____. **MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. V. 3. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- _____. **MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.
- SALLES, Fátima; FARIA, Vitória. **Currículo na Educação Infantil – Diálogos com os demais elementos da proposta pedagógica**. São Paulo: Ática, 2012.
- SME. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Orientações Curriculares Expectativas de Aprendizagens e Orientações Didáticas – Educação Infantil**. São Paulo: SME/DOT, 2007.
- _____. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o Ensino Fundamental : ciclo II : Artes – São Paulo : SME/DOT, 2007**.
- <http://www.overmundo.com.br/overblog/arte-educacao-para-que-razoes-ensinar-arte> – acesso em 05.01.2017
- https://pt.wikipedia.org/wiki/Artes_do_Brasil - acesso em 05.01.2017

A MUSICALIDADE E SEU PODER PEDAGÓGICO

Autora: **Betânia Casé dos Santos Costa**¹

Resumo

O presente artigo pretende analisar a importância da música na educação, que oferecem inúmeras oportunidades para o desenvolvimento integral da criança, descobrir o mundo de uma forma diferente. Com isso, o objetivo geral buscou investigar a influência da música no processo de ensino e aprendizagem das crianças da educação infantil, analisando a sua importância no desenvolvimento da criança. Diante desse contexto, surge o seguinte questionamento: como a música contribui para a aprendizagem e desenvolvimento da criança na educação infantil? Para responder a essa questão, utilizou-se uma pesquisa bibliográfica buscando recursos teóricos que discutem temas pertinentes às questões ambientais de forma qualitativa, através de pesquisa de artigos, sites, livros e revistas. Sendo assim, conclui-se que a musicalização pode contribuir com a aprendizagem favorecendo o desenvolvimento cognitivo/ linguístico, psicomotor e socioafetivo da criança, além dos benefícios que se pode obter, desde seu desempenho, motivação e atenção nas tarefas.

Palavras-chave: Ensino Integral; Lúdico; Educação; Musicalidade;

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996).

Escutar-se muito falar do quanto à música pode contribuir com a aprendizagem, favorecendo o desenvolvimento cognitivo/ linguístico, psicomotor e socioafetivo da criança, pois, já que estão todos correlacionados; áreas indissociáveis formam um único ser providas de necessidades, seja social, seja afetiva.

A proposta foi que os professores respondessem um questionário sobre a própria prática pedagógica, sobre o que conhecem de música e que tipos de atividades costumam realizar e com qual frequência, além de

¹ Professora da Rede Municipal de Ensino, Formação: Graduação em Pedagogia pela Universidade Cruzeiro do Sul, 2015; Especialista em Pedagogia; Professora de Educação Infantil no CEI Professora Abigail da Rocha Moreno.

responderem sobre o desenvolvimento das crianças e no que a música influencia. Foi a partir da coleta destes dados que o artigo foi construído. Este artigo tem como objetivo principal traçar um perfil entre prática e teoria do uso da música na educação infantil, assim também sobre as dificuldades e o desenvolvimento das crianças (NOGUEIRA, 2016).

A música provoca diferentes sensações nas crianças. Seu caráter lúdico pode ser usado para contextualizar os conteúdos, conferindo-lhes significado. É de suma importância interagir com o aluno de forma lúdica e dinâmica, potencializando o seu aprendizado. Segundo Kishimoto (2002, p. 21), hoje a imagem da infância é enriquecida também, como auxílio de concepções psicológicas e pedagógicas, que reconhecem o papel do brinquedo e brincadeiras no desenvolvimento e na construção do conhecimento infantil (KISHIMOTO, 2002, P. 21).

O professor, como profissional reflexivo, precisa avaliar o próprio processo de ensino e aprendizagem em curso, tomando decisões que permitam realizar os objetivos propostos, dentro dos limites e possibilidades da situação educativa concreta. E essas decisões dizem respeito ao modo de ensinar, ao método, à metodologia: “Articulando meios e fins em uma organização ao mesmo tempo espacial e temporal, os métodos pedagógicos constituem um quadro para pensar e realizar a prática educativa” (BRU, 2008, p.7).

Conforme a Lei de Diretrizes e Bases 9394/96, artigo 29: A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996).

A educação lúdica contribui e influencia na formação da criança, possibilitando um crescimento sadio, um enriquecimento permanente, integrando-se ao mais alto espírito democrático enquanto investe em uma produção séria do conhecimento. A sua prática exige a participação franca, criativa, livre, crítica, promovendo a interação social e tendo em vista o forte compromisso de transformação e modificação do meio (ALMEIDA, 1995, p. 41).

O ensino de música tornou-se obrigatório na Educação Básica com a criação da Lei 11.769 de 2008. Pela importância que a música tem para o desenvolvimento infantil, os RCNEI de 1998 já trazem objetivos e conteúdo específicos para esse trabalho. Todavia, não há um documento de âmbito nacional que contemple o trabalho com alunos do 1º ao 5º ano.

Além dos elementos próprios do ensino de música, está pode integrar diferentes disciplinas escolares e facilitar a construção de aprendizagens significativas pelos educandos no contexto com o ato de brincar. Tendo em vista que a maioria dos professores da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental não

possui formação para o ensino de música, tampouco têm segurança para introduzi-lo na rotina das crianças, este artigo pretende apontar diferentes maneiras de tornar esse trabalho mais simples e produtivo. Nas séries iniciais atuam professores generalistas, os quais devem mediar conteúdos de todas as áreas do conhecimento, sendo a música uma dessas áreas. Entende-se que é fundamental que esses profissionais possuam uma vivência com os aspectos musicais, além de um conhecimento básico e fundamentado dos conteúdos de música a introduzir nas suas aulas (GODOY e FIGUEIREDO, 2006, em CAMARGO, 2009, p.5).

MUSICAS E SUA DIVERSIDADE CULTURAL

De acordo com BRITO (2003, p.26) “as definições de música expressam diferentes concepções. Ainda hoje, consultando o Novo Dicionário Aurélio da língua portuguesa, encontramos no verbete “música” a seguinte definição: “Arte e ciência de combinar os sons de modo agradável ao ouvido”; e também: “Qualquer conjunto de sons” (seguido por parênteses onde se lê: “deprec.: musiqueta”).

Existe a necessidade de estimularmos as crianças para terem contato direto com objetos que emitam sons. A partir deste momento, o ser começa a criar seu próprio repertório que irá lhe permitir se comunicar através dos sons. Brito (2003) também afirma que a criança se envolve com a música ainda quando está no ventre da mãe, e que o processo de musicalização dos bebês começa por meio do contato com toda a variedade de sons do cotidiano.

A criança busca materiais sonoros, descobre instrumentos, inventa e imita sons e melodias. Dentro do âmbito escolar, a música deve ser entendida como linguagem artística, para que seja importante para a educação e formação humana de todos os alunos da instituição escolar. Ao termos música neste âmbito, esta acaba auxiliando no desenvolvimento cultural e psicomotor da criança e lhe proporciona contato com a arte, dando ainda uma alegria que seja vivida no presente, esta é uma das dimensões essenciais da educação acadêmica, para isso o professor tem um papel importante, onde deverá estimular os esforços dos alunos, compensados e recompensados por uma alegria contagiante que possa ser vivida no momento presente, é lembrada em outras vivências (SNYDERS, 1992, p. 14).

Essa prática pedagógica tem sua suma importância que seu início se dê nos primeiros anos escolares, ou seja, ainda na educação infantil, e que possa prosseguir durante toda a formação acadêmica do educando. Percebemos que a música tem o papel de um instrumento facilitador e motivador no processo de formação do homem, porém, a música terá um poder educativo quando empregada com prudência e sabedoria, por meio do conhecimento dos seus efeitos sobre a alma humana, a musicalização facilita a integração, a inclusão social

e o equilíbrio dos seres humanos. “O aprendizado de música, além de favorecer o desenvolvimento afetivo da criança, amplia a atividade cerebral, melhora o desempenho escolar dos alunos e contribui para integrar socialmente o indivíduo” (BRÉSCIA, 2003, p. 81).

Segundo MED (1996, p. 9) “A Arte, como dizem os antigos é a revelação do belo. Conforme os meios de expressão, podemos dividir as artes em:

I. ARTES VISUAIS (ou Artes Plásticas) – cuja percepção é visual, imediata e completa, por exemplo, arquitetura, escultura, pintura, etc. A obra, uma vez terminada, não precisa mais de intermediário para ser percebida.

II. ARTES SONORAS – cuja percepção é auditiva e sequencial, por exemplo, música. A matéria prima é o som. Os sons existem enquanto os intérpretes cantam, tocam ou declamam.

III. ARTES COMBINADAS – por exemplo, teatro, ópera, balé, cinema, etc. A Música, arte de combinar os sons simultânea e sucessivamente, com ordem, equilíbrio e proporção dentro do tempo vem sendo cultivada desde as mais remotas eras.

Os chineses, três mil anos antes de Cristo, já desenvolviam teorias musicais complexas como, por exemplo, o círculo das quintas. Para os gregos e romanos, a musa Euterpe tinha a atribuição especial de proteger a música. Para os católicos, a padroeira dos músicos é Santa Cecília, uma musicista cristã sacrificada no ano de 232 d.C”.

A música é uma linguagem que se traduz em formas sonoras capazes de comunicar sensações, sentimentos e pensamentos, por meio de organização e relacionamento expressivo entre o som e o silêncio. A música está presente em todas as culturas nas mais diversas situações. Faz parte da educação desde há muito tempo, sendo que, já na Grécia antiga, era considerada fundamental para a formação dos futuros cidadãos, ao lado da Matemática e da Filosofia. A integração entre os aspectos sensíveis, afetivos, estéticos e cognitivos, assim como a promoção de interação e comunicação social, conferem caráter significativo à linguagem musical. É uma das formas importantes de expressão humana, o que por si só justifica sua presença no contexto da educação, de um modo geral, e na Educação Infantil particularmente (RCN, 1998 p. 45).

