

2 ARTE E LUDICIDADE: abordagens interdisciplinares na perspectiva da aprendizagem significativa

Ana Lúcia Gomes da Silva¹
Franchys Marizethe Nascimento Santana Ferreira²

Resumo: Este trabalho tem como objetivo focar a arte e a ludicidade na ação pedagógica, situando a discussão no espaço da psicologia e da educação em seu contexto específico e diferenciado, numa abordagem interdisciplinar. Apresentamos estudos sobre a concepção de arte na formação humana e os aspectos lúdicos como compreensão do mundo na prática cultural. Buscamos encaminhamentos para os dilemas, convictas na construção de um clima de trabalho interdisciplinar onde a criança tem o direito de encontrar na escola, um ambiente prazeroso e enriquecedor para todos. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica sobre as práticas interdisciplinares, enquanto campo de estudos relacionados à arte e ludicidade e com enfoque para a formação de professores. Pressupostos teóricos da educação e da psicologia serviram de base para as leituras de autores como Fazenda (2006, 2001); Gardner (1989); Hernández (1997); Kischimoto (1999); Magalhães (2009); Tavares (2001); Rogers (1997; 1985) dentre outros. As pesquisas sobre a prática interdisciplinar versam basicamente na ação, de acordo com a interação e integração entre os sujeitos das ações educativas. Buscando refletir tais ações discutimos sobre a resiliência do professor que assume uma prática diferenciada com o objetivo de oferecer uma aprendizagem significativa utilizando-se das múltiplas linguagens. Assim, acreditamos que educar é mais do que transmitir conhecimento, é despertar a curiosidade e desafiar o aluno a confiar em si mesmo, desejar novos aprendizados e conhecimentos e estar consciente de sua constante transformação.

Palavras-Chave: Arte, Ludicidade, Aprendizagem Significativa, Resiliência.

Abstract: In the pedagogic action, placing the discussion in the space of the psychology and the education in its specific and

¹ Ana Lúcia Gomes da Silva: Parecerista da Revista: Interdisciplinaridade. CV: <http://lattes.cnpq.br/3468543283151836>; E-mail: analucia.sc1@hotmail.com

² Franchys Marizethe Nascimento Santana Ferreira: Professora Mestre, efetiva, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/ Campus de Aquidauana-MS. Doutoranda em Educação pela UFMS na Linha de Pesquisa Psicologia, Educação e Prática Docente. Membro do Grupo de Pesquisa "Fenomenologia, Formação, Linguagem Lúdica e Interdisciplinaridade em Pesquisa em Educação". Coordenadora do Laboratório de Artes e Culturas Lúdicas na Diversidade. Contato: francys.santanana@hotmail.com

differentiated context, in an interdisciplinary approach. We presented studies about the art conception in the human formation and the ludic aspects as understanding of the world in cultural practice. We looked for directions for the dilemmas, convicts in the construction of an interdisciplinary work climate where the child has the right of finding in the school, a pleasurable and enriching atmosphere for all. It is treated of a bibliographical research on the interdisciplinary practices, while it is a field of studies related to the art and ludicity and focused on the teachers' formation. Education and Psychology Theoretical Presupposed were served as base for the authors' readings as Fazenda (1997, 2006); Barbosa (2003, 2010) Martins (1998); Kischimoto (1999); Japiassu (1976); Perrenoud (1993); Huizinga (2005); Magalhães (2009); Tavares (2001); Rogers (1997; 1985) among others. The researches on the interdisciplinary practice turn basically in the action, in agreement with the interaction and integration among the subject of the educational actions. Looking for to reflect such actions discussed on the teacher's resilience which assumes a differentiated practice with the objective to offering a significant learning being used of the multiple languages. Like this, we believed that to educate it is more than to transmit knowledge, it is to wake up the curiosity and to challenge the student to trust in himself/herself, to want new learning and knowledge and to be conscious of his/her constant transformation.

Key Words: Art, Ludicity, Significant Learning, Resilience.

INTRODUÇÃO

Buscamos enfocar a arte e a ludicidade na ação pedagógica, situando a discussão no espaço da psicologia e da educação em seus contextos específicos e diferenciados, mas com pontos em comum pela perspectiva interdisciplinar. Utilizamos recursos propiciadores de vivências, refletidos nas experiências profissionais das pesquisadoras, cuja análise esperamos levar o leitor à compreensão das diferentes e variadas questões que a temática apresenta.

