V5 - N.01 - JANEIRO 2023

REVISTATERRITORIOS.COM.BR

REVISTA TERRITÓRIOS

ARTIGOS

INSTITUTO EDUCAR
Evolução Funcional

ISSN 2596-3309
ISSN 2596-3295
DOI 10.53782

Revista Territórios [recurso eletrônico] / [Editora chefe] Adriana Alves Farias
vol. 5, n.1(jan. 2023) - São Paulo: Educar Rede, 2023.

223p: il. color.

Mensal
Modo de acesso: <http://www.revistaterritorios.com.br/>
ISSN 2596-3309 (Digital) – ISSN 2596-3295 (Impressa). –
DOI 10 53782

1.Educação. 2. Pesquisa - metodologia. 3.Psicanálise. 4. Psicanálise e arte. 5. Teatro. 6. Inclusão escolar. 7. Transtorno de aprendizagem. 8. Distúrbios de déficit de atenção. 9. Aprendizagem. 10.Literatura infantil. 11. Contos de fadas. 12. Crianças -livros e literatura. 13. Ciclismo. 14. Educação física. 15. Obesidade. 16.Discriminação - Legislação - Brasil. 17. Arte na educação. 18. Arteterapia . 19. Dificuldade de aprendizagem . 20. Jogos infantis. 21. Educação de crianças 22. Pluralismo cultural. 23. Língua inglesa - estudo e ensino.24. Escolas- organização e administração. 25. Educação - qualidade 26. Educação inclusiva. 27. Educação especial. 28. Escravidão - Brasil. 29. Trabalho escravo - Brasil. 30. Aprendizagem cognitiva.
.

CDD: 370

Catalogação: Maria Inês Meinberg Perecin – Bibliotecária – CRB – 8/5598

EDITORIAL

ESCRAVIDÃO NA ATUALIDADE

O trabalho escravo moderno, ou trabalho análogo à escravidão como definido pela legislação brasileira, é mais comum no Brasil do que imaginamos. Desde 1995, quando começaram as fiscalizações específicas, mais de 50 mil pessoas foram resgatadas nessas condições.

Em geral, o trabalho escravo moderno começa com a informalidade e daí vai piorando, podendo envolver condições degradantes (ambientes insalubres e/ou perigosos, falta de água e equipamentos de proteção, comida podre etc.), retenção de documentação, não pagamento ou descontos ilegais no salário, servidão por dívida, sequestro e violência.

No Brasil, os setores que mais são flagrados com trabalho escravo moderno são o agronegócio, a construção civil, a moda e o serviço doméstico. Interessante notar que são setores que produzem muita riqueza – mas quase nunca para os trabalhadores. Na moda, por exemplo, grandes marcas de luxo e famosas marcas do varejo nacional volta e meia são acusadas de usufruírem do trabalho escravo, muitas vezes de imigrantes. No caso do serviço doméstico, temos muitos casos que chamam a atenção, quase sempre envolvendo famílias de classe alta.

Quando comparamos os países, o Brasil não é completamente atrasado nesse aspecto, mas claramente estamos vendo uma lentidão catastrófica na resolução dos problemas de forma mais eficaz e rápida.

Profa. Dra. Adriana Alves Farias

Editora-chefe
Revista TERRITÓRIOS

Conselho Editorial
Profª Adriana de Souza
Profª Alessandra Gonçalves
Prof. Ms. Alexandre Bernardo da Silva
Profª. Andrea Ramos Moreira
Profª Drª Daniela Oliveira Albertin de Amorin
Profª. Debora Banhos
Profª. Erika de Holanda Limeira
Profª Juliana Mota Fardini Gutierrez
Profª. Juliana Petrasso
Profª. Marina Oliveira Reis
Profª. Priscilla de Toledo Almeida
Prof. Dr. Rodrigo Leite da Silva

Editora-Chefe
Profa. Dra. Adriana Alves Farias

Revisão e Normalização de Textos
Profa. Dra. Daniela Oliveira Albertin de Amorin

Programação Visual e Diagramação
Eliana Duarte de Souza

Projeto Gráfico
Instituto Educar Rede

COPYRIGHT
Revista Territórios, Educar Rede.
Volume 5, Número 01 (Janeiro) - SP
ISSN 2596-3309 (Digital)
ISSN 2596-3295 (Impressa)
DOI 10.53782
SITE: http//www.revistaterritórios.com.br
Rua João Burjakian 203
Lauzane Paulista - SP
CEP: 02442150

Revista sem fins lucrativos. Publicação Mensal e multidisciplinar vinculada ao Educar Rede. Os artigos assinados são de responsabilidade exclusiva dos autores e não expressam, necessariamente, a opinião do Conselho Editorial. É permitida a reprodução total ou parcial dos artigos desta revista, desde que citada a fonte.

SUMÁRIO

06 A REVISÃO DE ESCOPO COMPREENDIDA COMO POTENCIALIDADE PARA A SÍNTESE DE METODOLOGIAS UTILIZADAS EM PESQUISA PRIMÁRIA QUALITATIVA
ADRIANA DA SILVA NASCIMENTO

14 O SEMBLANTE NA PRODUÇÃO DE CENA DO INCONSCIENTE
ANTONIO SILVA DE BRITO

30 A IMPORTÂNCIA DO DIAGNÓSTICO PRECOCE DOS TRANSTORNOS QUE ENVOLVEM A APRENDIZAGEM E A INCLUSÃO ESCOLAR
CIBELE MARTINS CAMARGO SANTOS

41 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA TRABALHAR COM TDHA
CLAUDIA REGINA DA SILVA SOUZA

52 A IMPORTÂNCIA DOS CONTOS NA FORMAÇÃO DA CRIANÇAS
DARCI DE OLIVEIRA SANTOS DA CONCEIÇÃO

60 AS DIVERSAS FORMAS DE ARTES E SUAS IMPORTÂNCIAS PARA A VIDA ESCOLAR DAS CRIANÇAS
DAYANE SOUZA SANTOS

75 A IMPORTÂNCIA DO PLANEJAMENTO ESCOLAR PARA O ENSINO APRENDIZAGEM
ELIREGINA SANTIAGO

87 CICLISMO E A OBESIDADE
EVERTON REBECCA DOS SANTOS

96 OS DESAFIOS DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA
FERNANDA TOLEDO CATALANI

107 A INFLUÊNCIA DA ARTETERAPIA NA EDUCAÇÃO
FLAVIO MARQUIORI JUNIOR

115 DIFICULDADES DE APRENDIZAGENS ORIUNDOS DE FATORES PSICOLÓGICOS
GISELE CERQUEIRA SILVA JUVENTINO

126 JOGOS COOPERATIVOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
GISELLE LIMA BARROS SANTOS

139 CULTURA, RESPEITO E DIVERSIDADE NA ESCOLA
JOSINEIDE TAVARES DE MELO

149 CONSIDERAÇÕES PSICOLÓGICAS DE ALFRED ADLER NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL
KATIA DE OLIVEIRA ALVES

SUMÁRIO

156 O PODER DA IDENTIDADE E CULTURA AFRO-BRASILEIRA NO ENSINO INTEGRAL
KÁTIA DE PAIVA CHAVES

167 DISCALCULIA: DIFICULDADES EM RECONHECER A ESCRITA NUMÉRICA NOS DIAGNÓSTICOS DA APRENDIZAGEM MATEMÁTICA
LUCIANO DOS SANTOS NUNES

181 LÍNGUA INGLESA X METODOLOGIA CLIL – CONTENT AND LANGUAGE INTEGRATED LEARNING - UM ENSINO DE LÍNGUA INGLESA COM QUALIDADE
MARIA CAROLINA TONON DA SILVA

189 A GESTAÇÃO DEMOCRÁTICA ATRELADA A UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE
SHIRLEY BENEDITA DE PAULA DE CASTILHO

199 A INTERDISCIPLINARIDADE NO PROCESSO ENSINO – APRENDIZAGEM NOS ANOS INICIAIS
SUELI FERREIRA DE SOUZA

208 HISTÓRIA E EDUCACAÇÃO; UM BREVE RELATO DAS RELAÇÕES ESTABELECIDAS ENTRE A ESCRAVIDÃO E A MÃO DE OBRA ANÁLOGA À ESCRAVIDÃO ATUALMENTE
SUELI SATIE MINAMI RODRIGUES

214 NEUROPEDAGOGIA E SEU PAPEL NA EDUCAÇÃO
THAÍS DIAS FERRAZ

A REVISÃO DE ESCOPO COMPREENDIDA COMO POTENCIALIDADE PARA A SÍNTESE DE METODOLOGIAS UTILIZADAS EM PESQUISA PRIMÁRIA QUALITATIVA

ADRIANA DA SILVA NASCIMENTO
Doutoranda pelo Centro Universitário Fieo - Unifieo (2022); Especialista em Educação a distância pela Universidade Federal Fluminense (2019); Professora de Educação Básica.

RESUMO

A pesquisa escopo tem se popularizado no Brasil. Trata-se de uma investigação metodológica de revisão que orientada pelo Instituto Joanna Briggs relatório PRISMA-ScR torna possível abranger diferentes tipos de estudo dentro de uma mesma temática investigativa. Este estudo objetivou apresentar de maneira sintetizada uma pesquisa realizada se utilizando desta metodologia para o conhecimento dos diferentes estudos qualitativos na área da saúde, já publicados e tendo a pesquisa-ação como base para a investigação. Como resultado a revisão de escopo foi bem sucedida, sendo ela capaz de abarcar e atender as perspectivas em centenas de estudos de maneira sistemática.

PALAVRAS-CHAVE: Participação; Pesquisa-ação; Metodologia.

INTRODUÇÃO

Os tipos de metodologias cientificas para a realização de trabalhos científicos são verdadeiras estradas pelas quais os investigadores trilham em busca do rigor cientifico para responder aos seus anseios. A prática baseada em evidências tem se popularizado desde a década de 90. E uma das metodologias a qual abarca esta proposta, favorecida por sua maneira sistemática de desenvolvimento, é a revisão de escopo. Por ela é possível se abarcar diferentes tipos de estudos e seus resultados. Isto porque ela promove o mapeamento na literatura da compreensão dos tipos de pesquisas, como e quem estão realizando além de diferentes categorias que possam contribuir com as pesquisas conforme o interesse pesquisado. Baseada nesta premissa e justificada por ela, este estudo foi realizado para que fosse compreendida a partir de diferentes bases de busca, como estão sendo conduzidas as pesquisas de cunho qualitativas, objetivamente a pesquisa-ação, na área da saúde. Esta metodologia foi delineada por ir de encontro ao problema de se ter uma infinidade de “métodos” sistemáticos para delinear respostas à pesquisas, mas não um meio/instrumento pelo qual possa-se compreender quais seriam as bases teóricas utilizadas por cada pesquisador

durantes a sua pesquisa.

COMO SE INICIOU ESTA PESQUISA

Esta pesquisa teve seu início a partir do questionamento de duas pesquisadoras que compreendendo a importância da pesquisa-ação na área da saúde, objetivaram investigar como esta metodologia estaria sendo utilizada em todo o mundo. Para isto foi iniciado uma busca prévia com o intuito de observar como na prática se dava a realização. E, durante esta aplicação as investigadoras perceberam a necessidade de aprimorar os relatórios do Instituto Joanna Briggs e categorizar a revisão em 3 dimensões: organizacional, individual e coletiva. Sendo o objetivo desta pesquisa então definido por descrever o processo de desenvolvimento de uma revisão de escopo de caráter metodológico, reunindo estudos primários qualitativos, e analisar as particularidades desse tipo de revisão, tendo por referência o guia para relatório de revisão de escopo PRISMA- METODOLOGIA

Este estudo tratou de um relato de experiência norteado pelo PRISMA – ScR, um instrumento que contém 22 itens (check - list), obrigatórios, divididos nos capítulos obrigatórios.

Para uma melhor compreensão e adequação da investigação houveram algumas adaptações realizadas pelas investigadoras, sendo a primeira delas sobre o mnemônico PCC – orientado pela JBI como P= população, C = conceito, C= contexto para: P= estudos empíricos (metodologia pesquisa ação); C= categorias da pesquisa ação; C = área da saúde.

Sendo assim, no tópico introdutório para a revisão de escopo foi elaborado um texto contendo os motivos/elementos importantes para o tema o qual justifica a pesquisa.

Para este estudo os achados foram tão variados que se tornou importante mapear e sistematizar como efetivar a investigação, e assim sendo ficou elencado no texto introdutório, (texto orientado conforme JBI), quatro pontos de organização especificamente, sendo:

1. As origens da metodologia/ ou quando foram criadas.

2. A afinidade entre o pesquisador , o objeto investigado e o método de coleta de dados além da análise dos dados propriamente. Sendo importante haver afinidade entre a filosofia e o caminho de descoberta deste objeto de estudo.

3. Clareza entre as diferenças sobre os conceitos de metodologia e métodos.

Metodologia - a construção teórico-metodológica que apresenta o percurso da pesquisa e articula o desenho dela (objetivos e métodos)

Métodos – conjunto de técnicas utilizadas como instrumento para a metodologia.

4. Realidades geossociais, compreensão do país de origem, a cultura, situação política em que foi aplicada a metodologia (pesquisa-ação).

A partir da observação destes dados é possível ao investigador compreender e até antecipar o que poderá encontrar durante as investigações.

Na revisão de escopo não se tem como objetivo uma questão fechada como nas revisões sistemáticas, mas sim de maneira mais abrangente diversos tipos de categorias as quais possam apresentar respostas interessantes ao objeto investigado.

Para a presente pesquisa de revisão a pergunta norteadora foi: Como se dá o engajamento participativo nas pesquisa-ação na área da saúde? Os resultados das pesquisa-ação evidenciam a produção de conhecimento e as transformações de práticas ocorridas nos processos?

Para uma melhor adequação e com a adaptação do PCC, como já fora citado, ficou sendo então o objetivo da pesquisa: Explorar a literatura internacional relacionada a aplicação da pesquisa-ação em estudos na área da saúde.

MÉTODO

Como orientado pela JBI, esta revisão teve seu protocolo registrado Database of Systematic reviews and Implementation Reports, o qual publica os protocolos, como sendo o caso da presente investigação. Para os critérios de elegibilidade, fontes de informação, estratégia de busca foram incluídos estudos em inglês, espanhol e português e não houve limitação temporal.

As bases de dados consultadas foram nas áreas da saúde, educação, ciências sociais e psicologia. E, para cada base foram realizadas buscas especificas com inclusão e exclusão de palavras chaves e descritores. Contudo, dado a quantidade de publicações optou-se por excluir da investigação toda a literatura cinzenta. Todos estes procedimentos relacionados nas buscas das bases de dados foram anexados ao relatório.

Durante este processo, as investigadoras criaram um instrumento de análise, e no percurso da utilização observaram a necessidade de aprimorá-lo por algumas vezes. Assim, ao final, com o instrumento testado e adequado foi

Para uma melhor analise ainda durante o processo foi preciso uma revisão analítica das categorias criadas pelas próprias investigadoras, sendo um trabalho ainda mais especifico. A considerar que alguns fatores dificultaram o momento da investigação, isto porque a pesquisa – ação estava ora descrita nos resultados e ora na discussão.

Para que houvesse uma averiguação mais aprofundada as investigadoras compreenderam a necessidade de classificar o estudo de acordo com a base epistemológica encontrada. E, ainda que o PRISMA não atribua esta exigência a avaliação da qualidade metodológica, ele informa vir a ser tal informação, para alguns tipos de estudos de revisão, significativa.

Tabela1. Base de dados, estratégias de busca, identificação e seleção dos estudos

DATA BASE	SEARCH STRATEGY	HITS	DATE	ATUALIZACION	NUMBER OF SELECTED ARTICLES
CINAHL	"action research" OR "community-based participatory research" OR "community-based action research" OR "participatory research" OR "mutual inquiry" OR "feminist participator research"OR"community-partnered participatory research" OR "collaborative research" OR "co-operative inquiry" OR "participatory rural appraisal" OR "participatory learning research" (Keyword/MH/Subject) AND "healthcare disparities" OR "social change" OR "social justice" OR "social transformation" OR "health inequality*" OR inequality* OR "social participation" OR Collaboration OR "problem solving" OR "capacity building" AND Method* - Research	264 + 14= 278	Mar. 17. 2015	Jun. 08. 2016	38
MEDLINE	"action research" OR "community-based participatory research" OR "community-based action research" OR "participatory research" OR "mutual inquiry" OR "feminist participatory research" OR "community-partnered participatory research" OR "collaborative research" OR "cooperative inquiry" OR "participatory rural appraisal" OR "participatory learning research" (Keyword/MH/Subject) AND "healthcare disparities" OR "social change" OR "social justice" OR "social transformation" OR "health inequality*" OR inequality* OR "social participation" OR Collaboration OR "problem solving" OR "capacity building" AND Method*	236 + 33= 269	Mar.17. 2015	Mai. 30. 2016	10

	"action research" OR "community-based participatory research" OR "community-based action	86 + 46= 132		Jun. 08. 2016	9
HEALTH SOURCE	research"OR"participatory research" OR "mutual inquiry" OR "feminist participatory research" OR"community-partnered participatorresearch" OR "collaborative research"OR "co-operative inquiry" OR "participatory rural appraisal" OR "participatory learning research" AND "healthcare disparities" OR "social change" OR "social justice" OR "social transformation" OR "health inequality*" OR inequality* OR "social participation" OR Collaboration OR "problem solving" OR "capacity building"AND Method*		Mar.17. 2015		
Psych INFO	"action research" OR "community-based participatory research" OR"community-based action research" OR "participatory research" OR "mutual inquiry" OR "feminist participatory research" OR"community-partnered participatory research"OR "collaborative research" OR "co-operative inquiry"OR "participatory rural appraisal" OR "participatory learning research" AND "healthcare disparities" OR "social change" OR "social justice" OR "social transformation" OR "health inequality*" OR inequality* OR "social participation" OR Collaboration OR "problem solving" OR "capacity building" AND Method* AND "public health practice" OR "health promotion" OR "health planning" OR "health education"	26+ 8= 34	Mar.17. 2015	Jun. 17. 2016	2

ERIC	"action research" OR "community-based participatory research" OR "community-based actionresearch"OR"participatory research" OR "mutual inquiry" OR "feminist participatory research"OR"community-partnered participatory research" OR "collaborative research" OR"co operative inquiry"OR"participatory rural appraisal" OR "participatory learning research" AND "healthcare disparities" OR "social change" OR "social justice" OR "social transformation" OR "health inequality*" OR inequality* OR "social participation" OR Collaboration OR "problem solving" OR "capacity building" AND Method* AND "public health practice" OR "health promotion" OR "health planning" OR "health education"	22+1= 23	Feb. 27	Mai.30.2016	5
SOCIAL SCIENCE	"action research" OR "community-based participatoryresearch"OR"co mmunitybased action research "OR" participatory research" OR "mutual inquiry" OR "feminist participatory research" OR"community-partnered participatory research"OR"collaborativere search "OR"co-operative inquiry" OR "participatory rural appraisal" OR "participatory learning research" AND "healthcare disparities" OR "social change" OR "social justice" OR "social transformation" OR "health inequality*" OR inequality* OR "social participation" OR Collaboration OR "problem solving" OR "capacity building" AND Method* AND "public health practice" OR "health promotion" OR "health planning" OR "health education"	5	Feb.27. 2015	----------	0
SCIENCE DIRECT	"action research" OR "community-based participatory research" OR "community-based action research" OR "participatory research" (Keyword)AND "healthcare disparities" OR "social change" OR "social transformation" OR "capacity building"– Nursing and health profession	54+4= 58	Mar. 04. 2015	Jun. 02. 2016	8

WILEY	AND Method*"action research" OR "community-based participatory research" OR "community-based action research" OR "participatory research" OR "mutual inquiry" OR "feminist participatory research" OR "community-partnered participatory research" OR "collaborative research" OR "co-operative inquiry" OR "participatory rural appraisal" OR "participatory learning research" (Keywords) AND "healthcare disparities" OR "social change" OR "social justice" OR "social transformation" OR "health inequality*" OR inequality* OR "social participation" OR Collaboration OR "problem solving" OR "capacity building" AND Method* AND "public health practice" OR "health promotion" OR "health planning" OR "health education" JOURNALS	252+47= 299	Mar.042015	Jun.072106	30
WEB OF SCIENCES	action research" OR "community-based participatory research" OR "community-based action research" OR "mutual inquiry" OR "feminist participatory research" OR "community-partnered participatory research" OR "collaborative research" OR "co- operative inquiry" OR "participatory rural appraisal" OR "participatory learning research" AND "healthcare disparities" OR "social change" OR "social justice" OR "social transformation" OR "health inequality*" OR inequality* OR "social participation" OR "problem solving" OR "capacity building" AND Method* AND "public health practice" OR "health promotion" OR "health planning" OR "health education"	90+9= 99	Mar.25. 2015	Jun. 08. 2016	8
SCIELO	**"pesquisa-ação" OR "action research" "pesquisa-ação" OR "action research"**	**306**	**Jun.08. 2016**	**--------**	

Fonte: Cordeiro 2016

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A revisão de escopo mapeou como se dão as evidencias da pesquisa-ação e ainda para apresentar quais são os arcabouços metodológicos, sendo realizada cada etapa de maneira adequada. Após intensa análise que ocorreu por exigência do próprio processo, foi possível a criação do instrumento e síntese dos resultados apresentando -se mais abrangente do que outras metodologias de revisão. Esta revisão buscou apresentar quais devem ser as preocupações para revisões de caráter metodológicos, especialmente no que se refere a metodologia ser elemento que articula a base epistemológica, métodos, coleta e análise de dados. O que foi realizado com sucesso. Durante todo o processo nas bases de dados o instrumento se mostrou bem fundamentado e um catalisador de todas as necessidades da pesquisa, a partir da remodelagem feita ao instrumento, conforme indicado pelo instituto idealizador.

Fica como recomendação das investigadoras um teste do instrumento criado em uma pequena amostra para averiguar a precisão deste na extração dos dados e o objetivo da revisão. A extensão PRISMA – ScR mostrou-se minuciosa e bastante coerente com o guia sendo um instrumento importante para as revisões de escopo. Consideramos que tal tipo de revisão se revela multifacetada e capaz de apresentar aderência entre diferentes arcabouços teóricos. Um grande facilitador metodológico contribuidor de novas pesquisas expandindo para outras áreas do conhecimento.

REFERÊNCIAS

CORDEIRO, L. (2016). **Pesquisa-ação na área da saúde: uma proposta marxista a partir de revisão de escopo. 209.** Tese (Doutorado) – Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil.

CORDEIRO, L.; BALDINI SOARES, C. **Revisão de escopo: potencialidades para a síntese de metodologias utilizadas em pesquisa primária qualitativa**. BIS. Boletim do Instituto de Saúde, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 37–43, 2020. DOI: 10.52753/bis.2019.v20.34471.

O SEMBLANTE NA PRODUÇÃO DE CENA DO INCONSCIENTE

ANTONIO SILVA DE BRITO
Graduação em Educação Artística Habilitação em Artes Cênicas pela Faculdade Paulista de Artes (2010); Especialista em Psicanálise pela Escola de Psicanálise de São Paulo (2020); Professor de Ensino Fundamental II – Artes - na EMEF Silvio Portugal, Coordenador Pedagógico na EMEF Plínio Ayrosa.

RESUMO

A Cena do Inconsciente não é algo que se instituiu pela pesquisa de Freud. A dor e o gozo humano, refletida no Teatro pela caracterização das máscaras e personagens em todos os seus sintomas e recursos metafóricos e metonímicos de linguagem, foram uma referência direta do autor para elaborar a teoria da livre associação de ideias. Não saber as Verdades de memória, coerência e crença é uma oportunidade para a fluidez na escuta flutuante. Lacan aprofunda a questão com o conceito de Semblante, quando o analista entra com a fantasia e delírio do analisando num discurso específico de distanciamento. Visto que, diante das teorias de encenação do teatro, há uma intensiva discussão na Arte moderna sobre o papel dos atores diante seu público, com novas formas de recepção do espetáculo, que se retira de uma postura histérica para realizar intervenções analíticas. As práticas culturais contemporâneas em geral são bastante influenciadas pela Psicanálise, podendo-se assim se debruçar numa extensa produção acadêmica, a começar pelo fundador da clínica, nos seus escritos sobre a catarse e efeitos do estranho. Como a intenção da encenação para Freud se volta para um palco sem recalque, esta pesquisa observa as técnicas para a narrativa dramatúrgica e performance, as quais tentam romper com a convenção estética para fundar uma ética no fazer teatral.

PALAVRAS-CHAVE: Semblante; Cena; Discurso; Sintoma; Estranhamento.

OS PERSONAGENS PSICOPÁTICOS NO PALCO

A INFLUÊNCIA DA PEDAGOGIA TEATRAL NA PSICANÁLISE

A psicanálise na sua urbanidade desfruta o teatro como dispositivo para a troca de objetos culturais pela demanda teórica na clínica e pelo seu alto grau de influência na realização artística dos espetáculos contemporâneos. O psicanalista pode se encarregar da livre vontade de assistir ou fazer teatro, ou então se atendo apenas no mero aprimoramento intelectual necessário à sua

carreira. Todavia, o setting analítico em si mesmo é a própria produção da Cena, com objetos de um jogo onde o tempo todo se utiliza máscaras, figurinos, cenografia, iluminação etc. Nota-se que o psicanalista no Semblante de Lacan visa desnaturalizar a Verdade Cênica do analisando. O analista não procura uma Verdade da memória, aquela que apenas resgata uma história queixosa textual, de dor ou gozo, com a finalidade de expurgar uma culpa, e nem uma Verdade da coerência, da frieza conteudista de um professor que expõe o seu discurso para ser respeitado a fim de conservar no sistema repressivo as normas cultas ou as regras rigorosas. A análise de "personagens" que aparecem na clínica tem também suas implicações de saber, responsabilidade, ética e teorização problemática numa formação contínua, como as dos trabalhadores de teatro.

O teatro em si evoca um campo da completude da arte, no ideal de totalidade que atinge todos os sentidos dos envolvidos, seja pela ampla riqueza de material imaginativo, discursivo, analítico e sintético. Visto que este idealismo pode conter seu valor repressivo, alguns formatos teatrais reduzem a expectativa estética para embarcar no espaço cênico como um modo de treinamento, no qual alguns buscam refúgio para exercitar-se contra a inibição. Possuindo esse potencial educacional metodológico, autores do Psicodrama e do Teatro do Oprimido contemplam a ética do Desejo que rege as atividades culturais, distanciando-se daquele imperativo da completude ou de heroísmo. Esse teatro surge como uma segunda família, acolhendo a singularidade do tempo do sujeito no conflito com o tempo do mundo, atendendo a demanda de afeto na cena. O princípio de realidade será contemplado desde que seja para a utopia, a fim de transformações na realidade daquele sujeito. Muitos outros autores que se encontram na bibliografia deste presente trabalho utilizam a improvisação não como treinamento, mas para o aprimoramento técnico da performance dos atores. Esse tipo de anseio pode tender ao desejo obstinado de reconhecimento na atuação para ser aprovado, ou mesmo desaprovado, inibindo desse modo o fluxo criativo espontâneo necessário ao trabalho teatral, comprometendo o clima de colaboração. O diretor necessita encaminhar os atores para um ambiente favorável a fantasia com responsabilidade, sem a manipulação sentimental devido a essa dependência afetiva dos atores. A cena pode ter seu conteúdo repressivo ou conter algo de bastante agressividade, contudo o ator precisa prosseguir com saúde psíquica no seu trabalho com dignidade, com o rigor crítico para a produção de arte. Extrair do ator algo com manipulação psicológica não será uma política de mais-de-gozar. Segundo o método aristotélico de catarse, existe um gozo de dominação do mestre que deve ser respeitado, como fatalidade. Com esse discurso, alguém manipula o outro pelo afeto e se barganha a proteção do poderoso governante, e nisto está a falsidade da suposta Verdade da memória. Essa função de ameaça de castração no teatro catártico tem um alto poder de imposição de linguagem, pois o sujeito se vê em contração e contradição, contrariado pelas determinações de alguém que julga e subjuga entra em ação.

Contudo, para a Psicanálise a castração Real cria a possibilidade de suspensão dos significantes, direcionando-se desse modo o tratamento analítico, sendo a melhor técnica para se adentrar na fantasia a fim de decifrar, na medida do possível, os objetos no trato com o efêmero. O teatro, nesse sentido metafórico de castração Real, seria essencial para a Psicanálise, para a surpresa do presente que se suspende significantes, contudo não serve para instruir alienando ou criticar julgando, inibindo. A instrução que Bertolt Brecht coloca como função social da Arte, serve para a finalidade de transformação crítica da realidade, no sentido de não alienar o trabalhador de seu processo produtivo. Antonin Artaud radicaliza essa intenção teatral com o "duplo", atacando a Arte como mera ferramenta

de coerção e empobrecimento linguístico. Pode-se pensar que, a tentativa da metáfora é própria da cultura ocidental, mas que na maioria das vezes se anula o valor das coisas em si mesmas com a comparação sem simbiose poética. A ideia de duplo, onde coexistem a Linguagem e o Real, busca a crueza das coisas e dos seus significantes, propondo desta forma um teatro da crueldade, onde a relação entre sujeitos se percebe como totalidade, pulsão de vida e de morte.

Trata-se, assim, da crise do teatro textual ocidental, onde a vida humana, na sua completude carnal, metafísica e política, grita por expressividade. Artaud rompe com o jogo psicológico burguês, cujos conflitos familiares se justificam pela gênese do personagem, com a proposta de desnaturalizar pelo gestual. Questiona a ideia de obra prima por essa supervalorização do texto, em si já morto, que subestima o público, defendendo uma recepção estética mais próxima do Real. Assim, propõe a ressignificação carnal da palavra em sua musicalidade e plasticidade. Para o acesso ao Inconsciente, não se limita a demanda de compreensão objetiva dos significados textuais, já que se aposta na super aproximação da carne do performer, pelo desempenho de uma musculatura afetiva. Cria um diálogo já bastante interessante com o público contemporâneo, que se volta para experiência da vivência em si. O Real da carne se rasga no encontro com a Linguagem construída sobre as ruínas da cultura, recusando-se à inscrição desta castração, mas em contato constante com a ameaça. Num ato de comunhão e fé com os espectadores, o duplo rompe com a quarta parede num ato aterrorizante e sadomasoquista, distanciando o público por se aproximar em demasia. A máscara é utilizada para desestabilizar o outro com o encantamento. A emoção da Verdade Cênica está no corpo que respira, palpita, excita; jamais na memória ou na coerência. A voz é o veículo mais importante para a fantasia, discurso e sintoma desta estética.

Freud contempla a ideia do “duplo” como uma potencialidade contida nos contos fantásticos. A duplicidade do objeto morto, que pode estar vivo no imaginário infantil da brincadeira com bonecos, retorna no Estranho familiar que aponta para a castração, ausência de vida nas partes dos corpos despedaçados, sem órgãos, nos sonhos, pesadelos, delírios, religião, ficção etc. Até mesmo a certeza de morte também é colocada em xeque por Freud, já que é apenas um ponto de basta da religião judaica e da ciência positivista. A eternidade é contemplada desse modo fazendo com que a humanidade não possua Verdade no não-saber. Desta forma, o teatro se eterniza com a sua função de propiciar um espaço para o encontro de subjetividades diante a limitação humana, sendo que os participantes topam interagir no jogo construindo coletivamente um Imaginário por uma narrativa que forneça elementos do Simbólico para que se forme um público ativo e desperto no Inconsciente. A política do mais-de-gozar do teatro está no favorecimento da visibilidade dos sujeitos, sendo o texto um pretexto para essa ação, onde se compartilha cultura da maneira mais democrática possível. E o enigma dos artistas na coisa da Arte não se decifra imediatamente, nem se propõe a revelar o segredo todo ou de imediato a chave da sua significação. As necessidades de mudanças políticas e os efeitos que o teatro produz na subjetividade contemporânea devem ser constantemente discutidas (GUÈNOUN, 2012). Destaca-se que, cada vez mais, esta Arte tem se apoiado na interpretação psicanalítica da realidade pelas diversas vertentes, e não mais restringida em reprodução mimética que considera a realidade como modelo de representação sob o ponto de vista do poder dominante. O teatro pode ser visto como necessidade de aglomeração e distração de uma massa, do pacto direto do artista com o seu público. Entretanto, no teatro Pós-Dramático trata-se da valorização da criação teatral popular propriamente dita, em detrimento da imitação ou repetição de modelos universais,

resgatando a performance reprimida. Encontra-se no contemporâneo um teatro da identidade; mesmo que aparentemente afastado dos grandes temas universais, constitui uma sequência de imagens chocantes para se dar maior representatividade às minorias. Com o questionamento das abordagens eurocêntricas da cultura geral, este teatro mais polifônico busca outras mitologias que se contrapõem ao discurso mestre capitalista, diga-se colonialista, dando oportunidade ao corpo "estrangeiro", estranho ao familiar burguês, com a pluralidade na proposta do Desejo.

O ESTRANHAMENTO: UM LAÇO SOCIAL PELA FICÇÃO

Considera-se que o teatro épico de Bertolt Brecht possui uma função de entretenimento e instrução social pelo conceito do autor. A ficção, por este, seria sociologia do conflito. De modo técnico, a revolucionária quebra da quarta parede sugeriu um rasgo na formalidade deslocando discursos ampliando o leque de possibilidades críticas. Todavia, o conteúdo deste teatro acerca dos conflitos traz uma nova orientação analítica sobre as decisões humanas orientadas por um determinismo histórico. Já que não há mais determinação divina, mas um materialismo científico, rompe-se com o sofrimento alienante da culpa. Nas suas peças didáticas, compreende-se o poder de decisão para acabar com a mais-valia numa conscientização de classe para mover o espectador para a transformação da sua realidade, estratégia didática ainda vinda do discurso revolucionário que promove um julgamento, o qual aponta o problema social no local do palco. Isso ocorre de maneira diversa pelo lirismo na obra de Heiner Müller (KOUDELA, 2003), o qual promove uma reforma radical da peça didática diante do espanto do sujeito perante a sua angústia política sob o julgamento absurdo. Pode-se assegurar em autores mais recentes, como Augusto Boal com seu Teatro Fórum, que a desconstrução do discurso de mestre é uma das finalidades principais do teatro pós-moderno.

Esse efeito de distanciamento, onde os discursos se decorrem numa bipolaridade da representação, como um jogo de máscaras que deslocam os sujeitos, possui muita afinidade com as inquietações de Freud no ensaio "Personagens Psicopáticos no Palco". Na Psicanálise em geral esse distanciamento da ação "espontânea", pela análise da contra-ação do sujeito, algum programa paralelo que determinou sua atitude ou caráter, mostrando ao analisando que a liberdade de ação apenas se idealiza, causando assim uma estranheza na consciência. Nas palavras de Winnicott, "o paciente fica assombrado ao ver seu comportamento estranho explicado e sua causa trazida à consciência. Ele é capaz então de introduzir sua própria vontade na batalha, e a vontade passa a ter uma chance." (WINNICOTT, 1975, p. 6) Freud desejou ver o espanto no teatro ao escrever seu ensaio, a luta contra o determinismo em cena. O que se esperaria de um teatro "produtivo" em seus termos seria que os corpos dos espectadores e dos atores estivessem vivos e desejantes no espaço cênico, seja qual for a narrativa ali representada. E que, com a realização destes corpos, não se retorne para o recalque. Então, não será a catarse que proporcionará a "cura" do espectador, nem tampouco a pura mudança formal garantirá conscientização, já que ter um sentimento revolucionário pode ser um equívoco, como discurso de culpa política ou social, contradição muito bem examinada nas peças didáticas de Brecht e Müller. Os envolvidos no processo de trabalho teatral podem permanecer alienados, reproduzindo a sociedade neurotizada.

A indústria do entretenimento quando se apropria do personagem doentio (com patologias, neuroses, psicoses, perversões etc.) está buscando estabelecer um contato com um público em sua pulsão de morte, ainda pela identificação. Um personagem heroico trágico em sentido aristotélico não possui tanto impacto. As narrativas acerca da monstruosidade (na ficção ou no simulacro da realidade), com muito terror e comiseração, ainda causam desejo de julgar para promover um sentimento de pertencimento. Sendo que, para existir o monstro, o médico se qualifica pela racionalidade científica a fim de detê-lo; todavia, em muitos casos, foram esses cientistas responsáveis por surgirem nos laboratórios estas criaturas. O fascínio da ficção pelas doenças convida a própria comunidade científica a uma corrida da pesquisa dos fatores, fenômenos e estruturas psíquicas para dar conta de uma existência humana calcada nos ideais de saúde, bem estar social e transformação metodológica dos suportes sociais e institucionais. Essa pretensão de promover melhorias tem no entretenimento um importante aliado. Observa-se que produções acadêmicas da Psicanálise contemplam conhecimentos artísticos e literários fundamentando a teoria do Inconsciente. Os doentes mentais procuram na ficção a sua forma de expressão, entretenimento e aprendizagem. Vê-se que nestas pesquisas e produções artísticas refletem sobre o próprio Desejo pulsional de morte. Os sintomas da crueldade, por vezes, têm uma grande visibilidade no mundo erudito e por outras promovem transformações radicais na Arte moderna. A loucura dos artistas, que por vezes são supostamente consideradas “boas”, podem causar a princípio um tipo de sofrimento nos indivíduos afetando pessoas mais próximas a eles. Porém, a vida deles acaba se apagando pelo valor de suas obras, já sendo por isso um grave sintoma social, ao se valorizar mais o capital que gera o lucro na produção da própria morte. A alienação social se evidencia assim como sendo a própria loucura moderna. Nesse aspecto, as famílias burguesas ao destacar o talento como uma propriedade privada para o lucro muitas vezes fingem que nada acontece, não buscando de fato a saúde mental. Essa neurose tem seu gozo, o lucro. A estrutura familiar a ser denunciada de diversas maneiras como uma necessidade do sujeito de notar o furo da sua história ou do seu contexto, é um convite para a estranheza. Enquanto o capital seduz a família com a promessa de enriquecimento ou bênçãos celestiais, estão escondidas nesse acordo comum monetário todas as emoções mal resolvidas e decisões mal feitas. Inquietações do mal estar, que gera a agressividade na expressão do sujeito inserido nesse contexto exploratório, diz bastante da sua percepção de disformidade e incoerência diante do espelho, não se identificando consigo mesmo e criando imagens dissociadas e fragmentadas de sua própria subjetividade. Sua autoimagem refletida de maneira invertida se faz deformada pelas repetições, compulsões, excessos, desprazeres, sensações de desconforto causando no corpo pela voz e pelo olhar uma intensificação do gozo pulsional de morte. Este artista, diante do olhar do outro, cria um laço social com a angústia. Na sua sedução, encena desejos criminosos e proibidos em referência ao complexo de Édipo, enquanto o espectador no devaneio assiste seu Desejo na pulsão escópica voyeurista, a partir da repulsão.