Atualmente, existem diversas definições para música. Mas, de um modo geral, ela é considerada ciência e arte, na medida em que as relações entre os elementos musicais são relações matemáticas e físicas; a arte manifesta-se pela escolha dos arranjos e combinações.

Segundo WEIGEL (1988, p. 10) a música é composta basicamente por:

Som: são as vibrações audíveis e regulares de corpos elásticos, que se repetem com a mesma velocidade, como as do pêndulo do relógio. As vibrações irregulares são denominadas ruído. Ritmo: é o efeito que se

origina da duração de diferentes sons, longos ou curtos. Ordem e proporção em que estão dispostos os sons que constituem a melodia e a harmonia.

Melodia: é a sucessão rítmica e bem ordenada dos sons. Conjunto de sons dispostos em ordem sucessiva (concepção horizontal da música).

Harmonia: é a combinação simultânea, melódica e harmoniosa dos sons. Conjunto de sons dispostos em ordem simultânea (concepção vertical da música). Contraponto: conjunto de melodias dispostas em ordem simultânea (concepção ao mesmo tempo horizontal e vertical da música), WEIGEL (1988, p. 10).

CONTRIBUIÇÃO DA MUSICALIDADE NO ENSINO PÚBLICO

As crianças quando passam por uma experiência mais diversificada na infância, incluindo sua expressão por modalidades artísticas - música, dança, expressão cênica, linguagens visuais - certamente terão uma possibilidade de formação integral e integradora, pois estas linguagens são formas de expressão e desenvolvimento do homem individualmente e no seu grupo social (GONÇALVES, 2006).

Contudo, é de suma importância realizar estímulos com as crianças para que as mesmas aprendam a fazer suas próprias descobertas, sendo de responsabilidade do educador, o enriquecimento do repertório musical das crianças através de meios a serem explorados, observando e planejando atividades que envolvam músicas de povos diferentes, de distintas formas, épocas e compositores (GONÇALVES, 2006).

A Educação Musical é responsável por uma contribuição importante e significativa com o processo integral do desenvolvimento humano. A música influencia positivamente o homem, externamente (no que se refere ao âmbito social e cultural) e, internamente (na medida em que se relaciona com as suas estruturas psicofísicas). Ela também pode favorecer o desenvolvimento emocional, a conscientização de si mesmo, o despertar das emoções e favorecer a integração social e emocional. É sabido que a experiência musical tem a propriedade de estimular nossa percepção e imaginação com tal profundidade que, em situações clínicas nas quais a comunicação verbal muitas vezes falha, a musical consegue sucesso (GONÇALVES, 2006).

A importância de estimular a interação social por meio de diversas atividades que envolvam músicas é um bom relacionamento social que possibilita o educando a se envolver com outras pessoas, se afastando de um possível isolamento. A coordenação psicomotora pode ser estimulada por meio de atividades que envolvam movimento associado a diversidade musical. Desenvolvimento da linguagem e capacidade auditiva, intelectual e desenvolvimento da memória podem ser estimulados por meio de atividades musicais tais como

trava-línguas, cantigas de roda, parlendas e pequenas canções. É possível promover o desenvolvimento físico, intelectual e afetivo da criança com necessidades especiais, através de um programa de educação bem planejado e estruturado:

As atividades de musicalização servem como estímulo a realização e o controle de movimentos específicos, contribuem na organização do pensamento, e as atividades em grupo favorecem a cooperação e a comunicação. Além disso, a criança fica envolvida numa atividade cujo objetivo é ela mesma, onde o importante é o fazer, participar, não existe cobrança de rendimento, sua forma de expressão é respeitada, sua ação é valorizada, e através do sentimento de realização ela desenvolve a autoestima (GONÇALVES, 2006):

Crianças mentalmente deficientes e autistas geralmente reagem à música, quando tudo o mais falhou. A música é um veículo expressivo para o alívio da tensão emocional, superando dificuldades de fala e de linguagem. A terapia musical foi usada para melhorar a coordenação motora nos casos de paralisia cerebral e distrofia muscular. Também é usada para ensinar controle de respiração e da dicção nos casos em que existe distúrbio da fala (SADIE apud BRÉSCIA, 2003, p. 50).

Para Bréscia (2003) a musicalização é um processo de construção do conhecimento, que tem como objetivo despertar e desenvolver o gosto musical, favorecendo o desenvolvimento da sensibilidade, criatividade, senso rítmico, do prazer de ouvir música, da imaginação, memória, concentração, atenção, autodisciplina, do respeito ao próximo, da socialização e afetividade, também contribuindo para uma efetiva consciência corporal e de movimentação.

Para tanto, no que concerne a música e musicalização, há uma importância significativa para a inclusão, não somente dos alunos com necessidades educativas especiais, mas para todo tipo de necessidade de inclusão, visto que é na escola inclusiva que as crianças adquirem a vivência com a música e têm a oportunidade de canalizá-la de várias maneiras, criando um imenso grau de motivação para a aquisição de novos conhecimentos e, principalmente, de conhecimentos musicais (BRÉSCIA, 2003).

Além de transmitir herança cultural, a música, também é criativa e auto expressiva, permitindo a expressão de pensamentos e sentimentos, sejam os quais forem. Beineke apud Chiarelli (2010) afirma que:

É interessante ressaltar também, pensando em educação inclusiva no âmbito social que: Garantiu-se, a partir da Constituição Brasileira de 1988, às pessoas com necessidades especiais, o direito à educação e o direito de ser recebida nas escolas regulares junto com os demais alunos.

O que levou a sociedade brasileira, a assumir compromissos, que legitimar estes direitos em legislações apropriadas, como a Resolução nº 2 CEB/CNE de 2001, que estabelece a Educação Especial na Educação Básica (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2002).

COMUNIDADE E CULTURA EM TORNO DA MÚSICA

Segundo Lima (2001, p.27), consciente da importância da ação que realiza, possibilitando imediações de várias naturezas, o adulto passa a atender os processos da criança com um significado que só pode ser construído tendo como referencial a criança no período de formação em que ela está e não no adulto feito que será. (LIMA, 2001, p. 27).

A música contribui para o enriquecimento cognitivo da criança, Pode-se dizer, portanto que: “É nessa fase que faz sentido aprender brincando e ensinar com o lúdico, aproximando o conhecimento à realidade da criança, tornando sua aprendizagem significativa” (CONRADO & SILVA, 2006, p.11).

A música também começou a traçar seu lugar de destaque na educação, por sua importância na história da humanidade e por auxiliar na formação e na preparação do indivíduo para atuar de forma consciente na sociedade. A música vem desempenhando, ao longo da história, um importante papel no desenvolvimento do ser humano, seja no aspecto religioso, seja no moral e no social, contribuindo para a aquisição de hábitos e valores indispensáveis ao exercício da cidadania (LOUREIRO, 2003, p.33).

Ela, bem como as outras modalidades artísticas, reflete a cultura de um povo, em um determinado momento histórico. Por isso, seu ensino deve ser contextualizado para fazer sentido, trazendo à tona os costumes, os valores e as concepções da época em que foi produzida. Existem muitas teorias sobre a origem e a presença da música na cultura humana. A linguagem musical tem sido interpretada, entendida e definida de várias maneiras, em cada época e cultura, em sintonia com o modo de pensar, com os valores e as concepções estéticas vigentes (BRITO, 2003, p.25).

Sendo assim, podemos assegurar que o docente que atua na educação infantil deve pensar em uma proposta que envolva a organização de categorias para que as crianças interajam com os adultos e outras crianças em diversas circunstâncias, para que construam definições acerca do mundo e de si mesmas, enquanto crescem de formas diferentes de sentir, pensar e solucionar problemas com autonomia e cooperação.

A primeira etapa do processo de escolarização é a Educação Infantil. Esta não é um período preparatório para o ensino fundamental. A criança é sujeito na construção de suas aprendizagens. Assim, a música pode ser uma grande aliada do professor no processo de ensino e aprendizagem dos educandos. Todavia, há um grave problema quanto ao seu aproveitamento no ambiente escolar, consequência do ensino tecnicista ao qual foi submetido o fazer artístico no século passado, ou seja, a valorização da técnica em lugar da estética.

Constata-se uma defasagem entre o trabalho realizado na área de Música e nas demais áreas do

conhecimento, evidenciada pela realização de atividades de reprodução e imitação em detrimento de atividades voltadas à criação e à elaboração musical. Nesses contextos, a música é tratada como se fosse um produto pronto, que se aprende a reproduzir, e não uma linguagem cujo conhecimento se constrói (RCNEI, 1998, p.45).

POSSIBILIDADES

A musicalização com tendo objetos sonoros como recurso pedagógico é algo totalmente benéfico na didática, todos os envolvidos são beneficiados, o educando é beneficiado em seu processo educacional que se dá de forma dinâmica e criativa, o professor em sua prática, pois conquista a atenção dos educandos, o que acarreta em menos desgaste físico, dinamiza o ambiente educacional de maneira que todos são beneficiados.

Muitos especialistas em voz recomendam o não abuso dela, mas como isso se dá em um ambiente escolar em que os educandos estão sempre no auge da euforia e usam os gritos para demonstrar isso?

Daí entram os objetos sonoros em benefício da didática que podem ser usados para despertar atenção dos alunos, em aula, seja para explicar um conteúdo, uma atividade. O educador físico usa um apito para chamar a atenção do educando, mas há de salientar que o apito é utilizado em uma quadra de esportes, que é um ambiente amplo com aberturas, se utilizarmos este mesmo objeto sonoro em um ambiente menor e fechado, como uma sala de aula, por exemplo, o barulho será agressivo podendo até causar danos aos ouvidos, dependendo da frequência de uso, a ABNT recomenda que em ambiente escolar o barulho não deve ultrapassar de 50 dB.

O que desperta a atenção é o impacto que o apito causa sendo assim em um ambiente menor indica-se usar o que se tem em mãos como: um sino pequeno ou um lápis batendo em um copo, uma régua batendo em uma tesoura, são exemplos de sonoridades, por meio de objetos que se produzidos de forma harmoniosa/melódica aos poucos as crianças vão percebendo qual o intuito desta musicalização.