Partimos do pressuposto que a interdisciplinaridade comporta em sua identidade a interação disciplinar e que ela surge em decorrência da diversidade de várias disciplinas, aproveitando sua identidade individual e suas idéias, que são aceitas como enriquecimento e complementaridade de aquisições e concepções coletiva. Aqui nos valem das contribuições de Fazenda (2006, p.9) que “Disse em outros momentos e novamente repito que a interdisciplinaridade consolida-se na ousadia da busca, de uma busca que é sempre pergunta, ou melhor, pesquisa”.

Para entendimento dessa forma de ação pedagógica na arte e na ludicidade, torna-se imprescindível uma abordagem que contemple a proposta

Interdisciplinar, quais sejam: de pesquisa, da busca do "novo". Refletir tais ações implica então, discutirmos, em segundo momento, sobre a resiliência do professor que assume uma prática diferenciada com o objetivo de oferecer uma aprendizagem significativa utilizando-se das múltiplas linguagens.

CONCEPÇÃO DE ARTE E LUDICIDADE NUMA ABORDAGEM INTERDISCIPLINAR

Quando se pretende abordar a interdisciplinaridade para tratar sobre a ação pedagógica na área artística e lúdica, temos clareza que a tarefa requer inicialmente, que consideremos suas concepções refletidas nos fundamentos teóricos, numa direção em que a práxis pedagógica deve ir além de uma visão fragmentada e descontextualizada do ensino.

Segundo Hernández (1997), as mudanças nas concepções e nas práticas da educação em arte não são devidas a uma única ordem de razões, mas a um conjunto de causalidades que vão desde as próprias correntes artísticas e estéticas, às tendências educativas dominantes, passando pelos valores sociais e pelas mentalidades que regem cada época.

Face ao exposto, pareceu-nos pertinente focar algumas das teorias que contemplam, numa visão abrangente, o posicionamento das questões relacionadas com o ensino e aprendizagem das linguagens artísticas e lúdicas.

Qualquer uma destas teorias pode ter sido, em determinada época, predominante, mas os seus fundamentos continuam presentes, em muitos currículos de arte, com maior ou menor ênfase e refletem alguns dos atuais posicionamentos sobre o valor da arte e da ludicidade na educação.

O Comportamentalismo ou Behaviorismo, como teoria de aprendizagem, tem a sua base nas investigações de Pavlov, Watson, Thorndike e Skinner, entre outros, e caracteriza-se por uma instrução direcionada, baseada no objeto, cujos resultados são o reflexo de observações do comportamento aferidas por testes. A planificação, segundo esta teoria, obedece à segmentação dos conteúdos em sequências curtas, para que sejam aprendidos de forma gradual, etapa a etapa. É uma abordagem que não promove a busca de conhecimento e informação, uma vez que está centrada na figura do professor, que é quem decide quando, de que forma e que conteúdos são ensinados. É muito limitada em termos de interação aluno/aluno e aluno/professor.

O Construtivismo é uma teoria de aprendizagem que difere do Behaviorismo, uma vez que, para os construtivistas, não é o professor que ensina, mas sim o aluno que aprende. São vários os teóricos associados a esta corrente: Piaget, Dewey, Bruner, Vygotsky, entre outros. Segundo esta corrente, o papel do professor passa de transmissor de conhecimentos para facilitador de aprendizagens, o que provoca profundas implicações em toda a planificação.

Os cursos que tenham teorias construtivistas subjacentes devem permitir ao aluno a aprendizagem a partir de um conteúdo básico, sendo este incentivado a pesquisar recursos complementares para a construção do seu conhecimento. O aluno desenvolve um percurso não linear, ditado pelos seus próprios interesses, cabendo a ele decidir *o quê* e *quando* aprender, num processo ativo e interativo com todos os intervenientes no processo. Dentre as várias perspectivas desta teoria, temos as de Piaget e Vygotsky que, defendendo os mesmos princípios, distinguem-se entre si no que diz respeito a pontos chave, que levantam diferenças significativas quanto às várias interações. Enquanto Piaget considera que o indivíduo constrói o seu próprio conhecimento de forma individual, por um processo de trocas com o meio, Vygotsky valoriza o trabalho colaborativo sendo o conhecimento fruto das relações intra e interpessoais.