O conto fantástico de Edgar Allan Poe coração delator aponta para o sintoma na estrutura narrativa pelo recurso deste estranhamento. O discurso histérico do personagem diz sobre algo revelado não por uma linha do realismo psicológico. Pode-se julgar que o personagem detesta conviver com um velho e, numa posição sádica, deseja assassiná-lo por medo e covardia. Ele justifica sua ação diante os juízes leitores por diversos elementos que carregam uma simbologia aterrorizante, como a dos olhos de abutre e a das batidas do coração do velho. Ele se apavora com

aquela presença, não se preocupando muito com a chegada da polícia, decidido a denunciar o terror causado culpando o velho pelo crime. O narrador não descreve sua relação com ele de maneira objetiva, atendo-se apenas a questões emocionais e fisiológicas da situação que causou angústia. O leitor pode interpretar de maneira bastante aberta quais foram as causas reais que geraram esse sofrimento. O problema deste conto não está em ser enganado pelo narrador e não é o objetivo descobrir a Verdade que moveu esse desejo de matar. O uso das repetições das frases demonstra que o personagem possui um tipo de compulsão da carne. Essa marcação rítmica que, como na música, intensifica e suaviza frases, dinamiza o texto com maestria da loucura que torna o passado sempre presente. Embarca-se no delírio com toda a angústia do espanto, sendo que qualquer dúvida dos interlocutores sobre a sanidade do narrador está proibida diante a agressividade que é silenciadora no seu espetáculo sádico.

Há como elaborar uma performance deste conto pelo efeito de estranhamento com o recurso técnico do Gestus, sendo o mais adequado para a desconstrução da catarse analisando o sintoma pelo viés social. O ator precisa deixar claro que não há ilusão, é apenas um ponto de vista num mero trabalho cênico, como troca de máscara, pois envolver-se com o personagem por empatia, identificando-se com ele, seria improdutivo para o princípio freudiano. A narrativa que não elege um herói ou um monstro, mas contracena com o espectador pela leitura que problematiza os julgamentos preconceituosos refletidos nos estereótipos. Tem como o alvo dar visibilidade às diversas implicações de injustiça na balança ideológica. Dessa maneira, com toda a falta de verossimilhança devido à limitação e precariedade narrativa dramatúrgica, fica subtendido que todo “ai de mim” está equivocado. A atitude queixosa do personagem do conto de Poe que se vitimiza e coloca em tudo em risco em nome do desespero, causa uma certa semelhança com os discursos dos histéricos, que justificam seus atos violentos a uma necessidade de manipular o senso comum de uma maioria para obter pertencimento. A histeria tem vínculo forte com o movimento das massas, as ações refletem uma pulsão escópica, uma cena determinada pela crença daquilo que as pessoas em geral escolheriam fazer e deveriam ver. Contudo, o narrador do conto “entra em ato”. Ao contrário da maioria dos histéricos que permanecem na fala queixosa, o personagem mata o velho e se desloca numa posição de superioridade, não se intimidando com a Lei da polícia.

O realismo fantástico com suas possibilidades de simbolizar o conflito com elementos não lógicos, com o risco de perder verossimilhança, a não ser que seja justificado com um acontecimento delirante ou parte de um sonho, abre a narrativa no ideal de Umberto Eco (1968), extraindo dos personagens algo mais explícito de seus sintomas que causa fascínio, como o discurso histérico que cria um laço social pelo impossível, o fazer desejar. Com a lógica delirante deste conto, um jogo cênico mais aleatório perdido no tempo lógico fundamenta a sua escrita. Entretanto, eis aqui a armadilha deste gênero, pois nada será feito pelo acaso. Os significantes que se organizam numa particular musicalidade, possuem uma sistematização do trabalho que o sujeito autor causa relacionando o seu Inconsciente com recursos da linguagem, além de metáfora e metonímia. Outras figuras a mais encharcam o discurso histérico do autor, escolhendo desta forma criar o estranhamento, algo muito próximo do leitor, na cumplicidade quase carnal. O acontecimento real não é valorizado, portanto o gozo não se dá de maneira direta pelo ato de matar, mas pelo próprio ato de contar a história. O narrador abre seu segredo, impondo um ponto final ao juízo do leitor. Acredita na sua própria Lei acusando as batidas do coração do velho como seu algoz infernal, de um ritmo próprio

de uma pulsação que ameaça o narrador, retaliando a fatalidade do assassinato. A figura do Pai fantasmático, que não interdita o tabu, vinga o parricídio, seja por uma relação de traição, preconceito, racismo, homofobia, engano, dominação, escravidão, exploração etc. São as batidas do coração do velho que conduzem o ritmo da narrativa dele promovendo culpa, e o personagem luta contra essa culpa, espera não ser julgado na frustração de não ter eliminado o monstro principal. Na patologia da narrativa (LEAL, 2017), a situação que envolve o leitor de inação do personagem diante de seu oponente, mostra uma transformação de caráter do sujeito, quando passa de assassino potencial para criminoso mais frustrado ainda, que investe numa performance de manipulação para sancionar a eliminação do motivo de terror.

O ator, neste caso, atenta-se para a musculatura desta tensão, criando uma partitura cênica que, além da fala, da simplória memorização do texto, terá maior sucesso na criação de cena pelo silêncio do estado cênico de espera e gesto para o ato pulsional de morte, em ação transversal (KNEBEL, 2016). O investimento libidinal da reação agressiva desta partitura cênica, com o trabalho do improviso com o coletivo, faz parte da própria expressão da arte teatral atenta ao material subjetivo da produção da Cena do Inconsciente diante o olhar do outro, pelo espelhamento. O ensaio do ator, sistematizado com uma rígida preparação corporal e vocal, estende-se numa rica experiência emocional coletiva que se alia a técnica, fazendo com que em cada apresentação. Mesmo que, repetida exaustivamente com um mesmo grupo, a cena cria laços sociais diferentes em cada apresentação por conta das novas conexões do Inconsciente, com a elaboração de máscaras para o jogo de esconder verdades. O valor da Verdade Cênica como algo da ação física, derrubará a catarse pela arte do distanciamento com o recurso da fantasia, como na atitude do Semblante. Deste modo, há uma relação com o objeto (a) numa produção que diferente da obsessão pelo reconhecimento profissional. O significante no enlace com o Real da carne terá no corte a interpretação do significado, firmando-se no Simbólico-Imaginário a sua escolha de percepção da experiência. Como na vida, o sentimento, a emoção, a paixão, o afeto, o pensamento, a percepção, a sensação etc. são simulacros existenciais, pois estão simulando a cena primária, que em si mesma já é simulação. Essa é a política do mais-de-gozar, que se vê numa repetição, num ensaio pulsional de pequenos gozos em cena. A recepção do público do discurso do analista-ator coloca a Verdade em xeque, para haver um laço social com o olhar do outro, no estranho familiar, no Inconsciente Teatral da Outra Cena. Carrega-se assim um percurso existencial de vida que ora atua, ora espera atuar. Combina-se nessas diversas situações, atitudes passivas ou ativas de ingenuidade ou criticidade do protagonista. Analisar a patologia sob a máscara criada, seja com o recurso textual ou não, é uma atividade do impossível, assim como governar e educar.

SEGREDO DO ATOR: PATHOS

O duplo proposto por Artaud não pretende fazer do teatro um espaço de esquizofrenia capitalista (DELEUZE; GUATTARI, 2011), mas, como a peste freudiana, romper com a ideia de mercadoria do espetáculo neurótico consumista não produtivo. Contudo, o artista teatral muitas vezes se valerá de representações delirantes da esquizofrenia para o acesso ao melhor gesto, crítico e espontâneo. Esse teatro artaudiano não será oportunidade para o sadomasoquismo real, pois a

crueldade revelada do mundo real em si já resolve esse empreendimento perverso. O duplo, que não é processo de identificação catártica, retoma no trabalho ficcional o que é de mais primoroso no próprio ator: o seu atletismo afetivo (ASLAN, 1994). A atuação cênica com o jogo de máscaras a partir da ideia do Estranho, por meio de uma investigação dos discursos patológicos, abre um espaço vazio na cena muito produtivo. Com o fruir do Semblante no Inconsciente, coloca-se em cada elemento da encenação uma ressignificação, por uma dilatação dos sentidos como se dá na operação dos sonhos pelos deslocamentos da linguagem. O recurso cênico no teatro por meio da investigação do seu duplo, em sua doença mental ou psicopatia, pode ser uma das formas de se endereçar o Inconsciente do ator para seu público apontando para o outro o furo pela Coisa (das Ding), uma definição de sublimação que

> "Lacan detectou ser da ordem do Real, e portanto, fora do Simbólico. Podemos considerar que das Ding, que tem uma topologia de extimidade (exterioridade íntima) é a primeira abordagem do objeto (a). (...). O que fica na memória o que toca no coração, é o que é transportado como Coisa O teatro é um transporte de gozo, ou seja, ele metaforiza o gozo através do simbólico da linguagem e do imaginário da cena da cena visual para tocar o espectador" (QUINET, 2019, p. 95).

O tratado com a Coisa pelo Semblante, não se dá com um envolvimento empático, na tentativa de se colocar no lugar no outro buscando o significado das suas ações. A suspensão dos significantes embaralha as cartas e torna o jogo delirante com o ator-analista em trabalhos com traços de psicose. Vemos que as opções performáticas do Teatro Pós-Dramático se aproximam dessa nova significação numa recepção da máscara estranha do Outro, que conversa mais com o contexto de dor do artista e a situação de angústia público, agora sendo mais diversificado. Afasta-se cada vez mais do conceito aristotélico de imitação da "perfeição" (mimese) das intenções midiáticas dadas pela indústria cultural. O objetivo do trabalho cênico está além da ab-reação dos afetos, que destacam determinado "talento" por uma construção empática do personagem pela sua alta capacidade de manipulação dentro de uma situação. Já o ator da peste escutará o outro e endereçará os discursos desnaturalizando aquilo que se diz ser normalidade, contaminando-se com o traço psicótico incendiando a cena. Essa proposta vinda da crueldade, crueza da alma, abre a perspectiva da cena para desestabilizar o outro num local seguro. No espaço da clínica, para que aconteça esse deslocamento louco, deve haver a Hospitalidade, o Hospital, o Hospício e o Hospedeiro (DUNKER, 2019) para que se acolham o analisando em sua instabilidade com analistas tecnicamente hábeis.

> E Lacan nos convida a ser um pouco mais psicóticos, um pouco mais perplexos. Convida-nos a ler as coisas sem entendê-las e nos ajuda com seu estilo, que produz a perplexidade. Ensinamos a não apagar o momento da perplexidade, a não sair correndo com o nosso S2, nosso saber, apoiado por nossa fantasia, para decifrar e afirmar que não temos nenhuma dificuldade e entendemos o que se passa. (MILLER, 2005, p. 96)

O efeito da suspensão pode ser dado pela inserção do Estranho na clínica psicótica, a qual precisa de profissionais competentes para dar seu corte e direcionamento. Nesta cena da crueldade, faz-se um segundo convite feito após toda a brincadeira semiológica: "vamos parar?" vindo da metáfora paterna, o Nome-do-Pai. Esse ponto final da encenação, como o ponto de basta freia a metáfora delirante com a metáfora paterna. A questão da psicose como uma escolha de Semblante, técnica que antecede o apontamento da castração, remete ao teatro da crueldade quando produz uma cena não conclusiva, com uma representação de fragmentos do lírico, fazendo o espectador criar o seu próprio texto como num sonho contínuo de uma significação que produz outra significação. Num encontro com o Outro em que sempre se depara com o Real na sua própria carne.

> O discurso, como defesa contra o real, tem uma intenção de rechaço contra o que se intromete, a saber: o gozo. Por uma espécie de antecipação sobre o que elabora Lacan, centra a chamada comunicação sobre o que domina de objeto indivisível, que não tem nome, que não está representado pelo significante. Entende-se desse modo, que a foraclusão não é simplesmente não ter o Nome-do-Pai, e sim, um rechaço do real. (MILLER, 1986-87, p. 380)

No caso do ator esquizofrênico, ele não sairá de seu personagem, não vive a estrutura de uma peça escrita pelo outro, a autobiografia na cena delirante portanto não cessa. O fazedor de arte que possui uma estrutura psicótica, com o Inconsciente estando "a céu aberto", sem o Nome-do-Pai, desafia o seu interlocutor neurótico a rasgar a Verdade. Este possível laço social entre neuróticos e psicóticos num ato artístico, procederá da inquietação que se tem em relação a realidade cruel. O que se deve decifrar da linguagem psicótica, própria em "lalação", é aquilo que pode causar estranheza e ao mesmo tempo contaminar o seu público. Esse estranho ato expõe o psicótico num risco, na exploração de seu corpo para finalidade de choque espetacular, como em "Um Artista da Fome", de Franz Kafka. No seu grotesco, no seu texto bizarro, haverá a Coisa familiar que conectará o espectador ao delírio de cena, devido a rejeição psicótica da Verdade da Morte, castração Real. O esquizofrênico chegará a construir relações de linguagem na sua expressão, contudo não fará Semblante, pois a Verdade não será Real, mas pura emoção vinda deste super envolvimento com o Simbólico-Imaginário.

> O esquizofrênico é o sujeito que não evita o real, para quem simbólico não serve para evitar o real porque para ele o simbólico e o real se equivalem (S=R). Se há um discurso que não seja semblante, há um delírio do que é do real: o delírio do esquizofrênico. Penso que é daí que se pode construir o universal do delírio: "Todo mundo é louco, isto é, delirante". O delírio é universal porque os homens falam e porque a linguagem não é dada a priori para eles. (BATISTA, 2010, p. 117-118)

Como a análise está no registro do impossível, o psicanalista com seu discurso atinge o Inconsciente com as intervenções delirantes da Cena Inconsciente. Constata-se que os atores e psicanalistas deliram e, por isso mesmo, fazem Semblante de objeto (a). Contudo só se apresentam assim, topando serem contaminados pelo sintoma do outro, mas com técnica no princípio de realidade. O ator, porém, arrisca o corpo para a caracterização, num trabalho político, com a conversão de seu discurso histérico para o analítico; contudo, precisam da elaboração das contradições e equívocos dos sintomas deslizando-se no não-saber com a extrema urgência do humor.

RASGOS TRAGICÔMICOS: NÃO-SABER

Observa-se no Teatro Pós-Dramático ocorre um melancólico jogo clownesco que, vindo da depressão com o tempo capitalista, numa angústia de fome, guerra, peste ou devastação, os palhaços se rasgam chorando e rindo. Não tem mais esperança de cura, vitória, nem mesmo guardam segredos. Vemos que alguns palhaços não estavam anteriormente no jogo do poder, acreditam agora serem os próprios donos do jogo, acreditam que o nariz vermelho é o falo, atacando com perversidade. A perversão genocida do jogo previsível de figuras ditatoriais, os quais são humoristas e espectadores de si mesmos, coloca na cena do mundo um horrível processo de extermínio do riso entre outras violências as quais os Jokers têm se apropriado. O Teatro Pós-Dramático surge da reação à privatização da Arte, contaminando-se com a barbárie da massa, numa armadilha na qual o Joker falsamente montou. Considerando a alienação como um direito, valorizando o esquecimento

de si mesmo, a massa no pragmatismo para sobreviver ao abandono, privação, negação. Existe uma dança macabra que celebra o fim do mundo, na qual todos topam participar dela, no campo real e virtual, com super exposição e manifestações absurdas. Nesse ato, colocam-se os espectadores num jogo aleatório de roleta russa, em uma proposta dos algoritmos, que particularizam o consumo com aplicativos ágeis. Pode-se notar que o espetáculo contemporâneo dificilmente se prenderá a narrativa linear com unidade de ação com o modelo aristotélico, até mesmo porque o texto está ausente. Desse modo, o equívoco do não-saber se engrandece. Entretanto, há um grande obstáculo para que o público rasgue suas Verdades pois cada já consome a sua.

O espectador do teatro contemporâneo como sujeito ativo da criação de cena, seja nos ensaios abertos do Teatro da Vertigem, nos espetáculos interativos de Zé Celso ou na formação da cena performática autoral dos demais encenadores, compreende que no teatro é possível uma polifonia, uma radicalização da linguagem em prol do Desejo. E esse saber não provém da universidade, mas da prática do trabalho de escuta dos artistas dispostos a essa troca. O múltiplo atravessamento identitário se conecta a um rico processo de descoberta e auto desnudamento do sujeito, a começar pelo ator, como propôs Jerzy Grotowski no seu Teatro Pobre. Essa investigação junto ao público demandará, além da sua disposição para a colaboração, um desconstruir dos discursos para a vivência, possibilidade para também caracterizar as diversas máscaras de cena que surgem em jogo.

A suspensão da Verdade em análise, como na cena contemporânea, desafia o psicanalista a sair de seu discurso histérico da atuação, a fim de que consiga obter sucesso em fazer Semblante de objeto (a). Muitas vezes, isso pode provocar nele o não-saber. A questão de o teatro Pós-Dramático na influência de Artaud, ao criar laço com a psicose pelo duplo, resgata do manejo lacaniano os espaços vazios para a interpretação do próprio analisando. Indo na contramão da dramaturgia aristotélica, onde o conflito interno causa sofrimento culposo e sintomas de histeria, o Pós-Dramático se vale da tragicomédia das ruas, acentuada pela carnavalização da dor, que escolhe outras pulsões e objetos de Desejo na orgia gozosa com as cicatrizes dos rasgos novos, Outros Furos. Com os neuróticos essa Cena vem sinalizada pelo silêncio, algum tipo de gesto espontâneo com os atos falhos ou um olhar que se direciona para o espaço vazio em lapsos de memória etc. Esse tipo de teatro físico ocorrido na clínica, onde o analisando cria mais enigmas em torno do Enigma, o analista não se apressa a interpretar. O espaço vazio proporcionado pela Outra Cena, não diz sobre o analista. Localizar os rasgos do saber inconsciente, do não-saber, pode ser aparentemente desastroso, ou melhor, tragicômico. A descoberta, contudo, ultrapassa a linha racional de causa-consequência dos sintomas. Não haverá, assim, piedade para o corte, pois o antigo terror catártico diante o equívoco se romperá para uma nova interpretação. As possibilidades de acesso ao Imaginário, da livre associação, são asseguradas pelo próprio sinthoma, as chagas do analisando, definidas pela sua estrutura psíquica perante a crueldade da metáfora paterna criada na figura do analista. Renunciar ao diagnóstico auxiliará o analista a bancar esse Semblante na metáfora, sem se preocupar com o sujeito, apenas se ocupando de ser o Outro.

Segundo DOLTO, a cena chistosa do palhaço consegue atingir melhor a fantasia das crianças neuróticas com a sua verborragia absurda no discurso angustiante de crueldade. Isso ocorre diferentemente com as crianças psicóticas, que conseguem absorver mais os recursos corporais do mímico. O analista diante o psicótico banca o Semblante na metáfora delirante. Essa intervenção,

que será também tragicômica, terá maior sucesso com o minimalismo, trabalho não verbal, em busca da Verdade, mas que não se sabe castrada, pois na sua percepção de vida não existe simulacro, mas algo que não se dá na castração Real que está além da Morte.

O mímico que mediatiza imagens do corpo é imediatamente inteligível para o psicótico, para o esquizofrênico, justamente porque ele não decifra linguisticamente o espetáculo do mímico, não coloca, como o faz o público habitual, palavras sobre aquilo que vê. O espetáculo do mímico fala diretamente a sua imagem do corpo. Observemos que os mímicos nem sempre interessam as crianças saudáveis, ao contrário dos palhaços, que sim que as interessam. (DOLTO, 1984, p. 32)

Diagnosticar a estruturação psíquica do público também se mostra impossível, como acontece nos casos clínicos, não existe pureza. Já que não é possível criar a Verdade a não ser pelo Imaginário Cênico, o Real como algo dado pelo Nome-do-Pai produz nos espectadores em geral, na condição estrutural que tiverem, uma imagem a ser construída do corpo para o corpo. O ator mediatiza esse Imaginário direta ou indiretamente pela fala ou gesto que se rasga em choro ou riso gozoso. Essa atuação mantém o outro no campo de espera no Imaginário articulado com o ato Simbólico, linguagem do corpo e da voz. A proposta Pós-Dramática, que se vale do texto verborrágico ou da mímica, distancia-se cada vez mais do drama familiar burguês, extraindo do cotidiano a sua Tragicomédia, algo extra. Exige-se a postura não escravizada daqueles discursos de manipulação dos sentimentos que vitimizam o protagonista. Coloca-se na Grande Orgia da política do mais-de-gozar da bacanal do mundo na peste, além da castração Real. Esse teatro busca a prontidão muscular para a criação de Outros Delírios de uma dança perante a morte (LEHMANN, 2007). Dessa forma, retorna-se ao gozo direto daquela satisfação que Freud coloca no ensaio, não para o recalque, mas mostrando no Semblante algo da foraclusão, que mantém o delírio do amor de transferência, sem sedução, sem Verdade, sem saber. Provocar o espectador dialogicamente, na intervenção do Imaginário do público contraria o recalque, uma prática que provém do “prometeísmo” da clínica freudiana (FREUD, 1942/1969, p. 293) da fala pela escuta qualificada, num jogo de subjetividade conduzido por alguém que se “contaminou” com a peste do saber Inconsciente. Num processo de constante supervisão, análise e estudo, o analista não se limita a apenas analisar, mas também se propõe a atuar no mundo, fora de sua clínica, a partir da ética do Desejo no seu trabalho paralelo. O saber analítico não se encerra na Verdade dos mestres do teatro, pois não se vê completo e excelente, mas em processo de uma constante construção, com as devidas homologias numa perspectiva atual e contemporânea para o enriquecimento da clínica em todos os sentidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Falar de máscara como uma mera confecção técnica sem acrescentar as devidas purpurinas seria bastante desonesto. Como no carnaval veneziano, tradição que atrai multidões durante os séculos, o povo continua se interessando com bastante curiosidade sobre algo tão rudimentar que é o duplo dos atores. Na origem do uso da máscara no ritual bacante havia muita música e dança. Como os xamãs, a cena das revelações divinas com os devidos usos de alucinógenos, causava a grande expectativa daqueles que buscavam a cura. A selvageria da encenação teatral, que prosseguiu nos cultos religiosos com os seus simbolismos, sempre trouxe algo familiar da

dramaticidade da existência dos simulacros afetivos. Toda a demanda de amor que o sujeito tem no grupo, para a finalidade de pertencimento e defesa contra a violência, exige um trabalho de caracterização de máscara social. Os atores, no ofício da representação de papéis, recebem seus prêmios por estatuetas, com os desenhos de máscaras, para o reconhecimento da habilidade de serem autênticos hipócritas, sentido etimológico grego para a palavra “ator”. Diderot teoriza que o comediante que consegue pensar em muitas coisas além da cena é o mais capacitado a exercer a função, já que não se envolve emocionalmente no papel (GUINSBURG, 1999). Contudo, na visão de Pirandello, a função do humorista está em se envolver mais ainda com o papel, tratando o simulacro afetivo na ficção. Os personagens que se encontram no mundo são também uma grande mentira, incluindo-se ainda os psicanalistas.

REFERÊNCIAS

ASLAN, O. (1994) **O ator no século XX: evolução da técnica / problema da ética**. São Paulo: Perspectiva.

BARBA, E.; SAVARESE, N. **A Arte Secreta do Ator – Dicionário de Antropologia Teatral.** Campinas: Ed. Hucitec e Ed. Da Unicamp, 1995.

BATISTA, M. C. D.; LAIA, S. **(2010) (Organizadores) Todo mundo delira**/ Maria do Carmo Dias Batista e Sérgio Laia. Belo Horizonte. Scriptum Livros.

BONFITTO, M. (2002) **O Ator Compositor: as ações físicas como eixo.** São Paulo: Perspectiva.

CALVINO, I. (2004) **Contos fantásticos do século XIX: o fantástico visionário e o fantástico cotidiano** / organização de Ítalo Calvino. \u2014 São Paulo: Companhia das Letras.

CHAUÍ, Marilena. (2000) **Convite à filosofia**. São Paulo: Editora Ática.

COELHO, J. T. (1983) **Uma Outra Cena: teatro radical, poética da artevida.** Dir.: Teixeira Coelho, Luís Augusto Milanesi, Ana Mae Barbosa. Coleção Arte. São Paulo. Livraria e Editora Polis.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. (2011) **O anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia (1979).** 2. ed. São Paulo: Editora 34.

DESGRANGES, F. (2006). **Pedagogia do teatro: provocação e dialogismo**. São Paulo: HUCITEC/ Edições Mandacaru.

DOLTO, F. (1984) **A imagem inconsciente do corpo.** Trad: Noemi Moritz e Marise Levy. São Paulo: Perspectiva.

DUNKER, C. (2019) **O palhaço e o psicanalista: como escutar os outros pode transformar vidas** / Christian Dunker, Cláudio Tebas. – São Paulo: Planeta do Brasil.

ECO, U. (1968) **Obra aberta: forma e indeterminação nas poéticas contemporâneas**. São Paulo: Ed. Perspectiva.

FREIRE, P. (2004) **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra.

FREUD, S. (1900/1969). **A interpretação dos sonhos** (W. I. Oliveira, trad.). In Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud (Vol. 04 e 05). Rio de Janeiro: Imago.

_____. (1942/1969). **Personagens Psicopáticos no Palco** (J. Strachey, trad.). In Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud (Vol. 07, pp. 289- 297). Rio de Janeiro: Imago.

_____. (1905/1969). **Os chistes e sua relação com o inconsciente** (M. Salomão, trad.). In Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud (Vol. 8). Rio de Janeiro: Imago.

_____. (1908/1969). **Fantasias histéricas e sua relação com a bissexualidade** (D. Bryan, trad.). In Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud (Vol. 9, pp. 235- 273). Rio de Janeiro: Imago.

_____. (1908/1969). **Escritores criativos e devaneios** (F. Duff, trad.). In Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud (Vol. 9, pp. 131-143). Rio de Janeiro: Imago.

_____. (1919/1969). **O estranho (A. Strachey,** trad.). In Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud (Vol. 17, pp. 235- 273). Rio de Janeiro: Imago.

_____. (1927/1969). **O humor** (J. Riviere, trad.). In Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud (Vol. 21, pp. 161-169). Rio de Janeiro: Imago.

GUINSBURG, J. (1999) **Pirandello: do teatro no teatro**, Org.: J. Guinsburg. São Paulo. Perspectiva.

HUIZINGA, J. (1980) **Homo ludens**. São Paulo. Perspectiva.

JANUZELLI, Antonio Luiz Dias. **A aprendizagem do ator.** São Paulo: Ática, 1986.

KNEBEL, M. (2016) **Análise-ação: práticas das ideias teatrais de Stanislavski / Vassíliev**; trad. e notas adicionais de Maria Tenório e Diego Moschkovich; revisão técnica de Natália Issáeva; posfácio de Adolfo Shapiro. São Paulo: Editora 34.

KOUDELA, I. D. (2003) Heiner Müler: **o espanto no teatro**, Org.: Ingrid D. Koudela. São Paulo. Perspectiva.

LACAN, J. (1958/1999) **O seminário, livro 5, As formações do inconsciente**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

_____. (1958/1959) **O seminário, livro 6, O desejo e sua interpretação.** Inedito.

_____. (1960/1991) **O seminário, livro 7, A ética da psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

_____. (1971/2009) **O seminário, livro 18, De um discurso que não seja do semblante.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

LEAL, H. (2017) **As paixões na narrativa: a construção de roteiro de cinema /** Hermes Leal, 1. ed. São Paulo: Perspectiva.

LEHMANN, H-T. (2007) **O teatro pós-dramático.** São Paulo: Cosac Naify.

MACHADO, M. R. (2004) O. **"Qual a relação entre sintoma e sinthoma?"** – Cadernos de psicanálise: SPCRJ, Rio de Janeiro, n. 23, V. 20.

MILLER, J. A. (1998) "**O aparelho do sintoma".** In: _____. **A conversação de Arcachon, Os Casos Raros, Inclassificáveis da Clínica Psicanalítica**. São Paulo: Coleção da Biblioteca Freudiana Brasileira.

_____. (2005) **"La invención del delírio"** In: _____ et al. **El saber delirante. Buenos Aires:** Paidós, 2009. (Colleción del Instituto Clínico de Buenos Aires).

_____. (2002) **Sintoma e fantasia.** In: **Percurso de Lacan**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.

NASIO, J. D. (2007) **A fantasia: O prazer de ler Lacan** (A. Telles e V. Ribeiro, trads.). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. (Trabalho original publicado em 2005).

PALLOTTINI, R. (1988) **Introdução a dramaturgia**. São Paulo: Ed. Ática

QUINET, A. (2019) **O inconsciente teatral.** Rio de Janeiro: Atos e Divãs Edições.

REGNAULT, F. (2001a). **Em torno do vazio: a arte à luz da psicanálise**. Rio de Janeiro: **Contracapa Livraria.**

_____. (2001b). **Lacan, a arte e a sociedade.** Textos Escolhidos. Belo Horizonte: Escola Brasileira de Psicanálise.

ROUDINESCO, E.; PLON M. **(1998) Dicionário de psicanálise** / tradução Vera Ribeiro, Lucy Magalhães; supervisão da edição brasileira Marco Antonio Coutinho Jorge. — Rio de Janeiro: Zahar.

SPOLIN, V. (1987) **Improvisação para o teatro**, Trad.: Ingrid Koudela, SP: Ed. Perspectiva.

STANISLAVSKI, C. (1964) **Preparação do ator.** Rio de Janeiro. Civilização Brasileira.

WINNICOTT, D. W. (1975) **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro. Imago.

A IMPORTÂNCIA DO DIAGNÓSTICO PRECOCE DOS TRANSTORNOS QUE ENVOLVEM A APRENDIZAGEM E A INCLUSÃO ESCOLAR

CIBELE MARTINS CAMARGO SANTOS
Graduação em Ciências Biológicas pela Universidade Guarulhos, em 2010. Graduação em Educação Física, pela Universidade Guarulhos, 2013. Graduação em Pedagogia, pela UNIBF, em 2020. Professora de Ensino Fundamental II, em Ciências, na EE Waldemar Freire Veras.

RESUMO

Esse artigo pretende buscar reflexões a respeito do diagnóstico precoce de transtornos que envolvem a aprendizagem e a inclusão escolar. Os transtornos de aprendizagem são disfunções do desenvolvimento infantil que se apresentam principalmente com dificuldades de aprendizagem. Portanto, estão associadas ao contexto escolar, sociocultural e familiar. Em alguns casos é possível determinar uma patologia subjacente ou um distúrbio do desenvolvimento, mas na maioria dos casos o seu aparecimento e gravidade são condicionados pelas condições familiares, escolares e socioculturais. Existem dificuldades metodológicas em classificar e agrupar as crianças que apresentam dificuldades gerais de aprendizagem, inclusive aquelas que apresentam dificuldade específica na geração de perfis cognitivos, pois os testes aplicados não são homogêneos. Esse artigo tem como base uma metodologia bibliográfica, com a corroboração de autores que denotam sobre o tema de inclusão.

PALAVRAS-CHAVE: Contexto Escolar; Dificuldades; Inclusão.

INTRODUÇÃO

Para definir o que são transtornos de aprendizagem (TA), deve-se ter em mente que cada indivíduo tem um ritmo próprio para assimilar a aprendizagem. Em qualquer sala de aula de crianças saudáveis, dotadas de uma inteligência dentro da faixa de normalidade, encontram-se diferentes tipos de crianças: brilhantes, que aprendem e assimilam conceitos com rapidez e facilidade; “normal”, que aprendem no ritmo esperado e com dificuldades típicas; crianças para quem aprender e assimilar conceitos é mais difícil do que outras, mas com um mínimo esforço/tempo adicional consegue superá-los sem problemas e, finalmente, há as crianças com Dificuldade de Aprendizagem. (FACION, 2008).

Como corrobora Facion (2008):

> A busca por uma sociedade igualitária, por um mundo em que os homens gozem de liberdade de expressão e de crenças e possam desfrutar da condição de viverem a salvo do temor e da necessidade, por um mundo em que o reconhecimento da dignidade inerente a todos os seres humanos e da igualdade de seus direitos inalienáveis é o fundamento da autonomia, da justiça e da paz mundial, originou a elaboração da Declaração Universal dos Direitos Humanos, que representa um movimento internacional do qual o Brasil é signatário (FACION, 2008, p. 55)

De certa forma, a infância faz parte de uma margem de manobra para o desenvolvimento pessoal e profissional. As pessoas podem mudar em certos pontos de alguma forma (o cérebro é capaz de se adaptar a muitos desafios do ambiente ao longo da vida por um motivo), mas os indivíduos são especialmente sensíveis ao que nos acontece durante os primeiros anos de vida, para melhor e para pior. (CARRERA, 2009).

A melhor forma de garantir que não haja alteração psicológica que prejudique a capacidade de aprendizagem de uma criança é procurar profissionais nas áreas psicológicas, como psicopedagogos, entre outros quando houver sinais de que algo está errado, podendo assim diagnosticar precocemente algum tipo de transtorno.

Em alguns casos, pode ser um alarme falso e não há distúrbio de aprendizagem, mas mesmo nessas situações é melhor contar com a ajuda de psicólogos, pois são especializados em reconhecer fenômenos não patológicos, mais limitantes, como falta de motivação na escola. Em outros casos, haverá um distúrbio de aprendizagem parcialmente baseado em predisposições biológicas (não necessariamente genéticas) que, como trabalhar em sessões de terapia de crianças e adolescentes, podem causar muito menos problemas. Nesses casos, saber identificar exatamente o que está desacelerando o ritmo de aprendizagem da educação infantil e, a partir de então, oferecer tratamento personalizado para compensar essas dificuldades e reforçar outras virtudes da educação, para que usem novas caminhos para aprender e não cair na frustração incapacitante.

A ALFABETIZAÇÃO E AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

Na alfabetização, a criança também deve atuar como sujeito do processo de aquisição da língua escrita. Será um ser ativo na aprendizagem da leitura escrita mediante a interação com o meio ambiente, com o outro e consigo mesma.

Segundo Emília Ferreiro (1991, p.42):

> Os dois polos do processo de aprendizagem (quem ensina e quem aprende) têm sido caracterizados sem que se leve em conta o terceiro elemento da relação: a natureza do objeto de conhecimento envolvendo esta aprendizagem.

Portanto, a aprendizagem é troca, interação, participação; é o resultado de um confronto entre diferentes hipóteses ou pontos de vista. Dessa forma, a presença do outro é fundamental para a aquisição da aprendizagem significativa.

Emília Ferreiro (1991, p.53), destaca quatro elementos no processo de aprendizagem:

> 1 – Comunicador ou emissor, representado pelo professor ou pelas máquinas de ensinar, como transmissores de informações ou agentes do conhecimento. O comunicador tem uma participação ativa no processo educativo, devendo estar motivado e ter pleno conhecimento da mensagem que irá transmitir a seus alunos.
>
> 2 – Mensagem, que é conteúdo educativo, ou seja, os conhecimentos e as informações transmitidas aos alunos. A mensagem deve ser adequada à idade mental do educando. Deve ser clara e precisa para ser bem entendida.
>
> 3 – Receptor da mensagem, que é o aluno. O receptor não tem um papel passivo; deve ser um recebedor crítico dos conhecimentos e informações que lhe são transmitidos.
>
> 4 – Meio ambiente, que é o meio escolar, familiar e social, onde se efetiva o processo de ensino-aprendizagem e, portanto, propício ao bom desenvolvimento do processo educativo.

Dessa forma, é fundamental a presença desses quatro elementos no processo de ensino-aprendizagem. Na falha de algum desses elementos, haverá um obstáculo à comunicação, podendo causar problemas no processo de ensino aprendizagem.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1997, p.68):

> É necessário, portanto, ensinar o aluno a lidar tanto com a escrita da linguagem – os aspectos notacionais relacionados ao sistema alfabético e às restrições ortográficas – como com a linguagem escrita - os aspectos discursivos relacionados à linguagem que se usa para escrever. Para tanto é preciso que, tão logo o aluno chegue à escola, seja solicitado a produzir seus próprios textos, mesmo que não saiba grafá-los, a escrever como lhe for possível, mesmo que não o faça convencionalmente.

Nota-se que o desafio do professor de séries iniciais é compreender o processo ensino aprendizagem, procurando atuar de forma dinâmica e diversificada, realizando atividades que possam desenvolver habilidades verbais, como a leitura, a escrita, a fala e a escuta.

De acordo com Carrera (2009, p.7):

> Uma criança sadia, ao ingressar na escola, já sabe falar, compreende explicações, reconhece objetos e formas desenhadas e é capaz de obedecer a ordens complexas. Não há razão para que ela não aprenda também a ler.

Muitas crianças superam as dificuldades durante o processo de ensino aprendizagem, mas outras não conseguem e por meio de observações mais detalhadas, as quais muitas vezes precisa ter o acompanhamento de um especialista, é possível fazer um diagnóstico mais preciso.