Sobre isso Cascarelli (2012, p.6) diz que “percepção sonora desperta a atenção para as intenções músicas” e quando se bate um objeto sobre a mesa sem de qualquer maneira pode ser agressivo tanto aos ouvidos quanto em atitude educacional o que se produz é uma poluição sonora, fato que deve se ter atenção devido aos seus malefícios que só descumprem o seu auxílio educacional como o Cascarelli (2012) cita perda de audição, agressividade, perda de atenção, dores de cabeça, queda de rendimento escolar, ou seja se mau utilizados, ou objetos sonoros podem se tornar vilões da educação e não aliados.

A musicalização com objetos sonoros deve ser incorporada na educação de maneira séria focalizando um objetivo claro, para que ela não adquira um caráter recreativo apenas, e perca o foco, despertando um desinteresse por parte do educando, deve-se ir trocando e experimentando os objetos sonoros sempre com

calma a fim de se verificar a sua eficácia na musicalização, para que o uso seja eficaz e não torne desinteressante e quem sabe até mesmo um vilão da didática.

Musicalizações bem executadas, pelo professor, podem servir para despertar o interesse e curiosidade dos educandos, de repente procurar na grande mídia artistas que realizam trabalhos com objetos sonoros pode ser um caminho para despertar esse interesse, dentre os grupos que realizam trabalhos assim temos: Patubatê, Barbatuques, Naná Vasconcelos, Mutantes dentre outros.

Um trabalho bem desenvolvido com musicalização abre caminhos, também, para o entendimento social do indivíduo, pois toda esta questão envolvendo a sonoridade está inteiramente ligada a realidade, quando você trabalha a concentração você começa a refletir, o que se vivencia na política, religião, questões ambientais entre outros, desta maneira ele torna-se capaz de ser um agente transformador de valores isso é um dos objetivos expressos em (BRASIL, 1996).

ENSINANDO DE DIVERSAS FORMAS E CONTRIBUINDO COM A EDUCAÇÃO

Para Bréscia (2003, p. 41): “A investigação científica dos aspectos e processos psicológicos ligados à música é tão antiga quanto às origens da psicologia como ciência”.

Dessa forma percebe-se que, a música não pode ser tratada apenas como elemento recreativo, há muito que se explorar de suas propriedades.

Ela, bem como as outras modalidades artísticas, reflete a cultura de um povo, em um determinado momento histórico.

Por isso, seu ensino deve ser contextualizado para fazer sentido, trazendo à tona os costumes, os valores e as concepções da época em que foi produzida.

Existem muitas teorias sobre a origem e a presença da música na cultura humana. A linguagem musical tem sido interpretada, entendida e definida de várias maneiras, em cada época e cultura, em sintonia com o modo de pensar, com os valores e as concepções estéticas vigentes (BRITO, 2003, p.25).

Segundo Lima (2001, p.27), consciente da importância da ação que realiza, possibilitando imediações de várias naturezas, o adulto passa a atender os processos da criança com um significado que só pode ser construído tendo como referencial a criança no período de formação em que ela está e não no adulto feito que será (LIMA, 2001, p. 27).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dado o exposto, concluo esse artigo apresentando a importância da musicalidade na inclusão social, ressaltando como base princípios básicos de uma sociedade que ressalta as potencialidades dos indivíduos.

De acordo com esse aspecto, é imprescindível que a música, aqui ratificada além de suas propriedades que estão intrínsecas a todo gênero musical, seja idealizada e trabalhada como um universo que mescla expressão de sentimentos, ideias, valores culturais e facilita a comunicação do sujeito consigo mesmo e com o meio em que vive.

Os professores devem ser mediadores deste processo e devem incentivar o uso desta ferramenta em sala de aula que promove inúmeros benefícios à aprendizagem do educando, inclusive para aqueles que possuem certa dificuldade e para a inclusão, pois a música ultrapassa todas as barreiras e mesmo aquele que não pode ouvir seus sons tem a possibilidade de sentir suas vibrações e deste modo, todos interagem no espaço escolar.

Visto que, na Educação Infantil, a criança se encontra em um processo de ensino-aprendizagem que a coloca em contato com os colegas e a professora, além de vários adultos de seu convívio escolar, surge a necessidade intrínseca de comunicação, sendo que este mesmo processo pode ocorrer mais facilmente através da utilização da Música, que, com seu caráter lúdico, constitui-se como elemento viabilizador da socialização e também estimulante da expressividade e comunicação das crianças.

As atividades que buscam valorizar a linguagem musical e que destacam sua autonomia, valor expressivo e cultural (jogos de improvisação, interpretação e composição), permitem um amplo desenvolvimento à criança na Educação Infantil. As crianças aprendem a perceber, a sentir e a ouvir, deixando-se guiar pela sensibilidade, pela imaginação e pela sensação que a música lhes sugere e comunica.

Podemos observar portanto, que a Música constitui-se como um rico recurso através do qual o professor pode viabilizar a socialização entre as crianças de um grupo, permitindo que se comuniquem de forma natural e prazerosa, demonstrando seus sentimentos com segurança e sentindo-se cada vez mais parte deste grupo, no qual possam opinar e se expressar com desenvoltura, sendo que até mesmo as crianças mais tímidas podem se sentir membros de uma turma e, como integrantes ativos, dela participar em todas as ocasiões, facilitando, assim, a interação entre as crianças, assim como podemos observar em toda a pesquisa teórica e bibliografia consultada no presente estudo.

Constatou-se, também, que a musicalização pode contribuir com a aprendizagem favorecendo o desenvolvimento cognitivo/ linguístico, psicomotor e socioafetivo da criança, além dos benefícios que se pode obter, desde seu desempenho, motivação e atenção nas tarefas. Sendo assim, os aprendizados no que diz respeito à musicalização deverão ter seu desenvolvimento em instituições de educação infantil como conceitos

relacionados a construção, organizados em um processo integrado e contínuo de modo que seja desenvolvido pelas crianças, além da capacidade de explorar e identificar os elementos que formam a música, no intuito de se expressarem, ampliarem e interagirem os conhecimentos adquiridos sobre o mundo.

Os resultados apresentados poderão ser utilizados como norteadores de ações que venham contribuir para a conscientização da necessidade de mudanças na formação de professores para elevar a música na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, no sentido de que esta é uma realidade a ser construída por meio de políticas públicas de educação e práticas pedagógicas eficazes, preocupadas sempre com a sociedade. Conclui-se, portanto, que o desenvolvimento do trabalho aprofunda o estudo da música em sala de aula, onde professores e alunos estão envolvidos no processo de construção do conhecimento, além disso, ficou claro que a música pode ampliar a capacidade de expressão e reflexão da criança.

REFERÊNCIAS

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. : Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições técnicas, 2000. BRITO, Teca Alencar de. Música. In: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC/ SEF, 1998. v. 3.

_____. Ministério da Educação e Cultura: Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental - Brasília: MEC/SEF, 1998 volume 3.

_____. Música na educação infantil: Propostas para a formação integral da criança. São Paulo: Petrópolis, 2003.

_____. Presidência 11.769, de 18 da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 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.

BRASIL. Secretária de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte. Brasília: MEC/SEE, 1997.

BROUGERE, Gilles. Jogo e educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BRU, Marc. Métodos de pedagogia. São Paulo: Ática, 2008.

CHIARELLI. L. K. M. A música como meio de desenvolver a inteligência e a integração do ser. Instituto Catarinense de Pós-Graduação. Revista Recre@rte Nº3 Junho 2005 ISSN: 1699-1834 .

FONTEERRADA, M. T. O. De Tramas e Fios: um ensaio sobre música e educação. São Paulo: Editora UNESP, Rio de Janeiro: FUNARTE, 2008.

GOHN, Daniel Marcondes. Autoaprendizagem musical: alternativas tecnológicas. São Paulo: Annablume/Fapesp, 2003.

GONÇALVES, M. A. Educação Musical na escola regular. Educação Musical e Inclusão Escolar: uma aproximação teórica, 2006.

GOTTI, M. (Org.) Educação infantil: Para quê, para quem e por quê? Campinas: Editora Alínea, Cap. 9, 2006.

GUILHERME, Cristiane, C, F. Musicalização Infantil: Trajetórias do aprender a aprender o quê e como ensinar na educação infantil. In:____. AN

MAFFIOLETTI, Leda. Cantigas de roda. 6. ed. Porto Alegre: Magister, 1994.

MONTEIRO, S. da S.; MARQUES, L. P. Formação em contexto de profissionais da educação infantil: impasses e perspectivas. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. 2004, Curitiba. Anais. Curitiba: Champagnat. 2004, p. 2078- 2088.

MURPHY, Anni. What we learn before we're born. TED, nov. 2011. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=stngBN4hp14>

PASCHOAL, J. D.; ZAMBERLAN, M. A. T. O lúdico e a criança no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. In: ZAMBERLAN, M. A. T. (Org.). Educação infantil: subsídios teóricos e práticas investigativas. Londrina: CDI, 2005. p. 31-46.

O PAPEL DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO

Autora: **Lilian Viviane da Silva Santos**

Resumo

Neste artigo pretendeu-se traçar, por meio de revisão bibliográfica e análise qualitativa, um paralelo entre o desenvolvimento infantil e a música, fazendo um estudo sobre os conceitos de ambos e de como a música contribui de maneira lúdica e significativa para o desenvolvimento infantil em todos os seus aspectos. Ao discorrer sobre a música e a sua trajetória dentro do currículo escolar, percebe-se que, apesar de sua inquestionável importância para o desenvolvimento, ainda é uma área pouco valorizada, uma vez que é possível verificar uma tendência de que a prática da utilização do recurso musical na Educação Infantil se dá de maneira informal e pouco subsidiada por fundamentações teóricas, efetivada por ações individuais e experimentalistas.

Palavras-chave: Desenvolvimento Infantil; Música; Prática Pedagógica.