O construtivismo ou interacionismo representa uma postura epistemológica que compreende a origem do conhecimento na interação do sujeito com o objeto.

Os estudos de Piaget sobre o desenvolvimento cognitivo da criança tiveram uma importância decisiva para que os investigadores interessados na natureza humana assumissem que a vertente desenvolvimentista “developmental approach” era a mais apropriada no que diz respeito à criança. Em contraste com as concepções behavioristas, os desenvolvimentistas chegaram ao consenso de que (I) o crescimento é mais do que uma simples mudança através do tempo; (II) a aprendizagem é mais que uma mera associação ou simples “impressões do envolvimento”; (III) a cognição humana não pode ser simplesmente extrapolada de estudos de cognição animal; e (IV) as crianças passam por um número de estágios de compreensão qualitativamente diferentes. (GARDNER, 1989).

O desenvolvimento humano é considerado como um reflexo de interações complexas entre pré-disposições genéticas e envolvimento. O homem não se desenvolve apenas porque existe ou porque cresce e envelhece, mas porque passa por determinadas experiências que resultam em reorganizações periódicas do conhecimento. As oportunidades educacionais de uma criança podem conceder-lhe os meios de alcançar o seu potencial humano. No entanto, a vertente desenvolvimentista não se aplica apenas ao estudo da evolução da criança. Um quadro referencial deste tipo também pode ser utilizado na análise de produções individuais através dos tempos, incluindo as artísticas e as lúdicas.

Dentre tais análises consideramos que a criança quando envolvida com a arte e com a ludicidade, cria e percebe os objetos simbólicos. A criança precisa vivenciar idéias em nível simbólico para compreender o significado na vida real. O pensamento da criança evolui a partir de suas ações, razão pela qual as atividades são tão importantes para o desenvolvimento do pensamento infantil. Mesmo que conheça determinados objetos ou que já tenha vivenciado determinadas situações, a compreensão das experiências fica mais clara quando as representam em seu universo de faz de conta. Este tipo de brincadeira oportuniza expressar e elaborar de forma simbólica, desejos, conflitos e frustrações. Nesse mesmo sentido, os objetos artísticos são únicos na medida em que utilizam variados aspectos e habilidades do indivíduo

primitivo, do mesmo modo que refletem também o indivíduo completo e multifacetado. A arte e a ludicidade são alguns dos caminhos que podem motivar novas práticas pedagógicas que atendam as reais necessidades dos educandos.

Esta percepção interdisciplinar pressupõe vivência e experiência em interação com fatores intrapessoais e interpessoais, sendo que quanto mais harmoniosa esta relação, mais profundo e significativo é o resultado na prática pedagógica. Desta forma, o fenômeno natural na atividade artística e lúdica, inclui o homem na sua totalidade: mental, emocional e cultural, presentificando sensações e intuições, considerando o homem na sua inteireza, orgânica e emocional, de vida integrada por inteiro ao ser vivente. Perceber constitui-se assim, no que a arte tem de mais humano no seu cerne, devendo ser devolvido a quem lhe é de direito, pois que, se a percepção diferenciada de mundo faz o homem diferente dos outros animais, fato gerador de cultura e de humanização, torna-se importante a preocupação com este resgate num mundo que tende a desumanizá-lo.

A RESILIÊNCIA DO PROFESSOR QUE ASSUME UMA PRÁXIS DIFERENCIADA: REFLEXÕES SOBRE A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

É neste sentido que resiliência possibilita uma outra visão do mundo e implica e, em certa medida, exige formas de conhecer, aprender, de ser e estar nas sociedades atuais e futuras distintas em que a educação e a formação dos cidadãos terá que se processar em moldes diferentes. Resiliência poderá ser uma das chaves para nos abrir a esse grande desafio, fazendo apelo ao desenvolvimento equilibrado e progressivo de dimensões humanas que, embora se apliquem aos objectos físicos e biológicos, são próprias, sobretudo, das pessoas e das organizações, como a reflexibilidade, a flexibilidade, as capacidades de aprender e desaprender as coisas inúteis para empreender, agir e resistir, sem quebrar, no meio das mais diversas contrariedades, de ser, comunicar, saber estar, sobreviver. (TAVARES, 2001, p.1).