Algumas dificuldades podem surgir por motivos variados, como problemas na proposta pedagógica, capacitação do professor, problemas familiares ou déficits cognitivos, entre outros.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, p.66):

> Para aprender a escrever, é necessário ter acesso à diversidade de textos escritos, testemunhar a utilização que se faz da escrita em diferentes circunstâncias, defrontar-se com as reais questões que a escrita coloca a quem se propõe produzi-la, arriscar-se a fazer como consegue e receber ajuda de quem já sabe escrever. Sendo assim, o tratamento que se dá à escrita na escola não pode inibir os alunos ou afastá-los do que se pretende; ao contrário, é preciso aproximá-los, principalmente quando são iniciados “oficialmente” no mundo da escrita por meio da alfabetização. Afinal, esse é o início de um caminho que deverão trilhar para se transformarem em cidadãos da cultura escrita.

Portanto, ao se ter fácil acesso aos mais variados gêneros textuais e informações diversas, sendo estimulado em seu cotidiano, mais fácil será o processo de alfabetização do indivíduo.

É fundamental que se determine precocemente a causa da dificuldade de aprendizagem. Ao se realizar um diagnóstico precoce da dificuldade de aprendizagem pode-se superá-la, alcançando

êxito no processo ensino aprendizagem.

PENSANDO NA INCLUSÃO

Até a primeira metade deste século, o panorama educacional foi dominado pelo que poderíamos chamar de um conceito dualista de educação: o ensino regular e a educação especial.

Sob esta perspectiva as pessoas eram deficientes por causas exclusivamente orgânicas, produzidas por distúrbios do desenvolvimento, o que dificilmente poderia ser modificado.

Neste sentido, a classificação tinha como objetivo definir qual o melhor lugar para cada aluno, no sentido de compor as classes mais homogêneas possível.

A classificação e a rotulação dos alunos possibilitavam a formação de classes homogêneas. A capacidade e a possibilidade de êxito dividiam os alunos entre os normais e outra categoria, dos deficientes, para a qual foram criadas as classes e escolas especiais. Deste modo, foi se configurando um sistema tangencial de educação, a especial.

A partir dos anos sessenta, período em que podemos situar as origens do movimento de integração escolar e especialmente nos últimos anos produziu-se, no Brasil, um movimento de enorme força que impulsionou uma profunda modificação na concepção da deficiência e da educação especial.

As escolas regulares passaram a ter a tarefa de educar a todos os alunos, apesar das diferenças, incapacidades e interesses que eles apresentassem. A obrigatoriedade da oferta de educação para todos levou a uma reavaliação da função e organização das escolas que deveriam ser mais abrangentes, ou seja, integradora e não excludentes.

Nessa perspectiva, a primeira contribuição da educação especial, no contexto da educação geral, vem sendo a de impor uma discussão ética a respeito da escola para todos como uma questão de direitos humanos.

A integração, defendida pela equipe da educação especial, vem produzindo efeitos positivos tanto individuais como sociais.

Essa não tem sido uma tarefa simples, pois envolve lidar com mitos, emoções, motivações, responsabilidades, compromissos, valores e atitudes do sujeito em relação ao outro.

Nas últimas duas décadas, a tendência educacional foi de fomentar a escola de qualidade para todos e lutar contra a exclusão escolar de alunos com necessidades especiais, de forma que todas as crianças possam aprender juntas, independente de suas dificuldades e diferenças.

A Declaração de Salamanca, proclamada na Espanha, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, conclama a Universalização do ensino e advoga a educação de qualidade para os alunos que apresentam dificuldades de escolarização, decorrentes de suas condições individuais, econômicas ou socioculturais.

A partir da Declaração de Salamanca, a palavra inclusão tomou conta do mundo inteiro, Mais uma vez, a educação especial vem provocando a discussão desse assunto, embora inclusão não afete somente essa área. A inclusão exige, sim, a reestruturação do sistema educacional como um todo.

O Brasil fez opção pela construção de um sistema educacional inclusivo ao concordas com a Declaração Mundial de Educação para Todos e ao mostrar consonância com os postulados produzidos em Salamanca (Espanha).

A Declaração de Salamanca (Brasil, 1994), em seus pressupostos, afirma que:

> "- ...A tendência da política social durante as duas últimas décadas foi de fomentar a integração e a participação e de lutar contra a exclusão. A integração e a participação fazem parte da dignidade humana e do gozo e exercício dos direitos humanos. No campo da educação, essa situação se refere no desenvolvimento de estratégias que possibilitem uma autêntica igualdade de oportunidades. A experiência de muitos países demonstra que a integração de crianças e jovens com necessidades educativas especiais é alcançada de forma mais eficaz em escolas integradoras para todas as crianças de uma comunidade. É nesse ambiente que a crianças com necessidades educativas especiais podem progredir no terreno educativo e no da integração social. As escolas integradoras constituem um meio favorável à construção da igualdade de oportunidades e da completa participação; mas para ter êxito, requerem um esforço comum, não somente dos professores e do pessoal restante da escola, mas também dos colegas, pais, famílias e voluntários.
>
> - As necessidades educativas especiais incorporam os princípios já comprovados de uma pedagogia equilibrada que beneficia todas as crianças. Parte do princípio de que todas as diferenças humanas são normais e de que a aprendizagem deve, portanto, ajustar-se às necessidades de cada criança, ao invés de cada criança se adaptar aos supostos princípios quanto ao ritmo e a natureza do processo educativo. Uma pedagogia centralizada na criança é positiva para todos e, consequentemente, para toda a sociedade.
>
> - As políticas educativas deverão levar em conta as diferenças individuais e as diversas situações. Deve ser levada em consideração, por exemplo, a importância da língua dos sinais como meio de comunicação para os surdos, e ser assegurado a todos os surdos acesso ao ensino da língua de sinais de seu país. Face a necessidades específicas de comunicação de surdos e de surdo-cegos, seria mais conveniente que a educação lhes fosse ministrada em escolas especiais ou em classe ou unidades especiais nas escolas comuns".

Com base nesses dispositivos político-filosóficos e nos dispositivos da legislação brasileira, o Conselho Nacional de Educação aprovou a Resolução nº 02/2001 que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação básica. Essas Diretrizes incluem os alunos surdos no grupo daqueles com dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, e que demanda a utilização de linguagens e códigos aplicáveis. O parágrafo 2º do art. 12 dessa Resolução diz:

> "Deve ser assegurada, no processo educativo de alunos que apresentam dificuldades de sinalização diferenciadas dos demais educandos, a acessibilidade aos conteúdos curriculares mediante a utilização de linguagens e códigos aplicáveis, como o sistema braile e a língua de sinais, sem prejuízo do aprendizado da língua portuguesa, facultando-lhes às suas famílias a opção pela abordagem pedagógica que julgarem adequada, ouvidos os profissionais especializados em cada caso".

No campo pedagógico e linguístico além do campo clínico-terapêutico, numa perspectiva integracionista, o respaldo filosófico, legal e político-educacional é destacado nos seguintes documentos:

DOCUMENTOS ORIENTADORES NO ÂMBITO INTERNACIONAL:

- Declaração Universal dos direitos Humanos (1948);
- Declaração de Jontiem (1990);
- Declaração de Salamanca (1994), resultante da “Conferência Mundial sobre as necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade” (1994);
- Convenção da Guatemala (1999);

LEGISLAÇÃO BRASILEIRA

- Constituição da República Federativa do Brasil (1988) que garante, em seu artigo 208, inciso III, “o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”;
- Convenção sobre os Direitos da Criança (1989);
- Estatuto da Criança e do Adolescente (1990);
- Política Nacional de Educação Especial (1994);
- Plano Decenal de Educação para Todos (1994);
- Lei de Diretrizes e Bases para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (1999);
- Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (1999);
- Plano Nacional de Educação (2001);
- Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas com Deficiência (2001);
- Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001).

Portanto percebe-se que a Educação Especial vem sendo cada vez mais inclusa nas Leis que amparam as pessoas com deficiências e com isso as famílias são amparadas.

A FAMILÍA E A CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA

A chegada de um filho é um momento de grandes transformações para os pais. De acordo com Fiamenghi Jr e Messa (2007) “o nascimento firma o sistema parental” e é preciso organizar a rotina cotidiana de cuidados. Essa mudança geralmente indica que será necessário alterar a estrutura familiar para se adequar a chegada do novo sujeito.

A parentalidade é “uma união de singularidades, em que o casal apresenta ao mundo o produto de sua união” e sugere expectativas sobre o “papel do pai e da mãe”, bem como “nas responsabilidades e nos requisitos prévios da nova conduta a ser adotada” (BUSCAGLIA, 1997 apud FIAMENGHI Jr e MESSA, 2007, p.238).

De acordo com Fiamenghi Jr e Messa (2007) os pais projetam em suas mentes fantasias sobre a nova criança, o sexo, o desempenho na escola, a carreira, a orientação sexual. Porém a chegada de um filho com alguma deficiência frustra essas expectativas que são consequências dos projetos e realizações dos pais.

No momento de informar os familiares a postura dos profissionais deve ser permeada de ética, para Glat e Pletsch, (2004):

> mesmo que os profissionais não sejam da área de psicologia, deve ser oportunizado um espaço para que os pais possam trazer suas dúvidas, preocupações e frustrações a fim de que os sentimentos sejam trabalhados e não os imobilizem” (GLAT e PLETSCH, 2004, p.2).

Assim deveria ser os procedimentos no atendimento público a essas famílias, contudo de acordo com Glat e Pletsch, (2004, p.2) nem sempre os médicos e profissionais demonstram cuidado ao dar as notícias e “enfatizam a deficiência como uma doença crônica e sem fazer qualquer referência sobre suportes terapêuticos e educacionais que deem alguma esperança à família”, e que possam auxiliar a vida cotidiana de seus filhos.

Nos dias atuais mesmo com a ampla divulgação de terapias e da Educação Inclusiva ainda persiste na sociedade desconhecimento em relação às crianças especiais, e isso acaba por gerar atitudes preconceituosas dentro da própria família.

Historicamente, é possível vislumbrar os motivos que levam às famílias a mostrar insegurança quando tem uma criança com deficiência, pois durante séculos foram chamados de “inválidos”, ou seja, “indivíduo sem valor”, que não deveriam ser vistos em sociedade, pois eram considerados como um “fardo” para seus familiares (SÁ e RABINOVICH, 2006, p.1).

No imaginário popular, a deficiência “traz consigo forte carga emocional, as pessoas envolvidas no processo- pais, crianças e demais familiares” e o Brasil possui um histórico de exclusão em três vertentes: “exclusão pela deficiência, pelo preconceito e pela pobreza e de acordo com Sá e Rabinovich (2006, p.1): “as transformações devem ter início na mentalidade das pessoas”.

A família, enquanto grupo social primário tem a função de formar e determinar com suas ações o desenvolvimento cognitivo-afetivo do indivíduo, além disso, auxilia na interação desse sujeito na sociedade, muitas vezes, se prolongando pela fase adulta.

Quando a criança nasce tem seu primeiro contato com o mundo e as primeiras relações que compõe são com os membros de sua família: pai, mãe, irmãos, avós. E assim, segundo Sá e Rabinovich (2006) a família tem um importante papel a desempenhar no desenvolvimento da criança:

Portanto, a família não pode ser ignorada durante o processo de desenvolvimento e socialização desta criança, especialmente nos momentos em que podem encontrar serviços sociais despreparados e políticas públicas que necessitam de revisão em seus projetos.

ESCOLA E FAMÍLIA: CONSTRUINDO CAMINHOS INCLUSIVOS

De acordo com Biaggio (2007), a inclusão ganhou reforços com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, e com a Convenção da Guatemala, de 2001, que proíbem qualquer tipo de diferenciação, de exclusão ou de restrição baseadas na deficiência das pessoas.

Segundo Eugênia Augusta Gonzaga Fávero, procuradora da República e responsável pelo direito dos cidadãos do Estado de São Paulo no biênio 2002-2004: “o acesso das pessoas com deficiência ao ensino formal é garantido até pela legislação penal, pois o artigo 8º, da Lei no 7.853/89, prevê como crime condutas que frustram, sem justa causa, a matrícula de aluno com deficiência”. Ou seja, “a exclusão é crime” e o acesso de alunos com deficiência a escolas comuns não é mera opção de seus pais ou responsáveis, e que a conduta excludente das escolas pode ter consequências cíveis, penais e administrativas (apud BIAGGIO, 2007, p. 19).

Contudo, é preciso levantar a discussão para o caminho percorrido pela educação brasileira para concretizar seu “projeto inclusivo”, que esbarrou em “equívocos conceituais e dificuldades na reorganização pedagógica”, os avanços da escola brasileira nessa direção têm acontecido de forma lenta, pois ainda há “muita resistência por parte das instituições à inclusão plena e incondicional, e isso ocorre por causa da inexperiência com a diferença” (MANTOAN, 2010, p. 13).

O sistema educacional brasileiro vem passando por significativas mudanças nas últimas décadas, e nesse contexto, o Ministério da Educação e a Secretaria de Educação Especial (MEC/SEESP, 2007) ressaltam em que: “o movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica”, que foi desencadeada “em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação”:

> A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2007, p.1)

A educação inclusiva tem um passado de segregação, segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), 10% das pessoas têm algum tipo de deficiência, o que representaria 15 milhões de brasileiros, de acordo com o Censo do IBGE de 2000. Em 2004, a fim de aprimorar a formulação de políticas públicas, o MEC passou a definir melhor as várias categorias de deficiência (BIAGGIO, 2009, p.21).

Um novo desafio se impõe à prática docente na contemporaneidade, o trabalho em equipe, pois “o professor sozinho não pode de forma isolada transformar um centro educacional em espaço inclusivo, mesmo que sua sala de aula seja um espaço inclusivo”, é necessário colaboração e articulação entre toda a comunidade escolar, especialmente da família (DÍEZ, 2010, p. 21).

O AUTISMO, A ESCOLA E A FAMÍLIA

A inclusão não se pratica apenas no contexto escolar, “não é possível conceber uma escola

inclusiva num “ mar social” de exclusão” (Rodrigues, 2003, p. 9).

De acordo com Alarcão (2003, p.88):

> As escolas, os professores, os políticos e os pais comecem a interrogar-se sobre este paradigma organizacional de incrível uniformidade e o paradigma de educação e aprendizagem que lhe está subjacente (…) se adequa à nova realidade caracterizada por: uma população escolar altamente heterogénea e massificada; acessibilidade da informação; exigência do conhecimento como bem social; requisitos da sociedade global relativamente aos saberes qualificados; necessidade de se explorarem as capacidades de trabalho individual e cooperativo para se transformar em conhecimento o saber que brota da assimilação das informações.

Portanto, percebe-se que a inclusão está presente cada dia mais em nossos cotidianos, sendo assim, a família e a escola devem caminhar lado a lado, para que o aluno com autismo possa ter um acompanhamento adequado que contribuirá para o seu desenvolvimento integral e significativo.

Na medida em que uma criança é diagnosticada como autista, quanto antes fizer um tratamento adequado, mais serão as possibilidades de desenvolvimento para o convívio em grupo, pois “as principais características do autismo são as dificuldades no estabelecimento de relações sociais, na comunicação verbal e não verbal, no desenvolvimento do jogo simbólico e da imaginação e na resistência às mudanças de rotina” (APPDA, 2000, p. 15).

> Um muro demasiado alto e muito difícil de transpor. Um muro de palavras e silêncios, de gestos e expressões, de sons e de cheiros, de imagens e de toques, de intenções e de códigos. Um muro que dá para um mundo que eles não compreendem, mas no qual estão inseridos e do qual fogem, sempre que possível, para o deles, o interior. Eles são as crianças com autismo. Cada um vive o seu mundo. Nós fazemos os possíveis para entrar no seu mundo, descobrir o que faz deles diferentes, saber por que nascem assim, qual a melhor forma de lidar com eles o que muda ao longo dos anos, enfim, entender como devemos deixá-los viver e crescer felizes (PIRES, 2003, apud FORTUNATO, 2006)

Os autistas não se sentem bem ao conviver em grupo e por isso é fundamental que ocorra um acompanhamento precoce para um tratamento adequado que auxilie no processo do convívio social.

Para um diagnóstico clínico preciso do Autismo, a criança deve ser extremamente examinada, tanto fisicamente quanto psico-neurologicamente. A avaliação deve incluir entrevistas com a família, observação e exame psico- mental e, algumas vezes, de exames complementares para doenças genéticas e ou hereditárias.

De acordo com Mantoan (1997, p. 13):

> É através da escola que a sociedade adquire, fundamenta e modifica com participação, colaboração e adaptação. Embora outras instituições como família ou igreja tem função muito importante, é da escola a maior parcela.

Portanto, deve sempre existir uma parceria entre escola e família, em prol da criança com autismo, contribuindo para o desenvolvimento integral e significativo da criança autista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mesmo com as mudanças que vem se consolidando no Brasil em relação aos tratamentos, intervenções e políticas públicas, ainda é possível enxergar muitos desafios a serem transpostos

pelos profissionais da educação em relação ao atendimento da criança e da família.

A família é entendida como elemento importante na rede de apoio, mas precisa ser qualificada para apoiar e auxiliar no tratamento. Nem sempre a relação entre os familiares e os profissionais que atendem as crianças é harmoniosa, cabendo ao profissional propor estratégias que amenize e convide a família a juntos apoiarem e superarem.

Conclui-se que é preciso unir esforços na busca por transformar as práticas e articular os diferentes campos do saber, às ações preventivas, o diálogo com as políticas públicas e a reorganização dos processos de trabalho para atender a criança com deficiência de forma eficiente e trazer a família para compor a rede de apoio necessária para seu desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. (2003). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora.

APPDA (1993). **Autismo: Integrar. Lisboa: Instituto do Emprego e Formação Profissional e Secretariado Nacional de Reabilitação**, 2, pp.14 – 15.

BIAGGIO, Rita de. **A Inclusão de crianças com deficiência cresce e muda a prática das creches e pré-escolas**. Revista Criança do professor de educação infantil. MEC, Brasília-DF, 2007, P. 19-26. <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/revista44.pdf>. Acesso em 25 jan. 2023.

BRASIL, EDUCAÇÃO INCLUSIVA. **A fundamentação filosófica.** Coordenação geral SEESP/MEC – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2004.

BRASIL. **Política para Educação Especial**. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2023

_____ **Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas.** BRASIL, 2007. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=84751>. Acesso em 20 jan.2023.

CARRERA, Gabriela. (Org.) **Dificuldades de aprendizagem: Detecção e estratégias de ajuda.** Brasil: Cultural, 2009.

DÍEZ, Anabel Moriña. **Traçando os mesmos caminhos para o desenvolvimento de uma educação inclusiva.** Tradução Grupo Solucion-SP. Inclusão, Revista da Educação Especial. Brasília, 2010. Vol. 5, nº. 1, p. 16-25.

FACION, J. R. **Inclusão escolar e suas implicações**. 2. ed. Curitiba: IBPEX, 2008.

FORTUNATO, M. (2006). **Representações dos professores na inclusão de crianças com autismo no 1º CEB**. Tese de mestrado. Universidade católica Portuguesa: Faculdade de Ciências Sociais.

GAUDERER, E C. **Autismo e outros atrasos do Desenvolvimento: uma atualização para os que atuam na área: do especialista aos pais.** São Paulo: Sarvier, 1985.

MANTOAN, Maria T. **O Atendimento Educacional Especializado na educação inclusiva.** Inclusão, Revista da Educação Especial. Brasília, 2010. Vol. 5, nº. 1, p. 12-15.

_____. **A Integração de Pessoas com Deficiências.** São Paulo: Memnon, 1997.

SANTOS, Mônica Pereira. **Inclusão e as relações entre a família e a escola**. Espaço Aberto. INES, Rio de Janeiro, junho 1999. p. 40-47.

SECRETARIA DO ESTADO DA EDUCAÇÃO. **O deficiente entra na escola, elementos para um trabalho pedagógico**, São Paulo: 1989.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA TRABALHAR COM TDHA

CLAUDIA REGINA DA SILVA SOUZA
Graduação em Pedagogia. Professora de Educação Infantil na Rede Pública de SP.

RESUMO

O presente artigo objetiva a revisão bibliográfica da produção acadêmica com foco no aspecto clínico e educacional do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, visando uma compreensão integral acerca desta síndrome que requer do educador conhecimento para auxiliar a criança portadora do transtorno a superar as barreiras que impedem a sua aprendizagem. O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade está presente em sala de aula, incumbindo o professor de elaborar estratégias pedagógicas para a melhora do desempenho escolar dessas crianças, o que demanda estudo dos diversos ângulos que permeiam esse transtorno e suas particularidades, aspectos clínicos e educacionais relevantes para complementar à prática docente com esses alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade; Desempenho escolar; Prática docente.

INTRODUÇÃO

Uma das preocupações do meio educacional são os fatores que dificultam o aprendizado do aluno. As dificuldades de aprendizagem escolar como a falta de concentração dos alunos e um comportamento discrepante daquele que é esperado para a faixa etária relacionam-se a fatores diversos, e que nem sempre possuem uma resolução fácil.

A análise apontou para um tratamento amplo, a partir de avaliação com equipe multiprofissional. Os resultados precisam estabelecer um protocolo abrangente, que agregue a participação de outros profissionais como psicoterapêuticas, fonoaudiólogos, psicopedagogos, psicólogos e neuropsicólogo entre outros, que garanta a precisão diagnóstica, descarte outras possibilidades e investigue fatores concorrentes para dificuldades apresentadas pela criança.

O Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade/Impulsividade (TDAH) é uma das

possibilidades diagnósticas quando a criança apresenta desatenção e hiperatividade em níveis que acarretem prejuízos ao seu aprendizado. Porém, necessita-se de um diagnóstico multiprofissional do transtorno feito juntamente com familiares e professores, pois a manifestação de sintomas durante curtos períodos, como de dois a três meses não caracteriza necessariamente a síndrome.

Após o diagnóstico, a criança é encaminhada para o tratamento, que consiste também na orientação da família e da escola, havendo um suporte com terapia especializada e uso de medicamentos quando necessário, caracterizando um tratamento multimodal, que visa à adaptação do meio familiar e escolar a fim de torná-los propícios para o desenvolvimento pleno da criança diagnosticada com TDAH.

Na escola, os docentes precisam ter um preparo, ter conhecimento e estudo do TDAH para elaborar estratégias pedagógicas que contemplem as limitações e capacidades desses alunos, para que os mesmos avancem na aprendizagem. Esse conhecimento deve permear os aspectos clínicos e educacionais do transtorno, para que o docente consiga entender os múltiplos aspectos da síndrome, para reconhecê-la em seus sintomas e intervir junto a uma equipe multidisciplinar.

Por fim, vale ressaltar que, exige-se cautela na diferenciação entre os sintomas de TDAH e as características de um comportamento desencadeado por fatos externos, pelos quais a criança esteja lidando e que não necessariamente possui relação com alguma outra patologia.

DESEMPENHO ESCOLAR

As dificuldades de aprendizagem configuram-se como grandes preocupações dos educadores ao lidarem com uma classe escolar, pois impede que o aprendizado aconteça de forma plena, o que pode culminar no fracasso escolar. Para entender este fenômeno é preciso esmiuçar alguns aspectos que possivelmente contribuam para situações como a falta de concentração dos alunos, por exemplo.

O processo de aprendizagem, por ser complexo, envolve fatores além do ambiente educacional, mas que influenciam diretamente no desempenho escolar, sendo eles: fatores físicos, pedagógicos, sociais e inclusive familiares, apontados por Araújo (2002). Portanto, quando há alguma disfunção em um desses elementos, torna-se essencial o trabalho conjunto de alguns profissionais para o alcance do êxito escolar. Para uma melhor abordagem das necessidades dos alunos, os educadores precisam saber identificar os problemas de aprendizagem e suas origens.

Os problemas de aprendizagem podem ser ocasionados por um distúrbio ou uma dificuldade. O Distúrbio de Aprendizagem (DA) está relacionado à disfunção do sistema nervoso central que pode causar alguns transtornos específicos prejudicando a aquisição e desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita e do raciocínio matemático, sendo que a Dificuldade Escolar (DE) tem relações com fatores externos ao sujeito que também interferem no aprendizado (CIASCA, 2004).

A “[...] desatenção, a hiperatividade ou a impulsividade como sintomas isolados podem resultar de muitos problemas na vida de relação das crianças [...]”.(ROHDE et al., 2000). Ou seja, se faz

necessária cautela no diagnóstico desses sinais que podem representar problemas no convívio da criança ou sintomas do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH).

O DIAGNÓSTICO DO TDAH E SUA COMPLEXIDADE

Historicamente, os indivíduos portadores de TDAH, segundo Pereira, Araújo e Mattos (2005) tiveram muitas denominações: Déficit do Controle Moral, Síndrome da Inquietude, Lesão Cerebral Mínima, Reação Hipercinética da Infância, Doença do Déficit de Atenção com e sem Hiperatividade, até chegar ao termo que conhecemos hoje. Juntamente com essas alterações de designações, pesquisas foram desenvolvidas progressivamente no âmbito clínico, a fim de compreender os processos neuropsicológicos apresentados pela síndrome, sendo os avanços capazes de possibilitar o diagnostica correto e o tratamento das crianças com TDAH de modo a possibilitar-lhes qualidade de vida em seu meio social.

Para Pereira, Araújo e Mattos (2005), o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é apontado como um possível diagnóstico para alunos que apresentem determinados comportamento discrepante daquele esperado para a sua faixa etária, e que acarrete algum tipo de prejuízo para o seu desenvolvimento. No entanto, ressalta-se que nem toda dificuldade representa necessariamente um distúrbio e essa diferença indica a metodologia que o professor irá aplicar com os seus alunos.

Devido as suas especificidades, o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade/Impulsividade é subdividido em três categorias, sendo elas: TDAH com a predominância de sintomas relacionados à desatenção; TDAH com predominância de sintomas de hiperatividade/impulsividade e o TDAH combinado. Essas categorias foram instituídas pelo o DSM-5, sigla que se refere à quinta edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, em inglês), criado pela Sociedade Americana de Psiquiatria.

Araújo e Neto (2014) explicam que essa publicação é o resultado de um processo de doze anos de estudos, revisões e pesquisas de campo realizadas por profissionais divididos em diferentes grupos de trabalho. Desta forma, o objetivo final foi o de garantir que a nova classificação, com a inclusão, reformulação e exclusão de diagnósticos, fornecesse uma fonte segura e cientificamente embasada para aplicação em pesquisa e na prática clínica.

Salienta-se a importância de um diagnóstico multiprofissional do transtorno para que familiares e professores possam iniciar um acompanhamento, pois a manifestação de sintomas durante curtos períodos, como de dois a três meses, que se apresentam após algum evento na vida da criança, como por exemplo, a separação dos pais, não faz parte necessariamente de um quadro de TDAH. (ROHDE, 2000).

Os sintomas do TDAH apresentam-se precocemente, geralmente coincidem com o início da fase escolar, por tornarem-se mais evidentes ao serem expostos à rotina da escola. Nesse período normalmente os sintomas prejudicam o aprendizado do aluno com a síndrome.

O diagnóstico do TDAH pode ser considerado como “diagnóstico dimensional”, isto é, todos nós temos alguns dos sintomas, em diferentes intensidades, no entanto isto não significa necessariamente que sejamos acometidos pelo transtorno, quando os mesmos não interferem no desenvolvimento das pessoas. (MATTOS, 2015, p.24).

> As crianças com TDAH parecem sonhar acordadas (os professores podem perceber isso antes dos pais) e muitas vezes são mais lentas na cópia do quadro negro e na execução dos deveres (porque “voam” o tempo todo). Elas cometem muitos erros por desatenção: erram por “bobagens” nas contas de matemática (sinais, vírgulas), erram acentuação ou pontuação, entre outras coisas. E vivem apagando ou rasurando o que escrevem. (MATTOS, 2015,p.59).

Para identificar os sintomas de TDAH é utilizado como parâmetro o desenvolvimento psicomotor adequado para cada faixa etária. Para que a criança seja considerada com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade é necessário o diagnóstico que comprove a presença de seis ou mais aspectos de ambos os domínios do transtorno (hiperatividade/impulsividade ou desatenção).

Esses sintomas precisam ser notáveis em todos os ambientes frequentados pela criança, como escola e em casa, e devem apresentar-se de forma invariável durante o período de diagnóstico. Se apresentados somente em um ambiente específico, podem representar um problema particular que está afetando a criança nesse determinado meio, e que não representam o transtorno.

Segundo Rohde et al. (2000), a desatenção é caracterizada pelos seguintes traços: dificuldade de identificar detalhes ou errar por descuido em atividades escolares; dificuldade em focar a atenção nas atividades desenvolvidas; parecer não escutar quando lhe dirigem a palavra; não seguir as instruções estabelecidas e não finalizar as tarefas, sejam escolares, domésticas ou profissionais; ser facilmente distraído por eventos alheios e apresentar esquecimentos diários.

Atenção é o processo ordenado para captar informações do meio em que vivemos. A atenção seleciona e hierarquiza todos os estímulos que recebemos, de forma a indicar que o barulho externo de um ônibus passando pela rua é menos importante do que a palestra a que estamos assistindo. Por este motivo, a atenção é muito importante nos processos de aprendizagem. Dos casos de TDAH, 80% são de meninos, vale ressaltar que este diagnóstico não deve ser feito de forma leviana e baseado apenas no aspecto.

Atualmente é muito comum que as crianças que sejam agitadas sejam classificadas com TDAH, no entanto é normal que as crianças apresentem uma atividade motora excessiva, mas em certos casos ,quando cobramos que fiquem sentadas e quietas, algumas crianças podem apresentar um comportamento ainda mais agitado e realmente só 7% dos casos se beneficiam com remédios o melhor tratamento envolve mudança de atitude e estímulos dos pais e professores.

A criança diagnosticada com TDAH geralmente apresenta agitação e impulsividade, não correspondendo às regras e disciplinas estabelecidas no ambiente escolar, e, portanto, tem seus relacionamentos afetados. Quando há a predominância de desatenção, a criança pode apresentar algumas dificuldades em concluir as suas tarefas escolares, ou realizá-las de maneira desorganizada e distraída, sem atentar-se ao objetivo da atividade.

> [...] a dificuldade de encontrar um “marcador biológico” para o TDAH reside no fato de que a criança “perfil TDAH” não é desatenta e /ou hiperativa e ponto. Há uma imensa heterogeneidade manifestada em comportamentos e atitudes que se diferenciam a depender de uma série de fatores, sobretudo interacionais e contextuais (SIGNOR; SANTANA, 2016, p.50).

Santos & Vasconcelos (2010) destacam que o diagnóstico pelo critério do DSM-IV implica na análise da frequência, intensidade, amplitude (que é a persistência do sintoma em mais de um contexto) e a duração (de pelo menos seis meses) da tríade sintomática: desatenção, hiperatividade e impulsividade.

Para identificação do TDAH combinado, é necessária a manifestação de seis ou mais sintomas de desatenção e seis ou mais sintomas de hiperatividade-impulsividade. O TDAH combinado possui maior incidência em crianças e adolescentes, apresentando maiores prejuízos funcionais do que os demais. Manifestam dificuldades nas relações sociais, apresentando comportamento agressivo em algumas situações.

O TDAH desatento tende a ocasionar maiores déficits de aprendizagem exigindo maior auxílio extraclasse, referente às atividades escolares (SANTOS & VASCONCELOS, 2010). Apresenta também isolamento social e retraimento. Já o indivíduo com TDAH hiperativo/impulsivo apresenta também um comprometimento nas relações sociais, juntamente com a manifestação de agressividade. Após uma avaliação que preencha os critérios do DSM-5, são realizados testes neuropsicológicos, para os casos em que houver dúvidas quanto à causa da desatenção.

Segundo Pereira, Araújo e Mattos (2005) o diagnóstico é feito na faixa etária escolar, pois é nesse período que os sintomas de hiperatividade e desatenção passam a impedir que a criança mantenha a postura assentida pelo ambiente escolar, gerando alguns problemas que antes não eram perceptíveis pelo entorno da criança.

Para uma avaliação diagnóstica completa são coletadas informações dos pais, dos professores e das próprias crianças, porém nem sempre esses dados se complementam entre si. Mediante isso, a conversa com os pais tende a ser valorizada perante as outras, principalmente em casos em que a criança não consiga verbalizar os sintomas. Já os professores, segundo Rohde et al. (2000), tendem a superestimar os sintomas de TDAH.

As crianças por meio de um esforço voluntário são capazes de controlar os sintomas do TDAH, portanto em algumas situações pode-se ter a falsa impressão de que os sintomas cessaram, por isso é feita a entrevista a fim de compreender o que Rohde et al. (2000) chama de funcionamento global da criança. Para compreender a manifestação sintomática na escola são consideradas as informações obtidas com os professores, e não somente pela entrevista com os pais, estabelecendo um panorama do transtorno.

Como avaliações complementares são sugeridas o encaminhamento de escalas objetivas para a escola; uma avaliação neurológica e uma testagem psicológica. Cada experiência nova que se vive, ativa uma série de processos neurológicos, afetivos e cognitivos. Para acessarmos os nossos processos cognitivos (ou seja, aprender) precisamos de uma condição básica; isto reflete diariamente em nossa memória e na aprendizagem. É muito comum encontrarmos crianças com o tempo de atenção diminuído, a algumas atitudes podem auxiliar neste sentido: trabalhar com postura adequada

aos alunos, desenvolver uma rotina estipulada previamente, respeitar os horários estabelecidos.

O papel da avaliação neurológica é o de descartar a possibilidade de que haja patologias neurológicas que estejam mascarando o quadro sintomático do TDAH, o que a torna importante como reforço do diagnóstico inicial. Há doenças que podem ou não estar associadas ao TDAH, confundindo-se os sintomas deste com a dislexia e a depressão.

Atualmente ainda não foi descoberta a cura o TDAH, porém existem algumas abordagens terapêuticas capazes de amenizar os sintomas e que permitem que as pessoas com o transtorno de déficit de atenção e hiperatividade possam desenvolver habilidades, viver com qualidade, alcançarem os seus objetivos e se inserirem socialmente.

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

Para entendermos as dificuldades de aprendizagem, primeiramente é necessário que conheçamos o processo de aprendizagem e quais são seus princípios básicos. A aprendizagem modifica o comportamento de forma duradoura e acontece por meio da experimentação, observação e regras.

As dificuldades de aprendizagem podem ter origem em fatores orgânicos ou emocionais. Aqueles que estão envolvidos no processo educativo precisam observar se essas dificuldades são momentâneas ou não, a fim de tentar descobrir se estão associadas a fatores desmotivadores do aprendizado, tais como: sono, cansaço, tristeza, desordem, preguiça, etc., para melhor identificar o problema. As dificuldades mais conhecidas são: dislexia, disgrafia, discalculia, dislalia, disortografia e o TDAH.

A criança com dificuldade de aprendizagem pode se sentir rejeitada pelos colegas de sala, e se a sua dificuldade não for tratada, as consequências podem tomar uma proporção maior, causando danos irreversíveis à vida dessa criança. O aluno com dislexia faz trocas ou omissões de letras, inverte sílabas, apresenta leitura lenta, pula linhas ao ler um texto.

> Ensinar crianças com dificuldade de aprendizado requer por parte do professor uma investigação de como cada criança aprende. O professor deve estar a par das habilidades e fraquezas de cada criança, não apenas no que diz respeito às habilidades acadêmicas como a leitura e a escrita, mas também em termos de habilidades de 'aprendizado' como percepção, audição, visão e memória. Uma vez entendido como cada criança aprende, todos os tipos de atividades podem ser 'trabalhados' de forma a ajudar a criança que possui dificuldades de aprendizado. (MAJOR; WALSH, 1990, p. 1)

A disgrafia vem associada à dislexia, letras ilegíveis, mal traçadas, muito próximas. A desorganização ao produzir um texto estão associados à ela. Um dos problemas mais sérios é a discalculia, o portador dessa dificuldade não identifica os sinais das operações matemáticas, não sabe utilizá-los, não compreende enunciados de problemas, não consegue quantificar, comparar, entender sequências lógicas.

A dislalia é a dificuldade na emissão da fala e a disortografia é a dificuldade na linguagem escrita. Também pode aparecer, como consequência da dislexia, o Transtorno de Déficit de Atenção

e Hiperatividade (TDAH), que é um problema de ordem neurológica e traz consigo sinais evidentes de inquietude, desatenção, falta de concentração e impulsividade.

Professores podem ser os mais importantes no processo de identificação e descoberta desses problemas, porém não possuem formação específica para fazer tais diagnósticos, que devem ser feitos por médicos, psicólogos e psicopedagogos. Quando falamos sobre dificuldades de aprendizagem em Matemática, falamos de discalculia. Segundo os especialistas a discalculia é uma má formação neurológica que provoca transtornos na aprendizagem de tudo o que diz respeito a números.

Para Johnson e Myklebust (2006), o aluno com discalculia é incapaz de visualizar conjuntos de objetos dentro de um conjunto maior, conservar quantidades, fazendo comparações entre maior ou menor massa, sequenciar e classificar números, compreender os sinais das operações básicas, montar operações, entender os princípios de medida, lembrar as sequencias dos passos para realizar as operações matemáticas, estabelecer correspondências ou contar através dos cardinais e ordinais.

Algumas das dificuldades apresentadas por pessoas com discalculia são também observadas na dislexia, distúrbio que apresenta dificuldade em ler, escrever e soletrar, pois a pessoa com necessidade educativa especial possui dificuldade em interpretar o enunciado dos exercícios e dos conceitos matemáticos. A discalculia pode ser notada ainda na infância, quando a criança tende a ter dificuldades em compreender os termos já utilizados, como igual, diferente, porém, somente mais tarde, durante o Ensino Fundamental, quando a criança começa a aprender os símbolos e conceitos mais específicos, é que o problema se acentua e pode ser diagnosticado.

Desse modo, como possíveis meios de auxiliar nesse processo, espera-se que o professor deveria permitir que o estudante utilizasse tabuada, calculadora, cadernos quadriculados. Ademais, pensando na clareza dos exercícios e atividades, seria também papel do professor, elaborar seus exercícios e provas com enunciados mais claros e diretos.