INTRODUÇÃO

Por meio desta pesquisa, buscou-se compreender como a música pode contribuir no processo de desenvolvimento na Educação Infantil, analisando a importância da música no desenvolvimento infantil de acordo com as diferentes áreas, refletir sobre o conceito de desenvolvimento infantil, em todos os seus aspectos, realizar um levantamento acerca da música, as experiências com a linguagem musical, escutar e produzir música, estabelecer a relação entre a música e as áreas de desenvolvimento infantil, bem como oferecer subsídios para experiências musicais que sejam prazerosas e formativas na Educação Infantil.

A relevância do estudo proposto encontra-se em considerar a música como elemento de viabilização do desenvolvimento infantil para além da recreação.

Compreendendo que a aprendizagem oral e escrita não se resume apenas em decifrar signos linguísticos, esse trabalho com músicas e brincadeiras cantadas tem a finalidade de situar os alunos no mundo do letramento através do lúdico.

Utilizando uma atitude de prática inovadora na aprendizagem do ler e escrever, é possível reforçar a expressão oral para que os alunos percebam a leitura como algo prazeroso e necessário.

Para o alcance dos objetivos e desenvolvimento da pesquisa, fez-se uso de revisão bibliográfica, estabelecendo o debate entre autores que abordam temas pertinentes ao estudo. Foram, para isso, utilizados livros, periódicos e artigos científicos, revistas e textos oficiais.

Por meio dos procedimentos apresentados, buscou-se alcançar dados e informações que possibilitassem um conhecimento mais aprofundado sobre o tema, para que a reflexão e a discussão propostas fossem viabilizadas.

O artigo abordará, inicialmente, aspectos do papel do professor como mediador do desenvolvimento das crianças.

Em seguida, serão apresentadas considerações acerca da relação da música com a Educação.

Por fim, a pesquisa trará reflexões sobre a música desde a gestação, acompanhando todo o processo de desenvolvimento da criança, até a fase adulta. Questões relacionadas à música e o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social também serão exploradas.

O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL COMO MEDIADOR DO DESENVOLVIMENTO

Os professores de Educação infantil recebem atenção e prioridade em relação a sua formação com a Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96, a partir da qual, entende-se que, para garantir um atendimento adequado às crianças, é necessário investir na qualificação dos profissionais.

De acordo com as orientações legais contidas na Lei 9.394/96, artigo 13:

Os docentes incumbir-se-ão de:

- I- Participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II- Elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III- Zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV- Estabelecer estratégias de recuperação para alunos de menor rendimento;
- V- Ministrare os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- VI- Colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade (BRASIL, 1996).

No que se refere à relação existente entre a formação destes profissionais e sua prática, é possível notar

que esta articulação ainda é um ponto no qual se encontram dificuldades.

Assim, os professores terminam por desempenhar uma atuação deficiente, como esclarece Rau (2012):

estudos revelam que, desde há muito, ocorrem problemas na formação desses professores, no sentido de identificar a relação dialética existente entre os aspectos acadêmicos que possibilitam uma relação de interação entre a prática que cada professor irá desenvolver baseando-se na realidade educacional em que for atuar e a teoria, que se funda na concepção de educação, de criança e de sociedade da própria instituição educacional (RAU, 2012, p. 26).

Este é um ponto que necessita de atenção e cuidado, uma vez que, ao chegar ao espaço da sala de aula, o professor precisa portar os conhecimentos teóricos necessários para a reflexão e a compreensão sobre o trabalho docente, contudo, para que os resultados deste processo, (que serão refletidos diretamente no trabalho com os alunos), é indispensável que este profissional esteja apto a realizar a devida articulação entre estes saberes com a realidade encontrada no ambiente educacional, bem como com a realidade na qual cada aluno, como sujeito sócio-histórico, está inserido.

Somente a partir da compreensão deste cenário de forma abrangente e profunda, o educador poderá exercer seu papel com eficiência, de forma significativa e plena na vida de seus educandos.

Segundo com o Referencial Nacional para a Educação infantil (1998), os profissionais são entendidos como organismos vivos e dinâmicos, que precisam compartilhar conhecimentos para que possam construir juntos e colocar em prática o projeto educacional da instituição.

O comprometimento de todos é imprescindível para que o coletivo produza, verdadeiramente, uma unidade.

Ainda no RCNEI (BRASIL, 1988), a formação continuada dos professores também recebe destaque, para que práticas como organização e planejamento da rotina, do tempo e das atividades sejam sempre alvos de reflexão e estudos, de maneira que a prática diária seja aprimorada constantemente, facilitando e potencializando o desenvolvimento das rotinas na educação infantil.

De acordo com Almeida (2011), na formação do profissional responsável por atuar na Educação Infantil,

precisamos levar em consideração quais conhecimentos são fundamentais para o trabalho pedagógico que será realizado com estes alunos. Dessa forma, questões como as características de faixa etária dos alunos atendidos, envolvendo aspectos relacionados com o desenvolvimento motor, biológico, psicológico, intelectual, cognitivo etc., devem ser levados em conta (ALMEIDA, 2011, p. 43).

A função do educador é mediar o conhecimento, já que na atualidade se fala em construção de significados por meio da mediação de parceiros mais experientes.

Para isso, Rau (2011) infere que o professor deve sempre considerar o “repertório cultural em que historicamente seu grupo de crianças está inserido, buscando atividades que envolvam o folclore, a música, as cantigas de roda e as parlendas” (p. 153).

As especificidades da Educação Infantil estão dispostas nos art. 29, 30 e 31 da LDB. O art. 29 a caracteriza como primeira etapa da Educação Básica, destacando que sua finalidade específica e “[...] 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).

Como podemos observar, a finalidade da Educação Infantil converge com a finalidade da Educação Básica, de modo a garantir os alicerces para o crescimento saudável das crianças e seu progresso nas etapas posteriores. Já o art. 30, por meio dos incisos I e II, diferencia creche de pré-escola. As instituições caracterizadas como “creches” são destinadas a crianças de até 3 anos de idade.

As instituições caracterizadas como “pré-escolas”, por sua vez, são destinadas a crianças de 4 a 5 anos. Não se trata somente de uma diferença com base na idade das crianças atendidas, mas também com base na natureza do atendimento – e não podia ser diferente, pois crianças de até 3 anos tem exigências e interesses diferentes daquelas com 4 e 5 anos.

Sobre as instituições de Educação Infantil, é importante ressaltar suas várias possibilidades de organização. Elas podem ser independentes ou integradas a escolas de Educação Básica e, também, funcionar em período integral ou parcial.

De acordo com a lei 11.494 de 2007, em período integral, a jornada deve ser de, no mínimo, 7 horas diárias. No regime parcial, deve funcionar, no mínimo, por 4 horas. O art. 31 foi profundamente modificado pela lei 12.796 de 2013. Ao caput do artigo, foram incluídos cinco incisos que apresentam as regras segundo as quais a Educação Infantil deve funcionar:

- I - avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental;
- II - carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional;
- III - atendimento a criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral;
- IV - controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas;
- V - expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e

aprendizagem da criança.

A Educação Infantil deve ser administrada segundo regras bastante claras. Dentre elas, destacamos a exigência de avaliação (inciso I) e de registro do processo de desenvolvimento (inciso V).

Ainda que não tenha o objetivo de promoção, o processo avaliativo na Educação Infantil deve acontecer por meio de acompanhamento e registro do desenvolvimento.

Avaliações dessa natureza permitem que o educador tenha uma visão de conjunto do processo de amadurecimento da criança, podendo identificar potencialidades e dificuldades, o que poderá respaldar ações específicas para melhorar a aprendizagem.

A expedição de registros, por sua vez, permite que a criança possa ser acompanhada, independentemente do tempo e do espaço em que a escolarização ocorre.

Em um caso de transferência de instituição, por exemplo, pode-se começar do ponto em que os educadores anteriores pararam, otimizando o tempo e os recursos do ensino.

Deixando de lado a visão que se tinha do professor de educação infantil antes da LDB, como um mero cuidador, pode-se refletir sobre o importante papel que ele exerce na educação lúdica, de modo a fornecer os estímulos apropriados para o desenvolvimento infantil, de acordo com Aguiar (2004).

É necessário que exista respeito pela individualidade da criança e também pela sua liberdade de expressão emocional e cognitiva.

Segundo Rau (2011), o professor deve considerar a criança em sua totalidade:

A criança é um ser integral em suas potencialidades e está inserida em um contexto social em constante transformação. Assim, o profissional que atua na educação infantil precisa identificar os condicionantes sociais, econômicos, culturais e afetivos existentes no meio em que as crianças vivem (RAU, 2011, p. 147).

Faz-se necessário que o profissional que atua na Educação Infantil esteja sempre atento às singularidades, às necessidades, às potencialidades e às dificuldades de seus alunos, para que tais observações possam repercutir em seu planejamento e em suas ações, a fim de que a avaliação do desenvolvimento das crianças seja também a avaliação de seu próprio trabalho e possa norteá-lo quanto a novas estratégias e propostas que poderão ser elaboradas e aplicadas a partir do emprego deste olhar cuidadoso.

O professor pode ajudar as crianças a perceberem seu desenvolvimento e promover situações que favoreçam satisfazer-se com suas ações. Uma expressão de aprovação diante de novas conquistas é uma das ações que pode ajudar as crianças a valorizarem suas conquistas. Uma conversa mostrando-lhes como faziam “antes” e como já conseguem fazer “agora” se configura num momento importante de avaliação para as crianças (BRASIL, 1998, p. 67).

É indispensável levar em conta que esta avaliação deve ser sempre pautada em um parâmetro particular, de modo que a criança seja comparada apenas consigo mesma. Seu desenvolvimento deve ser considerado dentro de seu próprio histórico, considerando suas próprias características, contextualizadas e analisadas de forma singular.

Assim, o professor conhecerá cada vez mais profundamente o aluno com o qual lida no dia a dia e com quem se compromete a utilizar de todos os recursos e estratégias possíveis com o propósito de auxiliar em seu processo de desenvolvimento.

Também é sempre indispensável ter em mente que respeitar os educandos é um ponto crucial na relação que se dá no âmbito educacional, de modo que cada ação e cada proposta pedagógica sejam cuidadosamente pensadas e planejadas a partir da ideia de que a criança é sujeito de seu aprendizado e deve ser considerada em sua totalidade.