Ser resiliente significa adotar uma nova postura aos desafios que são postos no cotidiano das instituições de ensino. Primeiramente precisam ter consciência de sua importância na vida de cada criança que estão sob sua responsabilidade. Ser um professor resiliente é adaptar-se as novas necessidades que surgem no processo educacional. Ser competente também é uma característica fundamental. A escola por sua vez é instrumento de construção do Ser. Sujeito, esse, não como causa ou origem de um discurso, mas como efeito de saberes acumulados de geração em geração. Todos nós somos seres que se interagem com o outro e nessa interação, a vida nos instiga a linguagem e representação como ferramentas extremamente relevantes que viabilizam a adaptação à vida coletiva do ser, onde o outro é o

alvo principal no desenvolvimento da habilidade de relacionarmos, aprendendo a ser, estar, pertencer, querer, ter e poder.

As crianças geralmente veem no seu professor um modelo de identificação e transformam seu ambiente educacional em referência, um lugar onde encontram apoio e compreensão e principalmente um lugar prazeroso onde o riso e a alegria estão sempre presentes. Nesse contexto acredita-se que a escola tornou-se o local de referência para as crianças, onde constroem seu aprendizado e criam relações que servem de base para a vida. O professor torna-se, assim, fundamental no processo de resiliência, oportunizando a criança de vínculos que revitalizarão e criarão novas formas de ser e viver.

Voltando ao sentido etimológico de resiliência “como qualidade de um material ao choque, à tensão, à pressão que lhe permite não perder o equilíbrio”, talvez pudéssemos dizer que, o que se pretende ao tornar as pessoas mais resilientes na sociedade emergente, através da educação e da formação, é prepara-las para uma certa invulnerabilidade que lhes permita enfrentar com flexibilidade, “elasticidade” e persistência, situações altamente adversas, agressivas e, até, desconcertantes e violentas que a vida certamente irá colocar. [...]Antes, pelo contrário, tudo deve encaminhar-se no sentido de tornar a pessoa mais forte, mais equipada para poder intervir, de um modo mais eficaz e adequado, na transformação da própria sociedade em que vive e convive para que ela seja menos violenta, mais segura, mais justa, mais pacífica, mais razoável e tolerante. (TAVARES apud FAZENDA, 2001).

Nesse sentido, é necessária uma atenção aos cursos de formação de professores, principalmente aqueles que preparam o profissional para atuar na infância. Entretanto, na contemporaneidade constatamos mudanças significativas em todos os campos sociais. Mudanças essas advindas de fatores diversos, como a globalização, que coloca todos os setores em busca de maior escolarização e o mesmo ocorre com os profissionais da educação, numa realidade as exigências são cada vez maiores. Todo esforço dispensado à criança no sentido de trabalhar as suas emoções, pode ser estendido ao professor. Da mesma forma que o aluno precisa aprender a ser feliz e descobrir o prazer de aprender, o professor tem as mesmas necessidades. Precisa sentir-se bem contagiar seus alunos com sua felicidade. Precisa encontrar prazer também em aprender. Afinal, o educador é um eterno aprendiz.

Este profissional terá coragem de abrir-se aos desafios de uma educação oposta à tradicional, acolhendo com otimismo projetos inovadores e até inovando a sua prática pedagógica, a partir do momento que encarar o medo não como obstáculo, mas como regulador de suas ações, reconhecendo de forma consciente as suas limitações sem com isso estagnar-se frente às iniciativas. Só podemos compartilhar com alguém aquilo que possuímos. "nada pode pela felicidade de outrem, aquele que não sabe ser feliz ele próprio". (SNYDERS, 1988, p. 21). A alegria proposta pelo autor não significa tirar da criança a oportunidade de vivenciar as dificuldades e desafios, necessários ao

seu desenvolvimento individual, mas ter acesso a atividades artísticas, lúdicas e prazerosas que também contribuirão com seu desenvolvimento, pois as mesmas possibilitam vivenciar momentos de grande importância na afetividade e cumplicidade.

Ao entendermos a educação como um processo historicamente produzido e o papel do educador como agente desse processo, que não se limita a informar, mas ajudar as pessoas a encontrarem sua própria identidade, de forma a contribuir positivamente na sociedade, e que o brincar tem sido focado como uma alternativa para a formação do ser humano, os cursos que lidam com a formação do profissional que trabalhará com a infância precisa ser repensado.