TRATAMENTO MULTIMODAL

O tratamento do TDAH abrange os aspectos individuais que o transtorno pode causar na pessoa. Cada criança, adolescente ou adulto com o transtorno de déficit de atenção e hiperatividade responde de maneira diversa ao tratamento proposto, portanto, é tão imprescindível o acompanhamento de uma equipe múltipla formada por médicos, psicólogos, educadores e outros profissionais que forem necessários. Por ser multifacetado, esse tratamento engloba intervenções psicoterápicas e farmacológicas de modo concomitante.

Essa forma de abordagem combinada também chamada de multimodal consiste no uso de medicamentos juntamente com a utilização de recursos complementares para melhorar a qualidade de vida do paciente, podendo incluir a utilização de intervenções psicoterápicas, fonoaudiológicas, psicopedagógicas, mudanças no estilo de vida, além do uso de recursos tecnológicos e ajustes no ambiente no qual o paciente vive.

Para Rohde et al. (2000), as intervenções no âmbito escolar são necessárias e importantes.

Essas intervenções devem ter como foco a melhora do desempenho escolar. Para isso, os educadores deveriam ser orientados quanto à estruturação da sala de aula com uma quantidade reduzida de alunos, adaptando-se também a rotina diária consistente e um ambiente escolar previsível e consistente que ajude as crianças a manterem o controle emocional.

Segundo Araújo (2002), O tratamento do TDAH inclui orientação à família e à escola, um suporte com terapia especializada e uso de medicamentos. Desta forma, em casa, os pais devem estabelecer normas de comportamento bem claras e definidas, evitar o castigo excessivo a criança e fornecer espaço físico com poucos fatores de distração. Já a escola, precisa que os professores conheçam as especificidades do TDAH, para viabilizar a relação com o aluno e, assim, equilibrar a dedicação dada aos demais em sala de aula com certa atenção maior àquele aluno em particular.

Sentar-se próximo à professora em turmas pequenas, são detalhes que possam dispersar a atenção do aluno, permissão especial para ter mais tempo a fim de completar tarefas sem punições, ou tarefas menos longas, aumentando gradualmente. Em meio a tantos problemas enfrentados em sala de aula, a falta de atenção é o mais comum e encontrado, pois muitas crianças não conseguem aderir, ou entender tudo que lhe é ensinado. Existe uma preocupação de a escola adaptar-se a este individuo diagnosticadas com TDAH, o que desencadeia indagações de como organizar as instituições para receberem esses alunos de modo adequado.

Mattos (2015) destaca os problemas emocionais e os prejuízos de relacionamento desencadeados pela falta de compreensão do entorno social em relação às manifestações do TDAH, inclusive por parte dos familiares e da equipe escolar. Com isso, pode ocorrer relutância em procurar acompanhamento profissional, que habitualmente traz boas contribuições sobre como agir com esse déficit na escola, e repercussões para o aprendizado.

Segundo Mattos (2015) muitas crianças com TDAH não gostam de estudar e não gostam da escola, não criam vínculo, tendo em vista, sua dificuldade de relacionamento, por sua condição que as tornam impopulares. Ressalta que a atividade física é bastante recomendada para essas crianças, inclusive como facilitadora de outros aprendizados acadêmicos.

Além dos problemas para o aprendizado, que podem render maior ocorrência de reprovações, expulsões e abandono escolar, Mattos (2015) relata que os diagnosticados com TDAH estão mais propensos a acidentes, ao uso abusivo de álcool e drogas, especialmente na adolescência, maior incidência à depressão e ansiedade, maior índice de obesidade, maior risco de desemprego e divórcios se forem adultos.

Porém, é preciso cautela para diferenciar o normal do patológico, visto que para compreender é preciso considerar diversos aspectos sejam históricos, social ou cultural. Ao mesmo tempo, cada campo técnico precisa se ancorar em uma determinada concepção. Por isso, a necessidade de que o professor adquira conhecimento suficiente para identificar e auxiliar no encaminhamento ao tratamento dos alunos com TDAH.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com Araújo (2002), Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade é uma síndrome relativamente comum entre 3% a 5% dos alunos em idades escolares, requerendo do educador metodologias específicas para realizar um trabalho pedagógico que contemple este aluno. Sendo assim, é fundamental o conhecimento sobre TDAH e suas implicações na vida do aluno.

O Transtorno é sempre complexo, pois apresenta várias com formas da criança se apresentar diante da sociedade, e por isso deve ser estudado e analisado com a ajuda dos pais/familiares e principalmente da escola. Constatamos que essa parceria, quando bem feita, ajuda a criança com transtorno opositor a se desenvolver, como as demais crianças.

Verificamos que, quando há o afeto da família, vivendo em um lar harmonioso no qual a criança se sente segura e amparada, aliado a uma educação de qualidade em que sejam garantidos os direitos do aluno com necessidades educacionais especiais, essa criança se desenvolve com mais facilidade e dignidade. A escola deve oferecer a essa criança um atendimento educacional especializado.

É importante o trabalho conjunto da escola com a família, pois as duas são as peças principais para o desenvolvimento da criança com TDAH. É o amparo e a segurança da família aliados ao atendimento educacional especializado da escola.

Com isso, conclui-se que a parceria família e escola é essencial, mas, para que isso aconteça, os profissionais da educação precisam de formação adequada que contemple a inclusão em sala de aula. Precisam conhecer o TDAH e suas particularidades, para que possam realizar uma intervenção adequada em parceria com os pais. É necessário também um interesse e comprometimento do professor na procura de uma formação continuada.

O referencial bibliográfico sobre TDAH pesquisado para a formulação deste projeto escapa do âmbito educacional e perpassa por áreas do conhecimento como neurologia, psiquiatria, psicologia, pediatria, neuropsiquiatria, saúde coletiva e até endocrinologia.

Quanto ao diagnóstico, identificou-se a necessidade de uma cautelosa análise dos sintomas mediante critérios definidos pelo DSM-5 e a coleta de dados provenientes de entrevistas do entorno social da criança, principalmente pais, familiares próximos e professores, ressaltando a importância de um diagnóstico fundamentalmente clínico.

Outro fator que apareceu recorrente no material utilizado é a discussão acerca da adaptação escolar para se receber o aluno com TDAH, respeitando as limitações que o transtorno lhe causa e adequando o ambiente e a metodologia escolar para contemplar este aluno e contribuir com o seu tratamento.

Embora diversos estudos tenham enaltecido os efeitos benéficos que as medicações proporcionam aos portadores de TDAH, é discutido em alguns artigos da base de dados a hipermedicalização das crianças, sugerindo a tentativa de controle de características inerentes à infância e à adolescência e de medicalizar a vida. O diagnóstico perpassado por controvérsias, no que diz respeito a sua

definição, etiologia, diagnóstica e tratamento. As discussões referentes ao uso do psicotrópico para controlar os sintomas do TDAH são inúmeras.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, Alexandra Prufer de Queiroz Campos. **Avaliação e manejo da criança com dificuldade escolar e distúrbio de atenção**. J. Pediatr, v.2, Supl 1,2002.

ARAÚJO, ÁLVARO; NETO, F. **A Nova Classificação Americana Para os Transtornos Mentais – o DSM-5**. Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva, v. 16, n. 1, 1 abr. 2014.

CARVALHO, Fabrícia Bignotto de; CRENITTE, Patrícia Abreu Pinheiro e CIASCA, Sylvia Maria. **Distúrbios de aprendizagem na visão do professor**. Rev. psicopedag. [online]. 2007, vol.24, n.75, pp. 229-239. ISSN 0103-8486.

MATTOS, Paulo. **No Mundo da Lua: Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade - TDAH**. Associação Brasileira do Déficit de Atenção - ABDA.16ª edição. São Paulo, 232 p., 2015.

PEREIRA, Heloisa S.; ARAÚJO, Alexandra P. Q. C.; MATTOS, Paulo. **Transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH): aspectos relacionados à comorbidade com distúrbios da atividade motora.** Revista Brasileira de Saúde Materna Infantil, [s.l.], v. 5, n. 4, p.391-402, dez. 2005. FapUNIFESP (SciELO).

ROHDE, Luis Augusto et al. **Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade**. Revista Brasileira de Psiquiatria, [s.l.], v. 22, n. 2, p.07-11, dez. 2000. FapUNIFESP (SciELO).

SANTOS, L.F. & VASCONCELOS, L.A. **Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade em Crianças: uma revisão interdisciplinar.** In: Psicologia: Teoria e Pesquisa, 2010.

SIGNOR, Rita de Cassia Fernandes; BERBERIAN, Ana Paula; SANTANA, Ana Paula. **A medicalização da educação: implicações para a constituição do sujeito/aprendiz.** Educação e Pesquisa, [s.l.], v. 43, n. 3, p.743-763, 3 nov. 2016. FapUNIFESP(SciELO).

GOMES, M. & VILANOVA, L.C.P. – **Transtorno de Déficit de Atenção-Hiperatividade artigo ver neurociência1999.**

AMARAL, A. H., & Guerreiro, M. M. (2001). **Transtorno do déficit de atenção e hiperatividade – proposta de avaliação neuropsicológica para diagnóstico.** Revista Arquivos de Neuropsiquiatria.

Cruz, Bruna de Almeida.; Lemos, Flávia Cristina Silva.; Piani, Pedro Paulo Freire,; Brigagão, Jacqueline Isaac Machado: **Psicologia Social Comunitária e Saúde Mental: Uma Crítica á Produção do TDAH e a Administração de Drogas para Crianças Estud**, Psic vol 20 no 3 jul/ set 2016.

A IMPORTÂNCIA DOS CONTOS NA FORMAÇÃO DA CRIANÇAS

DARCI DE OLIVEIRA SANTOS DA CONCEIÇÃO
Graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário FIEO – Fundação Instituto de Ensino para Osasco (2009); Professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na EMEI Professora Maria do Carmo Godoy Ramos.

RESUMO

O presente artigo aborda sobre a utilização dos contos na Educação Infantil como forma de possibilitar que as crianças se aprofundem em suas emoções e se tornem capazes de resolver problemas interiores causados pelas suas interações com o mundo e a necessidade de conhecer sobre como faz parte destas relações interpessoais. Para isso, inicia apontando para a escola como uma instituição social que tem a função de desenvolver os sujeitos integralmente, possibilitando uma formação que infira na harmonia das relações interpessoais vivenciadas em sociedade. Em continuidade, a simbologia que aparece nos contos e como as crianças as traduz e articula com suas realidades. Em sequência, explana sobre o papel do professor em entender a importância dos contos para as crianças e como articular práticas pedagógicas que respeitem as especificidades tanto das crianças quanto dos contos. Conclui, evidenciando que a ampliação dos saberes dos professores sobre a utilização dos contos no cotidiano educacional se torna essencial para que estes encontrem espaço no planejamento docente, favorecendo o desenvolvimento integral das crianças. Por objetivo, o artigo traz a promoção de reflexões de profissionais docentes que atuem na Educação Infantil sobre como os contos são significativos no processo de compreensão do mundo para as crianças. Trata-se de uma pesquisa de revisão de literatura.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil; Contos de Fada; Desenvolvimento Infantil.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil é um espaço que a formação das crianças se dá com o seu envolvimento com o mundo. Nesta fase da vida, os pequenos ainda se encontram em ação de apropriação do mundo, buscando compreender o que tem a seu redor, se percebendo como parte do espaço e figura importante nas relações interpessoais.

Neste movimento de descobrir o mundo, as crianças passam por diversas vivências que lhes

causam emoções, as quais ainda são desconhecidas. Estabelecer relações entre as emoções e as situações que experiência é de suma importância para o autoconhecimento infantil, construção de personalidade e constituição de identidade.

Neste contexto, os contos de fadas, com suas características e tradição, pode se configurar como uma ferramenta metodológica para este jogo de papéis em que as crianças possam se colocar no lugar dos personagens e transportar suas situações-problemas para um mundo imaginário que favoreça refletir e compreender sobre elas, impactando na construção de possibilidades de ações.

Para compor a discussão aqui elencada, foi utilizada uma pesquisa de revisão de literatura com análise crítica e reflexiva de artigos científicos que dissertam parcial ou integramente sobre a temática.

CONTOS E EDUCAÇÃO INFANTIL

A escola tem sido ressignificada no que concerne sobre o processo de ensino-aprendizagem, com vistas a abandonar a perspectiva de transmissão de conhecimentos. Segundo Costa e Baganha (1989), dentre os objetivos da escola, a centralidade de sua função deve estar relacionada a formação das crianças diante das relações sociais que vivenciam e que vivenciarão.

De acordo com Costa e Baganha (1989), a criança é potente na constituição de seus saberes. Para isso, é de suma importância que lhe seja dada a possibilidade de participação no processo de ensino-aprendizagem, favorecendo a construção de hipóteses que solicitem respostas da sua cognição, motricidade, afetividade e social. Essa visão aponta que as questões particulares e interiores de cada criança tem impacto na forma com que desenvolvem ações para dar sentidos as suas aprendizagens.

Conforme Bettelheim (2002), entender a educação como um espaço de desenvolvimento integral, ou seja, que não separa os sujeitos nestes pilares acima citados, é essencial para a construção de práticas pedagógicas que valorizem as capacidades infantis. O mundo e o seu lugar neste espaço fazem parte das primeiras reflexões que geram as aprendizagens na infância, dar sentido a sua existência dentro do convívio interpessoal, constitui como um dos compromissos da escola diante das especificidades desta faixa etária.

Neste sentido, o trabalho com os contos se torna uma ferramenta metodológica que possibilita o resgate de conhecimentos prévios, os quais são baseados nas vivências individuais e coletivas das crianças, com suas culturas, modos de vivências, com a diversidade que se encontra nesta instituição social.

Em complemento, Fonseca e Mello (2014) enfatizam que a escola forma cidadãos. A qualidade desta formação se encontra interligada com as ofertas de vivências que acontecem no ambiente educacional. Partir da visão de desenvolvimento crítico e reflexivo, como uma das principais aprendizagens neste processo de formação de cidadãos, é importante para que as práticas pedagógicas e recursos utilizados sejam pensados para envolver os estudantes.

Não é possível separar o emocional do desenvolvimento das crianças. Segundo Fonseca e Mello (2014), entendendo a integralidade dos sujeitos, o emocional impacta nas aprendizagens infantis e este impacto pode ser positivo ou negativo dependendo das interações vivenciadas.

Trazendo as relações entre este emocional, aprendizagens e os contos, Fonseca e Mello (2014) evidenciam que:

> Mesmo sabendo que a escola dá grande importância em treinar mentes objetivas, não se pode conceber um processo de ensino-aprendizagem, que desconsidere o fator emocional. É justamente neste momento que entra o papel dos contos de fadas, pois para formar cidadãos, a escola precisa trabalhar a vivência em sociedade. Isso implica em não deixar de lado temas como solidariedade, cooperação, responsabilidade entre outros. (FONSECA; MELLO, 2014, p. 7)

Dando relevância ao uso dos contos nas dinâmicas do cotidiano da Educação Infantil, Franz (1990) afirma que a formação da criança acontece em grande parte com o contato com as histórias. Muitas vezes em casa são contadas histórias que passam de geração para geração, fazendo parte da identidade das crianças. As histórias desenvolvem o imaginário, transportam as crianças para outros mundos, mundos os quais que resgatam emoções de suas vivências com as relações que são estabelecidas com este contato.

De acordo com Bettelheim (2002), os contos como gênero literário, composto pelas mais variadas histórias são atrativas para as crianças. É possível citar sensações como prazer quando se envolvem com esta contação, leitura de imagens e folhear de livros de contos. Estes contos possuem uma linguagem, na atualidade, direcionada as crianças com respeito a muito de suas características. Um ponto relevante e importante é que as crianças compreendem os contos e o que está nas entrelinhas.

Não se pode negar que apesar das intencionalidades que se encontram embutidas no texto, como coloca Bettelhein (2002), os significados que são construídos, geralmente, são diferentes para cada criança. Esta visão se encontra atrelada ao fato que as vivências particulares, as emoções sentidas, a identificação com os personagens, traduzem experiencias reais de cada criança, assim como um conto pode ter mais de um significado para a criança em dependência aos momentos que estejam vivenciado ao escutá-lo mais de uma vez.

Partindo desta ótica de simbolismo e atribuição de sentidos individuais, Leite (2019) coloca que:

> Ainda de forma simbólica e prazerosa, os contos reproduzem as dificuldades, os complexos das crianças, de maneira que é possível elas se projetarem nessas narrativas, fortalecendo e solucionando suas experiências internas, além de contribuir para o exercício da imaginação, os contos exercem um grande fascínio nas crianças, são caminhos de descoberta e compreensão do mundo. (LEITE, 2019, p. 2)

Portanto, segundo Leite (2019), e a atribuição de sentidos com o contato com contos, tem base na psicanálise para ser compreendido. Nesta perspectiva, esta autora expõe que a estrutura dos contos se encontra relacionada aos problemas, dilemas, reflexões vividas pelo homem social, o que favorece que estes não se tornem obsoletos. A ligação com o emocional é evidenciada e valorizada quando se desenvolve um trabalho com o conto.

SIMBOLOGIA DOS CONTOS

Cada conto de fadas é um espelho mágico que reflete alguns aspectos de nosso mundo interior, e dos passos necessários para evoluirmos da imaturidade para a maturidade. Para os que mergulham naquilo que os contos de fadas têm a comunicação, se tornam lagos profundos e calmos que, de início parecem refletir nossa própria imagem.

Os contos de fadas, como todas as verdadeiras obras de arte, possuem uma riqueza e profundidade variadas que transcendem de longe o que mesmo o mais cuidadoso exame discursivo pode extrair deles.

Para Bettleheim (2002), estes se configuram como histórias que as crianças ouvem desde pequenas e, em sua maioria, demonstram por elas um verdadeiro fascínio. A sala de aula é um ótimo lugar para retomar o contato dos alunos com os contos e, muitas vezes, ser a primeira a possibilitar esse contato, pois apesar desse gênero se propagar através da oralidade muitas crianças os desconhecem ou só os conhecem de maneira superficial, por meio de versões adaptadas.

Os contos mostram acontecimentos passíveis para qualquer pessoa formação interior do indivíduo em relação ao mundo. Neles há o confronto entre o bem e o mal, os fracos e os fortes, e é nesta relação que a criança compreende os valores básicos para uma convivência. De acordo com Leite (2019), eles apresentam novas dimensões à imaginação da criança que ela não poderia descobrir por si só. É necessário entender o que está se passando dentro de seu inconsciente.

Deve-se mostrar as duas faces da vida, para que a criança saiba que nem tudo na vida será agradável. Os pais acreditam ser melhor privar os filhos de coisas negativas, preferem protegê-los, entretanto tem um aliado nos contos que retratam a verdade nua e crua. Os contos ajudam a criança a se libertar dos pais, isto é, quando chegar a hora de ficar na escola sem sua proteção, é hora de enfrentar o mundo.

Para Abramovich (1994), é essencial para o desenvolvimento infantil ter contato com muitas histórias. Por meio desta ação, ela maximiza sua visão de pertencimento ao mundo social, vivenciando sentimentos e exercitando o fantasiar. Esta imaginação acondicionada ao mundo fantástico, infere na constituição da personalidade e tem importância na construção da identidade das crianças.

Envolvidos no imaginar e se permitindo viver o papel dos personagens, segundo Leite (2019), as crianças refletem sobre seus cotidianos, sobre suas vidas, mesmo sem saber que estão fazendo isso. Este movimento de se transportar para o mundo da imaginação motivadas pelas histórias vão favorecendo a construção de suas perspectivas sobre sua importância no mundo real e entendendo o que tem ao seu redor, sejam materialidade, sejam outros sujeitos.

Na perspectiva de Bettelheim (2002), mesmo que as crianças pareçam pequenas e com vivencias mais limitadas que os estudantes pelos seus poucos anos de vida, os dilemas existenciais já aprecem, uma vez que estão relacionados a humanidade e ao processo de humanização. Tendo os contos linguagem mais simples, utilizando de temas comuns ao dia a dia como o amor e o medo, no qual a idade dos personagens não se apresenta bem definida, os dilemas são trazidos à tona,

possibilitando que construam significados importantes para a compreensão de que o ser humano se encontra inserido na sociedade, o que despertar as crianças para a visão de que são visíveis neste espaço.

Nos contos nenhum problema existencial é omitido. Situações como a morte, a inveja, a velhice, a pobreza, são retratadas de forma a que a criança se defronte com questões referentes às injustiças, ao bem e ao mal, que são fatos vistos por ela ao seu redor. Através dos contos a realidade se apresenta menos dura e mais fácil de ser enfrentada.

Como exemplo dos temas que estão intrínsecos nos contos, Fonseca e Mello (2014) pontuam que:

> Nos contos de fadas, tanto o mal quanto as virtudes estão presentes nas narrativas; na maioria delas, o mal é temporariamente vitorioso e possui alguma vantagem que é simbolizada pelo poder e inteligência (da bruxa, do gigante ou do dragão); assim, o personagem mau fica por algum tempo no lugar do herói. Essas narrativas não apresentam figuras ambivalentes (boas e más ao mesmo tempo) e podem ou não ter a presença de fadas. (FONSECA; MELLO, 2014, p. 5)

Neste sentido, Fonseca e Mello (2014) afirmam que os contos de fadas, dentre tantas possibilidades de trabalhar com o emocional infantil, oportuniza superar medos. O enfrentamento dos desafios diante do resgate da coragem que são visualizados nos contos, mostram as crianças que nesta busca pela o que ainda não se conhece, existem diferentes caminhos, os quais precisam ser imaginados para projetar soluções, favorecendo a prática de construir hipóteses.

Os problemas que são enfrentados não diferem de situações que podem ser vividas pelas crianças, apenas mudando os cenários e os personagens. Segundo Fonseca e Mello (2014), esse movimento de construção hipotéticas apontam para que a vida é repleta de situações-problemas, as quais precisam de reflexões e não de ações impensadas.

Quando os contos são utilizados de forma correta, de acordo com Pires (2000), se torna uma ferramenta metodológica importante para a formação das crianças. O desenvolvimento do comportamento leitor, o qual permite compreensão e interpretação textual, passa a se configurar como momentos prazerosos, envolventes, trazendo à tona emoções que nem sempre são compreendidas pelas crianças no seu dia a dia. Quando se compreende esta importância, ampliam-se os momentos de propostas com os contos, tendo as intervenções como algo que promove identidade e conhecimento as crianças.

Sendo assim, como ressalta Pires (2000), desenvolver propostas diárias com os contos na Educação Infantil, favorece a criatividade, imaginação, compreensão de emoções, competências estas que são indispensáveis para a formação cidadã das crianças, uma vez que impacta na sua forma de ver e pensar o mundo e seu papel neste espaço.

PLANEJAMENTO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Na atualidade, é comum visualizar o fácil acesso dos estudantes a recursos tecnológicos digitais. Como característica da contemporaneidade, estes parecem fazer parte de seus cotidianos.

Porém, o contato com os livros e a leitura literária, parece diminuir mais a cada dia.

Para Fonseca e Mello (2014), com esta realidade, momentos em que se torna possível ver as crianças envolvidas com os contos causa maravilhamento. Os contos podem ser considerados como herança da humanidade que foi passada de geração para geração e, portanto, verificar que esta não está sendo deixada de lado é de grande valia para sustentar tradições.

De acordo com Leite (2019), por meio do ler, as crianças passam a construir conhecimentos sobre diferentes culturas que são evidenciadas no desenvolvimento histórico humano, ampliando seus saberes, os quais serão significativos nas relações sociais que vivenciam. Mas, Leite (2019) critica que em muitas escolas, os contos passam maior tempo nas prateleiras, caixas, armários do que com as crianças os apreciando.

A falta de planejamento e confiança de que as crianças são capazes de cuidar dos livros, na perspectiva de Leite (2019), são elementos que fazem com que o armazenamento dos contos se torne mais importante do que sua veiculação no ambiente escolar. Este afastamento que ocorre entre os contos e os estudantes vai minando seu interesse pela leitura, o que prejudica a sua atribuição de valores diante da leitura do fantástico.

Conforme Coelho (2000), a criança dentro de sua integralidade, tem seu desenvolvimento aportado em fatores cognitivos, motores, sociais e afetivos. Com enfoque nesta afetividade e respaldada pelas emoções, as crianças se projetam para os contos, despertando sensações que ficam camufladas nas situações reais. Relacionar estas emoções vivenciadas com o contato com os contos com momentos que experienciou, favorece que faça reflexões que permitam conhecer os seus sentimentos e controlá-los quando necessário.

Para Fonseca e Mello (2014), desenvolver práticas pedagógicas que valorizem os contos é importante para envolver as crianças nas propostas planejadas. O despertar dos interesses infantis associado ao prazer comum que ocorre com a leitura de contos, promove uma participação ativa das crianças no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que permite que se sintam pertencentes as propostas quando possuem espaço para suas falas e como retorno encontrem uma escuta sensível do professor.

As especificidades infantis precisam ser contempladas quando organizadas propostas que envolvam os contos. De acordo com Fonseca e Mello (2014), o tempo de concentração das crianças parece ser menor do que dos adultos. Para manter as crianças envolvidas, ações como preparação de contexto, trazer temáticas do interesse apresentado pelas crianças, práticas que despertem curiosidades, promover envolvimento das crianças lhes dando poder de tomadas de decisões, entre outros, fazem parte dos momentos de planejamento, o qual sempre terá por base as intencionalidades almejadas pelo professor.

Estas intencionalidades partem das vivências do professor com os contos, assim como do conhecimento que possui sobre seu grupo de crianças. É fato que além de ser um gênero que desperta muito o interesse de crianças os contos também têm admiradores no público adulto pois, tem um encantamento todo especial que diverte e traz à tona temas considerados difíceis para o adulto, mas que a criança consegue absorver naturalmente.

O fascínio que os contos têm sobre a criança, são uma ótima oportunidade de ela descobrir que existem problemas, conflitos e que todo ser humano é passível de problemas, que isso é natural e que todos homem tem meios de lutar contra eles para solucioná-los ou melhor conviver com eles.

Na perspectiva de Bettelheim (2002), as crianças refletem quando se envolvem com os contos. A linguagem apresentada neste material é de fácil compreensão delas, o que possibilita se personificar nos sujeitos que fazem parte da história e transportar suas histórias para dentro dos contextos do conto. Com isso, passam a existir momentos em que seus problemas são desmistificados, problemas estes geralmente emocionais. Não como negar a relação de empatia que ocorre com esta dinâmica, pois a criança não vê apenas sua posição, mas a posição do outro também, o que lhe dá oportunidades de constituir hipóteses.

A criança pode tirar dos contos significados diferentes de acordo com seus interesses, mesmo ouvindo várias vezes, mesmo conhecendo a história em seus detalhes ela consegue se surpreender, vibra só de pensar na próxima cena, adianta-se aos acontecimentos e isso só as torna mais emocionantes. Quando gosta da história, a criança se identifica, ouve até a exaustão e de cada nova leitura consegue tirar novas descobertas.

Dessa forma, para trazer os contos para o ambiente educacional com intencionalidade, os professores precisam estar preparados, necessitando de uma formação continuada que revele para eles a importância destes no desenvolvimento infantil e, principalmente, no que concerne sobre resolução de problemas que envolvam o emocional infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dentre tantos fatores que mostram como os contos são importantes para a formação da criança evidenciados no desenvolvimento deste artigo, se mostra essencial destacar as relações que são estabelecidas pelas crianças diante construção da compreensão sobre sua função no espaço.

Na Educação Infantil, momento em que as crianças estão descobrindo tudo que a cerca, vivendo interações produtoras de aprendizagens, descobrindo as relações com o próximo e como esta afeta suas decisões, assim como provocam o seu emocional, solicitando que as emoções venham à tona e possibilitem refletir as ligações deste sentir com o entender-se pertencente ao meio.

Quando o professor compreende esta importância do conto, este consegue trabalhar com fatores emocionais e afetivos que são significativos para a formação da personalidade dos sujeitos, visto que nesta época do desenvolvimento humano que esta tende a se consolidar. Não distante, a constituição da identidade também pode ser ressaltada, pois o refletir sobre sua importância no espaço social, dará subsídios para se visualizar como sujeito histórico e cultural.

Dessa forma, o aumento de propostas que envolvam contos na Educação Infantil se faz necessária pela ligação que tem com a infância e como as histórias se encontram repletas de situações-problemas que são vivenciadas pelas crianças, as quais promovem reflexões e críticas que favorecem a construção de hipóteses, organização de possibilidades de ações, inferindo no

cognitivo, motor, social e afetivo, bases estas que fazem parte da integralidade dos sujeitos.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices.** São Paulo: Scipione, 1995.

BETTELHEIM, Bruno. **A Psicanálise dos contos de fadas.** 16 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil: teoria, análise, didática.** São Paulo: Moderna, 2000.

COSTA, Isabel Alves. BAGANHA, Filipa. **Lutar para dar um sentido à vida: Os contos de fadas na educação de infância**. Portugal, Edições Asa, 1989.

FONSECA, Maria Ruth Taques e MELLO, Vânia Cristina Ferreira de. **A importância dos contos de fadas na formação das crianças no Ensino Fundamental.** 2014. Disponível em: <http://ri.uepg.br:8080/monografias/bitstre_am/handle/123456789/50/V%C3%A2nia%20Cristina%20Ferreira%20de%20Mello.pdf?sequence=1>. Acesso em: 13 jan. 2023.

FRANZ, Marie-Louise von. **A interpretação dos contos de fada.** São Paulo: Paulus, 1990.

LEITE, Jaqueline Bonini Rosa. **A Importância dos contos de fada na Educação Infantil.** Revista Científica Eletrônica de Ciências Aplicadas da FAIT, v 9, n 1, 2019.

PIRES, Dilea Helena de Oliveira. “**Livro...eterno livro...”** In: **Releitura.** Belo Horizonte: Março de 2000, vol. 14, p.34

AS DIVERSAS FORMAS DE ARTES E SUAS IMPORTÂNCIAS PARA A VIDA ESCOLAR DAS CRIANÇAS

DAYANE SOUZA SANTOS
Graduação em Pedagogia, pela Universidade Nove de Julho (2010); Especialista em Psicopedagogia, pela Universidade Nove de Julho (2014); Professora de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

Esse artigo procura abordar reflexões a respeito das artes e a valorização das linguagens artísticas. Ao aprender arte na escola, o jovem poderá integrar os múltiplos sentidos presentes na dimensão do concreto e do virtual, do sonho e da realidade. Tal integração é fundamental na construção da identidade e da consciência do jovem, que poderá assim compreender melhor sua inserção e participação na sociedade, tornando indivíduos menos violentos e conscientes do seu verdadeiro papel no mundo.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem; Cultura; Inserção.

INTRODUÇÃO

Jeandot (1997) afirma que “nem todas as crianças nascem obrigatoriamente com dotes artísticos, mas todas têm direito ao conhecimento da arte e a serem despertadas e encaminhadas, por cuidados especiais, nesse sentido” (Jeandot, 1997, p. 132).

No Brasil encontramos uma enorme variedade cultural, o que possibilita a melhor exploração das inúmeras formas de linguagens artísticas como fonte de aprendizado, não podendo a Arte ser ensinada do mesmo modo em todas as escolas. Até porque, cada indivíduo traz em sua bagagem genética uma diversidade cultural, que varia dentro do mesmo estado, na qual sofre influências dos africanos, europeus e indígenas.

Ao trabalhar o conteúdo de Artes, o professor deve criar situações nas quais o objetivo seja a arte como conhecimento, realizando a mediação entre a teoria e a pratica para que o aluno tenha possibilidade utilizar a experiência como construção do conhecimento e ampliar sua leitura e compreensão de mundo.

A arte traz o mundo para a realidade da criança, possibilitando o desenvolvimento de sua

inteligência, sua sensibilidade, habilidades e criatividade.

A DIDÁTICA NO ENSINO DAS ARTES

Há estudos que mostram que o ser humano compreende o mundo por meio da relação com os sons, com a escrita, com as imagens e expressões corporais, pois da mesma maneira que se aprende a ler palavras é possível fazer leituras dessas relações e desta forma compreender melhor o mundo em que se vive.

Estudando a Arte é possível fazer uma ressignificação da realidade, uma vez que, a troca de experiências que ocorre nas escolas mostra que cada pessoa compreende a mesma coisa de maneira diferente, construindo o próprio conhecimento.

Pode se dizer que o indivíduo que não possui um contato direto com a Arte, terá uma experiência de aprendizagem limitada, pois,

> Escapa-lhe a dimensão do sonho, da força comunicativa dos objetos à sua volta, da sonoridade instigante da poesia, das criações musicais, das cores e formas, dos gestos e luzes que buscam o sentido da vida. Apenas um ensino criador pode favorecer a integração entre a aprendizagem racional e estética. (BNCC'S de Artes 1997; p.39)

De acordo com Freire (1996):

> Ensinar significa acompanhar e instrumentalizar com intervenções, devoluções e encaminhamentos esse processo de mudança de apropriação do pensamento, dos desejos e sonhos de vida. Educador ensina, enquanto ensina aprende a pensar (melhor) e a construir seus sonhos de vida. (FREIRE, 1996, p.17).

Segundo Ferraz e Fusari (1993)

> O trabalho educativo em arte deve apresentar grande vitalidade e dinamismo, acrescido de processos criativos, pois se faz de uma forma interativa entre criança-adulto-ambiente natural e cultural. Mas ainda, os modos de entender a relação professores-alunos e ensino-aprendizagem são compartilhados pelas linhas de ação educativa das várias linguagens expressivas (visual, sonora, dramática, corporal, audiovisual, verbal, poética). (FERRAZ E FUZARI, 1993, p.111)

O mundo é um conjunto de informações, podendo ser visto, por todos os lados, no qual o professor tem como papel importante orientar seus alunos com o que acontece em nossa volta.

Estamos cercados de imagens, fazendo com que a educação em Artes Visuais se torne mais necessário, para ajudar os estudantes a compreenderem e a adquirirem o conhecimento que as imagens nos trazem.

Segundo Rossi (2003),

> A leitura de imagem serve para denotar o processo que o leitor vive na relação com a obra/imagem, seja na interatividade, na pintura, no museu ou na sala de aula, onde, atualmente, milhares de alunos estão a olhar para as reproduções de obras de arte que os professores estão trazendo para as atividades de leitura. (ROSSI, 2003, p. 19)

A linguagem artística vem se desenvolvendo cada vez mais, pois nossas vidas diárias são cercadas de imagens, músicas de todos os tipos, durante vários momentos.

Segundo Barbosa (2007, p.34)

> Temos que alfabetizar para a leitura da imagem. Através da leitura das obras de artes plásticas estaremos preparando a criança para a decodificação da gramática visual, da imagem fixa e, através da leitura do cinema e da televisão a preparamos para aprender a gramatica da imagem em movimento. (BARBOSA, 2007, p. 34)

As crianças conseguem assimilar melhor por meio das imagens o que os adultos lhe propõem.

Segundo o BNCC (1998):

> Reconhecimento da variedade de significados expressivos, comunicativos e de valor simbólico nas formas visuais e suas conexões temporais, geográficas e culturais. Conhecimento e competência de leitura das formas visuais em diversos meios de comunicação da imagem: fotografia, cartaz, televisão, vídeo, histórias em quadrinhos, telas de computador, publicações, publicidade, design, desenho animado etc. Discussão, reflexão e comunicação sobre o trabalho de apreciação das imagens por meio de fala, escrita ou registros (gráfico, sonoro, dramático, videográfico etc.), mobilizando a troca de informações com os colegas e outros jovens. (BNCCs,1998, p.67)

A aprendizagem de Artes Visuais que parte desses princípios pode favorecer compreensões mais amplas sobre conceitos acerca do mundo e de posicionamentos críticos. (BNCC, 1998)

> As artes visuais, além das formas tradicionais — pintura, escultura, desenho, gravura, arquitetura, objetos, cerâmica, cestaria, entalhe—, incluem outras modalidades que resultam dos avanços tecnológicos e transformações estéticas do século XX: fotografia, moda, artes gráficas, cinema, televisão, vídeo, computação, performance, holografia, desenho industrial, arte em computador. Cada uma dessas modalidades artísticas tem a sua particularidade e é utilizada em várias possibilidades de combinações entre elas, por intermédio das quais os alunos podem expressar-se e comunicar-se entre si e com outras pessoas de diferentes maneiras. (BNCC, 1998)

Para Fabricio (2007, p.104):

> A comunicação visual, assim como outras formas de comunicação, só é possível por meio da concretização da linguagem imagética (neste caso, através da fotografia). O processo de construção da comunicação visual pode ser dividido em três fases básicas: observação/apreciação, reconhecimento e habilidade de comunicar. (FABRICIO, 2007, p. 104)

Fabricio (2007, p.104) cita que “a pessoa observa mensagens visuais nos jornais, televisão, artes plásticas e no cotidiano”.

> Para que haja um ensino qualitativo de Artes nas escolas é necessário que o professor saiba Arte e saiba ser professor de Arte com conhecimentos consistentes, como também com propostas e projetos que aproximem “o aluno do legado cultural e artístico da humanidade, permitindo acesso aos aspectos mais significativos da cultura, em suas mais diversas manifestações”. (FUSARI E FERRAZ, 1993, p.49)

A formação do professor é um aspecto de extrema importância no que se refere ao ensino de Arte, mas uma vez que o professor não tenha o domínio necessário das intervenções pedagógicas e dos conteúdos a serem desenvolvidos em sala de aula, todo o processo poderá ser comprometido.

O professor deve ser um constante pesquisador do meio ao qual a criança está envolvida, observando suas brincadeiras, músicas cantadas, conversas, na busca de uma conexão das origens e observação destas no intuito de mediação do desenvolvimento artístico e cultural do aluno.

Segundo Delors (2003):

> A qualidade de ensino é determinada tanto ou mais pela formação contínua dos professores, do que pela sua formação inicial… A formação contínua não deve desenrolar-se, necessariamente, apenas no quadro do sistema educativo: um período de trabalho ou de estudo no setor econômico pode também ser proveitoso para aproximação do saber e do saber-fazer (DELORS, 2003, p. 160)

Freire, (1996, p. 43) destaca que “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é a reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

Os professores têm que ser antes transformados, buscando a aquisição dos conhecimentos linguísticos da arte, através dos códigos artísticos (música, dança, teatro e artes visuais) passando a ter um novo olhar, não só para o nosso aprendiz, mas para o mundo. Contribuindo com o proposto Picosque e Martins (1998, p.131) dizem:

> Nessa perspectiva, uma aprendizagem em Arte só é significativa quando o objeto do conhecimento é a própria Arte, levando o aprendiz, a saber, manejar e conhecer a gramática de cada linguagem que adquire capacidade por meio de diferentes recursos, técnicos e instrumentos que são peculiares.