Dessa forma, o professor de educação infantil possui o importante papel de articular conhecimentos em prol da viabilização de todo o processo de adaptação e desenvolvimento da criança nessa fase educacional, mediando e potencializando a aquisição de conhecimento, a construção de identidade e de socialização.

A RELAÇÃO ENTRE MÚSICA E EDUCAÇÃO

A utilização da música no contexto escolar proporciona que a escuta coloque o aluno diante de um patrimônio cultural musical, como também da grande gama de sons que ele vive.

O homem vive rodeado de uma sinfonia de sons e que estes têm diferentes propriedades que quando manipulados ou ouvidos individualmente, demonstram suas diferenças.

Além disso, dentre as diversas possibilidades e intenções do trabalho educacional com música, estão aspectos como:

[...] auxiliar crianças, adolescentes e jovens no processo de apropriação, transmissão e criação de práticas músico-culturais como parte da construção de sua cidadania. O objetivo primeiro da educação musical é facilitar o acesso à multiplicidade de manifestações musicais da nossa cultura, bem como possibilitar a compreensão de manifestações musicais de culturas mais distantes. Além disso, o trabalho com música envolve a construção de identidades culturais de nossas crianças, adolescentes e jovens e o desenvolvimento de habilidades interpessoais (HENTSCHKE; DEL BEM, 2003, p.181).

Segundo as autoras, o professor deve propiciar aos alunos um contato com uma gama maior de estilos

e gêneros, proporcionando a diversidade e expandindo o universo musical dos mesmos.

Dessa forma, o professor acaba fortalecendo traços culturais dos indivíduos e também pode fazer com que entendam e respeitem os gostos e a cultura de outras pessoas.

É importante lembrar que a música assume diferentes significados dependendo de cada cultura, segundo Penna (2008, p.21):

[...] uma linguagem cultural, consideramos familiar aquele tipo de música que faz parte de nossa vivência; justamente porque o fazer parte de nossa vivência permite que nós nos familiarizemos com os seus princípios de organização sonora, o que torna uma música significativa para nós.

Importa lembrar que cada pessoa tem um repertório sonoro acumulado, memorizado que acompanha qualquer cidadão por toda vida.

É natural que o ser humano estabeleça relação, fazendo vínculos e acostumando-se com padrões de organização o que nos permite estabelecer vínculos com pessoas, costumes e tradições do local onde vivemos. Dessa forma:

[...] a compreensão da música, ou mesmo a sensibilidade a ela, tem por base um padrão culturalmente compartilhado para a organização dos sons numa linguagem artística, padrão este que, socialmente construído, é socialmente apreendido – pela vivência, pelo contato cotidiano, pela familiarização – embora também possa ser aprendido na escola (PENNA, 2008, p. 29).

A importância do contato do ensino de música nas escolas pode também contribuir para que o processo ocorra.

Assim, torna-se importante para a criança começar a se relacionar com a música no ambiente escolar, pois é nessa fase que ela constrói os saberes que irá utilizar para o resto de sua vida.

Qualquer proposta de ensino que considere essa diversidade precisa abrir espaço para o aluno trazer música para a sala de aula, acolhendo-a, contextualizando-a e oferecendo acesso a obras que possam ser significativas para o seu desenvolvimento pessoal em atividades de apreciação e produção (BRASIL, 1997, p.75).

Existe uma infinidade de composições musicais no mundo todo e de várias épocas. O Brasil possui uma infinidade de ritmos, estilos musicais e instrumentos.

Os nossos ritmos fazem parte do nosso vocabulário e é a partir deles que vamos entender a nossa

música e a de outras culturas.

A aprendizagem escolar precisa incluir a criança de forma significativa, como agente ativo e criativo. É imprescindível que estes aspectos sejam levados em conta do processo educativo, pois:

Os métodos utilizados pela escola para cumprir sua finalidade específica são bastante variados: incluem desde métodos autoritários e unilaterais, que se baseiam na transmissão pura e simples da matéria pelo professor, até métodos em que a aprendizagem se faz a partir das próprias experiências dos alunos, em que estes, ao invés de receber passivamente conhecimentos prontos, elaboram seu próprio conhecimento da realidade (PILLETI, 1993, p. 87).

Quando trabalhamos a música na escola, nosso aluno acaba inserido num personagem que se constitui de expressões corporais, faciais, gestos e expressões vocais que servem para inseri-lo ao convívio coletivo.

É importante salientar que os sons podem acontecer além das expressões do corpo, pela vibração de objetos que se diferenciam dependendo da forma como é acionado, podendo sair mais forte, mais fraco, longo, curto, grave ou agudo, assim se faz o som, a música.

Essa divisão nos faz pensar em cada gênero ou forma musical existente em nosso universo, com linguagens diferentes a públicos distintos.

A linguagem musical deve estar presente nas atividades [...] de expressão física, através de exercícios ginásticos, rítmicos, jogos, brinquedos e rodas cantadas, em que se desenvolve na criança a linguagem corporal, numa organização temporal, espacial e energética. A criança comunica-se principalmente através do corpo e, cantando, ela é ela mesma, ela é seu próprio instrumento (ROSA, 1990, p. 22-23).

Para Freire (1997) a apropriação da alfabetização e do letramento passa por uma contextualização necessária para que seja efetiva.

Estudar seriamente um texto é estudar o estudo de quem, estudando, o escreveu. É perceber o condicionamento histórico-sociológico do conhecimento. É buscar as relações entre o conteúdo em estudo e outras dimensões afins do conhecimento. Estudar é uma forma de reinventar, de recriar, de reescrever – tarefa de sujeito e não de objeto. Desta maneira, não é possível a quem estuda, numa tal perspectiva, alienar-se ao texto, renunciando assim à sua atitude crítica em face dele (FREIRE, 1989, p. 12).

Assim, a música, no processo de aquisição da linguagem escrita, favorece esta aproximação e a apropriação por parte do aluno, que poderá, com sua ajuda, consolidar seu conhecimento linguístico e suas habilidades comunicativas. Conforme Cagliari (1997) “um falante nativo não comete erros lingüísticos a não

ser em situações raríssimas” (p. 35).

Observamos que a música está presente em acontecimentos diversificados em que existem músicas orquestradas, infantis, religiosas ou músicas para dançar ou ainda, música instrumental, vocal, erudita, popular entre outras.

Para representar uma música do nosso vocabulário, muito conhecida por todos nós, apresentamos o samba, que é conhecido no mundo por ser uma arte brasileira, com jeito, cores e marca de um povo. O samba faz parte de um gênero de música popular brasileira, realizado pelo povo.

A música exerce forte atração no homem, e que, na forma consciente e até inconsciente nos relacionamos com ela, movimentando o corpo ou balbuciando pequenas partes da melodia.

A mesma coisa acontece com as crianças, quando brincam com o mundo sonoro e acabam descobrindo formas diferentes de se fazer música.

De acordo com Joly (2003, p.116),

A criança, por meio da brincadeira, relaciona-se com o mundo que descobre a cada dia e é dessa forma que faz música: brincando. Sempre receptiva e curiosa, ela pesquisa materiais sonoros, inventa melodias e ouve com prazer a música de diferentes povos e lugares.

Alguns autores entendem que a música é uma reação de sons feitos com ou sem intenção como, por exemplo, se deixarmos cair um metal no chão como uma panela não se pode considerar como uma música.

Entretanto, se tivermos a intenção de organizar os sons, como a panela caindo no chão, juntarmos o som da torneira ligada, abrirmos uma gaveta, enfim, organizarmos os sons, estaremos fazendo música.

Esse tipo de atividade pode também ser realizada também na escola. Como afirma Schafer (1991), música é o temos a intenção de considerar como música.

A música é uma linguagem que deve ser ensinada como forma de expressão.

A linguagem da música também está ligada à dança. O movimento corporal e o som juntam-se dando o movimento.

O ritmo é uma ação que promove o ato de mover-se, produzindo sequência, o que evidencia a música por si só.

Conforme afirma o músico e compositor canadense Murray Schafer, “originalmente, ‘ritmo’ e ‘rio’ estavam etimologicamente relacionados, sugerindo mais o movimento de um trecho do que sua divisão em articulações” (1991, p. 87).

É importante entender como explorar os sons do cotidiano no ensino da Educação Infantil, entendendo que essa ação desafiadora é uma atitude inventiva no processo de aprendizado de música.

Existe um momento da vida em que as descobertas são muito importantes, como é o caso do período da Educação Infantil. Conforme a LDBN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) Lei No 9394/96, que define a infância como compreendida entre zero a seis anos de idade.

Nesse período contemporâneo, as mães trabalham e as crianças necessitam ocupar espaços educativos desde os primeiros meses de vida.

LINGUAGEM MUSICAL E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO

A música é parte essencial da vida dos seres humanos, faz parte da história, varia de acordo com as épocas, regiões e culturas.

Pode ser conceituada como arte de combinar os sons e o silêncio. Ao atentarmos nossa percepção aos sons que estão a nossa volta, fica claro que a música está presente em todos os momentos da nossa vida, quando cantamos, batucamos ou ligamos o rádio ou TV.

Como maneira de sensibilização pode ser utilizada pela mídia com as mais variadas intenções: vender um produto, intensificar cenas de filmes ou propagandas, enfim muitas cenas só se tornam mais veementes com uma boa trilha musical.

Segundo estudos científicos, a música faz parte do cotidiano do ser humano, desde que começou a se organizar em tribos primitivas pela África, expandindo-se pelo mundo com o dispersar da raça humana pelo planeta.

Ao ser produzida, sofre influências da organização sociocultural e econômica local, das características climáticas e também do acesso da tecnologia em relação à produção musical. É uma linguagem global e local que traduz sentimentos, valores e cultura de um determinado grupo.

Existem registros arqueológicos de que na pré-história o ser humano já produzia uma forma de música.

Imersos em sons desde o nascimento, os bebês desenvolvem ainda no útero materno, capacidade de percepção sonora impressionantes.