Os professores, apoiados pelos pais, se preocupam somente com conteúdos, antecipando a escolarização com apostilas, cartilhas, material xerocado e mimeografado, tarefas e trabalhos que tomam o dia da criança tanto na escola quanto em casa. É necessária uma resistência a estas concepções desfavoráveis que prejudicam uma visão holística da formação do indivíduo.

É necessário que os professores valorizem os aspectos artísticos e lúdicos em suas práticas pedagógicas valorizando o conhecimento e a cultura de cada criança. É relevante perceber as crianças não somente como receptoras de cultura, mas como autores sociais que participam ativamente dessa transmissão cultural, pois elas possuem suas próprias formas de significar o mundo em que vive. (DEBORTOLI, 1999)

Para Kishimoto (2001) as atividades livres são vistas por alguns professores como descanso de atividades dirigidas e não como forma de socialização e integração das crianças, o que dificulta justificá-las como parte do projeto pedagógico.

Considerando tais deficiências constatadas na práxis do educador, os cursos de formação dos profissionais que tem como objetivo a formação para aqueles que trabalharão com a infância passaram a contemplar, recentemente, informações sobre propostas curriculares relativas à organização da rotina e do espaço físico da escola, das formas de envolvimento das crianças nas atividades, além da avaliação do grau de interação do profissional com a criança.

Os conhecimentos precisam ser funcionais, isto é, devem ser efetivamente utilizados pelos alunos em situações que lhes colocam problemas a serem solucionados. Nessa perspectiva, os conhecimentos oferecidos para a aprendizagem devem aproximar-se o máximo possível das práticas sociais reais e integrarem a lógica de cada área de conhecimento humano. Isto significa dizer que nos Referências Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1998), não está se referindo a conhecimentos fragmentados e sistematizados para fins únicos de ensino, mas sim a todo e qualquer conceito, atitude e procedimento que tenha um significado para a criança.

CONSIDERAÇÕES

Nossos estudos indicaram uma reflexão mais atenta em relação a prática pedagógica no movimento da arte e da ludicidade. Os rumos de tais reflexões mergulham em um esforço de conceber e discutir práticas e teorias da linguagem artística e lúdica. Sentimo-nos convidadas a discutir as ações e as idéias que queremos modificar na educação em arte, como um desafio e compromisso com as transformações na sociedade.

As pesquisas reafirmaram que pode existir uma escola mais humana, com mais vida, mais alegria e que nós podemos construí-la. Trata de um desafio interdisciplinar, dadas às características que engendram o processo da formação docente: condições objetivas e subjetivas de vida, trabalho e formação de sujeitos, limitações das mais diversas. Implica então, reconhecer que a docência não se dá num contexto isolado, ela perpassa as determinantes políticas, econômicas e sociais que contextualizam as necessidades da sociedade no que diz respeito à educação e formação.

Os desafios e os dilemas da formação do educador em nossos tempos solicitam um exercício de debate, de diálogo, elaboração e reelaboração na coletividade dos princípios, das atividades, tendo como resultante da atitude reflexiva, uma docência de qualidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e Cultura. Brasília: Mec, 1998.

DEBORTOLI, J. A.. **Com olhos de crianças**: a ludicidade como dimensão fundamental da construção da linguagem e da formação humana. Licere: Revista do Centro de Estudos de Lazer e Recreação, 2(1), 105-117, 1999.

FAZENDA, Ivani (Org.). **Dicionário em construção**: interdisciplinaridade. São Paulo: Cortez, 2001.

_____, (Org.). **Interdisciplinaridade na educação brasileira: 20 anos**. São Paulo: CRIARP, 2006.

GARDNER. H.; Hatchb, T. **Multiple intelligences go to school: educational implications of the theory of Multiple Intelligences**. Educational Researcher, v.18, n.8, 1989.

HERNÁNDEZ, F. **Educación y Cultura Visual**. Sevilha: Publicaciones M.C.E.P, 1997.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Brinquedos e materiais pedagógicos nas escolas infantis**. Educação & Pesquisa, 2001.

SNYDERS, G. **A alegria na escola**. São Paulo: Manole, 1998.

TAVARES, José (Org.). **Resiliência e Educação**. São Paulo: Cortez, 2001.