O professor de arte deve aprofundar seu conhecimento estético, que envolve a compreensão e conhecimento dos legados culturais e artísticos da humanidade, unindo o fazer e o refletir, o pensar o que faz e, conhecimentos artísticos, as vivências das linguagens específicas das artes, desenvolvendo uma prática pedagógica que aproxime o estudante do conhecimento cultural e artístico da sua e das demais culturas existentes.

De acordo com Pereira (2011, p. 69):

> A docência, portanto, é uma atividade complexa porque a realidade na qual o professor atua é dinâmica, conflituosa, imprevisível e apresenta problemas singulares que, portanto, exigem soluções particulares. Exige mobilizações de saberes para o cumprimento do objetivo de educar que é: o desenvolvimento das diferentes capacidades – cognitivas, afetivas, físicas, éticas, estéticas, de inserção social e de relação interpessoal – dos educandos, que se efetiva pela construção de conhecimentos.

Cabe ao professor trabalhar para alcançar essa aprendizagem, pois a arte ajuda no desenvolvimento emocional, intelectual, físico, social, estético/criador.

É necessário que a educação exerça a função de formar seres que sabem conviver com as diferenças, onde essa aprendizagem é ressaltada no ensino de Artes.

A Arte tem a capacidade de desenvolver nos indivíduos as mais diversas competências, mesmo que ainda existam vertentes de pensamento que a coloquem em segundo plano.

Segundo Martins (2011):

> O aluno deve ser preparado para, a partir das manifestações orais, escritas, sonoras e visuais ser capaz de organizar a sucessão de episódios e marrá-los de uma forma lógica. O momento em que ele está narrando algo sobre o que vê ele será capaz de descrever cenários, reinventar histórias, recriar, mas ao mesmo tempo solucionar problemas, dúvidas, sentimentos da sua vida cotidiana. (MARTINS, 2011, p. 72).

O papel do professor também é objeto de análise, sendo o responsável pelo acompanhamento do educando e como orientá-lo à melhor forma de apreensão do conhecimento.

Além do professor e da família, a escola é essencial para que o aluno se adapte à vivência em sociedade, já que costuma ser o primeiro ambiente externo ao familiar no qual a criança inicia sua vida em comunidade.

É vivenciando a Arte desde criança que a sociedade aprenderá a valorizar a sua cultura.

Em toda produção de um aluno há uma intenção ou representação dos sentimentos que precisam expressar, basta apenas incentivarmos.

Ainda segundo Oliveira (2007):

> As habilidades de descrever, analisar e interpretar sejam trabalhadas com vigor em sala de aula, pois serão elas os subsídios para atender a qualquer metodologia de leitura de imagem que o professor venha a escolher para trabalhar... esse exercício passo a passo com as habilidades de descrever, depois analisar e só depois interpretar permite uma construção mais aprofundada das habilidades necessárias para a leitura. Trabalhar a habilidade de descrição significa estimular a própria natureza da criança da educação infantil que, ao olhar uma imagem, é capaz de prazerosamente descreve-las com detalhes, pois antes da leitura das letras, as crianças desenvolvem naturalmente e significativamente uma leitura da imagem(...)Quanto a habilidade de analisar, queremos chamar a atenção de analisar, queremos chamar a atenção para a importância do desenvolvimento da capacidade de analisar o discurso visual (um discurso sintético por natureza), pois ela que permite ao leitor perceber como a imagem diz aquilo que diz. Já a interpretação é produto das relações entre o que foi analisado, somando-se a isso informações históricas sincrônicas e diacrônicas ligadas à imagem lida e a produção do artista estudado. (OLIVEIRA, 2007, p.256- 257.)

Portanto, a linguagem artística é uma cultura que deve ser estudada dentro e fora da escola.

AS ARTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O Universo e tudo que há nele encontram-se sob uma dinâmica organizativa. Esta ordem existe em tudo, até nos sistemas mais simples observados pelos físicos: “Ocorre que um tipo fantástico de caos pode estar escondido bem atrás de uma fachada de ordem – e, ainda assim, nas profundezas do caos está oculto um tipo de ordem ainda mais fantástico”. (Douglas Hofstadter apud GLEICK)

Durante a prática das artes a criança descobre o mundo e organiza-se nele. Lança-se para frente com a certeza de suas marcas, livre para construir e reconstruir, num diálogo fruído entre pensamento e sentimento. Tudo está carregado de significado.

O adulto pode atuar como um centro organizador externo que auxilia neste processo de reconhecimento e consciência deste centramento, ao longo de seu amadurecimento.

Fayga reforça a importância desse mecanismo auto organizativo quando diz:

> Ao indivíduo criativo torna-se possível dar forma aos fenômenos, porque ele parte de uma coerência interior que absorve os múltiplos aspectos da realidade externa e interna, os contém e os „compreende“ coerentemente, e os ordena em novas realidades significativas para o indivíduo. (FAYGA, 1977 p.132)

A descoberta da vontade em si próprio faz o indivíduo se perceber como sujeito vivo, capaz de escolhas e mudanças. Descobrir o potencial de expansão interior e de ação exterior confere senso de integridade. Mas é preciso cultivar e fortalecer cada pequena realização a fim de sedimentar este potencial a ser utilizado mais amplamente.

Segundo Krechevsky (2001):

> Algumas crianças serão mais hábeis com canetas, outras com tintas, e outras terão mais facilidade, usando argila do que arame. Algumas preferirão materiais como as tintas, a meios mais controlados e precisos como as canetas. Ao expor as crianças a diferentes meios e ao se tornarem sensível aos aspectos que distinguem os trabalhos artísticos de seus alunos, o professor terá um quadro mais completo de cada criança. (KRECHEVSKY, 2001, p.146)

O contato com a arte ou este espaço de livre expressão dirigida porque segue a um propósito, desperta a consciência para este centro organizador interno. “O eu e a vontade estão intimamente ligados” (ASSAGIOLI, 2005).

É preciso lembrar também que artes é um olhar. Não quero dizer que a arte em seus diferentes aspectos, é a panaceia que será capaz de rever a situação social a que chegamos hoje. Isso seria um paradoxo, pois como bem diz Fayga:

> As potencialidades e os processos criativos não se restringem, porém, à arte... [ ] O criar só pode ser visto num sentido global, como um agir integrado em um viver humano. De fato, criar e viver se interligam. (FAIGA, 1977 p. 7)

Cada pessoa é única, cada comunidade tem um jeito único de funcionar, cada realidade é única. O necessário é que estejamos disponíveis para apreender as diferentes realidades em sua totalidade e entender que a teia da vida se faz desta trama de diversidade.

AS ARTES E A EXPRESSÃO CORPORAL

As Artes e a Expressão corporal relatam a individualidade e denunciam o emaranhado de relações com o mundo, podendo ser considerado memória, já que trazem em si histórias a serem narradas.

Os corpos se comunicam não só por ações verbais, mas principalmente por seus gestos e movimentos sejam eles conscientes ou não, por isso a Arte quando trabalhada como forma de Expressão, como na dança e no teatro, pode contribuir para vários aspectos do ser humano.

De acordo com Yayer e Toulouse (1985, p. 28):

> Os gregos consideravam o corpo com grande importância e criaram os Jogos Olímpicos, que eram realizados de 4 em 4 anos, onde o mais importante era promover o encontro entre os povos e a comunicação corporal, pois acreditavam que a linguagem corporal era universal, mesmo entre os povos que verbalmente não se entendiam e por meio dos jogos tinham a oportunidade de mostrar quem eram e o que sabiam. Outra contribuição importante dos gregos no que diz respeito a expressões do corpo, foi a criação do teatro, com dois gêneros, a tragédia e a comédia, onde através da representação teatral e nessa expressando através do corpo seus conflitos sociais, manifestavam seus desagrados em forma de sátira, à política, a sociedade e aos costumes urbanos.

Atualmente o corpo vem seguindo o que a sociedade capitalista dita enquanto padrões e movimentos.

A Expressão Corporal é o princípio de todas as outras formas de comunicações humanas, e que se desenvolve progressivamente, mais socializada.

De acordo com Oliveira (2011, p.34):

> O corpo é uma forma de expressão da individualidade. A criança percebe-se e percebe as coisas que a cercam em função de seu próprio corpo. Isto significa que, conhecendo-o, terá maior habilidade para se diferenciar, para sentir diferenças. Ela passa a distingui-lo em relação aos objetos circundantes, observando-os, manejando-os.

Sabemos que o desenvolvimento ocorre de acordo com a maturação do sistema nervoso e também por meio da relação estabelecida com o ambiente ao qual pertencemos.

A criança usa de seus sentidos para estabelecer um contato com o mundo e descobrir o que ele lhe oferece, estabelecendo vários tipos de comunicação. Os primeiros sinais de socialização de uma criança são expressos por meio do sorriso e do contato visual, evidenciados pelo rosto.

Depois de alguns meses, a criança desenvolve seu contato com o mundo por meio da boca, explorando seu próprio corpo e os objetos ao seu redor, desenvolvendo sua habilidade motora que progressivamente permitirá uma exploração maior de si e do mundo.

Quando a criança atinge a capacidade de locomover-se, descobre que pode pegar o objeto e percebe seu corpo no espaço, descobre o controle de si e do outro.

Os pais desempenham um papel muito importante para a descoberta e exploração da criança com o mundo e seu corpo, podendo gerar uma ansiedade desses pais e o excesso de cuidado pode vir a privar a criança, diminuindo suas iniciativas e em suas expressões emocionais e corporais.

A escola surge corno instituição social, se tornando um outro avanço para a socialização, sendo mais um espaço, além da família que é nossa primeira instituição para aprendermos conviver em sociedade.

Podemos notar que todo nosso convívio social é realizado por meio de expressões e a Arte colabora para que essas expressões sejam significativas.

A escola pode atender as necessidades exploratórias das crianças aproveitando a fase onde elas são extremamente curiosas e estão prontas a novas descobertas.

Durante toda a vida o ser humano vai sendo marcado pelas escolhas, pela manipulação social que imprimem em seu corpo seus valores.

De acordo com Valladares (2004), a utilização da arte é um meio de expressão e criação, e por meio dela, de forma natural, a criança pode comunicar-se com outras pessoas, pode aumentar o seu conhecimento sobre o mundo, e tem o seu desenvolvimento emocional e social.

A utilização da arte possibilita que a criança se expresse de uma forma mais fácil, é criada uma circunstância para que a mesma desenvolva sua criatividade espontaneamente.

Lowenfeld & Brittain afirmam que: “Para a criança, a arte é algo muito diferente e constitui, primordialmente, um meio de expressão, enquanto que para os adultos, ela está usualmente associada à área da estética, da beleza externa” (1977, p. 18,19).

A capacidade criadora do ser humano é extremamente ampla, cabendo aos professores estimularem essa capacidade nas crianças.

De acordo com Vygotsky (1982, p. 11):

> Existe criação não apenas onde têm origem os acontecimentos históricos, mas também onde o ser humano imagina, combina, modifica e cria algo novo, por insignificante que esta novidade possa parecer se comparada com as realizações dos grandes gênios. Se somarmos a isso a existência da criação coletiva que reúne todas essas pequenas descobertas insignificantes em sí mesmas da criação individual, compreenderemos quão grande é a parte de tudo o que foi criado pelo gênero humano e que corresponde à criação anônima coletiva de inventores desconhecidos.

Segundo Vygotsky (1982), os processos criadores infantis se refletem sobretudo no faz-de-conta porque, nele, as crianças (re)elaboram a experiência vivida em seu meio social, edificando novas realidades de acordo com seus desejos, necessidades e motivações. Sendo assim, as aulas de Artes colaboram para o desenvolvimento da capacidade criadora, por meio de dança, teatro, entre outras formas de expressões.

A educação por meio do teatro e da dança, como expressão emocional e corporal, contribui para o crescimento integrado da criança sob vários aspectos, desenvolvendo a capacidade expressiva e artística, adquirindo novas formas de expressão e vocabulário, melhorando a atenção, a capacidade de observação e de concentração e promovendo a perda da timidez, da inibição, estimulando a cooperação, o diálogo, o respeito mútuo, o companheirismo e torna as crianças mais flexíveis para aceitar as diferenças.

Segundo Reverbel (2002, p. 34) “as atividades de expressão artística são excelentes recursos para auxiliar o crescimento, não somente afetivo e psicomotor como também cognitivo do aluno”.

A dança e o teatro exercem grande relevância no desenvolvimento educacional de cada indivíduo, pois agem como tarefa de desenvolvimento corporal, reflexão e criatividade, desenvolvendo a percepção da criança sobre o mundo em que vive, melhorando a capacidade de interpretação e verificação das coisas que estão presentes no cotidiano.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular(2001, p. 84):

> O teatro no ensino fundamental proporciona experiências que contribuem para o crescimento integrado da criança sob vários aspectos. No plano individual, o desenvolvimento de suas capacidades expressivas e artísticas. No plano coletivo, o teatro oferece, por ser uma atividade grupal, os exercícios das relações de cooperação, diálogo, respeito mútuo, reflexão sobre como agir com os colegas, flexibilidade de aceitação das diferenças e aquisição de sua autonomia como resultado do poder agir e pensar sem coerção.

Alguns objetivos para o ensino de Artes são apresentados pela Base Nacional Comum Curricular -BNCC (2001, p. 53,54), tais como:

> *expressar e saber comunicar-se em artes mantendo uma atitude de busca pessoal e/ou coletiva, articulando a percepção, a imaginação, a emoção, a sensibilidade e a reflexão ao realizar e fruir produções artísticas;
>
> * interagir com materiais, instrumentos e procedimentos variados em artes (Artes Visuais, Dança, Música, Teatro), experimentando-os e conhecendo-os de modo a utilizá-los nos trabalhos pessoais;
>
> * edificar uma relação de autoconfiança com a produção artística pessoal e conhecimento estético, respeitando a própria produção e a dos colegas, no percurso de criação que abriga uma multiplicidade de procedimentos e soluções;
>
> * compreender e saber identificar a arte como fato histórico contextualizado nas diversas culturas, conhecendo, respeitando e podendo observar as produções presentes no entorno, assim como as demais do patrimônio cultural e do universo natural, identificando a existência de diferenças nos padrões artísticos e estéticos;
>
> * observar as relações entre o homem e a realidade com interesse e curiosidade, exercitando a discussão, indagando, argumentando e apreciando arte de modo sensível;
>
> * compreender e saber identificar aspectos da função e dos resultados do trabalho do artista, reconhecendo, em sua própria experiência de aprendiz, aspectos do processo percorrido pelos artistas;
>
> * buscar e saber organizar informações sobre a arte em contato com artistas, documentos, acervos nos espaços da escola e fora dela (livros, revistas, jornais, ilustrações, diapositivos, vídeos, discos, cartazes) e acervos públicos (museus, galerias, centros de cultura, bibliotecas, fonotecas, videotecas, cinematecas), reconhecendo e compreendendo a variedade dos produtos artísticos e concepções estéticas presentes na história das diferentes culturas e etnias.

Todos esses objetivos apresentados pelos BNCC são de grande relevância para o desenvolvimento do ser humano, podendo notar que estão presentes em nosso cotidiano, mas devem ser estimulados no processo ensino aprendizagem.

Todas as pessoas necessitam ampliar seus horizontes, se abrindo mais para a compreensão do mundo, entendendo a diversidade de conhecimentos, comunicando-se, e por meio da Arte como forma de expressão esta comunicação torna-se mais tátil e explorada, pois existe uma compreensão diferenciada das coisas.

É inato do ser humano o ato de movimentar-se. Estamos sempre nos movimentando em tudo que fazemos, mas a capacidade que uma criança tem para movimentar-se é muito mais ágil que um adulto.

A criança está em constante movimento, e é por meio dele que ela expressa suas emoções e desejos.

> A criança se movimenta nas ações do seu cotidiano. Correr, pular, girar e subir nos objetos é algumas das atividades dinâmicas que estão ligadas à sua necessidade de experimentar o corpo não só para o seu domínio, mas na construção de sua autonomia. A ação física é a primeira forma de aprendizagem da criança, estando a motricidade ligada à atividade mental. Ela se movimenta não só em função de respostas funcionais (como ocorre a maioria dos alunos), mas pelo prazer do exercício, para explorar o meio ambiente, adquirir melhor mobilidade e se expressar com liberdade. Possui, nesta etapa de sua vida, um vocabulário gestual, fluente e expressivo (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, 2001, p. 67).

Segundo o Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil (1998), é muito comum que, visando garantir um clima de ordem e de harmonia da sala, algumas práticas educativas procurem simplesmente suprimir o movimento, impondo às crianças de diferentes idades rígidas restrições posturais.

Segundo Ferreira (2008), a criança brinca com seu corpo rola, corre, rabisca, desenha, escreve, constrói, destrói, cai, equilibra, se esconde, salta, etc. Essas experiências vão potencializar as crianças diante do mundo, pois servirão de base para seu psiquismo, assim como farão com que percebam a importância do seu ser.

O movimento é uma forma de linguagem corporal em que expressamos nossos sentimentos, emoções e pensamentos, estando ligado à cultura na qual a criança está inserida.

Algumas escolas em suas práticas educativas, visando manter a ordem e a disciplina impõe às crianças regras e limites no que diz respeito aos movimentos, como permanecer em fila, realizar atividades sistematizadas, brincadeiras dirigidas, entre outras.

Para a criança o movimento é uma forma de expressão e comunicação por meio dos gestos faciais e da utilização do corpo.

O corpo é um importante meio para expressar os sentimentos, por meio das falas, gestos entre outros que varia de cultura para cultura.

Por meio das expressões dos adultos as crianças imitam e criam suas próprias, possibilitando aprendizagens constantes.

Durante o processo ensino aprendizagem, os professores devem explorar ao máximo a expressão por meio dos movimentos, desenvolvendo algumas capacidades, como: reconhecimento do próprio corpo, exploração das possibilidades de gestos e ritmos corporais, conhecimento das potencialidades e limites do próprio corpo, entre outras.

A expressividade do movimento engloba expressões e comunicações, relacionadas com a cultura. O teatro e a dança manifestam a cultura corporal dos diferentes grupos sociais e não pode ser determinados por movimentos prontos dos adultos, portanto os professores devem atuar como mediadores no processo ensino aprendizagem.

As escolas devem favorecer um ambiente físico e social onde as crianças se sintam protegidas e acolhidas e ao mesmo tempo seguras para se arriscar e vencer desafios e ao lado das situações planejadas especialmente para trabalhar o movimento.

O trabalho expressivo dos movimentos poderá ajudar o professor a organizar melhor sua prática, levando em conta as necessidades motoras das crianças.

De acordo com Almada (1999, p.10): “as atividades lúdicas são indispensáveis para a apreensão dos conhecimentos artísticos e estéticos, pois possibilitam o desenvolvimento da percepção, da imaginação, da fantasia e dos sentimentos”.

Segundo Mattos e Neira (2003):

> O movimento, o brinquedo, os jogos tradicionais da cultura popular preenchem de alguma forma determinadas lacunas na rotina das salas de aula. Em algumas escolas podemos encontrar as músicas coreografadas no início dos trabalhos, o momento do parque livre ou dirigido, os caminhos com jogos ou materiais lúdicos. (MATTOS E NEIRA, 2003, p.176)

Portanto entende-se que o movimento e a ludicidade são fatores que atuam conjuntamente na sua educação.

Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998, p.15):

> O movimento humano, portanto, é mais do que simples deslocamento do corpo no espaço: constitui-se em uma linguagem que permite às crianças agirem sobre o meio físico e atuarem sobre o ambiente humano, mobilizando as pessoas por meio de seu teor expressivo.

As crianças se comunicam e se expressam por meio de gestos e das mímicas faciais, e interagem utilizando fortemente o apoio do corpo.

Todas as formas de Expressão e Movimento estão ligados a nossa parte psicomotora. De acordo com Mello (1989, p. 30):

> Por tratar da relação entre o homem, seu corpo e o meio físico e sócio cultural no qual convive, a Psicomotricidade é fundamentada e estudada por um amplo conjunto de campos científicos, onde se pode destacar a Neurofisiologia, a Psiquiatria, a Psicologia e a Educação, imprimindo cada uma dessas áreas enfoques que lhe são específicos.

Portanto, a capacidade de exploração do corpo está ligada aos movimentos e a psicomotricidade, estudada por especialistas na área de saúde e educação.

A Arte e a variada forma de Expressão trazem contribuições importantíssimas para o desenvolvimento integral da criança. A Arte vem enriquece e amplia as possibilidades expressivas, afetivas e cognitivas na formação do ser humano.

O desenvolvimento da criança ocorre dentro de um grupo social a partir de sua interação com o meio onde vive.

A educação por meio da Arte e da Expressão contribui no desenvolvimento da criatividade, da autonomia e da espontaneidade.

O corpo transmite nossa personalidade, nossa sexualidade, e sensibilidades que fazem de nós, seres autênticos e, portanto, únicos, dessa forma a Arte como forma de expressão deve ser compreendida em suas potencialidades para a formação educacional, cultural e histórica de crianças e jovens dentro do espaço escolar.

As linguagens artísticas, como a dança e o teatro não podem ser sinônimos de festividade apenas. Elas são estratégias para que as crianças se apropriem do conhecimento de forma significativa, desenvolvendo a criatividade, a coletividade, o respeito, o autoconhecimento e contribuindo para a formação do ser sensível, crítico e reflexivo, que se expressa e se comunica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de Arte deve ser um leque de possibilidades de conhecimentos diversos que levem o aluno a uma percepção abstrata e concreta de mundo, das pessoas que vivem nele e principalmente da sua função como aprendiz e conhecedor da estética natural e humana.

Enquanto brinca ou desenha, a criança está o tempo todo ordenando sua realidade. Organizando o seu dia a dia. Mais do que organizar, ela pode experimentar uma nova maneira de vivenciar, alterar a realidade, experimentar-se em outros eus. Cria uma nova realidade e se recria.

O espaço da arte permite o experimento, o significar. É possível fazer e refazer. Podemos considerar os tempos. O tempo que o olhar percorre e leva para conhecer e identificar cada espaço, o material e a si mesmo. O tempo da descoberta e do relacionar, do estranhamento e da ressignificação. Experimentar escolhas, acompanhar e se apropriar de suas trajetórias.

REFERÊNCIAS

ABED, Anita Lilian Zuppo. **O Desenvolvimento Das Habilidades Sócio emocionais Como Caminho Para a Aprendizagem e o Sucesso Escolar de Alunos da Educação Básica**. São Paulo abril de 2014. Disponível em: file:///C:/Users/TCC/Downloads/ap4_hab_socioemocionais_anita_abed.pdf. Acesso em: 10 jan.2023.

BIASOLI, Carmem Lúcia. **A formação do professor de arte: do ensaio à encenação**. São Paulo: Papirus, 1999.

BRASIL. **Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional, n. 9.394 de 20 dez. 1996.**

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte. Volume 6 - Brasília: MEC/SEF, 1997.**

BRASIL, **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil: conhecimento de mundo**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 243p. (Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil). v.3.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir.** 8. ed. - São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2003.

DONDIS, D. A. **Sintaxe da Linguagem Visual.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.

DORNELLES, Leni Vieira. **Na Escola Infantil todo mundo brinca se você brinca**. In_____: CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis Elise. **Educação Infantil: Pra que te quero?**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ECO, Umberto. **A definição de arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1981.

FREIRE, P. 1921-1997. **Política e educação: ensaios/**Paulo Freire. -5. Ed. Editora Afiliada - São Paulo, Cortez, 2001. (Coleção Questões de Nossa Época; v.23).

GOMBRICH, Ernst Hans. **A história da arte**. 16. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1999.

JEANDOT, Nicole. **Explorando o Universo da Música**. Scipione, 1997.

KISHIMOTO ,Tizuko M. **O Jogo e a Educação Infantil.** São Paulo : Pioneira, 1994.

_____. **Jogo brinquedo, brincadeira e a educação**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

KRECHEVSKY, M. **Avaliação na Educação Infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

LACERDA, Vivian. **A importância da arte na educação – vida plena à cidadania, 2009**. Disponível em: http://www.rumosdobrasil.org.br/2009/10/29/aimportancia-da-arte-da-educacao-vida-plena-a-cidadania/. Acesso em: 10 jan.2023.

LA TAILLE, Yves de. **O lugar da interação social na concepção de Jean Piaget.** In:. Piaget, Vigotsky, Wallon: **teorias psicogenéticas em discussão.** São Paulo: Summus, 1992.

LOWENFELD, Viktor e BRITTAIN, W.L. **Desenvolvimento da capacidade criadora.** São Paulo, Mestre Jou, 1977.

MARTINS, M.; C.; PICOSQUE, G.; GUERRA, M.; T. **Didática do ensino da arte: A língua do mundo**: Poetizar, fruir e conhecer arte. São Paulo: FTD, 1998.

MELLO, Alexandre Moraes de. **Psicomotricidade, educação física e jogos infantis.** São Paulo: IMBRASA, 7ª. Ed., 1989.

NEVES, Renato de Souza. **A estética de Lukács. Um olhar sobre o homem e o mundo por meio da obra de arte.** 2011. 50 folhas. Monografia. (graduação) Universidade de Brasilia, Brasília, 2011.

OLIVEIRA, Marilda Oliveira de. **Arte, educação e cultura**. Santa Maria: UFSM, 2007

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança.** Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

REVERBEL, O. **Um caminho do teatro na escola**. 2.ed. São Paulo: Scipione, 2002. (Pensamento e ação no magistério).

RODRIGUES, Luis G.C e MARTINS, João Luis. **Recreação: trabalho sério e divertido**. São Paulo: ícone, 2002.

RIZZI, L.; HAYDT, R. C. **Atividades lúdicas na educação da criança**. São Paulo: Ática, 1987.

RONCA, P.A.C. **A aula operatória e a construção do conhecimento**. São Paulo : Edisplan, 1989.

ROSSI, Maria Helena Wagner. **Imagens que falam: leitura da arte na escola.** Porto Alegre: Mediação, 2003. 144 p.

SANTOS, S. M. P. **Educação, arte e jogo.** Petrópolis: Vozes, 2006.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. **Brinquedoteca: sucata vira brinquedo.** Petrópolis: Vozes, 1997.

SOARES, Alexsandro Rosa. **A importância da arte para a socialização**. 2006. Disponível em: www.recantodasletras.com.br/artigos/243207. Acesso em: 10 jan.2023.

VALLADARES, A. C. A. **Arteterapia no novo paradigma de atenção em saúde mental.** São Paulo Vetor, 2004.

VASCONCELOS, R. D. de. A**s políticas públicas de educação integral, a escola unitária e a formação onilateral.** Tese (doutorado) - Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2012.

VYGOTSKY, L.S., **O desenvolvimento psicológico na infância.** Martins Fontes, 1998.

WALLON, Henri. **Psicologia e Educação.** Edições Loyola, São Paulo, 2003.

YAYER, P. e TOULOUSE, P.- **Linguagem corporal: a estrutura e a sociologia da ação,** Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

A IMPORTÂNCIA DO PLANEJAMENTO ESCOLAR PARA O ENSINO APRENDIZAGEM

ELIREGINA SANTIAGO
Licenciatura plena pela faculdade Paulista de Ciências e Letras, 2001
E-mail: elireginasantiago@gmail.com

RESUMO

O planejamento está presente em quase todas as nossas ações, pois ele norteia a realização das atividades. Portanto, o mesmo é essencial em diferentes setores da vida social, tornando-se imprescindível também na atividade docente. Planejar é uma atividade inerente ao trabalho do professor, que exige dele um trabalho de reflexão sobre o ensino e sobre a aprendizagem. Nos dias de hoje planejar uma aula que atenda a aprendizagem dos nossos alunos é imprescindível, uma vez que muitos professores só escolhem atividades que acham interessantes, e esquecem de fato dos objetivos para aquela aula. O presente estudo tem por objetivo esclarecer como se dá o processo de planejar diante da complexidade dos problemas encontrados nos dias atuais e a falta de esclarecimento sobre sua finalidade diante da educação que passa por mudanças, renovações e progresso. Por tanto, trata-se de uma revisão de literatura, a metodologia utilizada foi desenvolvida com base em livros referentes ao assunto, literaturas publicadas em revistas pedagógicas, e sites das redes eletrônicas, Google acadêmico, biblioteca pública da Secretaria de Educação.

PALAVRAS-CHAVE: Planejamento; Educação; Ensino; Aprendizagem; Professor.

INTRODUÇÃO

O maior desafio da educação nos dias de hoje é fazer com que os alunos aprendam o que realmente queremos que eles aprendam nas aulas. Tantas são as nuanças externa que lhes despertam a atenção, que a aula parece não ser o melhor lugar do mundo para eles. No entanto, há que se levar em conta que muitas dessas aulas realmente são desestimulantes e não correspondem às expectativas de aprendizagem. Nesse sentido, se faz necessário refletir sobre a aula, mais especificamente, como ela vem sendo preparada e planejada para oferecer um ensino de qualidade e garantir um aprendizado efetivo.

No decorrer do caminho formador é possível observar que há um distanciamento entre o

ensino e a aprendizagem em sala de aula, ou seja, atividades sem sentido, sem objetivos, que em algumas vezes desperta um sentimento de tristeza pelo fracasso, pela perca de tempo e pela perca de aprendizagem.

O presente trabalho tem como objetivo analisar a importância do planejamento no contexto escolar, fazendo uma abordagem sobre os tipos de planejamento, as principais ações e as melhorias obtidas através da prática do planejamento escolar. Vale ressaltar que a tarefa de planejar não é fácil, porém é a partir dele que encontramos uma saída para alcançar mudanças significativas, que, no contexto escolar, facilitam a ação do professor em todos os níveis e modalidades de ensino.

O planejamento é de extrema importância, desde que, na sua elaboração, os principais autores saibam relacionar os conteúdos com a realidade educacional. O plano não deve estar desvinculado das relações que há entre a escola e a realidade do aluno, no sentido de buscar novos caminhos, cujo objetivo é transformar a realidade existente.

O presente estudo tem por objetivo mostrar a importância que tem o planejamento escolar no processo de ensino e aprendizagem e revelar o potencial que um planejamento de aula pode ter em relação a garantia de aprendizagem. Este trabalho apresenta como questão norteadora: De que forma o planejamento escolar contribui para a construção do conhecimento? Seria possível um planejamento mais eficiente, no qual o ensino se efetive em seu objetivo primeiro: a aprendizagem?

É indiscutível que uma boa aula é aquela que é muito bem planejada, que tem objetivos claros e precisos e uma avaliação que revele a aprendizagem pretendida naquele exato momento. Se assim se caracteriza uma boa aula, pode-se conjecturar que o planejamento do professor se tornará um instrumento de garantia de aprendizagem dos alunos na medida em que revelar uma relação entre objetivo de aula e avaliação da aprendizagem correspondente, considerando atividades que levem o aluno a desenvolver habilidades pretendidas naquela aula.

De acordo com Libâneo: *“o planejamento escolar é uma tarefa docente que inclui tanto a previsão das atividades didáticas em termos de organização e coordenação em face dos objetivos propostos, quanto a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino”.*

Portanto, o planejamento de aula é um instrumento essencial para o professor elaborar sua metodologia conforme o objetivo a ser alcançado, tendo que ser criteriosamente adequado para as diferentes turmas, havendo flexibilidade caso necessite de alterações.

PROBLEMA

A problemática se inicia com a reflexão e pesquisa sobre a importância do planejamento escolar para o ensino aprendizagem dentro da sala de aula, sendo este o espaço pelo qual é responsável para a formação do ser humano e da sua socialização no contexto da sociedade.

Levando em consideração que o planejamento de aula é de fundamental importância para que se atinja êxito no processo de ensino-aprendizagem. A sua ausência pode ter como consequência, aulas monótonas e desorganizadas, desencadeando o desinteresse dos alunos pelo conteúdo e

tornando as aulas desestimulantes.

OBJETIVO

O objetivo deste estudo é elucidar no decorrer do trabalho como o profissional da Educação reflete sobre a aula, mais especificamente, como ela vem sendo preparada e planejada para oferecer um ensino de qualidade e garantir um aprendizado efetivo, bem como suas dificuldades.

JUSTIFICATIVA

O planejamento está presente em quase todas as nossas ações, pois ele norteia a realização das atividades. Portanto, o mesmo é essencial em diferentes setores da vida social, tornando-se imprescindível também na atividade docente. Porém, apesar da grande importância do planejamento de aula, muitos professores optam por aulas improvisadas, o que é extremamente prejudicial no ambiente de sala de aula, pois muitas vezes as atividades são desenvolvidas de forma desorganizada, não havendo assim, compatibilidade com o tempo disponível. Portanto, o bom planejamento das aulas aliado à utilização de novas metodologias (filmes, mapas, poesias, músicas, computador, jogos, aulas práticas, atividades dinâmicas, etc.) contribui para a realização de aulas satisfatórias em que os estudantes e professores se sintam estimulados, tornando o conteúdo mais agradável com vistas a facilitar a compreensão.

MÉTODO

Para a realização da pesquisa utilizou-se literaturas publicadas em revistas pedagógicas, tendo a metodologia desenvolvida com base em livros referentes ao assunto e sites das redes eletrônicas, Google acadêmico, biblioteca pública da Secretaria de Educação.

Segundo Manzo (1971 apud LAKATOS 1991), a pesquisa bibliográfica oferece meios para definir e resolver, não somente problemas já conhecidos, permitindo a exploração de diferentes áreas e possibilitando ao cientista uma análise paralela das informações obtidas, com outro enfoque e abordagem.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Todos os educadores devem ter em mente que ao desenvolverem sua metodologia e prática pedagógica precisam respeitar o Projeto Político Pedagógico escolar, uma vez que nele estão contidas informações referentes à prática dos mesmos. O PPP é o documento mais importante da escola, é ele que dá direção e sentido ao processo educativo. Nele estão contidas as necessidades, os anseios, os problemas de uma comunidade escolar, uma vez que contempla a realidade do contexto, das

pessoas que de forma coletiva construíram essa proposta. Mas, acima de tudo, podemos encontrar os objetivos, os ideais, as metas que se deseja alcançar e os caminhos para que isso se concretize.

Quando tomamos alguma iniciativa em nossa vida e queremos obter êxito, não há outra saída senão planejar. “O ato de planejar faz parte da história do ser humano”, como afirmam Roman e Steyer (2001, apud MAIA; SCHEIBEL; URBAN, 2009, p.103). “Planejava o homem das cavernas, em busca do sustento, do abrigo, da proteção. Planejava o homem da era virtual, para sobreviver num mundo massificado, repleto de modismos” [...].

A atividade docente, assim como toda atividade humana, necessita ser planejada a fim de atingir seus objetivos específicos. O planejamento como um conjunto de ações intencionais do professor vem sendo fonte de pesquisa para muitos pesquisadores da educação.

O processo contínuo de tomada de decisões preocupa- se com o “para onde ir” e “quais as maneiras adequadas para chegar lá”, tendo em vista a situação presente e possibilidades futuras, para que o desenvolvimento da educação atenda tanto as necessidades da sociedade, quanto as do indivíduo, preocupando o ambiente e o caminho que será percorrido de forma clara e objetiva.

Esse documento necessita ser construído de forma participativa entre escola, família e comunidade, atendendo às crianças em seus desejos e necessidades, organizando experiências enriquecedoras e significativas, e desenvolvendo, por fim, a criança em todos os aspectos: social, afetivo, motor e cognitivo.

Sobre o regimento escolar, as autoras afirmam: “É o instrumento formal e legal que regula a organização e o funcionamento da instituição quanto aos aspectos pedagógicos, com base na legislação do ensino em vigor”. (MAIA; SCHEIBEL; URBAN, p.127).

No entanto, o planejamento escolar é apontado como alternativa de organização coletiva, em que diversos segmentos envolvendo (professores das diversas áreas, alunos, funcionários administrativos e comunidade) discutir e decidir coletivamente e publicamente os objetivos, metas, finalidades, valores, atitudes e solucionem os problemas comuns à escola, viabilizando assim a materialização de uma escola realmente democrática e objetiva.

O planejamento não é qualquer tipo de reflexão que se pretende e sim algo articulado. De acordo com o professor Nélio Parra (1972), planejar consiste em prever e decidir sobre: o que pretendemos realizar; o que vamos fazer; como vamos fazer e o que e como devemos analisar a situação a fim de verificar se o que pretendemos foi atingido.

O planejamento escolar inclui tanto a previsão das atividades didáticas em termos da sua organização e coordenação em face dos objetivos propostos, quanto a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino. O planejamento é um meio para se programar as ações docentes, mas é também um momento de pesquisa e reflexão intimamente ligado à avaliação. Existem vários níveis de planejamento que se completam, se interpenetram e compõem o plano de currículo da escola: Planejamento de um Sistema Educacional, Planejamento de Currículo e Planejamento Didático e de Ensino.

De acordo com Ferreira (2009, p.2), o planejamento é uma atividade individual e coletiva.

Essas atividades sofrem influência das políticas públicas que “são as ações do estado com vista ao alcance de objetivos de um plano de governo”. Dessa forma, o planejamento é visto como uma prática que “visa à implantação das políticas educacionais, através de atividades educacionais técnicas, operacionais, pedagógicas, culturais”.

Segundo o autor, o planejamento em educação acontece em dois âmbitos: o do sistema educativo e o da escola. No sistema educativo, “temos como resultante do planejamento, não só as políticas de educação, mas as leis, os pareceres e resoluções, os parâmetros curriculares, os fundos, entre outros”.

> “No âmbito da escola: temos desde os planejamentos decorrentes das orientações e exigências legais até os planejamentos criados a partir do contexto da instituição, a saber: Regimento Escolar, Projeto Pedagógico e, decorrente dele, o currículo, os planos de cursos, os planos de componentes curriculares, os planos de aula [...].”(FERREIRA, 2009, p.3).