Segundo estudos, os batimentos cardíacos se alteram aos estímulos sonoros.

O choro é a primeira comunicação do bebê com o mundo e será seu canal de comunicação para manifestar suas necessidades.

Pequenos ruídos, risadas, balbucios vão ampliando seu universo de sons para manifestar suas emoções

e vontades.

A voz da mãe é objeto de fascínio para o bebê e suas primeiras reações vocais, ainda que reflexas, pode ser considerada um primeiro sistema de sinais decodificado pelos outros.

Se a voz humana a princípio intriga os bebês, com o passar do tempo vão se tornando intrigantes e divertidas e eles começam a explorar outros sons. Interagindo com o ambiente passam a pesquisar os objetos como fontes sonoras e potenciais instrumentos sonoros.

Na sua ludicidade seu corpo se transforma em brinquedo sonoro que se movimenta, se alimenta, ouve histórias.

Nos três primeiros anos de vida, os sons permeados pela afetividade auxiliam na construção dos significados, assim o cochar dos sapos ou a estridulação dos grilos é associada à chegada do dia ou ao cair da noite, dando sentido a estes fenômenos.

O som do vento ou da chuva, ou ainda de qualquer manifestação da natureza ajudam também a compreender melhor estes fenômenos, mas subentendem ações como se agasalhar, se proteger, não sair ao tempo para não se molhar, etc.

Se em casa estas questões aparecem espontaneamente, na escola ou na creche elas dever servir de parâmetro para rodas de conversa e estímulo da percepção para estes fenômenos e fundamentar conceitos, construir significados.

Beyer (1988) e Feres (1998) consideram a música importante no primeiro ano de vida, como colaboradora no processo de desenvolvimento musical propriamente dito. Mostram também a importância da música já no primeiro ano de vida, pois, segundo as autoras, nesse período a criança está em fase de grande desenvolvimento do cérebro e da inteligência musical.

De acordo com Beyer (1988), a educação infantil teria melhores resultados se nós procurássemos entender o mundo musical das crianças como elas o compreendem desta maneira faríamos parte deste mundo infantil.

Existem inúmeras propostas musicais que trabalham rimas, brincadeiras e movimentos para estimular as crianças, como ouvir música, aprender uma canção, brincar de roda, realizar brinquedos rítmicos, jogos de mãos.

Como forma de linguagem expressa pensamentos e sentimentos e pode atender a objetivos como: formação de hábito, atitudes, comportamentos, desenvolvimento de senso rítmico, motor, auditivo, entre outros.

Assim a música utilizada como forma de intervenção pedagógica reafirma a citação: “A finalidade

última da intervenção pedagógica é contribuir para que o aluno desenvolva as capacidades de realizar aprendizagens significativas por si mesmo e que aprenda a aprender.” (COLL; TEBEROSKY, 2000, p. 179).

A música é uma das múltiplas linguagens que possibilita a expressão de sentimentos, sensações e pensamentos, e o compartilhamento de significados entre os sujeitos de uma cultura.

A música constitui-se, pois, como arte e está presente em todas as culturas, tendo a potencialidade de afirmar a identidade de um povo.

Existem, desta maneira, diversos estilos e linguagens musicais, construídos historicamente em diferentes tempos, espaços e nas diversas culturas, reunindo uma riqueza cultural, artística, e estética, que se constitui em patrimônio cultural da humanidade.

Quanto ao desenvolvimento da linguagem musical nas crianças, vários estudos evidenciam que ainda no útero da mãe, o bebê ouve os sons à sua volta e começa assim a se inserir na cultura à sua volta, apropriando-se dos ritmos, sons e melodias. Sua primeira formação é feita na família, e esse grupo é formador de suas preferências musicais.

A apreciação musical se dá através da escuta atenta pelo sentido da audição e envolve a percepção, conhecimento e a compreensão de todos os elementos melódicos, rítmicos envolvidos na música.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O conhecimento musical no Brasil, infelizmente, está restrito a extraclasse, geralmente fora da escola.

Por esse motivo há tanta carência de conhecimento musical, de apreciação de música de qualidade, com composições que sejam harmônicas, que soem bem aos ouvidos.

É necessário estar sempre em formação para buscar novos horizontes, afinal, a música é movimento, não é estática; não existe música sem movimento; música é a variação dos sons, de intensidade, de altura, de ritmos.

Se música é movimento e a criança aprende em movimento, isto significa que a criança aprende com a música, e a percepção da relevância do papel da música neste processo, contribui de maneira significativa para o desenvolvimento infantil.

Perceber a importância da música neste processo de desenvolvimento faz parte da atuação do profissional de educação, que buscará da maneira mais criativa, alternativas para oferecer a música como ferramenta de aprendizagem.

Para obter resultados significantes, porém, é necessário que o professor perceba a importância de conhecer, respeitar e adicionar as influências musicais da criança, valorizando sua identidade social e cultural.

Além deste trabalho perceptivo e intuitivo, é necessário que a música passe a ter a relevância justa neste processo, passando a ser trabalhada não só com a intuição e o improviso, mas que haja um processo de formação dos profissionais, com investimento neste campo.

E que estes profissionais possam atuar de maneira profissional e estruturada, obtendo assim melhores resultados não só no desenvolvimento infantil, mas influenciando significativamente no aprendizado.

Propomos, portanto, que haja uma adaptação na grade curricular dos cursos que capacitam pedagogas de educação infantil para contemplar a música, a fim de cultivar a cultura e o desenvolvimento pessoal que essa área pode trazer.

E que esta ferramenta possa enfim ser explorada e utilizada em toda a sua potencialidade, trazendo resultados significativos para o trabalho do professor de educação infantil.

Assim, escola, pais e alunos devem oportunizar elementos comuns que sejam vínculos que poderão impulsionar o desenvolvimento infantil e, por conseguinte, a aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Claudia Mara de. **Professor de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental: aspectos históricos e legais da formação.** Curitiba: Ibpx, 2011.

AGUIAR, Renata. **O Lúdico na educação infantil.** São Paulo: Editora Intersubjetiva, 2004.

BRAIT, Beth. **Língua e Linguagem.** 2 ed. Ática: São Paulo, 2002.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LEI 9.394/96.** Dezembro de 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 18 abr. 2022.

_____. **Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria da Educação Fundamental. Características do Referencial Nacional para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa. Volume 2.** Brasília, MEC/SEEF, 1997.

BRITO, Gilson. **A canção do Aratató.** Escola. São Paulo: n°126, p. 28. Ano XIV. Outubro, 1999.

CAGLIARI. Luiz Carlos. **Alfabetização e Lingüística.** 10 ed. Scipione: São Paulo, 1997.

COLL, César; TEBEROSKY, Ana. **Aprendendo Arte**. São Paulo: Ática, 2000.

BEYER, Esther S.W. **A abordagem cognitiva em música**: uma crítica ao ensino da música, a partir da teoria de Piaget. Rio Grande do Sul, Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 1988.

FERES, Josette S. M. **Bebê, Música e movimento**. São Paulo: Ricordi, 1998.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler** - em três artigos que se completam. 31 ed. São Paulo: Cortez, 1997.

HENTSCHKE, Liane; DEL BEN, Luciana. Aula de música: do planejamento e avaliação à prática educativa. In: _____. HENTSCHKE, L. DEL BEN, L. (Orgs.). **Ensino de música**: propostas para pensar e agir em sala de aula. São Paulo: Ed. Moderna, 2003. Cap. 11.

JOLY, I. Z. L. Educação e educação musical: conhecimentos para compreender a criança e suas relações com a música. In: _____. HENTSCHKE, L; DEL BEN, L. (Orgs.). **Ensino de música**: propostas para pensar e agir em sala de aula. São Paulo: Ed. Moderna, 2003.

PENNA, M. **Música(s) e seu ensino**. Porto Alegre: Sulina, 2008.

PILETTI, Nelson. **Sociologia da Educação**. Editora Ática, 1993.

RAU, Maria Cristina Trois Dorneles. **A ludicidade na educação**: uma atitude pedagógica. 2. ed. rev., atual. e ampl. - Curitiba: Ibpex, 2011.

ROSA, Nereide Shilaro Santa. **Educação Musical para 1ª a 4ª série**. Editora Ática, 1990.

SCHAFER, R. M. **O Ouvido Pensante**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1991.

Autora: Jane Mara Crespilho¹

Resumo

A Formação Integral do Cidadão é uma constante em diferentes instâncias relacionadas com o desenvolvimento dos países, onde se postula uma educação orientada para a competitividade com valores que preservem a humanidade com dignidade, ou seja, a educação deve estar orientada para um desenvolvimento sustentável, e não continuarmos presos aos modelos desenvolvimentistas típicos da modernidade, que, embora não tragam benefícios, também causarão danos à sociedade. Da mesma forma, a educação deve ser baseada em conhecimentos, valores, atitudes e habilidades que favoreçam a construção de uma cultura de paz e democracia. Dentro dessas abordagens, a Reforma do Sistema Educacional Brasileiro, como os programas dos CEUs, propõe promover mudanças significativas que levem à formação de poder praticar valores como liberdade, tolerância, solidariedade, honestidade, amor à vida, responsabilidade e justiça. Da mesma forma, na Educação Básica, busca-se o desenvolvimento integral dos alunos por meio da formação de hábitos e formas de comportamento dos mesmos, a fim de promover um melhor ajuste com seu meio familiar, social e natural. Trata-se de formar uma personalidade com interiorização pessoal de valores básicos para a vida e para a convivência, uma convivência na esfera democrática, na qual procura se desenvolver um mundo mais humano entre todos, ou seja, para a construção de uma cultura democrática, que se refira à formação da cidadania participativa.

Palavras-chave: Formação Integral; Desenvolvimento; Modernidade.

INTRODUÇÃO

Esse artigo pretende buscar reflexões a respeito da educação integral. A formação do cidadão participativo corresponde à dimensão social do indivíduo, visto como um ser social por natureza e orientado

¹ Graduação em Ciências, pela Faculdade Osvaldo Cruz, em 1988. Licenciatura em Pedagogia, pela Faculdade de Educação e Tecnologia Iracema, em 2020. Pós-Graduação em Educação – Concentração Didática do Ensino Superior, pela Universidade São Judas, em 1996. Pós-Graduação em Educação Ambiental, pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, em 2019. Mestrado em Ciências da Educação em Valores Humanos, pelo Centro Universitário Capital, em 2011. Professora de Ciências, Física, Química e Matemática do Ensino Fundamental II e Médio pela Prefeitura Municipal de São Paulo.

a viver em comunidade, ou seja, a educação deve cultivar valores que visem à convivência entre os seres humanos, como a solidariedade, o respeito, o diálogo, a responsabilidade, a autonomia, a liberdade, o que implica o desenvolvimento de uma nova cultura, o surgimento de uma racionalidade holística e a concepção do mundo como globalmente interligados, significa atender ao desenvolvimento da interdependência nas crianças.

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

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

Esse artigo está desenvolvido em três capítulos, intitulados da seguinte forma:

Na primeira sessão tem-se como título: A importância da Educação Integral. Nesse capítulo procura-se buscar informações sobre a educação integral, sua importância para o desenvolvimento de cidadãos críticos.

Durante a segunda sessão dispõe sobre o título: Características da Educação Integral Contemporânea, que parte de informações sobre a educação atual em tempo integral.

Na terceira sessão tem-se o título: Educação de Boa Qualidade. Durante essa sessão procura-se trazer informações sobre o currículo da Cidade de São Paulo e os desafios para a educação sustentável.

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

Para elaboração desse artigo procurou-se obter informações pertinentes ao tema Educação Integral, por meio de autores como: Freire (1987) que cita a educação integral como parte fundamental para o desenvolvimento do indivíduo, Santos (1994) que corrobora com a ideia de que a educação integral enxerga o indivíduo como um todo e outros autores que corroboram com o tema.

A EDUCAÇÃO INTEGRAL E SUA IMPORTÂNCIA

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

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

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

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

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

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

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

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

A formação integral, como o próprio nome indica, faz uma abordagem completa aos diferentes componentes acadêmicos, sociais, culturais e até artísticos do ensino, tendo como referência os valores e princípios aceitos pela sociedade. As crianças e jovens educados neste modelo são competentes em todas as suas dimensões porque aprendem a se conhecer e isso lhes permite determinar o que podem contribuir em cada cenário de vida.

Neste tipo de educação escolar, desde que os pequenos ingressam na Educação Infantil e ao longo da sua fase de estudante trabalham de todas as áreas na construção de si e do seu papel na sociedade, aprendem a conviver de forma positiva, a estabelecer vínculos assertivos com as pessoas ao seu redor e ser cidadãos construtivos.

A EDUCAÇÃO INTEGRAL CONTEMPORÂNEA

As crianças e jovens na educação integral contemporânea aprendem valores e princípios como a hospitalidade, a ética do cuidado, a resolução efetiva de conflitos e a formação de critérios. Tudo isso, por meio de cenários de diálogo, pesquisa e criação coletiva que são criados dentro da escola e promovidos entre as famílias.

Sem dúvida, a formação integral na educação integral contemporânea estimula a liderança, a imaginação, a criatividade, o debate, a produção acadêmica, artística e esportiva; tudo isso enquadrado em um contexto que promove continuamente a formação humana e dá sentido ao projeto de vida que cada aluno constrói. Um modelo comprometido não só com a formação dos alunos, mas também com a

construção de uma sociedade melhor para todos.

A escola é, sem dúvida, uma das instituições básicas da sociedade atual, tornando-se a referência fundamental para a incorporação dos indivíduos à vida social; sua consideração como fator-chave no desenvolvimento social o tornou um instrumento fundamental na vida da população ocidental. A escola, como as demais instituições sociais, passou por um importante processo de transformação motivado pelas demandas do novo tipo de sociedade. Vivemos, assim, um momento em que é necessário falar de um novo cenário educativo em que alguns dos elementos essenciais desta instituição social, incluindo as suas funções, estão fadados a mudar.

No entanto, as experiências de escola integral / em tempo integral só serão materializadas no cenário brasileiro em 1950, com a implantação do Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), na Bahia, seguindo em diferentes épocas históricas, destacando-se o Centro Educacional Elementar (CEE), os Ginásios Vocacionais, passando pelos renomados Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), o Programa de Formação Integral da Criança 58 InterMeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, MS, v. 25, n. 50, p. 57-77, jul./dez. 2019 (PROFIC) e os Centros de Atenção Integral à Criança e aos Adolescentes (CAICs) (CARDOSO e OLIVEIRA, 2019, p.1).

Como se sabe, o último século XX abriu aos cidadãos um novo cenário de possibilidades e realidades protagonizado pelas novas tecnologias que logo começaram a transformar suas vidas, em particular, e a da população como um todo. Se em épocas anteriores as revoluções ligadas à transformação dos meios de produção e das formas de organização do trabalho levaram ao surgimento de um novo cenário social, a revolução tecnológica (a chamada “terceira revolução”), centrada nas tecnologias da informação, abre um novo quadro, o da sociedade do conhecimento, da informação.

Todas essas mudanças afetam tanto as esferas mais públicas (a economia, a política), quanto as esferas mais íntimas e privadas dos indivíduos, situação da qual a escola não pode escapar afetando tanto o seu funcionamento (cada vez mais complexo e difícil) quanto o trabalho dos profissionais envolvidos.

Como sabemos, a escola surgiu em um momento histórico muito específico, caracterizado pelas demandas de um novo tipo de sociedade: mesmo correndo o risco de sintetizar demais e esquecer outras abordagens, pode-se dizer que a ordem social estabelecida após as primeiras A Revolução Industrial precisava de um instrumento capaz de transmitir uma nova cultura de trabalho e novas formas de vida. A necessidade

de adaptação à vida na fábrica, aos novos ritmos, às formas de trabalho recém-chegadas e até mesmo aos elementos que mediarão a vida das pessoas a partir daquele momento (por exemplo, o relógio), voltou-se para a escola na forma mais agente efetivo dessa nova socialização.

Portanto, se vivemos atualmente uma revolução (a terceira) onde não só mudaram as principais forças que lhe dão vida (comparadas ao carvão, a informação) e onde o conhecimento e a informação se tornam peças-chave do seu desenvolvimento, vale a pena assumir que a escola abandonará suas abordagens anteriores e passará a outras, de acordo com os novos tempos.

Por outro lado, não podemos esquecer que as origens da escola surgiram vinculadas a grupos específicos da sociedade da época: assim, a escola surgiu como uma instituição relacionada à alfabetização de homens, burgueses, pertencentes à cultura dominante e habitantes das cidades.

Diante dessa situação de exclusão da maioria da população, e por meio de um processo dividido em três etapas (exclusão, segregação e integração) que caracterizou a escolarização de grupos marginalizados da instituição escolar, a escola tornou-se em nossas sociedades uma experiência fundamental para a maioria das pessoas (não sem negar, obviamente, as situações de exclusão educacional ainda vividas por diferentes grupos sociais e o caminho inacabado na construção de uma verdadeira escola inclusiva).

Além disso, a escola atual não está apenas enfrentando uma reformulação pedagógica, mas também testemunha o surgimento de novas realidades que a afetam diretamente, da transformação de algumas outras, presentes em seu funcionamento. Se há uma característica que caracteriza atualmente o cenário escolar, é a coexistência de contextos diversos, de espaços educativos constituídos por um corpo discente heterogêneo (em termos de origem, demandas, aspirações etc.) e, em última análise, de múltiplas demandas.

UMA EDUCAÇÃO DE BOA QUALIDADE

Uma educação de boa qualidade é uma ferramenta essencial para alcançar um mundo mais sustentável. De acordo com Freire (1987):

Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar a possibilidade para sua construção. O ato de educar se constitui no processo em que um aprende com o outro na convivência, se transformando de forma espontânea, de maneira que seu modo de viver se faz progressivamente mais congruente com o do outro no espaço de convivência (FREIRE, 1997).

A educação para o desenvolvimento sustentável promove o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, compreensão, valores e ações necessários para criar um mundo sustentável, que garanta proteção e conservação ambiental, promova a equidade social e incentive a sustentabilidade econômica.

O conceito de Educação Sustentável se desenvolveu amplamente a partir da educação ambiental, que buscou desenvolver conhecimentos, habilidades, valores, atitudes e comportamentos nas pessoas para cuidar de seu ambiente.

O objetivo da Educação Sustentável é permitir que as pessoas tomem decisões e realizem ações para melhorar nossa qualidade de vida sem comprometer o planeta. Também visa integrar os valores inerentes ao desenvolvimento sustentável em todos os aspectos e níveis de aprendizagem.

Existem vários temas-chave na Educação Sustentável e, embora o foco dominante esteja nas preocupações ambientais, ele também aborda temas como alívio da pobreza, cidadania, paz, ética, responsabilidade em contextos locais e globais, democracia e governança, justiça, direitos humanos, igualdade de gênero, responsabilidade corporativa, gestão de recursos naturais e diversidade biológica.

É geralmente aceito que certas características são importantes para a implementação bem-sucedida da Educação Sustentável, refletindo a importância igual do processo de aprendizagem e dos resultados do processo educacional.

Para promover a Educação Sustentável, a Década das Nações Unidas para a Educação para o Desenvolvimento Sustentável, 2005-2014, (DESD) foi adotada pela Assembleia Geral da ONU com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), designada como a principal agência de promoção em todo o mundo. década.

A década busca uma visão global 'de um mundo em que todos tenham a oportunidade de se beneficiar de uma educação de qualidade e aprender os valores, comportamentos e estilos de vida necessários para um futuro sustentável e para uma transformação social positiva.

Exatamente por ser a Educação Ambiental uma atividade formal e informal, é que é necessário a escola se preocupar em promover, simultaneamente, o desenvolvimento de conhecimentos, atitudes e habilidades necessárias à preservação e melhoria da qualidade de vida. O reflexo desse trabalho educacional ultrapassa os muros escolares, atingindo circunvizinhanças e, sucessivamente, a cidade, a região, o país.