O problema central do planejamento curricular é formular objetivos educacionais a partir daqueles expressos nos guias curriculares oficiais. Nesse sentido, a escola não deve simplesmente executar o que é prescrito pelos órgãos oficiais. Embora o currículo seja mais ou menos determinado em linhas gerais, cabe à escola interpretar e realizar estes currículos.

A escola deve procurar adaptar os conteúdos às situações concretas, selecionando aquelas experiências que mais poderão contribuir para alcançar os objetivos dos alunos, das suas famílias e da comunidade.

Santos e Santos (s/d) apresentam uma reflexão teórica acerca do planejamento escolar e da sua relação com as estratégias pedagógicas utilizadas pelo professor no seu desempenho em sala de aula, tendo como ponto de partida a utilização do diálogo, considerado como recurso relacional capaz de auxiliar o professor no desenvolvimento de atividades a partir das necessidades dos alunos.

Corrobora Klosouski e Reali (2008) sobre a importância do ato de planejar em todas as ações humanas especificamente na prática docente. Trazem uma reflexão sobre alguns conceitos de planejamento e estabelecem diferenças entre algumas dimensões dos planejamentos em educação. As autoras instigam a uma reflexão sobre o planejamento de ensino, suas fases e a importância no processo de ensino e aprendizagem.

Já Oliveira (2011) traz o plano de aula como um instrumento didático-pedagógico necessário à execução da atividade docente no cotidiano escolar colocando-o como elemento básico. Abre um debate sobre a importância da organização da atividade profissional do professor como forma de combinar qualidade e tempo despendido à construção dos saberes no âmbito escolar

São várias as definições encontradas sobre planejamento escolar, onde cada autor procura expor sua visão sobre esse assunto que é fundamental para a organização e o sucesso de uma escola.

Para Vasconcellos (1995, apud MAIA; SCHEIBEL; URBAN, 2009, p.103, 104):

> "Ao planejar sua ação educativa, o professor interfere de algum modo na realidade, pois acredita que esta pode ser mudada, e busca aquilo que deseja. Além disso, entra em contato com a teoria e a utiliza para compreender sua prática pedagógica, pois planejar vai além de elencar conteúdos e atividades: envolve a pesquisa e a construção própria de argumentos e concepções. E acrescenta: 'planejar é antecipar mentalmente uma ação a ser realizada e agir de acordo com o previsto; é buscar fazer algo incrível, essencialmente humano: o real a ser comandado pelo ideal."

Gandin (1994, apud MAIA; SCHEIBEL; URBAN, 2009, p. 104) também concorda que cada uma das ações educacionais precisa ser revisada:

> [...] planejar em educação implica elaborar, executar e avaliar. Executar consiste em atuar de acordo com o que foi proposto; avaliar é examinar constantemente cada uma das ações das dimensões elaborar e executar.

Tem-se reservado ao planejamento a função de direcionar o trabalho para que ele aconteça conscientemente, organizando e proporcionando mudanças. No campo da educação o planejamento tem um caráter condicionado a essa transformação, pois ao final da execução deste espera-se que o objetivo seja alcançado e promova uma mudança de comportamento do aluno frente ao conhecimento.

Menegolla e Sant'Anna (2002) também corroboram com essa ideia de transformação do planejamento, contudo lhe dá uma conotação mais efetiva. Para eles o ato de planejar não é uma ação milagrosa para os eventuais problemas de ensino e aprendizagem, mas que sem ele a atividade educativa deixa de ser democrática e transformadora.

Em contraponto a isso vemos "professores que são negligentes na sua prática educativa utilizando de improvisações para a realização de suas atividades em sala de aula" (RODRIGUES 2012, p.2). Essa falta de comprometimento com o planejamento leva o professor a uma aula improvisada, com atividades escolhidas sem intencionalidades pedagógicas concisas, que não constituem significado para a aprendizagem dos alunos (SANTOS, 2013).

Sabemos que atividade de planejar deve permear todo o trabalho docente de ensino tendo em vista a aprendizagem dos alunos em tempos e espaços organizados, assim como diz 10666 Luckesi (1992, p.121) "planejar é um conjunto de ações coordenadas visando atingir os resultados previstos de forma mais eficiente e econômica". Tais ações devem ser descritas metodologicamente e apontar intencionalidades educativas, bem como mecanismos de verificação que revelem se elas foram alcançadas ou não. Nesse molde temos como produto inicial de uma atividade docente o plano de aula.

"A aula, lugar privilegiado da vida pedagógica, refere-se às dimensões do processo didático – ensinar, aprender, pesquisar e avaliar – preparado e organizado pelo professor e seus alunos" (VEIGA, 2008, p. 267). Nas palavras da autora se define o que é uma aula: lugar do fazer pedagógico, do acontecer da aprendizagem, da pesquisa e da avaliação, que precisar ser bem planejada.

A didática geral ensina que para planejar uma aula é necessário pensar no que queremos que o aluno aprenda, ou seja, pensar nos objetivos, nos conteúdos que se pretende ensinar, nos meios pelos quais será desenvolvido tais conteúdos e na avaliação da aula.

Se não houver planejamento de ação pelo docente, conscientemente não haverá condições

de gerenciar a aprendizagem, por isso cada item do planejamento da aula tem suas especificidades que é preciso considerar. Os objetivos são caracterizados por verbos no infinitivo e designa o produto final da aula, aquilo que queremos que seja aprendido; precisam expressar a habilidade que será desenvolvida naquela aula e a razão pela qual ela deve ser desenvolvida.

Outro item essencial ao planejamento da aula é o conteúdo a ser ensinado. Segundo Libâneo (2013):

> ...” os conteúdos são um conjunto de conhecimentos, habilidades, hábitos, modos valorativos e atitudinais de atuação histórico-social, organizados pedagogicamente e didaticamente em matérias de ensino, tendo em vista o processo de construção do conhecimento pelos alunos e suas relações com o contexto vivido.

Entendemos conteúdo como “tudo quanto se tem que aprender para alcançar determinados objetivos que não apenas abrangem as capacidades cognitivas, como também incluem as demais capacidades” (ZABALA, 1998, p.30).

Para que essa aprendizagem ocorra o ensino precisa encontrar alguns caminhos, ou seja, os modos pelos quais os conteúdos serão desenvolvidos, os métodos de ensino. Araújo (2008) diz que

> Ela [a aula] é feita de prévias e planejadas escolhas de caminhos, que são diversos do ponto de vista dos métodos e técnicas de ensino; [...] também se constrói, em sua operacionalização, por percalços, que implicam correções de rota na ordem didática, bem como mudanças de rumo; [...] está sujeita a improvisos, porque não foram previstos, mas não pode constituir-se por improvisações. (ARAUJO, 2008, p.60-62)

Para o autor os métodos e as técnicas dão ao planejamento uma característica ativa, direcionando o ensino em busca da aprendizagem, por isso precisam ser planejados, atendendo às necessidades dos alunos. Desse modo o professor precisa conhecer “o maior número de meios e estratégias para atender as diferentes demandas que aparecerão no transcurso do processo de ensino/aprendizagem” (ZABALA, 1998, p.93).

Segundo Libâneo (2013) a avaliação está diretamente ligada aos objetivos de aprendizagem, é por meio dela que se tem maior clareza do que se quer atingir, permitindo inclusive um replanejamento das ações. A avaliação está diretamente relacionada aos objetivos da aula, pois sem ela não é possível verificar se o que era pretendido fazer, ou se realmente efetivou.

O plano de aula precisa atender a todas as especificidades dos itens que o compõem. Trazer o objetivo da aula bem especificado, uma avaliação que revele se a intencionalidade foi atingida e as atividades relacionadas aos conteúdos que desenvolverão as habilidades necessárias para que ocorra a aprendizagem. Para tanto, ele precisa apontar uma avaliação que esteja alinhada aos objetivos de aprendizagem e que retrate se estes foram ou não alcançados.

É preciso assumir que é possível e desejável superar os obstáculos colocados pelo tradicional formulário, previamente traçado, fotocopiado ou impresso, onde são delimitados para os “objetivos, conteúdos, estratégias e avaliação”. Um planejamento de ensino deverá prever: Objetivos (para que ensinar e aprender?); Conteúdos (o que ensinar e aprender?); Métodos (como e com o que ensinar e aprender?); Tempo (quando e onde ensinar e aprender?) e Avaliação (como e o que foi efetivamente ensinado e aprendido?). É extremamente necessário assumir qual ação pedagógica, que necessita de um mínimo de preparo, mesmo tendo livro didático como um dos instrumentos

comunicacionais no trabalho escolar em sala de aula.

Proposto por John Biggs o alinhamento construtivo trata-se da forma de planejar do professor, de modo que sua prática de ensino esteja alinhada a avaliação da aprendizagem, assim como seus alunos estejam ativos no alcance dos objetivos (MENDONÇA,2014).

O alinhamento construtivo se fundamenta obviamente no Construtivismo, pois de acordo com ele, esta é a base para se pensar o ensino, e na Teoria do Curriculum que traz o princípio do alinhamento para a sala de aula.

Nesse entendimento Biggs e Tang (2010, apud MENDONÇA, 2014) levam em consideração alguns questionamentos

> "O que eu pretendo que meus alunos sejam capazes de fazer depois do que eu ensinei e que não podiam fazer antes? Em que nível eles são capazes de fazer? Como faço para promover atividades que irão ajudá-los a alcançar os resultados pretendidos da aprendizagem? Como posso avaliá-los para ver se eles alcançaram tais resultados?" (BIGGS e TANG, 2010, apud MENDONÇA, 2014, p.2)

No enfoque do alinhamento Construtivo o professor inicia pensando sobre os resultados que pretende alcançar e não sobre o que vai ensinar (MENDONÇA, 2014).

Existem três tipos de planejamento didático ou de ensino: planejamento de curso, planejamento de unidade e planejamento de aula.

Nesse sentido, a avaliação não se configura como uma avaliação formal, em um instrumento próprio, mas uma atividade em que seja possível perceber se ao final da aula conseguimos atingir os objetivos propostos para ela. O planejamento do professor vai estar alinhado quando os objetivos de aprendizagem e a avaliação dessa aprendizagem estiverem em correspondência, a ponto de essa avaliação expressar os resultados alcançados.

Para tanto as atividades a serem desenvolvidas durante a aula precisam encaminhar o aluno para o desenvolvimento das habilidades relacionadas a aprendizagem proposta para aquela aula (BIGGS e TANG, 2010, apud MENDONÇA, 2014).

A teoria quer dizer um conjunto de conhecimentos que explicam a realidade, ou seja, explica os fenômenos e suas causas. No planejamento a teoria é um fator importante e decisivo, sem ela sem ela não é possível a execução das atividades, muitas vezes falamos "isso é assim na teoria, mas na prática não funciona". Por exemplo, quando existe o interesse e atividade para uma determinada disciplina, você pode ter sua atenção voltada ou não para aquele assunto, se ele causar prazer desenvolverá a aprendizagem, caso contrário não passará de mera teoria, isto é, a escolha da teoria vai estar em função do que se deseja fazer: Para resolver problemas práticos.

A busca pela união entre prática e teoria é uma busca constante e estudos nesse sentido continuaram por vim, mas a barreira existe sua unificação é almejada por diversos educadores, que visão o certo e o obvio. Assim, pode-se constatar que há uma clara divisão de tarefas dentro do currículo do curso, havendo pouco diálogo o que implica na dicotomia entre teoria e prática na formação do professor. Poucas matérias se propõem a fazer a relação entre esses dois polos. Além disso, percebe-se a dificuldade em trabalhar esse aspecto.

Estabelecer uma relação entre este quadro teórico e a prática docente tem sido um grande desafio. Muitas vezes existe a sensação de que há pouco interesse por parte dos alunos por este conhecimento. Além disso, seu significado se perde em meio às “urgências” e demandas da realidade escolar. Assim, a interlocução entre este saber acadêmico e o trabalho do professor fica limitada.

De acordo com a literatura, essa relação teoria-prática na formação do educador apresenta tendências que podem ser explicadas pela dificuldade em transformar o saber de referência em saber escolar, fenômeno entendido neste trabalho como mediação didática.

Em virtude do que foi mencionado, o plano de aula deve resultar num documento escrito, para orientar as ações do professor e ajudá-lo a avaliar sua prática aprimorando-a a cada ano. O plano é um guia de orientação da prática, que está sujeito à mudanças, pois o processo de ensino está sempre sofrendo modificações para se adequar à realidade. Nem sempre as coisas acontecem conforme o professor planeja, e nesse momento é preciso refletir sobre a sua prática, revisar e replanejar o seu trabalho, devido aos imprevistos que surgem no decorrer das aulas.

Entre os elementos que devem compor um plano de aula estão:

- Clareza e objetividade;
- Atualização do plano periodicamente;
- Conhecimento dos recursos disponíveis da escola;
- Noção do conhecimento que os alunos já possuem sobre o conteúdo abordado;
- Articulação entre a teoria e a prática;
- Utilização de metodologias diversificadas, inovadoras e que auxiliem no processo de ensino-aprendizagem;
- Sistematização das atividades com o tempo;
- Flexibilidade frente a situações imprevistas;
- Realização de pesquisas buscando diferentes referências, como revistas, jornais, filmes entre outros;
- Elaboração de aulas de acordo com a realidade sociocultural dos estudantes.

Por fim, vale ressaltar que o bom planejamento das aulas aliado à utilização de novas metodologias (filmes, mapas, poesias, músicas, computador, jogos, aulas práticas, atividades dinâmicas, etc.) contribui para a realização de aulas satisfatórias em que os estudantes e professores se sintam estimulados, tornando o conteúdo mais agradável com vistas a facilitar a compreensão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O planejamento deve ser o alicerce na realização de qualquer atividade a ser desenvolvida,

seja ela a curto, médio ou longo prazo e, no contexto educacional, este tem grande importância no andamento das práticas pedagógicas, visando melhorias na educação do país. Entretanto, não adianta só discutirmos sobre a importância do planejamento e seus aspectos, é necessário que estejamos abertos a novos conhecimentos que nos possibilitem inovar as práticas pedagógicas e o planejamento deve ser, acima de tudo, um veículo para alcançarmos tais objetivos.

Quando o planejamento não se consolida, na prática docente, como um instrumento de garantia de aprendizagem, o convertemos em um objeto de ativismo pedagógico, insuficiente para o aprender. Ou seja, quando o professor se preocupa em escolher atividades que considera interessante para aplicar em sala de aula, que esteja relacionada ao conteúdo a ser trabalhado, 10673 sem pensar no objetivo de aprendizagem e muito menos em como avaliar se ela realmente se efetivou ao final da aula, torna o ensino desvinculado da aprendizagem. Isso é apontado por pesquisas na área da educação, como já vimos em Bassedas (1999, apud ZANON e ALTHAUS, 2010).

Diante do contexto apresentado, conclui-se que não podemos permitir que o planejamento seja concebido como uma simples coletânea de atividades desvinculadas e sem objetivos bem definidos. São os objetivos, indispensáveis na ação educativa, que indicarão onde se pretende chegar, ou seja, revelará o que se espera que o aluno seja capaz de fazer sozinho que antes da aula não era.

REFERÊNCIAS

CANDAU, V.M. ; LELIS, I.A. **A relação Teoria-Prática na formação do educador. Rumo a uma Nova Didática**. 10 ed. Petrópolis: Vozes. 1999. p.56-72.

CASTRO, Amélia Domingues de. **Didática para escola de 1º e 2º graus.** 9ª ed. São Paulo: Pioneira, 1987.

DALCORSO, C. Z.;TAMASSIA, S. A. S. **Gestão Pedagógica: planejamento e formação de professores.** São Paulo: Fundação Lemann/ELOS Educacional, 2017.

DALMAS, Ângelo. **Planejamento participativo na escola.** 1ª ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2003.

FIORENTINI, D.; SOUZA JR. A & MELO, G. A. **Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos**. In GERALDI, C.M.G.;

FIORENTINI, D & PEREIRA, E.M.(Orgs). **Cartografias do Trabalho Docente: professor(a)-pesquisador(a).** Campinas: ALB e Mercado de Letras, 1998, p.307-335.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. GANDIN, Danilo. **Planejamento como prática educativa.** 13ª ed. São Paulo: Editora Loyola, 1983.

GANDIN, D. **A prática do planejamento participativo**. Petrópolis: Vozes, 1994

GOMES, É.M.F. **A importância do planejamento para o sucesso escolar.** Curso de PósGraduação Lato Sensu em Coordenação Pedagógica. Porto Nacional, 2011.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão escolar: teoria e prática**. 4. ed. Goiânia: Editora alternativa, 2001.

LIBÂNEO, J.C. **Didática**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LUCKESI, C.C.**O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem?** In.: Revista Pátio. Porto alegre: ARTMED. Ano 3, n. 12 fev./abr. 2000.

MENDONÇA, A. **Teoria do Alinhamento Construtivo: fundamentos e aplicações.** 2014.

PARRA, Nelson. **Planejamento de currículo.** Revista Nova Escola. nº 5. 1972. PILETTI, Claudino. Didática geral. 4ª ed. São Paulo: Ática, 2008.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação.** Campinas,SP: Autores Associados, 1997.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento: plano de ensino-aprendizagem e projeto educativo**. São Paulo: Libertad, 1995

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar.** Porto Alegre: ARTMED, 1998.

ZANON, D.P.; ATHAUS, M.T.M. **Didáticall.** Pon

CICLISMO E A OBESIDADE

EVERTON REBECCA DOS SANTOS
Graduação em Educação física. pela Faculdade Unib - universidade Ibirapuera (2007);
Professor de Ensino Fundamental II e ensino médio - Educação Física - na EMEF jornalista Paulo Patarra.

RESUMO

O papper apresenta as considerações sobre a prática de exercícios físicos em que o ciclismo se destaca e como atividade que auxilia no combate a obesidade. O objetivo deste é contribuir para a redução da massa corporal de pessoas com sobrepeso e obesidade a relação entre o ciclismo e a obesidade, no que diz respeito a melhoria de qualidade de vida. A relevância está no aumento da obesidade, diante disso, justifica-se este estudo através da busca de uma forma alternativa de prática física, diferente das tradicionais, principalmente devido à grande dificuldade de realizar outras atividades e que o ciclismo possa ser utilizado como estratégia em um programa de redução de peso para pessoas obesas. Logo, se pode concluir que o ciclismo não oferece risco algum, a não ser as quedas e para usufruir desse esporte, basta usar as bicicletas.

PALAVRAS-CHAVE: Ciclismo; Sobrepeso; Obesidade.

INTRODUÇÃO

Segundo Balaban (2004), a obesidade é um importante problema de saúde pública atual e vem ganhando destaque no cenário epidemiológico mundial, presente em idades cada vez mais precoces. A maneira mais eficaz de prevenção, controle e tratamento da obesidade, ocorre através de automonitoramento, educação nutricional, estímulos para auto controle, comportamento alimentar, atividade física e mudança de atitudes (KIESS et al, 2001).

O estilo de vida da sociedade moderna impõe uma rotina que conduz à inatividade física, alimentação inadequada, estresse psicossocial. Aliado a esses aspectos, a predisposição genética também contribui para o desenvolvimento e agravamento da obesidade e comorbidades associadas. Por outro lado, a falta de políticas e ações efetivas na área da saúde pública, tanto para prevenção como para tratamento desta doença, faz com que a incidência do problema se agrave, afetando faixas etárias cada vez mais jovens (WHO, 2021).

A prática regular de exercícios físicos promove diversas melhorias para a saúde como o aumento da captação máxima de oxigênio, o aumento da massa magra, a redução da pressão arterial sistólica e diastólica em repouso, o aumento dos níveis de colesterol HDL, redução dos níveis de colesterol LDL e aumento da tolerância à glicose (McCARTHY, POZNIAK e AGRE, 2002).

Para uma melhor qualidade de vida, diminuição da morbidade e mortalidade, é necessário a redução da quantidade de massa corporal, em especial de gordura dos indiví- duos obesos. Neste contexto, o exercício físico, com adequada combinação de frequência, intensidade e duração dos esforços físicos, torna-se uma importante alternativa no controle e tratamento da obesidade, porque está diretamente relacionado à demanda energética total induzida pelo trabalho muscular (GUEDES, 2006).

O ciclismo é um dos esportes mais tradicionais no mundo, principalmente na Europa, onde se concentram os melhores ciclistas e as maiores equipes. Esse esporte data do século XIX, quando surgiram as primeiras bicicletas de competição e, também, as primeiras competições (BURKE, 2000).

O ciclismo, que é considerado uma atividade iminentemente aeróbica, pode ser realizado por pessoas que querem aumentar a intensidade ou o volume da sua atividade física, pois é de fácil execução e não imprime impacto nas articulações do indivíduo (MONTEIRO, 2003). Segundo Sothern (2001), os exercícios físicos sem a sustentação do peso corporal, como o ciclismo, são alternativas de atividades físicas para os obesos, pelo menor estresse articular e maior tolerância à atividade.

DEFINIÇÃO DE OBESIDADE

A palavra obesidade é composta por ob (excesso) e edere (comer). Logo, obesidade significa comer em excesso. De acordo com a Organização Mundial de Saúde, a obesidade é uma doença em que o excesso de gordura corporal acumulada pode atingir graus capazes de afetar a saúde. Também Póvoas (2007) define obesidade como “uma doença que se caracteriza por um aumento de peso devido ao excesso de gordura. Para o autor, cuja formação radica na Medicina e Cirurgia, o termo obesidade é pouco aceite, principalmente por quem sofre desta doença. Tal explicação está relacionada com o facto de o gordo aceitar que é gordo, mas não gostar nem admitir que o apelidem de obeso. Este facto acaba por constituir um entrave ao tratamento da doença, pois, a pessoa ao não admitir que tem um problema dificilmente o conseguirá tratar.

CAUSAS DA OBESIDADE

O excesso de gordura resulta de sucessivos balanços energéticos positivos, em que a quantidade de energia ingerida é maior que a quantidade de energia gasta (Direcção Geral de Saúde, 2004, cit. por Pereira, 2004). A etiologia da obesidade é ainda desconhecida, mas é, sem dúvida, multifatorial, com muitas origens, que se podem, ou não, acumular. É esta dimensão multifatorial que torna o seu tratamento tão complexo.

Num desses estudos demonstrou-se que há perfis metabólicos desiguais para os mesmos estímulos, isto é, existe um componente genético que faz com que algumas pessoas tenham mais tendência para engordar do que outras. Outro estudo clássico verificou que, se um progenitor for obeso, tem 40% de probabilidade de ter filhos obesos (ou pelo menos com tendência para isso). Se os dois progenitores forem obesos a probabilidade de terem filhos obesos aumenta para 80%. (Póvoas, 2007).

BREVE HISTÓRICO DO CICLISMO

O ser humano buscava uma forma de locomover-se mais rápido e inventou a bicicleta em 1790. Com o tempo aprimorou seu invento e ele tornou-se mais rápido isso em 1820. Alguns homens gostaram do invento e descobriram que poderiam mostrar aos outros as suas habilidades em cima deste invento e passaram a duelar, através de corridas já em 1842. Rapidamente outros homens gostaram da brincadeira e resolveram também participar e estavam criadas as corridas de bicicletas a partir de 1868.

Com o passar dos tempos, alguns homens chamados atletas não gostaram de nunca ganhar e passaram a exigir que atletas que ingeriam substâncias poderosas não pudessem mais participar das corridas e criou-se o exame antidoping e as punições. Em 1955, a Federação Mundial de Ciclismo iniciava trabalhos de análises de urina. Estava criado o antidoping no ciclismo.

CICLISMO: ATIVIDADE NA SOLUÇÃO DE PROBLEMAS ARTICULARES

Andar de bicicleta pode parecer simples e rotineiro, mas além de ajudar a se locomover rapidamente, sem ter que dividir o trânsito com carros e motos, e sem a necessidade de reabastecimento, as “bicicletas”, como costumam ser chamadas, podem ser grandes aliadas. na promoção da saúde e qualidade de vida. De acordo com um estudo realizado pela universidade de Yale, nos Estados Unidos, após analisar dados de 1,2 zilhão de pessoas com 18 anos ou mais entre 2011 e 2015, constatou-se que as pessoas que se ensaiavam passavam 43,2 % de seus dias com boa saúde. frágeis do que aqueles que não se exercitaram. Todos os tipos de exercício foram associados à melhora da saúde mental, e o ciclismo foi a segunda atividade física com maior associação com redução da carga mental.

Nos momentos mais críticos da pandemia do COVID-19 em 2020, alguns esportes conjuntos foram paralisados para evitar a propagação do virus. Mas com o desenvolvimento da vacinação. As atividades públicas foram gradualmente retomadas. Nesse cenário, uma das atividades físicas indicadas pela organização Mundial da saúde (OMS) no contexto da pandemia foi justamente o ciclismo.

Segundo levantamento da Associação Brasileira da Indústria de bicicletas (Coalizão Bike), as bicicletas continuam em alta no Pau-Brasil, com vendas 34 % superiores ao ano anterior no primeiro semestre de 2021. Esses dados foram coletados em 20 estados brasileiros, tendo como

fonte mais de 180 varejistas do setor. O levantamento feito pela aliança Bike revela ainda que o "pico" de vendas ocorreu no primeiro trimestre do ano, quando foi registrado um aumento de 52 % em relação a 2020. Esse aumento se explica porque o comércio em geral esteve fechado em 2020 devido às restrições feitas para conter o avanço do coronavírus.

Se, depois de ler este artigo, você ficou interessado em adquirir uma bicicleta ou usar aquela que está sentada em um recanto da casa para se exercitar-se, agora é a hora. Para quem quer começar no MTB ou em qualquer outra atividade ciclística, o vendedor e atleta Iara recomenda começar com ritmo leve e objetivos precisos. "Aconselho cada um ir no seu ritmo, fazer o que quiser, porque nem todo mundo gosta de esporte como competição. Muitas pessoas gostam disso como um momento de lazer e como uma qualidade de vida. Então eu recomendo fazer o que você gosta. "

BENEFÍCIOS DO EXERCÍCIO FÍSICO E MEIO AMBIENTE

Os benefícios do exercício físico são inúmeros. A sua prática regular pode ser eficaz no restabelecimento da saúde física, na redução do peso e, consequentemente, na prevenção e tratamento da obesidade. Durante a atividade física, há um aumento do gasto energético, o que mantém o metabolismo elevado por muito tempo após sua realização. Isso também está associado à melhora da sensibilidade à insulina e da função endotelial (De Carvalho-Vermelho; Colaço e Fortes, 2006; Paoli et al., 2009).

Em relação ao estado mental, o exercício é importante na prevenção e tratamento de distúrbios psicológicos, bem como na promoção da saúde mental, aprimorando o humor e o autoconceito, maior estabilidade emocional e autocontrole, controle do estresse, melhora da função intelectual, redução da ansiedade e depressão. Da mesma forma, numerosos estudos mostram benefícios psicológicos imediatamente após as sessões de exercícios, um fenômeno comumente referido como "euforia do exercício ou "sentir-se bem". Tem sido sugerido que a possibilidade de contato e interação com outras pessoas no ambiente de exercício também está relacionada o mudanças positivos no humorismo. Dependendo do indivíduo do exercício e do ambiente diferentes fatores podem contribuir em graus variados para melhorar o humorismo dos atletas (Werneck; Descendência & Ribeiro, 2005).

Estudos de interações homem-ambiente geralmente consideram os extremos do ambiente em indivíduos e vice-versa. Além de melhorar a saúde física e mental de um indivíduo a atividade física contribui para o seu bem-estar geral. Por outro lado, um estilo de vida sedentário é indesejável e representa um risco para a saúde. Consequentemente, torna-se relevante verificar como diferentes ambientes podem influir na qualidade de vida e na adoção do exercício físico como prática diária essencial.

A natureza ajuda a reduzir o estresse. Estudos sinalizam que marcadores endócrinos como adrenalina, norepinefrina e cortisol, conhecido como hormônio do estresse, apresentam níveis reduzidos quando o indivíduo está em contato com a natureza sugerindo que essa exposição afeta os mecanismos que desencadeiam as alterações que levam ao estresse. (Park e outros, 2010; Li, 2010). Além disso, o exercício aumenta os níveis dos neurotransmissores noradrenalina e serotonina,

que estão diminuídos em indivíduos deprimidos, promovendo melhora do humor (Park et al., 2010; Li, 2010).

Para viver melhor, todo cidadão deve ter acesso aos progressos científicos e tecnológicos nas diversas áreas relacionadas à saúde. Sabemos que a combinação de exercícios físicos e contato com a natureza nos chamados ambientes “open space” é acessível e traz benefícios à saúde. A prática de exercícios físicos ao ar livre, além de reduzir o estresse, combate o aumento da frequencia da inatividade física (Horowiz, 2006).

Os benefícios para a saúde ampliaram junto com o crescimento de ‘ espaços abertos ‘ incluindo florestas, litorais, campos, parques, espaços verdes, por exemplo, hortos. Por muitos anos, espaços verdes ou naturais foram benéficos para a saúde (Horowiz, 2006).

MATERIAIS E MÉTODOS

A metodologia está na busca através de uma pesquisa bibliográfica em artigos científicos, matérias, revistas e bases eletrônicas. O artigo procura demonstra que a obesidade é um grave problema de saúde que a população mundial enfrenta atualmente, e apesar de ser considerada uma doença ela é causada mais pela falta de hábitos saudáveis do que por agentes internos e procura relacionar o treinamento aeróbico como o mais indicado para o obeso.

A abordagem temática permeia o foco principal para os benefícios do ciclismo , sobretudo na musculatura no combate a obesidade e aumento da qualidade de vida. Dessa forma, a relevância deste artigo esta na alternativa do ciclismo para auxiliar no controle da obesidade, a qual se dá através do ciclismo, pois, o treinamento resistido irá solicitar o aumento da força e elasticidade dos músculos envolvidos.

A prática do ciclismo veio para tornar a vida do homem com mais qualidade, quando se fala em atividade física por ter funções importantes. A bicicleta, inventada há mais de 500 anos, ainda é uma das grandes aliadas da saúde humana. Pedalar melhora o condicionamento físico, ajuda a combater o estresse e previne doenças como hipertensão, colesterol alto, enfarte, entre outras.

O exercício também é o mais recomendado para quem não tem condicionamento físico. A bicicleta exige pouca capacidade coordenativa e não necessita de muito condiciona- mento, então é ideal para quem está começando - afirma o professor Alexandre Evangelista, coordenador de pós-graduação na Central de Cursos da Universidade Gama Filho. Segundo Evangelista, pesquisas comprovam que pedalar durante 30 a 60 minutos, entre três e cinco dias por semana, pode reduzir em até 50% os riscos de depressão. Outros benefícios são o controle da pressão e o combate a doenças cardiovasculares (JORNAL O EXTRA, 2013).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

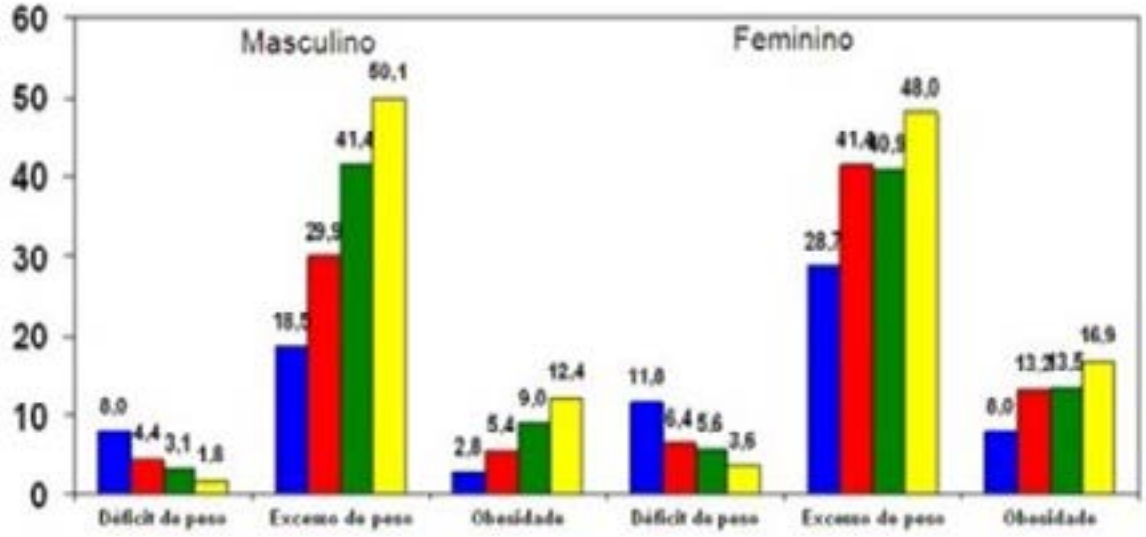
Como podemos perceber, a obesidade está muito presente em nossa população, sendo um problema que deve ser tratado de forma rápida assim evitando o crescimento de novos casos. O estudo busca demonstrar que através da atividade física podemos combater obesidade, em específico através do ciclismo já que é um esporte acessível a toda população e por ter como característica menor índice de lesões já que o indivíduo não executa a sustentação de seu peso corporal, com isso, tendo menor estresse articular e maior tolerância a atividade.

Também dentro do ciclismo existem métodos de treinamentos, onde o indivíduo pode executar sua atividade tanto dentro de casa quanto fora. O nosso estudo visou mostrar os benefícios do ciclismo atuando fortemente no combate a obesidade quanto na melhoria da qualidade vida.

Baseado nesse estudo, a prática de ciclismo demonstra ter um importante papel na prevenção da obesidade, ainda mais hoje que a sociedade acaba impondo uma rotina que conduz à inatividade física, principalmente com o crescimento da tecnologia, crianças e adultos trocaram as pedaladas, os esportes em geral por hábitos mais sedentários.

Deve existir um consenso na sociedade para um aumento desse esporte, seja através de políticas públicas e incentivando as pessoas a sua prática. A Figura 2, apresenta um gráfico da obesidade, entre homens e mulheres no Brasil, segundo o censo do IBGE.

Figura 2 – Gráfico do Excesso de Peso



Fonte : IBGE, 2009

De acordo com o IBGE (2011), no Brasil, em 2008/2009, o excesso de peso atingiu cerca de metade dos homens e das mulheres na faixa etária adulta, excedendo em 28 vezes a frequência do déficit de peso no caso masculino e em 13 vezes no feminino. Neste estudo do IBGE, foi determinado que 12,5% dos homens e 16,9% das mulheres eram obesos. Essas condições de 5 obesidade e sobrepeso aumentavam de frequência até a faixa de 45 a 54 anos, no caso dos homens; e de 55 a 64 anos entre as mulheres.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Hábitos e práticas alimentares são construídos com base em determinações socio- culturais. No mundo contemporâneo, a mídia desempenha papel estruturador na construção e desconstrução de procedimentos alimentares.

As práticas alimentares de emagrecimento inserem-se numa lógica de mercado impregnada por um padrão estético de corpo ideal. A indústria cultural move-se articu- lando diferentes campos, como empresas produtoras de mercadorias, indústrias de aparelhos, equipamentos e setores financeiros.

Como exercício aeróbico perfeito, que não exige pique ou coordenação como nas aulas de academia, o caminhar em uma velocidade maior que a do andar normaltornou-se um grande esporte. Para tanto são necessárias algumas precauções como,uso de calçados adequados, postura, frequência, tempo, roupas e outros. O ciclismo não oferece risco algum, a não ser as quedas. Para usufruir do esporte como método de condicionamento físico, pedale mais de 20 minutos por dia, e para perder calorias o tempo deve ultrapassar os 40 minutos diários. Ainda é possível pedalar sem sair de casa, basta usar as bicicletas ergométricas.

Pode-se concluir que o ciclismo não oferece risco algum, a não ser as quedas. Para usufruir do esporte como método de condicionamento físico, pedale mais de 20 minutos por dia, e para perder calorias o tempo deve ultrapassar os 40 minutos diários. Ainda é possível pedalar sem sair de casa, basta usar as bicicletas ergométricas. Os benefícios são os mesmos.

Portando, o ciclismo ajuda a incorporar a atividade física em sua vida diária. De crianças a idosos, cada pessoa pode facilmente escolher a atividade para uma vida mais saudável, necessário de modo a alcançar a boa saúde no longo prazo.

Além dos benefícios para a saúde física, existem também outros ganhos. Como a melhora nas relações sociais, a possibilidade de construção de novas amizades. São alternativas que podem trazer ganhos para a saúde mental.

REFERÊNCIAS

BALABAN, G.; SILVA, G.A.P. **Efeito Protetor do Aleitamento Materno Contra a Obesidade Infantil**. Jornal de Pediatria, v. 80, n. 1, p. 7-16, 2004.

BURKE, E.R. Physiology of Cycling. in GARRRET, W.E. & KIRKENDALL, D.T. **Exercise and Sport Science, Lippincott Williams & Wilkins, Philadelphia**, p. 759-770, 2000

GUEDES, D.P.; GUEDES, J.E.R.P. **Manual prático para avaliação em educação física**. Barueri: Manole, 2006.

HOROWITZ, Nelson; MEURER, Egon José. **Oxidação do enxofre elementar em solos tropicais**. Ciência Rural, v. 36, p. 822-828, 2006.

LI, Li-Min et al. **Serum microRNA Profiles Serve as Novel Biomarkers for HBV Infection and Diagnosis of HBV-Positive HepatocarcinomaSerum miRNA as Biomarkers for HBV and HCC**. Cancer research, v. 70, n. 23, p. 9798-9807, 2010.

WHO - World Health Organization. **Obesity and overweight, 2021**. Disponível em: https://www.who.int/health-topics/obesity#tab=tab_1. Acesso 20 jan. 2023

McCARTHY, J.P.; POZNIAK, M.A.; AGRE, J.C. **Neuromuscular adaptations to concurrent strength and endurance training.** Medicine and Science Sports Exercise., v. 34, n. 3, p.511-519, 2002.

MONTEIRO, F. M. A. **Desenvolvimento profissional: uma experiência em um curso de Licenciatura em Pedagogia.** 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2003.

PARK, Seong H.; BLACKSTONE, Craig. **Further assembly required: construction and dynamics of the endoplasmic reticulum network**. EMBO reports, v. 11, n. 7, p. 515-521, 2010.

PÓVOAS, Fernando (2007). **O Prazer de Emagrecer.** 6ª edição. Porto: Caderno, 25-82 .

PEREIRA, Sónia (2004). **Projeto de intervenção em Crianças e Adolescentes Obesos.** Arquivos de Medicina

SOTHERN, M.S. **Exercise as a modality in the treatment of childhood obesity.** Pediatric Clinics of North America, v. 48, n. 4, p. 995-1015 2001.

OS DESAFIOS DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

FERNANDA TOLEDO CATALANI
Pós Lato Senso em Arte de Contar Histórias.Faculdade XV de Agosto, São Paulo, Brasil. 2020; Aperfeiçoamento Autismo: Um Desafio Para Educadores. Faculdade XV de Agosto, São Paulo, Brasil. 2020; Pós Lato sensu em Psicopedagogia. Faculdade Campos Elíseos, FCE, Sao Paulo, Brasil.2017;Graduação em Pedagogia. Universidade São Judas Tadeu, USJT, Sao Paulo, Brasil. Título: Anecessidade de alinhamento entre a matriz da avaliação externa e o currículo: um estudo sobre a disciplina de matemática no município de São Paulo, Ano de obtenção: 2015; Graduação em Turismo. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP, Sao Paulo, Brasil. 2009; Email: fecatalani@yahoo.com.br

RESUMO

A aplicação da Lei 10.639/03 nas escolas brasileiras ainda esbarra em questionamentos e impedimentos que, mesmo após 19 anos de sua criação, fomentam discussões que visam alcançar meios para que ela de fato se efetive. Os debates sobre currículo, formação docente e práticas pedagógicas evidenciam as dificuldades de se por em prática uma educação antirracista fundamentada no princípio da alteridade e das relações étnico-raciais. A partir da análise de duas legislações que alteraram a LDBEN – a Lei 10.639/03, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de história e culturas afro-brasileira e africanas na educação básica, e a Lei 11.684/08, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de sociologia no Ensino Médio –, o que vamos procurar refletir neste artigo é o duplo desafio pedagógico das legislações para o professor, ou seja, a tentativa de afirmação de uma nova postura epistemológica acerca das relações raciais no Brasil e a tentativa de construção de um conhecimento escolar que tem como parâmetro novas bases epistemológicas do conhecimento histórico sobre as relações raciais. Veremos que as tarefas que se impõem com a temática étnicoracial não se expressam simplesmente na aplicação da legislação, mas também na necessidade de um outro tipo de produção pedagógica e epistemológica que tenha um compromisso com uma educação antirracista.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Antirracismo; Pedagogia.

INTRODUÇÃO

Neste artigo, será investigado o racismo e antirracismo no Brasil e suas manifestações no ambiente escolar, com ênfase para o processo histórico de constituição destes dois movimentos no País. Entende-se, com isso, o antirracismo como movimento de luta e enfrentamento ao racismo.

O problema do racismo na sociedade brasileira é histórico e estrutural, resultado da construção histórica do País e que não foi ainda superado. Com isso, a escola, como reproduz a sociedade que

a integra, em geral, é vista como espaço de propagação de práticas racistas. Mas é justamente nela que muitos teóricos acreditam que seja o lugar de superação destas práticas. Dessa forma, a escola é caracterizada como um espaço propício para o debate e combate de práticas discriminatórias.

Neste sentido, em busca do enfrentamento e superação das práticas racistas dentro da escola, surge em 2003 a lei 10.639, que é considerada um avanço na direção das questões raciais na área da educação. Essa Lei se constitui como uma política de ação afirmativa, assim como as cotas raciais. Nesse sentido, vale ressaltar que as políticas de ações afirmativas de combate ao racismo são produtos das lutas do Movimento Negro.

Em 2021, a Lei 10.639/03, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de história e culturas afro-brasileira e africanas na educação básica, completou 18 anos de existência. Fruto de um amplo movimento histórico dos movimentos negros por uma educação antirracista, esta legislação, após uma década, desafia as políticas públicas, os docentes, os currículos, a formação docente e os conhecimentos históricos ainda estabelecidos no âmbito acadêmico.

Oliveira (2012a) afirma que tal legislação abriu uma nova demanda no campo educacional brasileiro. Mais do que defender um reconhecimento da história da África, uma releitura da história do Brasil, das relações raciais e do seu ensino, a Lei 10.639/03 parece mobilizar uma dimensão conflitante e delicada, ou seja, o reconhecimento da diferença afrodescendente com certa intencionalidade de reinterpretar e ressignificar a história e as relações étnico-raciais no Brasil pela via dos currículos da educação básica. Também mobiliza questões referentes às identidades coletivas e subjetivas de docentes e discentes, começa a estabelecer novos parâmetros de conhecimento da realidade sociorracial brasileira, sem contar os novos embates políticos no âmbito do estado e das instituições educacionais.

As discussões sobre as relações raciais dentro da escola ganharam destaque nos últimos 10 anos. A produção acadêmica sobre o ensino da história afro-brasileira e o combate ao preconceito racial tem reforçado a necessidade de se pensar uma educação democrática, o que, necessariamente, implica em mudanças efetivas no currículo e práticas pedagógicas nas instituições de ensino. No contexto da luta do Movimento Negro pelo reconhecimento e reafirmação da sua identidade africana muitos debates foram levantados, entre eles a reformulação das leis educacionais que excluíam os grupos afrodescendentes, levando-os à marginalização social.

Estes debates acabaram promovendo uma campanha por uma política educacional multicultural. Fruto de reinvindicações do Movimento Negro e de educadores e intelectuais comprometidos com o combate ao racismo, a Lei 10.639/03 surgiu, neste contexto de luta, como uma resposta do estado à urgente necessidade de democratização do ensino no País, especialmente no que diz respeito à inserção de grupos historicamente excluídos em virtude do preconceito racial.

Como desdobramento da lei, em 2004 o Conselho Nacional de Educação, por meio de seu Conselho Pleno, aprova a Resolução CNE/CP Nº 1/2004 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicoraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. No tocante ao que determina as diretrizes, lembremos o que diz o caput do art. 3.º da Resolução CNE/CP 01/2004:

> A Educação das Relações Étnico-Raciais e o estudo de História e Cultura Afro-Brasileira e História e Cultura Africana será desenvolvida por meio de conteúdos, competências, atitudes de valores, a serem estabelecidos pelas Instituições de ensino, entidades mantenedoras e coordenações pedagógicas, atendidas as indicações, recomendações e diretrizes explicitadas no Parecer CNE/CP 01/2004. (BRASIL, 2004, p.32).

No entanto, o que se tem observado nas instituições de ensino, especialmente na educação básica, é que a aplicação da lei não tem se efetivado por uma série de razões, que incluem desde aquelas de responsabilidade dos órgãos superiores: MEC, Secretarias de Educação, às que envolvem os segmentos que compõem a escola: funcionários administrativos, docentes, discentes, pais, comunidade.

Se por um lado há uma tradição dos estudos sobre a questão racial no Brasil no âmbito das ciências sociais, por outro, há ainda uma extrema dificuldade em transpor essas discussões no campo educacional, os impasses e as tensões são maiores diante da trajetória dessa disciplina na educação básica.

Adota-se para este trabalho o conceito de raça ancorado na perspectiva de autores contemporâneos (GUIMARÃES, 2002; SCHUCMAN, 2010; BENTO; CARONE, 2002). Entende-se o conceito de raça como uma construção social e um conceito analítico fundamental para a compreensão de desigualdades socioestruturais e simbólicas observadas na sociedade brasileira. Schucman (2010, p.48) assinala que neste sentido, “o processo relacional resulta nas desigualdades de bens materiais e simbólicos da população negra, em contrapartida a privilégios e preterição da população branca”. Ainda, segundo a autora:

> A raça como categoria social é um importante componente nas estruturas sociais, pois […] embora a ideia de raça biológica não faça mais eco entre os discursos científicos, a raça é uma categoria que diferencia, hierarquiza e subjuga diferentes grupos que são marcados fenotipicamente […], tanto brancos como negros são cotidianamente racializados em um processo relacional. (SCHUCMAN, 2010, p. 48).

Contudo, este texto foi orientado pelo questionamento de como construir uma educação antirracista considerando a centralidade que a educação adquiriu historicamente nas lutas antirracistas, bem como se propõe uma discussão do conceito de raça no contexto latino-americano. “A discussão sobre a raça no Brasil e nos mais variados contextos não se faz no isolamento. Antes, ela se articula às questões históricas, sociais, culturais, políticas e econômicas mais amplas”. (GOMES, 2012, p. 729).

PROBLEMA

A problemática se inicia com a reflexão da lei 10.639, sancionada em 2003 no Brasil, que pautou o que muitos livros didáticos deixavam de fora nas escolas: a história da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura e o papel do negro na formação da sociedade nacional. Apesar da lei estar focada no Ensino Fundamental e Médio, é necessário trabalhar uma Educação antirracista desde cedo na escola ao longo de todo o ano letivo.

OBJETIVO

O estudo presente visa como objetivoa reflexão sobre avalorização da identidade e da trajetória dos diferentes povos que formam um país, em vez de tomar a visão do colonizador como a dominante. Além disso, a prática auxilia no sentimento de pertencimento dos negros no espaço escolar e acadêmico.

JUSTIFICATIVA

Uma Educação antirracista é aquela que entende que vivemos em uma sociedade racista, em que as relações entre as pessoas são pautadas também a partir do lugar social e racial que elas ocupam, e se preocupa em preparar indivíduos que possam se colocar contra esse sistema, gerador de maior desigualdade. De acordo com ela, isso requer uma mudança não só no currículo, mas nos discursos, nos raciocínios, nas lógicas, nas posturas e nos modos de tratar as pessoas negras.

É importante nesse sentido que os professores trabalhem questões raciais, culturais e de representatividade, além de trabalhar a diversidade como um valor para toda a comunidade escolar.

MÉTODO

A metodologia utilizada foi desenvolvida com base em livros referentes ao assunto, literaturas publicadas em revistas pedagógicas, e sites das redes eletrônicas, Google acadêmico, biblioteca publica da Secretaria de Educação.

FUNDAMENTAÇÃO

Ao longo da trajetória de vida, é provável que cada um já tenha se deparado com várias situações de injustiça. Em específico, situações que dizem respeito a população negra são bastante recorrentes. No campo da educação, o cenário se repete: a população negra é uma constante vítima da discriminação racial. Gonçalves (2016) indica a precariedade da situação educacional dos negros. Também, Freitas (2012) observa que a educação é negligente com a maior parte da população e constata que a trajetória da educação dos negros no Brasil é marcada por injustiças, exclusões, negações e inferiorização. Assim, mostra-se a necessidade de mudança de cenário para que a educação escolar seja acessível para toda a população

A construção de uma agenda antirracista para a educação brasileira é tarefa essencial para a promoção da equidade em uma sociedade atravessada por desigualdades e estruturas históricas de exclusão.

Especialista no tema e ex-ministra das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos,

NILMA(2020, p.52) pesquisa caminhos possíveis para uma educação antirracista há décadas. Em webinário promovido pelo canal Tudo Educa, em junho de 2020, a professora emérita da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) destacou a importância de compreender a construção histórica dessa agenda frente ao racismo estrutural da sociedade brasileira. A construção de uma educação antirracista pode ser compreendida, nesse sentido, como um projeto político que expande as conquistas legais que o movimento negro obteve nas últimas décadas em nosso país, desde a instituição do racismo como crime inafiançável e imprescritível na Constituição de 1988 até a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira por meio da Lei nº 10.639/2003, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Diante desse processo, os movimentos sociais foram surgindo em busca de igualdade na educação (MACEDO, 2016). Na década de 1960, segundo Moore (2007), a problematização do racismo ocorreu fomentada pelo movimento negro, buscando conscientizar a nação sobre a existência do racismo. A partir de então, há uma maior preocupação com os temas relacionados a discriminação racial.

GOMES (2020) destacou que, antes dessas conquistas, a temática do racismo era vista de forma segregada em nossa sociedade, mesmo no campo emancipatório e progressista, pois havia uma resistência de incluir o racismo no centro da pauta da classe trabalhadora. É a partir dessas legislações que sujeitos e coletivos negros conseguem afirmar direitos e conquistar políticas. Não se trata, portanto, de um mero avanço legal, e sim de um avanço político, cultural, estético, levando a uma série de iniciativas inclusive no campo educacional.

O reconhecimento do racismo como um crime torna o combate a ele um direito da população brasileira e um dever do Estado, implicando o desenvolvimento de iniciativas antirracistas em todo o aparato da administração pública. Como (GOMES, 2020, p.120) ressalta:

> “Vivemos um momento no mundo e no Brasil muito difícil, especialmente para os setores que têm um histórico de luta contra a exclusão, a desigualdade e as opressões. E a população negra faz parte desse grupo. Quando pensamos educação antirracista, estamos pensando em uma educação que não somente considere que o racismo é crime, ratificando o que a Constituição federal de 1988 diz, mas que entende que é possível educar e formar para as relações étnico-raciais. Isso tudo que nós aprendemos e organizamos como forma de pensamento tem muito a ver com nossa ancestralidade, com o que nos foi deixado como legado, com o que aprendemos em nossas famílias, com nossas mães e avós negras.”

Uma educação antirracista não apenas resgata a história de desigualdade que produz o atual tecido da nossa realidade excludente, como também celebra e visibiliza o legado de resistência política e cultural de famílias e comunidades negras. Nesse sentido, a construção de uma educação antirracista compreende questões culturais, sociais e políticas, desde a perspectiva individual de cada sujeito até a conformação de agendas coletivas, públicas e institucionais.

Os impasses existentes entre o campo teórico, da produção de material sobre a temática das relações raciais no ensino, e a prática, adoção de uma educação antirracista, são os elementos norteadores desta pesquisa, que buscou identificar e problematizar os impedimentos ainda existentes para efetivação da Lei 10.639/03 nas escolas municipais de Paulistana.

A construção do currículo deve envolver o processo histórico ao qual a sociedade está envolvida. No entanto, para que isso seja possível, é preciso considerar as constantes mudanças que

marcam a vida dos educandos e educadores, o que quer dizer que este currículo deve ser flexível, capaz de se reinventar. Ele também é um documento político. Nesta perspectiva, o currículo tem o compromisso social da inclusão, do reconhecimento e promoção da diversidade.

A proposta pedagógica das escolas não tem ligação com a realidade a qual a comunidade está inserida. Mesmo nas escolas rurais, localizadas dentro dos quilombos, a criação do mesmo não contemplará a promoção de ações de combate ao racismo. O que se vê, no caso específico destas escolas, onde os professores e gestores, em sua totalidade, residem fora do quilombo, é um currículo que será construído por educadores que não vivenciam e não compreendem a realidade do povo quilombola, logo o mesmo não refletirá as necessidades da comunidade.

Mesmo com a inexistência de uma documentação organizacional da unidade de ensino, os resultados da pesquisa demonstraram que os conteúdos referentes à História da África e afro-brasileira são limitados às disciplinas das áreas de humanas (História, Geografia) dos anos finais do Ensino Fundamental. Não há referência a esses conteúdos em outras áreas do conhecimento. O tratamento dado aos mesmos também não envolve a perspectiva de um currículo criado a favor da diversidade. Estes são trabalhados de forma conteudista, sem estabelecer uma relação com a realidade dos educandos. Não há envolvimento entre conteúdo e vivência, ou seja, é feita uma transmissão de conhecimento e não uma reflexão sobre o mesmo.

Por outro lado, combater o racismo, trabalhar pelo fim da desigualdade social e racial, empreender reeducação das relações étnico-raciais não são tarefas exclusivas da escola. As formas de discriminação de qualquer natureza não têm o seu nascedouro na escola, porém o racismo, as desigualdades e discriminações correntes na sociedade perpassam por ali. Para que as instituições de ensino desempenhem a contento o papel de educar, é necessário que se constituam em espaço democrático de produção e divulgação de conhecimentos e de posturas que visam a uma sociedade justa. A escola tem papel preponderante para eliminação das discriminações e para emancipação dos grupos discriminados, ao proporcionar acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, à conquista de racionalidade que rege as relações sociais e raciais, a conhecimentos avançados, indispensáveis para consolidação e concerto das nações como espaços democráticos e igualitários (Brasil, 2004, p. 6).

Nos últimos anos, as discussões sobre conhecimento e educação tornaram-se mais complexas e estão desafiando a reflexão pedagógica a compreender e apresentar alternativas à formação docente. Esse desafio se coloca muito em função dos contextos escolares cada vez mais massivos e com um público diferenciado dos padrões ensinados pela/ na formação docente de anos anteriores. Assim, na relação pedagógica, evidencia-se a questão dos limites sociais, culturais, ideológicos e, na emergência de uma mobilização em torno da Lei 10.639/03, os limites étnico-raciais da formação docente.

Os desafios de uma escola cada vez mais massiva, com públicos diferenciados, ritmos de aprendizagens diversas, que trazem em seu interior problemas sociais cada vez mais acentuados, ou ainda, contradições e conflitos raciais que estão cada vez mais expostos na sociedade brasileira, revelam dramaticamente que as lógicas das atividades pedagógicas e docentes nem sempre coincidem com as dinâmicas da formação inicial dos professores. Assim, a diversidade e as diferenças

identitárias e étnico-raciais se apresentam com força, colocando em xeque a formação docente.

Gomes (2017) pergunta: o que os currículos educacionais têm a aprender com os processos educativos construídos por movimentos sociais negros na América Latina? Nas palavras da autora, sobre os saberes emancipatórios produzidos pela população negra e sistematizados pelo movimento negro, "trata-se de uma maneira de conhecer o mundo, da produção de uma racionalidade assinalada pela vivência da raça numa sociedade racializada e direcionada da população negra ao longo da história". (GOMES, 2017, p. 67-68). A autora, ao se referir ao Brasil, enfatiza que tais questões são frutos de um aprendizado e representam, de um lado, "um tributo ao investimento intelectual, político, de vida e, de outro, trajetória persistente e tensa construída por tantos militantes do movimento negro". (GOMES, 2017, p. 67).

A autora acrescenta: "podemos dizer que consideramos que a comunidade negra e o Movimento Negro produzem saberes, os quais se diferem do conhecimento científico, mas em hipótese alguma podem ser considerados menos saber ou saberes residuais". (GOMES, 2017, p. 67).

Devido à importância da raça na constituição da sociedade brasileira é que esses saberes devem fazer parte da educação escolar, dos projetos educativos não escolares e do campo do conhecimento de maneira geral. São eles: os saberes produzidos pela comunidade negra e sistematizados pelo Movimento Negro Brasileiro; os saberes identitários (o Movimento Negro, especialmente no contexto das políticas de ações afirmativas, recoloca o debate sobre raça no Brasil e o ressignifica); os saberes políticos, representados pelo Estado, (sobretudo o Ministério da Educação), que passam a tematizar sobre as desigualdades étnico-raciais; e os saberes estéticos-corpóreos, que tangem à estética da arte, à estética como forma de sentir o mundo, como forma de viver o corpo.

Para Gomes (2017, p. 77), estes saberes "estão interligados de maneira dinâmica, apesar de suas especificidades". Entende-se que o movimento negro trouxe várias pautas para a sociedade brasileira: uma agenda que alia política de reconhecimento, política de identidade, política de cidadania e política redistributiva. A autora reafirma, ainda, que o movimento negro constrói um projeto educativo emancipatório e, dentro deste, socializa os saberes construídos pelos negros ao longo de sua trajetória histórica (GOMES, 2017; SANTOS, 2009-2017).

A educação brasileira ainda carrega grandes marcas de um ensino tradicional, que tem como principal instrumento de ensino o livro didático. Sendo assim, pode-se afirmar que todos, como estudantes, já utilizaram o livro didático e, lógico, esse uso também fez parte da trajetória docente. Mas, alguém que pertence a estes segmentos dedica algum tempo para verificar como a população negra é retratada neles? Qual a percepção acerca dos vocábulos e termos utilizados ao se referir a essa parcela da população? Como são descritos os processos de escravização no Brasil? As imagens que permeiam esses livros constroem um imaginário positivo e verdadeiro sobre os negros?

Além disso, pode-se questionar se os professores estão qualificados para lidar com as situações de discriminação racial que ocorrem dentro do espaço escolar. Esses profissionais são isentos da prática racista? São capazes de se reconhecer como agentes da prática antirracista?

Assim, Santos (2005, p. 35) define como solução a pressão dos movimentos e dos intelectuais envolvidos na luta antirracista:

> Pensamos que é preciso não somente melhorar esta lei, considerando as falhas que apontamos acima, mas, principalmente, que é preciso uma pressão constante dos movimentos sociais negros e dos intelectuais engajados na luta anti-racismo junto ao Estado Brasileiro para que esta Lei não se transforme em letra morta do nosso sistema jurídico. Ou seja, é preciso mais do que nunca pressão sobre os governos municipais, estaduais e federal para que esta Lei seja executável.

Almeida (2019, p. 48) assinala que:

> Nesse caso, as relações do cotidiano no interior das instituições vão reproduzir as práticas sociais corriqueiras, dentre as quais o racismo, na forma de violência explícita ou de microagressões – piadas, silenciamento, isolamento etc. Enfim, sem nada fazer, toda instituição irá se tornar uma correia de transmissão de privilégios e violências racistas e sexistas.

Com isso, a impressão dada é a de que a escola não é racista, uma vez que uma visão acrítica de parcela da sociedade não percebe essas ações. Porém, por mais que sejam sutis, representam uma ameaça a identidade da população negra, que sofre diretamente a consequência desses comportamentos. Sobre isso, Sousa (2005, p. 110) argumenta: O fato de, muitas vezes, o racismo não ser explicitado verbalmente, não o torna menos presente e agressivo no dia a dia dos alunos e alunas negros(as), pois há muitas outras maneiras pelas quais ele se manifesta na cultura brasileira [...]".

Com isso, cabe a pergunta: de quais maneiras a escola dissemina o racismo e como isso pode se findar? Um primeiro ponto, talvez o principal a ser abordado, diz respeito aos materiais didáticos que circulam na escola, sobretudo o livro didático. Considera-se os livros didáticos como materiais importantes, porém desafiadores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A disposição de escuta da infância e das crianças exige que nos arrisquemos a ouvir os gestos, as paredes, as brincadeiras, os movimentos, abrindo os ouvidos até mesmo para aquilo de que não ecoa nenhum som. Como destaca Faria (2007), é necessário que deem oportunidade para as crianças serem ouvidas, pois voz elas têm, e como já dito anteriormente, aproveitam-se dela.

Portanto, precisamos ouvi-las mesmo quando elas ainda não falam, não andam, não leem e não escrevem, tornando possível reconhecê-las como capazes de estabelecer múltiplas e potentes relações, com um alto e sofisticado grau de comunicação com crianças de mesma ou de idades diferentes e com as pessoas adultas.

É necessário que descolonizemos os "nossos ouvidos" do adultocentrismo permitindo olhar os meninos pequenininhos e as meninas pequenininhas como sujeitos que criam e recriam as relações sociais, bem como resistem a inúmeros enquadramentos normativos estabelecidos para a manutenção das desigualdades sociais.

A escola precisa assumir o seu dever de combater práticas de intolerância e para isso o primeiro passo é inserir e problematizar as diferenças raciais e culturais dentro do seu espaço, abarcando todos os seus segmentos: docentes, discentes, funcionários, família e comunidade.

O desafio de repensar um currículo a partir do respeito à diversidade e contemplando a História

da África e afro-brasileira como forma de desmistificar estereótipos inferiorizantes que contribuem para o enraizamento do racismo, é de suma importância para que a escola se apresente como um espaço democrático, onde o trabalho pedagógico seja permeado pelo respeito e a tolerância.

Não restam dúvidas de que é preciso avançar refletindo sobre os desafios e as tensões que estão colocadas. Mas, quando surge a necessidade de nos colocarmos como docentes intencionados na aplicação da Lei 10.639/03 no ensino de sociologia, a mediação didática se apresenta como a dimensão prioritária. Não que as outras dimensões sejam secundarizadas, mas o que se apresenta de imediato para o exercício profissional docente são os contextos escolares, na medida em que as tensões políticas, identitárias e epistemológicas se evidenciam com força nas relações sociais com os jovens.

Ou seja, há uma tarefa pedagógica que se mescla com a dimensão política, e aplicar a lei nas aulas de sociologia significa discutir sobre o racismo estrutural que forjou e acompanha a sociedade brasileira até hoje.

É importante destacar que não existe algo mágico, místico nas culturas infantis, as crianças não estão em um mundo descolado do universo adulto. As produções infantis não são independentes das culturas adultas, das relações de poder, das opressões e desigualdades presentes na sociedade. Neste sentido, elementos como o racismo, as divisões de classe, a desigualdades de gênero, as normatizações da sexualidade, as hierarquias etárias, também podem estar presentes nas inúmeras relações vivenciadas pelas crianças.

Desse modo, com as políticas de incentivo à formação continuada de professores, os temas de diversidade seriam estudados em sua complexidade, assim como os processos de construção do País pelas mãos da população negra e indígena. Com isso, pretende-se reverter o quadro de professores que desconhecem esses processos, assim como não sabem lidar com as questões de diversidade que surgem na escola.

A formação continuada se constitui como um elemento de extrema importância na formação de professores críticos porque sabe-se que, na escolarização desses professores, esses temas não foram estudados. Por isso, se estabelece como uma oportunidade para professores aumentarem seu repertório cultural, o que se reflete tanto na sala de aula e do ambiente escolar, quanto na vida pessoal desses professores, alcançando toda a sociedade.

É explícito que para professores trabalharem de maneira adequada e competente, de conformidade com a Lei 10639/03, é necessário que a escola realize algumas ações a fim de propiciar uma educação para a diversidade e uma educação antirracista. Krauss e Rosa (2010) sugerem que o primeiro passo para a efetivação da Lei seja a capacitação dos educadores e material didático adequado, no entendimento de que:

> Como a Lei existe e deve ser cumprida em todos os níveis da educação, as primeiras ações a serem tomadas pela escola são a capacitação do corpo docente e a aquisição de material adequado para o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana (KRAUSS; ROSA, 2010, p. 863).

Contudo, assim como é na escola que as crianças têm contato com as diferenças, esse pode ser o espaço em que muitos professores são obrigados a enfrentar e combater as diferenças pela primeira vez. É assim que se constitui como o principal espaço para o enfrentamento e combate de práticas racistas, assim como o debate sobre a diversidade e desigualdade.

Finalmente, admite-se que a escola é um espaço dúbio. Para a transformação deste cenário, faz-se necessário um trabalho contínuo com os professores, educadores, equipe pedagógica e que se reflita na comunidade acadêmica, a fim de estudar maneiras de enfrentamento efetivo a este problema, tendo como base a noção de que é preciso conhecer o racismo para combatê-lo.

REFERÊNCIAS

BRAGA, Ruy; BURAWOY, Michael. **Por uma Sociologia Pública**. São Paulo: Alameda, 2009.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: Ministério da Educação, 2004.

BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. São Paulo: Bertrand Brasil, 2005.

BRASIL. **Educação Antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal n. 10.639/03**. Brasília: Ministério da Educação/SECAD, 2005.

BRASIL. **Indagações Sobre Currículo: diversidade e currículo**. Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Básica, 2007.

BRASIL. **Orientações Curriculares Nacionais: ciências humanas e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 2008.

CORRÊA, Marisa. **Ilusões da Liberdade.** Bragança Paulista: Universidade São Francisco, 1998.

GOMES, Nilma Lino. **Intelectuais Negros e Produção do Conhecimento: algumas reflexões sobre a realidade brasileira.** In: SANTOS, Boaventura de Sousa;

MENESES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2009. P. 419-441.

MARTINS, Maria do Carmo. **A História Prescrita e Disciplinada nos Currículos Escolares: quem legitima esses saberes? 2000**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. **A Sociologia e as Tensões Sociais, Epistemológicas e Culturais da Escola.** In: FIGUEIREDO, André Videira de; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; PINTO, Nalayne Mendonça. **Sociologia na Sala de Aula: reflexões e experiências docentes no estado do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2012b. P. 89-108.

ORTIZ, Renato (Org.). **Pierre Bourdieu: sociologia.** São Paulo: Ática, 1983.

A INFLUÊNCIA DA ARTETERAPIA NA EDUCAÇÃO

FLAVIO MARQUIORI JUNIOR
Graduação em Biologia pela Universidade Guarulhos em 1988; Gestão Escolar pela Universidade de São Paulo – USP; MBA em Gestão estratégica, 2016.
E-mail: fmarquiori@uol.com.br

RESUMO

A Arteterapia é um novo campo do conhecimento que se utiliza de recursos artísticos com o objetivo de promover o crescimento global e saudável do ser humano. No campo da aprendizagem, a Arteterapia promove a reordenação e reestruturação mental do aluno, sensibilizada com as suas emoções, questões e dificuldades, objetivando resgatar não só a dimensão integral, mas também os processos de autoconhecimento e de transformação pessoal. Ao participar das oficinas de Arteterapia, é possível o desenvolvimento das potencialidades criativas do aluno, permitindo a descoberta e o reconhecimento de suas habilidades, enriquecendo, consequentemente, o seu universo interior.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem; Arteterapia; Desenvolvimento.

INTRODUÇÃO

Desde os tempos pré-históricos, os homens vêm se apropriando da arte e das imagens como forma de comunicação e representação artística/social, pois, o simples fato de registrar animais na parede da caverna já era uma configuração de diálogo e linguagem (PROENÇA, 2000). Nas suas marcas, traduziram sua visão de mundo e suas inquietações em imagens, comunicando-se com o outro e com o seu meio, a fim de criar universos de representação nos quais ações e relações sociais podem ser lidas e compreendidas ainda hoje.

Do período rupestre à contemporaneidade, a arte tem representado um papel importante na sociedade e na cultura. Porém, o que as diferem de lá para cá, são as mudanças que ocorreram na forma de comunicação social, assim como, no modo de compreensão a respeito das atribuições destinadas às obras de arte. Sabe-se que as manifestações artístico culturais se tornaram, através dos séculos, a expressão mais permanente de criação humana, pois, não há civilização sem expressão artística e esta é uma fórmula genuína que tem o poder de distinguir culturas, conceitos, crenças e modos de pensamento.

Atualmente, considera-se que a arte compreende um universo amplo de múltiplas formas de linguagem, como as artes plásticas, a música, dança, teatro (PROENÇA, 2000), o que pode vir a oferecer diferentes formas de comunicação, oportunidades de expressão, meio de autoafirmação, desenvolvimento da criatividade, favorecendo assim a socialização e estimulando o desenvolvimento psicomotor das pessoas, com ou sem deficiências, contribuindo igualmente com a aprendizagem escolar.

Estudos apontam que a arte também pode se portar como sendo um meio terapêutico efetivo, promovendo a saúde psíquica e a qualidade de vida, de forma criativa e dinâmica. (SILVEIRA, 2001). A arte, por exemplo, é capaz de causar efeitos positivos e surpreendentes no acompanhamento de pacientes/alunos para a reabilitação de disfunções físicas e mentais, através de um processo terapêutico chamado: arteterapia, que é uma prática responsável por fazer com que o indivíduo entre em contato com seus conteúdos internos e muitas vezes inconscientes.

As atividades de arte no processo de intervenção terapêutica são utilizadas como instrumentos de diagnóstico e tratamento. A arteterapia age através da estimulação da expressão artística, do desenvolvimento da criatividade, favorecendo a expressão dos sentimentos e a reorganização interna do indivíduo (GOLDSCHMIDT, 2004). O fazer artístico poderá estimular diversas funções e habilidades integrando os sistemas: sensorial, motor, emocional e cognitivo. Através da ampliação, percepção e exteriorização de sentimentos, a arte é capaz de despertar a motivação e resgatar a autoestima daqueles que a utilizam.

Ao estimular diversas funções e habilidades, as práticas artístico-terapêuticas podem ser inseridas na educação especial com o propósito de perceber as habilidades e necessidades de cada educando, para que seja possível fazer as adaptações aos recursos e estratégias de ensino e, assim, facilitar e propiciar a aprendizagem. Através das modalidades expressivas o ser humano desenvolve um processo intenso de conhecimento de si próprio, do outro e do mundo ao qual está inserido, reconhecendo suas limitações e descobrindo seus talentos.

Na atualidade, inúmeros trabalhos vêm salientando a importância da produção artística, no âmbito das necessidades educacionais especiais como, por exemplo, cegueira, surdez, autismo, deficiência intelectual, entre outros, num parâmetro social, formal ou cognitivo. Ainda que raro, estes trabalhos vêm ganhando espaço no campo acadêmico e salientando a importância da pesquisa nesta vertente pouco conhecida dentro das artes visuais.

A literatura existente em arte e educação tem apontado a importância da adaptação e adequação de recursos e estratégias para o ensino do aluno com deficiência. A disciplina de arte, juntamente com as demais, deve adaptar seus currículos para que possam receber os alunos público-alvo da educação especial – (PAEE) com o desígnio de atendê-los de forma digna e eficaz. Sabe-se que a educação, de forma geral, deve considerar a pessoa com necessidades educativas especiais enquanto ser humano, sujeito histórico, social, cultural e também simbólico. O aluno público-alvo da educação especial apreende, mas é necessário que o professor saiba o que propor e em que situações devem elaborar atividades, dentro de suas especificidades.

Como a arte e o ensino de arte se inserem na educação inclusiva? Revendo o histórico do

ensino de arte, da arte-educação nas escolas também é possível constatar progressos e recuos. Em muitas escolas, talvez na maioria delas, não exista um professor graduado em artes visuais ou capacitado para essa área. A partir destes apontamentos, faz-se necessário repensar: será que as práticas artísticas ou arteterapêuticas podem beneficiar os alunos inseridos na educação inclusiva? Nesse sentido, o objetivo deste artigo será discutir a importância do professor de arte e a inserção de práticas terapêuticas para alunos público-alvo da educação especial. Para tanto, esta pesquisa pautou-se em revisões bibliográficas, oriundas através de livros, artigos científicos e referências via internet.

PROBLEMA

Qual a importância da Arteterapia na educação infantil?

OBJETIVO

A presente pesquisa tem como objetivo refletir sobre a arteterapia no contexto educacional na atualidade

JUSTIFICATIVA

A importância do estudo está em ampliar o debate da atuação da arteterapia na educação, pois acredita-se que as estratégias utilizadas pela arteterapia tem condições de contribuir no autoconhecimento dos alunos e dos docentes, bem como, estimular a criatividade.

MÉTODO

Para a realização da pesquisa utilizou-se como metodologia a pesquisa bibliográfica que é desenvolvida a partir de material já elaborado constituído principalmente de livros e artigos científicos". Dessa forma, a pesquisa foi desenvolvida por meio do levantamento de literatura especializada na área e de sites da internet. Os autores que embasaram a pesquisa foram: Freire (1996), Tommasi (2011) e Paganotto (2011).

FUNDAMENTAÇÃO

No final do século XX vimos o surgimento e o desenvolvimento de novas propostas de ações e atividades no contexto de sala de aula para melhorarem o autoconhecimento e a criatividade; o que irão diminuir os problemas relacionados com os aspectos emocionais e de aprendizagem dos

alunos.

Dentre estas propostas, tem a arteterapia que originou-seno contexto da saúde, sejam de hospitais psiquiátricos ou de atendimentos clínicos, para melhorar as condições psicológicas, comunicacionais, autoconhecimento e criatividade dos pacientes.

Portanto, a arteterapia, torna-se uma alternativa para ser utilizada nas salas de aulas junto aos alunos dos diversos níveis de ensino. Porém, para aprofundar neste assunto, requer que seja feito a revisita ao conceito de arteterapia, segundo Coqueiro et al (apud, BORDIN, 2014,p.1):

> ...“é um dispositivo terapêutico que absorve saberes das diversas áreas do conhecimento, constituindo-se como uma prática transdisciplinar, visando a resgatar o homem em sua integralidade através de processos de autoconhecimento e transformação”.

Assim, a arteterapia, é uma atividade que ao lidar com estratégias lúdicas que irão integrar o homem nas suas diversas dimensões, pode ser vista como uma alternativa a ser aplicada em todos os espaços institucionais que tenham como objetivo a formação humana.

A educação, que tem como objetivo formar pessoas capazes para estarem atuando na sociedade e ao mesmo tempo, transformá-la; para tanto é necessário que a pessoa esteja realizando interações afetivas-emocionais com os demais membros da sociedade.

A educação neste momento histórico, tem como tarefa formar pessoas com um novo perfil, estamos falando de desenvolver nos alunos habilidades que lhes permitam interagir com as pessoas, ou seja, de conviver.

Atualmente, a educação tem como uma das bases parte da proposta dos pilares da educação proposto por Delors (1996): aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos, aprender a conviver com os outros e aprender a ser.

Esses pilares, requerem que a escola repense a sua forma de atuar e consequentemente, revisar o papel do professor e do aluno. Conforme o autor a convivência com o outro é uma das habilidades que deverão ser desenvolvidas no ambiente escolar, que por sua vez trabalhará em conjunto com a família.

O conviver com o outro implica em conhecer a si mesmo e saber seus limites, neste item, a arteterapia tem muito a contribuir, pois ela tem em seus objetivos o autoconhecimento e o fortalecimento emocional da pessoa.

Para que o processo de educação crie pessoas com condições de conviver com o diferente é necessário que seja despertado “[...] o interesse pelo autoconhecimento, gerindo com consciência nossas limitações e possibilidades, aceitando e respeitando as diferenças” (PAGANOTTO, apud TOMMASI, 2011,p. 249).

Dessa forma, é por meio do autoconhecimento que posso definir os limites de cada um e respeitar as diferenças entre as pessoas. Com esta consciência é possível que sejam criadas formas de interação entre as pessoas de diversas etnias, culturas e raças. Isso criará condições para o desenvolvimento de uma cultura voltada para o respeito cultural, seja local ou global.