Sabe-se que atualmente existe uma grande preocupação em relação ao meio ambiente e por isso pensamos em algumas etapas que direcionam a aprendizagem à respeito do meio ambiente.

A partir de 10 mil a.C, a agricultura trouxe impactos negativos para a natureza com os desmatamentos.

Com este desmatamento, teve muita extinção da fauna e flora, queimadas, contaminação do solo e água, abundância de material orgânico e erosão. (MUCELIN, 2004).

Na década de 60, as questões ambientais era um despautério do modelo econômico continuado pela geração da época, porém, não se tinha entendimento sobre Educação Ambiental. Exclusivamente em 1965, na Conferencia da Universidade de Keele, foi dito o termo Educação Ambiental, com a sugestão de que deveria fazer-se parte da educação de todos.

De acordo com Dias (1991), em 1972 foi o ano em que aconteceu os fatos mais relevantes para o desenvolvimento do tema ambiental no mundo.

Por meio de atividades que gerem uma preocupação ambiental pode se ensinar a criança a construir brinquedos fazendo uso de recicláveis, como os exemplos que demonstramos nesse projeto.

Entende-se que atualmente há um grande consumo de produtos recicláveis e ao utilizarmos com o intuito de recicla-los podemos colaborar para o meio ambiente de forma significativa.

A ciência, o meio ambiente e a educação são pilares fundamentais para a construção de uma sociedade que busca preservar a vida, uma vez que o cuidado com o meio ambiente se tornou uma questão de sobrevivência para a sociedade atual. Desta forma, a escola não pode estar alheia aos problemas e às questões ambientais. A escola precisa considerar a importância da educação ambiental na formação do cidadão e sensibilizar o aluno a buscar valores que leve à preservação e o cuidado com o meio ambiente.

Educação para o desenvolvimento sustentável significa incluir as principais questões de desenvolvimento sustentável no ensino e na aprendizagem; por exemplo, mudanças climáticas, redução de riscos de desastres. biodiversidade, redução da pobreza e consumo sustentável.

Ele também requer métodos participativos de ensino e aprendizagem que motivem e capacitem os alunos a mudar seu comportamento e tomar medidas para o desenvolvimento sustentável.

A educação para o desenvolvimento sustentável promove consequentemente competências como pensamento crítico, imaginação de cenários futuros decisões de forma colaborativa.

A educação para o desenvolvimento sustentável exige mudanças de longo alcance na forma como a educação é praticada hoje em dia.

O desenvolvimento econômico, social e cultural da sociedade humana é altamente dependente de boa educação. A educação em diversas formas e contextos múltiplos fornece os meios pelos quais cada geração passa sua cultura, descobertas, sucessos e fracassos para a próxima.

Sem educação inter geracional, muito pouco no contexto humano pode ser sustentável. A educação também é importante para formular, desafiar e disseminar ideias, conhecimentos, habilidades e valores nas

comunidades, desde jovens a não tão jovens, e entre comunidades, nações e continentes. A educação é identificada como um elemento-chave das estratégias focadas na sustentabilidade em muitos contextos e níveis em que a educação é fundamental para alcançar consciência, valores e atitudes ambientais e éticas.

Desenvolveremos assim, as competências e valores que conduzirão a avaliar e repensar de outra forma as suas atitudes diárias e as suas consequências no meio ambiente em que vivem.

Possuindo a capacidade de tornar nossos alunos sensibilizados e conscientes a essa nova visão sobre o ambiente, eles mesmos se tornarão educadores ambientais em suas casas e em seus meios de convívio, tornando desta forma, esse processo em uma sequência de ações benéficas, a vida, a natureza ao futuro.

Para que a educação ambiental tenha uma prática significativa necessita-se partirmos desde a educação da família até o ambiente escolar.

Sugere-se que sejam realizados trabalhos com reciclagem aos quais tenham a colaboração da família por meio de recolhimentos de itens recicláveis, como as garrafas pets, muito bem usadas, como para fazer sofás, mesas, cadeiras, entre outros. As caixas de leite podem ser utilizadas para realização da confecção de casas de brinquedo, por exemplo.

Os primeiros acontecimentos sobre educação ambiental se falavam de eco desenvolvimento, que optava em preservação dos sistemas naturais, partindo da certeza que a natureza pode acabar.

Com o passar dos anos, foi-se aprimorando a ideia de que o sistema natural pode ser utilizado desde que com consciência.

Assim nasceu o nome de sustentabilidade. Da mesma maneira, a legislação brasileira passou por transição sobre o tema educação ambiental até chegar ao termo de escola sustentável.

De acordo com Santos (1994, p. 27):

A história do homem sobre a Terra é a história de uma ruptura progressiva entre o homem e o entorno. Esse processo se acelera, quando praticamente ao mesmo tempo, o homem se descobre como indivíduo e inicia a mecanização do planeta, armando-se de instrumentos para tentar dominá-lo. A natureza artificializada marca grande mudança na história humana da natureza. Agora, com uma tecnociência, alcançamos o estágio supremo dessa evolução

Segundo Preceitua o Programa Nacional de Educação Ambiental, a Escola Sustentável, tem como ideia, deixar o programa de educação ambiental apontados para os valores humanos, para que se possa contribuir com a participação da população na concretização da população sustentável.

O Brasil é um país muito grande, dessa forma, a educação ambiental nas escolas públicas e privadas dispõem de dedicação dos governos: federal, estadual e municipal, para disponibilizar o projeto para cada ambiente, e também, dar treinamento aos educadores.

Para Grohe (2015), o projeto de políticas sustentáveis está se concretizando no Brasil com o objetivo de modificar as escolas em lugares sustentáveis.

Percebe-se que a reciclagem é um fator fundamental para ser trabalhada desde a Educação Infantil, se estendendo até as séries iniciais, as quais as crianças vão se preparando para respeitar o meio ambiente de forma significativa.

As táticas para encarar as questões ambientais, para causar o efeito necessário na construção da sociedade sustentável, incluem uma coordenação entre a manifestação ambiental direta, abrangendo o contexto em educação ambiental.

Perante da atestação da obrigação da educação dos pilares das sociedades sustentáveis, o sistema social atualiza para introduzir a dimensão ambiental em sua exclusiva modalidade, dando os caminhos certos para executar a transição societária em direção a sustentabilidade.

O currículo da cidade aborda reflexões a respeito da educação sustentável. Dessa forma, São Paulo foi a primeira cidade a incluir a educação sustentável no currículo escolar.

De acordo com Jacob (1994):

A noção de sustentabilidade implica uma necessária inter-relação entre justiça social, qualidade de vida, equilíbrio ambiental e a necessidade de desenvolvimento com capacidade de suporte. Desse modo, a sustentabilidade inclui o crescimento do nível de consciência ambiental e a possibilidade da população participar do processo socioambiental. (JACOBI, 1994, p.31)

O processo de industrialização foi sem dúvida o responsável pelo desenvolvimento econômico de muitos países. Todavia, o modelo de desenvolvimento baseado no crescente processo de industrialização precisa ser revisto em uma perspectiva da sustentabilidade que garanta a sobrevivência das futuras gerações.

O currículo da cidade foi lançado em dezembro de 2017, preocupando-se com o ensino de qualidade nas escolas públicas de São Paulo, relacionando as atividades escolares estudadas do primeiro ao nono ano do ensino fundamental I, visando a formação integral dos alunos enquanto cidadãos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação integral fornece uma abordagem alternativa, com o objetivo de educar os estudantes como cidadãos globais para o desenvolvimento integral e significativo.

A mudança só acontece por meio de grupos, equipes ou comunidades que são mobilizadas em torno de uma causa comum. Para se tornarem líderes, os alunos precisam inspirar seguidores, negociar com os oponentes, construir alianças e se comunicar por meio das diversas culturas. Portanto, eles precisam aprender sobre tópicos como trabalho em equipe, parcerias, liderança, democracia ou participação.

Nesse sentido, o papel da Educação Integral é conseguir que os alunos possam pensar e agir por si e com outros para trabalhar em um mundo mais sustentável. Para isso, os alunos precisam ser capazes de pensar e agir de forma crítica, holística e colaborativa.

Portanto, percebe-se que a educação integral é parte fundamental para que o indivíduo tenha um desenvolvimento significativo. Acima de tudo, os estudantes precisam de novas perspectivas para entender o mundo em rápida mudança em que vivem. Além disso, eles precisam participar desse mundo. Muitos deles também querem ajudar a reduzir a pobreza, proteger o meio ambiente e criar sociedades inclusivas. Para realizar essa ambição, é necessária uma nova abordagem para a educação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (temas transversais) terceiro e quarto ciclos**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CARDOSO, Cintia Aurora Quaresma, OLIVEIRA, Ney Cristina Monteiro de. **A História Da Educação Integral / Em Tempo Integral Na Escola Pública Brasileira**, InterMeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, MS, v. 25, n. 50, p. 57-77, jul./dez. 2019.

CAVALIERE, Ana Maria. **Educação Integral: uma nova identidade para a escola brasileira**. *Educação e Sociedade*, Campinas, v.23, n.81, p.247-270, dez. 2002

DIAS, G. F. **Educação Ambiental: princípios e práticas**. São Paulo, Gaia, 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

JACOBI, Pedro (coord.). **Pesquisa sobre problemas ambientais e qualidade de vida na cidade de São Paulo**. São Paulo: Cedec/SEI, 1994.

SÃO PAULO. **Currículo na escola e Modelo de gestão de desempenho das equipes escolares: ensino integral**. Caderno do Gestor. v. 1, 2009. Disponível em: <http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/portais/18/arquivos/caderno_gestor_final_red.pdf>. Acesso em 10 abril 2022.

SANTOS, B. de S. **Para uma reinvenção solidária e participativa do Estado**. In: PEREIRA, L. C. B.; WILHEIM, J.; SOLA, L. (Orgs.) **Sociedade e Estado em transformação**. São Sociedade e Estado em transformação Paulo: Unesp, 1999.