Portanto, o assumir-se como

> "ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. Assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a 'outredade' do 'não-eu', ou do tu, que me faz assumir a radicalidade de meu eu". (FREIRE, 1996,p.46)

A arteterapia torna-se uma ferramenta para o professor reconhecer-se ,enquanto, sujeito histórico e social, bem como, proporcionar aos alunos o mesmo processo. Além do autoconhecimento a arteterapia, estimula o desenvolvimento da criatividade, torna-se importante num momento histórico no qual a sociedade precisa de pessoas com criatividade no campo profissional. Segundo Bello (apud,SANTOS, 2003, p.32):

> "O sistema educacional deveria estar interessado em expandir o autoconhecimento e o potencial criativo em seus estudantes e atuar como uma ponte, incorporando o aprendizado emocional ao sistema, do primeiro grau até a educação adulta. [...]"

Diante das necessidades atuais da escola a arteterapia, torna-se um recurso para ser utilizado em sala de aula, onde os professores com conhecimento de arteterapia, terão como objetivo, atender as demandas dos educandos com relação ao autoconhecimento, criatividade e socialização.

A arteterapia é um processo estruturado que, por meio de atividades pré-organizadas – explorando materiais artísticos, delimitando a abrangência de atuação, demarcando cronologias, acompanhamento e avaliações (PHILIPPINI, apud,BORDIN,2014,p.3) - irão permitir o autoconhecimento e a transformação das pessoas.

Para compreender melhor o processo de transformação, torna-se essencial compreender os mecanismos que são ativados durante a realização das atividades artísticas – segundo a abordagem psicanalítica, mexe se com as energias do id, onde estão localizados os conteúdos do inconsciente – os quais aplicam a energia instintiva numa ação, transformando desta forma em impulsos. Segundo Freud (COQUEIRO et al, apud BORDIN, 2014,p.3)" o artista pode simbolizar concretamente o inconsciente em sua produção, retratando conteúdo do psiquismo."

Os impulsos conduzem o indivíduo na sua reorganização interna, levando à novas perspectivas da sua realidade, segundo Urrutigaray (apud,BORDIN, 2014,p.3)

> [...] o fazer arte implica diretamente nestas mudanças, transformações, pois, estimulam as ordenações de ideias surgidas pela elaboração mental, aquele que tem acesso à arte ou ao fazer artístico, está tendo oportunidade de desenvolver e configurar habilidades, as quais são por sua vez, reveladoras da estrutura cognitiva de quem as realiza, reflete a maneira pessoal de cada um relacionar-se, de ver o mundo e a maneira como está ele.

A utilização da arteterapia no contexto educacional tem condições de promover o autoconhecimento dos professores e alunos pois as atividades artísticas desenvolvem mudanças internas nestes a medida em que alteram a sua subjetividade e que por sua vez, mudam a compreensão da sua realidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo discutir a importância do professor de arte e a inserção de práticas terapêuticas para alunos público-alvo da educação especial. Destacou-se que, ao

estimular diversas funções e habilidades, as práticas artísticas/terapêuticas podem ser inseridas na educação especial com o propósito de perceber as habilidades e necessidades de cada educando, para que seja possível fazer as adaptações aos recursos e estratégias de ensino e, assim, facilitar e propiciar a aprendizagem.

As oficinas arteterapeuticas facilitam o aprendizado para as pessoas do tipo sentimento, sensação e intuição, acompanhadas das atitudes extrovertido e introvertido.

Trabalhar com esses instrumentos tornará viável o desejo de todo professor de fazer com que seus alunos atinjam unanimidade na apreensão dos conteúdos de sua disciplina e, principalmente, tornem-se cidadãos responsáveis por seus próprios atos.

Diante da descoberta dos tipos psicológicos responsáveis pela diferença entre as pessoas, é possível pensar concretamente que as oficinas arterapeuticas conseguem apresentar os conteúdos de modo a beneficiar essas diferenças através das etapas do ETC – Continuum das Terapias Expressivas.

É necessário muito empenho e dedicação para efetivar as aulas, entretanto ao prepará-las com os instrumentos anteriormente referidos, a profissão do magistério torna-se uma atividade muito prazerosa, pois se trata de realizar um empreendimento rico em vida, pois não é só o aluno o maior beneficiado, antes de tudo é o próprio professor que se entusiasma, se renovando a cada descoberta dessa preparação. Como afirma Saviani (2004), o “indivíduo ao se expressar através da arte, mostra-se, desnuda-se, comunica-se – expõe o seu ser e a sua maneira de ver o mundo, expressa afeto, agressão, forças, sutilezas e, inevitavelmente, surgem as semelhanças e as diferenças do outro e a troca se efetua” (Saviani, 2004; p.53).

A literatura existente em arte e educação tem apontado a importância da adaptação e adequação de recursos e estratégias para o ensino do aluno com deficiência. A disciplina de arte, juntamente com as demais, deve adaptar seus currículos para que possam receber alunos com deficiência com o desígnio de atendê-los de forma digna e eficaz.

São inúmeros os discursos que constituem a escola e seu currículo no sentido de adequá-los a nova legislação e a nova realidade social que se impõe. O desafio que se coloca para os educadores é construir um espaço escolar onde a diferença, de qualquer natureza, possa “existir”.

Ao mesmo tempo em que se preza pela inclusão dos alunos público-alvo da educação especial, faz-se necessário refletir e reestruturar a formação daqueles que serão os principais responsáveis por essa inserção do aluno PAEE dentro das escolas regulares, ou seja, repensar a prática pedagógica do professor. Se esse profissional não acreditar no valor e na importância de sua atuação, se ele não se sentir capaz de promover uma transformação, por menor que seja, a possibilidade de ele realizar um atendimento educacional promotor de processos de ensino/aprendizagem será menor.

Cabe aos professores, bem como, a comunidade escolar, de forma geral, se adaptar à realidade que estão inseridos, buscando cursos de formação complementar e capacitação para que possam aprimorar suas práticas educacionais no intuito de atender a demanda da expansão da educação especial.

São por estes motivos que dentro das escolas, visando contemplar a educação inclusiva, seria importante ter um profissional da área de artes capacitado para trabalhar técnicas artísticas baseadas no conceito da arteterapia.

Além de ensinar os conteúdos pré-estabelecidos da disciplina e experimentar diferentes materiais e linguagens, este docente poderia contribuir para que os educandos possam expressar, por meio de modalidades artísticas diversificadas, seus conflitos interiores, na tentativa de superá-los e obter uma melhor qualidade de vida.

A proposta deste trabalho foi ampliar o diálogo existente entre a importância da arte e das práticas artístico terapêuticas para a educação inclusiva. Neste sentido, recomendam-se futuros estudos, realizados tanto por pesquisadores quanto por artistas plásticos e professores de arte, de modo a ampliar o entendimento a respeito da relação entre educação inclusiva e arte

REFERÊNCIAS

ALLESSANRINI, C. D. **Oficina Criativa e Psicopedagogia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

BERNARDO, P. P. **A prática da Arteterapia: correlações entre temas e recursos.** vol.1: Temas Centrais em Arteterapia. São Paulo: Ed. da Autora, 2008.

BONANTE, R; KIYAN, A. M. **Arte como espelho: experimentos em Arteterapia Gestaltica.** São Paulo, 2006.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CAMPOS, D. **Psicologia da aprendizagem.** Petrópolis: Editora Vozes, 1982.

FABIETTI, D. M.C.F. **Arteterapia e Envelhecimento**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

FAGALI, E.Q. **Encontros entre arteterapia e psicopedagogia: a relação dialógica terapeuta e cliente, educador e aprendiz**. In: **Percursos em arteterapia: arteterapia e educação, arteterapia e saúde.** São Paulo: Summus, 1987.

GUGGENBÜHL – CRAIG, A. **Abuso do poder na psicoterapia**. Rio de Janeiro: Achieamé, 1978.

OLIVIER, L.**Psicopedagogia a Arteterapia**. Rio de Janeiro: Wak Ed, 2008.

PHILIPPINI, A. **Cartografias da coragem: rotas em Arteterapia**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2004.

PIAGET, J. **A epistemologia Genética**. In: **Os pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança – imitação, jogo e sonho/imagem e representação. Rio de Janeiro**: Zahar Editores/MEC, 1975.

VALLADARES, A. C. A. **Possibilidades de avaliação em Arteterapia: o que se deve buscar, o que se deve olhar?** In: Ormezzano, G. (Org.). Questões de Arteterapia. 2.ed. Passo Fundo, RS: UPF, 2005. p.15-32.

DIFICULDADES DE APRENDIZAGENS ORIUNDOS DE FATORES PSICOLÓGICOS

GISELE CERQUEIRA SILVA JUVENTINO
Graduação em Pedagogia Licenciatura Plena pela Universidade Bandeirantes - UNIBAN (2009); Professora de Educação Infantil no CEI Mitiko Matsushita Nevoeiro.

RESUMO

O presente artigo faz uma análise da educação em áreas carentes, sendo seu objetivo a educação em áreas carentes: uma reflexão sobre problemas de ensino – aprendizagem oriunda de fatores psicológicos. No decorrer do texto buscaremos responder às seguintes questões: Porque educandos de áreas carentes possuem maior dificuldade de aprendizagem? Quais as influências psicológicas destas áreas na aprendizagem?

PALAVRAS-CHAVE: História; Cultura; Afrodescendente; Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

O presente artigo faz uma análise da educação em áreas carentes, sendo seu objetivo a educação em áreas carentes: uma reflexão sobre problemas de ensino – aprendizagem oriunda de fatores psicológicos.

Visto a análise da educação em áreas carentes, áreas conflagradas que trazem diversos transtornos psicológicos aos seus educandos, observando o grande quantitativo de educandos com rendimento escolar comprometido, possuindo diversas dificuldades de aprendizagem. Diante deste cenário buscaremos compreender as possíveis causas psicológicas oriundas de vivências sociais que interferem no processo de ensino- aprendizagem. No decorrer do texto buscaremos responder às seguintes questões: Por que educandos de áreas carentes possuem maior dificuldade de aprendizagem? Quais as influências psicológicas destas áreas na aprendizagem? Educandos de áreas carentes enfrentam em seu dia a dia uma variedade de problemas sociais que interferem no processo psicológico destes e consequentemente em seu aprendizado. Acreditando que tais dificuldades de aprendizagem destes educandos poderão ser oriundas de aspectos psicológicos, ou seja, possíveis traumas. No cotidiano escolar verificam-se crianças e jovens vivendo em situações de risco extremo, em guerra e violência urbana, cujos problemas na aprendizagem não provém de

fatores genéticos e sim psicológicos, ou seja, crianças cujas vidas estão sendo expostas a situações traumáticas todos os dias. Assim buscamos caracterizar a educação em áreas carentes, buscando as possíveis origens dos problemas de aprendizagem em fatores psicológicos. Para tentar compreender estes fenômenos foram analisadas diversas bibliografias, com autores na maioria das vezes psicólogos e Pedro Demo falando sobre os aspectos sociais e políticos da sociedade conflitante estudada.

O QUE É APRENDIZAGEM?

Aprendizagem é o processo pelo qual as competências, habilidades, conhecimentos, comportamento ou valores são adquiridos ou modificados, como resultado de estudo, experiência, formação, raciocínio e observação. Este processo pode ser analisado a partir de diferentes perspectivas, de forma que há diferentes teorias de aprendizagem. Aprendizagem é uma das funções mentais mais importantes em humanos e animais e também pode ser aplicada a sistemas artificiais.

Aprendizagem humana está relacionada à educação e desenvolvimento pessoal. Deve ser devidamente orientada e é favorecida quando o indivíduo está motivado. O estudo da aprendizagem utiliza os conhecimentos e teorias da neuropsicologia, psicologia, educação e pedagogia.

Segundo Martins e Klenia (2012), a aprendizagem como um estabelecimento de novas relações entre o ser e o meio ambiente tem sido objeto de vários estudos empíricos em animais e seres humanos. O processo de aprendizagem pode ser medido através das curvas de aprendizagem, que mostram a importância da repetição de certas predisposições fisiológicas, de “tentativa e erro” e de períodos de descanso, após o qual se pode acelerar o progresso.

Percebe-se como é ampla a significação de aprendizagem, vindo a relacionar-se com diversas características como as funções mentais de memória e atenção, além de situações da vida do ser humano em seu espaço social, e por essa complexidade vem a ser objeto de estudo de várias áreas de conhecimento, como a pedagogia, a psicologia e a sociologia. Possuindo este fenômeno grande relevância na vida do sujeito visto que por ela, as aprendizagens adquiriram competências e habilidades para prosseguirmos nosso caminhar dentro da sociedade.

Vê-se que este conceito vincula-se a uma multiplicidade de fenômenos, entende-se que o seu sentido não pode restringir-se a apenas um adquirir de habilidades, mas deve ser amplo e ir ao encontro de diversos aspectos do ser humano.

> Em suma, a aprendizagem não é apenas a aquisição de conhecimento ou de conteúdo dos livros, como pode ser compreendida por uma concepção estreita e acadêmica do fenômeno, como também não pode se limitar apenas ao exercício da memória. (CAMPOS, 2010, p.33).

A aprendizagem vem a ser um processo individual variando entre as pessoas, resultando de situações e vivências anteriores, conhecimentos prévios em que, envolve a relação dos sujeitos com o ambiente, sendo, portanto, entrelaçados aspectos emocionais, físicos, intelectuais e sociais. Considerando que o processo de aprendizagem é resultado da relação do sujeito aprendendo nos vários contextos que está inserido. Pensando nisso, esta vem de encontro às necessidades do indivíduo a fim de levar-lhe ao novo, modificando seu comportamento, capacitando a solucionar situações em seu contexto diário, mediante as problemáticas.

> Na realidade, a aprendizagem se realiza, surge um novo comportamento, capaz de solucionar a situação problemática encontrada, levando o aprendiz à adaptação, ou à integração de sua personalidade, ou ao ajustamento social. A acumulação das experiências leva à organização de novos padrões de comportamento, que são incorporados, adquiridos pelo sujeito. Daí se afirmar que quem aprende modifica o seu comportamento. (CAMPOS, 2010, p.36).

Portanto a aprendizagem não é um fenômeno isolado, integra o cerebral, o psíquico, o cognitivo e o social, ou seja, um processo integral, caminhando junto ao crescimento do sujeito desde o princípio, realizando as aprendizagens de naturezas diversas durante toda sua vida. A aprendizagem envolve o uso e o desenvolvimento de todos os poderes, capacidades e potencialidades do homem, tanto físicas quanto mentais e afetivas.

> Isto significa que a aprendizagem não pode ser considerada somente como um processo de memorização ou que emprega apenas o conjunto das funções mentais ou unicamente os elementos físicos ou emocionais, pois todos estes aspectos são necessários. (CAMPOS, 2010, p.33).

O QUE É DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM?

Conceituar dificuldade de aprendizagem vem a ser complexo, pois tem sido usado em múltiplos sentidos, assemelhando-se ao conceito de transtorno de aprendizado. Aqui se busca definir o problema que envolve alunos comuns, sem visível prejuízo de natureza médica.

Esta se faz muito presente dentro do atual contexto social, visto que há uma gama de aspectos que contribuem para tal problemática, a exemplo da violência dentro do contexto de vida do aluno.

Nesta perspectiva podemos definir dificuldade de aprendizado como um estado em que o sujeito não aprende no tempo esperado e com as mesmas condições que os demais, possuindo qualquer dificuldade observável para acompanhar o ritmo de aprendizagem. É um conceito abrangente que inclui características próprias do indivíduo e de influências ambientais.

> Dificuldade é um termo que caracteriza momentaneamente o procedimento de uma pessoa em relação a um objetivo. A dificuldade se manifesta quando, em sua trajetória, a pessoa encontra obstáculos. (CHABANNE, 2006, p.12).

Se entendermos que por meio da aprendizagem os sujeitos se desenvolvem em seus diversos aspectos, podemos entender que quando temos tais dificuldades de aprendizados podemos ficar de algum modo impedidos de tal desenvolvimento, onde essas dificuldades interferem de modo direto e indireto na interação do sujeito com seu mundo natural e social.

A dificuldade de aprendizado pode ser gerada no sujeito oriunda de diferentes causas, há uma diversidade de fatores intervenientes no processo da aprendizagem humana, podendo ser, por exemplo, originado por fatores específicos, emocionais ou ambientais.

> Para a Epistemologia Convergente um bom equilíbrio e desenvolvimento das estruturas cognitiva, afetiva e social seriam ideais para que o processo de aprendizagem seguisse seu curso normal. Porém, verificamos que, se existem dificuldades de aprendizagem, elas estão ligadas, inevitavelmente, a algum problema nestas estruturas, que podem estar impedindo o bom desempenho da inteligência. (SAMPAIO, 2011, p.25).

Existem fatores que podem desencadear problemas de aprendizagem: fatores orgânicos como saúde física deficiente, alimentação inadequada. Fatores psicológicos como a inibição e o

sentimento de rejeição. Fatores ambientais, como o tipo de educação familiar, o grau de estimulação que a criança recebeu a influência dos meios de comunicação, entre outros.

> A dificuldade de aprendizagem, DA, não tem causa única que a determine, mas há uma conjugação de fatores que agem frente a uma predisposição momentânea da criança. Alguns estudiosos enfatizam os aspectos afetivos, outros preferem apontar os aspectos perceptivos, muitos justificam esse quadro alegando existir uma imaturidade funcional do sistema nervoso. Ainda há os que sustentam que essas crianças apresentam atrasos no desempenho escolar por fatores como a falta de interesse, perturbação emocional ou inadequação metodológica. (MALUF, 2013, p. 01).

Em suma o processo de aprendizagem deve ser visto e compreendido de forma multifatorial, por aspectos intrínsecos ao próprio sujeito, e por fatores extrínsecos relacionados ao contexto social, não minimizando nenhum destes aspectos visto que ambos podem impactar a vida das pessoas.

O QUE SÃO TRAUMAS PSICOLÓGICOS?

O trauma psicológico pode ser considerado como ‘uma lesão’, ‘uma ferida’, não exterior, mas interior no sujeito, de forma a ser resultado de alguma experiência de sofrimento emocional ou físico, afetando o sujeito nos mais variados aspectos, afetivos e comportamentais, podendo trazer consequências devastadoras, afetando a qualidade de vida, prejudicando a adaptação do indivíduo em seu desenvolvimento.

Traumas podem ser oriundos das mais variadas situações, sendo composto por uma imensa lista de eventos, tais como: abusos sexuais, diversas formas de violência, exposição a miséria, a fome, desafeto, desastres naturais, desilusões, doenças, perda de entes queridos, abortos, separação conjugal, assaltos, mudanças drásticas na vida, conflitos familiares, hospitalização, acidentes, eventos catastróficos em geral, ou até resulta de stress contínuos, entre outras causas, considerando que os traumas, de uma forma ou de outra, estão ligados à violência que é cometida contra o ser humano.

Experiências traumáticas podem alterar o equilíbrio psicológico, biológico e social de um indivíduo, e a lembrança do evento traumático pode influenciar outras experiências. Desencadeando transtornos e doenças, originando as mais diversas reações corporais, emocionais ou cognitivas, podendo levar o sujeito a comprometimentos em sua vida, em suas relações interpessoais, com o aprendizado.

> A memória traumática vem carregada de imagens, emoções dos eventos traumáticos do passado revividos no momento atual, por intermédio de sintomas, tais sejam: Comprometimentos cognitivos (confusão mental, desorientação temporal, dificuldade de concentração e de tomada de decisões, dificuldade de expressar pensamentos, diminuição na percepção, incredulidade e descrença, pensamentos intruso-indesejados, perturbações de memória, pesadelos, aumento de preocupações). Comprometimento emocional (ansiedade, apreensão, culpa desamparo, desesperança, desespero, irritabilidade, negação, pânico, raiva, tristeza). (OLIVEIRA, 2014, p. 1).

Comprometimentos físicos (abuso de drogas, alterações cardiovasculares, arrepios, estado de alerta e hiperatividade, fadiga, fraqueza, insônia, perda da energia sexual, do apetite ou compulsões, somatizações como dor de cabeça, desconfortos gástricos, diarreia, dor de estômago, náusea). Comprometimentos interpessoais (aumento de conflitos nos relacionamentos sociais como pouca paciência em filas, trânsito etc., isolamento, perturbações familiares, prejuízo do desempenho

profissional, recusa ou dificuldade em seguir regras ou ordens).

A gravidade da consequência irá depender de cada indivíduo, entendendo assim que eventos traumáticos fazem com que as pessoas reajam e tenham sintomas diversos, emocionais ou físicos. Emocionais: irritabilidade, descrença, culpa, timidez, tristeza, medo e retraimento. Físicos: taquicardia, cansaço, falta ou excesso de apetite, desatenção, dores, transtornos no sono, entre outros.

> Um trauma psicológico decorre de uma experiência dolorosa que, por não se suportar ou por se encarar com dificuldade, decide esconder-se na memória, é aquilo que a mente procura esconder, porém é sistematicamente exposto pelos comportamentos, pelas verbalizações, pela postura e, várias vezes, pela patologia de órgãos e sistemas do corpo humano. (GARCIA, 2011, p.1).

E após tantos traumas e stress o trauma deve ser observado com relevância e imediatamente ser tratado, buscando formas de enfrentamento a esses sentimentos, para que diminua suas respectivas consequências. Buscando devolver novamente o equilíbrio mental e físico, amenizando os efeitos negativos, incrementando a possibilidade do crescimento de novas habilidades de enfrentamento reforçando a busca por opções e perspectivas de vida, gerando novamente a qualidade de vida, trazendo de volta um bom funcionamento ao cognitivo, a saúde e as relações interpessoais, atribuindo gradualmente novos significados à experiência traumática passada. Isso pode ocorrer de maneira natural ou necessitar de intervenção profissional, para que o sujeito recebendo apoio psicológico possa desenvolver estratégias para aprender a lidar com o seu problema e seguir em frente.

O QUE SÃO ÁREAS CARENTES?

De acordo com Demo (2007), desde os tempos remotos, ainda na época da colonização, pode-se observar grandes diferenças sociais e econômicas dentro da sociedade, e essas diferenças geram até os dias atuais, áreas consideradas economicamente equilibradas e outras áreas economicamente desestruturadas, as quais denominamos áreas carentes, por carecerem de alguns aspectos necessários à sobrevivência digna, tais como saneamento básico e infraestrutura. Pode-se assim definir área carente ao se observar, em uma concepção restrita, apenas como um lugar necessitado em seus mais variados aspectos.

De acordo com o analisado pode-se definir área carente assemelhando a um termo mais conhecido, favela. Assim entende-se que as áreas carentes são lugares que carecem de determinados aspectos, ou seja, falta o suprimento das necessidades básicas do ser humano, destacando-se como ambientes sociais complexos marcados por intensas desigualdades sociais. É resumida por uma área de pobreza socioeconômica relacionando esse aspecto às ausências de políticas públicas.

> Por pobreza socioeconômica compreendemos a carência material imposta, traduzida na precariedade comumente reconhecida do bem-estar social: fome, favela, desemprego, mortalidade infantil, doença... Esse horizonte é mais tratado e possui a vantagem metodológica de caber facilmente nos trâmites acadêmicos, do tipo “indicadores sociais”, porque quantificáveis. De modo geral, entende-se política social como voltada para essa problemática, reconhecendo-se na esfera material a principalidade do emprego e da renda, já que outras necessidades são dependentes e até mesmo decorrentes. Ainda, tornou-se praxe entender política social como “coisa” do Estado, como política pública, comprometida em essência com pobreza material. (DEMO, 2007, p.19).

Estas regiões geralmente apresentam realidade social, econômica, política e cultural próprias,

localizadas em zonas mais suburbanas possuindo grandes taxas de desemprego e subemprego, inexistência de uma política habitacional e fundiária, dificuldade de acesso a serviços urbanos e a certos tipos de bens de consumo, sem infraestrutura, saneamento, distribuição de energia elétrica, coleta de lixo regular, rede precária de abastecimento de água, adensamento populacional, moradias precárias, degradada, áreas com altos índices de violência urbana, urbanização incompleta, desconhecendo as exigências urbanas mínimas à sobrevivência, sendo caracterizadas também redes de convívio entre as pessoas locais, pelas práticas culturais e pela maneira como atuam as políticas públicas.

Segundo Demo (2007) as políticas públicas são caracterizadas por ser um conjunto de atuações em prol dos cidadãos realizadas diretamente ou indiretamente pelo Estado, a fim de trazer um bem-estar social à população. Como, por exemplo, políticas educacionais e de saúde.

Sua população em sua maioria, em grande número, possui uma realidade com profundas desigualdades sociais, altas taxas de fecundidade, ênfase na desnutrição, com poder aquisitivo limitado, falta de escolarização, altos índices de doenças transmissíveis, com piores condições de saúde e educação, sem acesso adequado a serviços de saúde, transporte, lazer, cultura e educação, com um IDH (Índice de Desenvolvimento Humano).

Em suma esta área carente que se busca definir é aquela que parece estar abandonada pelo Estado, não tendo acesso às necessidades básicas à sobrevivência humana digna, com desigualdades de oportunidades e profundas desigualdades sociais, com falta de desenvolvimentos de ações públicas que alcancem esses espaços, formadas dentro de um processo histórico de exclusão e expansão da pobreza e miséria.

NEGLIGÊNCIA/VIOLÊNCIA PARENTAL E CONSEQUÊNCIAS PSICOLÓGICAS A APRENDIZAGEM

Além da violência urbana há crianças que sofrem por negligências familiares, com familiares que não parecem dar a importância necessária à sua formação, não sendo assistidas em suas necessidades básicas, não são levadas a médicos, não são alimentadas corretamente, não são acompanhadas em seus afazeres escolares, tudo isso acarretando consequências em seu desenvolvimento escolar, pois se uma criança não é bem cuidada e assistida não poderá desenvolver-se de forma saudável no aprendizado. Os maus tratos na infância podem incluir toda a forma de abusos físicos ou psicológicos, como a própria negligência dos cuidados físicos e emocionais, resultando danos ao desenvolvimento e dignidade.

De acordo com GARRIDO & CAMILO (2012):

> A negligência parental, ou seja, a incapacidade para responder de forma adequada às necessidades dos filhos, e os fatores de riscos a ela associados, constitui-se atualmente como uma das principais preocupações no âmbito de crianças e jovens. (GARRIDO & CAMILO, 2012, p.23).

Quando se fala dos aspectos emocionais percebe-se carência de uma gama de fatores que se presentes poderiam fazer uma enorme diferença em suas vidas e consequentemente no aprendizado, como a atenção parental em seus cotidianos, alguns ficam doentes e não são levadas a médicos,

chegam a escola com doenças que não foram tratadas, como feridas e micoses, a escola convoca os responsáveis e estes dificilmente aparecem, ocorrem indisciplinas constantes e faltas sem que o responsável tome conhecimento, neste contexto a criança sabe e sente que é apenas um número em meio a tantos membros na família e que o faz ou sente não parece ser muito importante a ninguém.

O Descumprimento das responsabilidades com os cuidados às crianças, pode ser capaz de causar danos, expondo- as a riscos, de adoecer por andarem sujas, sem roupas adequadas, cansadas, ficarem sozinhas em casa, cuidarem de irmãos mais novos, assim não conseguem ir à escola, trabalham ao invés de estudar, ou seja, são acometidos de falta de cuidados necessários a uma vida digna.

> O ser humano quando nasce, e por toda a sua infância, dependerá do cuidado físico e afetivo de pessoas adultas à sua volta para constituir-se como um outro ser humano. Seu processo de constituição será conturbado se o ambiente ao seu redor não for protetor e capaz de satisfazer suas necessidades básicas. (MELLO & FIKS, 2011, p. 216).

A negligência coopera para o fracasso escolar e para traumas psicológicos, pois se entende que estas situações as levam a um grande impacto emocional, pois as deixam vulneráveis, assim ficando comprometido seu desempenho acadêmico.

Conforme já citado, estudos de neurociência indicam uma relação entre exposição a violência na infância e o desenvolvimento de transtornos psiquiátricos.

ARANDA (2012) revela que estudo da USP demonstra que quem sofre violência na infância tem 61% mais chance de desenvolver depressão na vida adulta. A desestruturação emocional e psíquica causada pela violência traz sequelas e riscos à saúde mental pelas pessoas que vivenciou, tentando ocorrer reações normais, como tentativa de reorganização psíquica e emocional, porém quando isso não ocorre pode levar ao quadro que se denomina de TEPT, levando a dificuldade interpessoal impactando o funcionamento familiar, educacional e social.

O psicólogo pesquisador da USP, Fernando Pessoa de Albuquerque, apud ARANDA (2012) afirma que:

> Enquanto 61,4% dos casos de sofrimento mental podem ser atribuídos a sofrer violência na infância e/ou adolescência, a porcentagem cai para 30% quando analisado o risco atribuível de uso álcool e drogas sobre o sofrimento mental. (ARANDA, 2012, p. 01)

Os traumas são fenômenos/ acontecimentos que não se traduzem apenas em palavras, mas em reações e suas consequências como, por exemplo, o TEPT, entendido como fruto da convivência com traumas e violências. Em crianças e adolescentes que por sua vez encontram-se em fase de desenvolvimento, tudo isso pode causar prejuízo cognitivo/ acadêmico, pois estes fatores podem afetar alguns funcionamentos neuropsicológicos, como na atenção, memória e aprendizado. Quando a exposição a estresses constantes pode resultar em psicopatologias.

A relação entre violência e saúde mental parece ser estreita, predispondo o indivíduo ao TEPT, caracterizado por ser um distúrbio psiquiátrico desencadeado por uma resposta extrema ao estresse, seu desenvolvimento depende de fatores ambientais, com tendência a vir acompanhado comorbidades, como por exemplo a depressão e os transtornos de ansiedade.

> “O Transtorno de Estresse Pós- Traumático (TEPT) é um transtorno de ansiedade crônica com alta morbidade e mortalidade, gerando grande comprometimento do funcionamento e da qualidade de vida do indivíduo.” (MELLO & FIKS, 2011, p. 197).

Dentro desta perspectiva de análise compreende-se que um educando de área carente é exposto a mais fatores estressantes devido ao elevado nível de conflitos ali existentes, sabendo assim que há exposição a estes traumas constantes. Podendo gerar desequilíbrios em várias áreas, podendo também atingir a aprendizagem, sabendo que para a aprendizagem ocorrer deverá existir um equilíbrio, que é desfeito pelo TEPT, entendendo assim que este é mais um fator que deve ser considerado no processo de aprendizagem dos educandos de áreas carentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após análise das bibliografias citadas pode-se entender um pouco a relação entre traumas psicológicos e aprendizagem. Estes interferem significativamente no aprendizado de alunos de áreas violentas.

Pois, a cognição fica comprometida por memórias de fatos que trouxeram traumas. Também a negligência parental vem a interferir nos processos de aprendizagem, havendo uma relação relevante entre o aprender e a saúde mental.

A ocorrência de aprendizagem adequada, não se relaciona apenas ao intelecto no sentido de quantidade de inteligência, mas também a necessidade de um certo equilíbrio, pois fatores traumáticos e estressantes causam prejuízos acadêmicos em crianças visivelmente inteligentes, havendo bloqueio cognitivo, consequentemente, dificultando a aprendizagem.

Dentro desta perspectiva pode-se entender que em áreas carentes a situação é muito conflituosa, a partir dos acontecimentos cotidianos catastróficos de origem natural (a exemplo de temporais e inundações) ou não (por exemplo os conflitos armados devido ao tráfico de entorpecentes); assim podemos concluir que o sujeito para aprender plenamente, necessita de um estado de equilíbrio. Esta é uma grande dificuldade nestas áreas, pois a todo momentos conflitos geram consequências devastadoras nas mentes dos indivíduos (traumas psicológicos), que são consequências marcantes e ruins, que acabam por atrapalhar que alunos venham aprender, pois suas mentes estão muito intoxicadas com histórias reais de conflitos humanos, não ficando espaço para o aprendizado de conteúdo escolares. Geram alunos estressados e com inúmeros sintomas pós- traumáticos que em vezes se manifestam “ajudando” este a não aprender, trazendo desequilíbrio.

Estudos de neurociência indicam uma relação entre exposição a violência na infância e desenvolvimento de transtornos psiquiátricos em diferentes fases da vida, inclusive na fase escolar. A violência desencadeia doenças mentais (ansiedade, níveis elevados de reações agressivas, depressão, dentre outros) que interferem no aprendizado e compromete educandos em suas vidas, a curto, médio ou longo prazo.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Fernando Pessoa. **Prevenir violência na infância reduz em 61% o risco de depressão no adulto**. São Paulo: 2012. ig.com.br . São Paulo. Minha saúde. 21/11/2012. Entrevista concedida a Fernanda Aranda. Disponível em:http://saude.ig.com.br/minhasaude/2012-11-21/prevenir-violencia-na-infancia-reduz-em-61-o-risco-de-depressao-no-adulto.html Acesso em: Acesso 20 jan. 2023.

BORGES, Jeane Lessinger; et al. **Transtorno de Estresse Pós-traumático (TEPT) na infância e na adolescência: prevalência, diagnóstico e avaliação.** Periódicos eletrônicos em psicologia. Avaliação psicológica. Vol.9. N ° .1, Porto Alegre, abril/2010. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1677-04712010000100010&script=sci_arttext Acesso 10 jan. 2023.

BORGES, Jeane Lessinger & DELL'AGLIO, Débora Dalbosco. **Relações entre abuso sexual na infância, transtorno de estresse pós-traumático (TEPT) e prejuízos cognitivos.** Red de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal. Sistema de Informação Científica. Psicologia em Estudo. Vol. 13. N°. 2. Junho, 2008, pp. 371-379, Universidade Estadual de Maringá – Brasil. Disponível em: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=287122107020 Acesso 20 jan. 2023.

BRASIL. **Violência contra crianças e adolescentes deve ser combatida com políticas públicas.** Portal Brasil, Cidadania e justiça, 07/12/2010, Disponível em: http://www.brasil.gov.br/cidadania-e-justica/2010/12/violencia-contra-criancas-e-adolescentes-deve-ser-combatida-com-politicas-publicas Acesso 10 jan. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) e Secretaria de Planejamento e Investimento Estratégicos (SPI/MP). **Objetivos de Desenvolvimento do Milênio - Relatório nacional de acompanhamento.** Disponível em: http://www.pnud.org.br/Docs/4_RelatorioNacionalAcompanhamentoODM.pdf Publicado em: Março/2010, Acesso 15 jan. 2023.

CAMPOS, Dinah Martins De Souza. **Psicologia da Aprendizagem.** Editora Vozes. 38ª Edição; Petrópolis; 2010.

CHABANE, Jean Luc. **Dificuldades de aprendizagem, um enfoque inovador do ensino escolar**. Editora Ática, 2006.

DEMO, Pedro. P**olítica Social, Educação e Cidadania.** Editora ???; cidade???; 10ª Edição, 2007.

GARCIA, Joselaine de Fátima G. **Traumas psíquicos e suas consequências nas múltiplas etapas da existência humana**. Disponível em: http://joselainegarcia.blogspot.com.br/2011/06/traumas-psiquicos-e-suas-consequencias.html Publicado em:19/06/201, Acesso 10 jan. 2023.

GÓMEZ, Ana Maria Salgado e TERAN, Nora Espinosa. **Dificuldades de Aprendizagem Detecção e Estratégias de Ajuda.** São Paulo: Editora Grupo Cultural, 2014.

GUIDONI, Cássia. **Inclusão escolar de alunos em situação de risco social : desafios e possibilidades**. Brasília: UNB, 2011. 42 f. Monografia (Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar), Universidade de Brasília, Universidade Aberta do Brasil, Brasília, 2011.

MALUF, Maria Irene. **Crianças com Dificuldade de Aprendizagem.** Disponível em:http://direcionalescolas.com.br/2013/12/10/criancas-com-dificuldade-de-aprendizagem/. Publicado em: 10/12/2013, Acesso 20 jan. 2023.

MARTINS, Sônia do S. R. **Letra feia e ilegível: sinal de disgrafia.** Disponível em: http://www.recantodasletras.com.br/artigos/3539510 Acesso 20 jan. 2023.

MELLO, Yvonne B. de. **A verdade sobre o problema educacional público brasileiro**. Disponível em: http://projetouere.org.br/compartilhe/a-verdade-no-problema-educacional-publico-brasileiro/#-more-360 Acesso 20 jan. 2023.

MELLO, Yvonne Bezerra de. **Aprender para viver | viver para aprender: ensino diferenciado para bloqueios cognitivos**. Pedagogia Uerê-Mello. Rio de Janeiro: Yvonne Bezerra de Mello (YBM), 2010.

MONTEIRO, Joana & Rocha, Rudi. **Tráfico de Drogas e Desempenho Escolar no Rio de Janeiro.** Disponível em: http://portalibre.fgv.br/lumis/portal/file/fileDownload.jsp?fileId=8A7C82C54268EC3B0142943EE6CC339E Publicado em: novembro/2013, Acesso 20 jan. 2023.

OLIVEIRA, Luiz Tadeu Martins de. **Psicologia: o que é trauma psicológico?** Disponível em: http://www.progresso.com.br/opiniao/luiz-tadeu-psicologia-o-que-e-o-trauma-psicologico. Publicado em: 03/07/2012, Acesso 20 JAN. 2023.

OLIVEIRA, Paula Approbato de; SCIVOLETTO, Sandra & CUNHA, Paulo Jannuzzi. **Estudos neuropsicológicos e de neuroimagem associados ao estresse emocional na infância e adolescência**. Revista de Psiquiatria Clínica. Vol.37; n°. 6, São Paulo, 2010, Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101- 60832010000600004&lng=en&nrm=iso&tlng=pt Acesso 15 jan. 2023.

SAMPAIO, S.; FREITAS, I. B de (Orgs.). **Transtornos e dificuldades de aprendizagem: entendendo melhor os alunos com necessidades educativas especiais**. Rio de Janeiro: Wak editora, 2011.

SOUZA, Flávia Mitkiewicz de; (et all). **A violência urbana e suas consequências em um centro de atenção psicossocial na zona norte do município do Rio de Janeiro.** Saúde e Sociedade. Vol.20; n°. 2, São Paulo; Abril/Junho 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-29020110002000009&script=sci_arttext .Acesso 10 jan. 2023.

JOGOS COOPERATIVOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

GISELLE LIMA BARROS SANTOS
Formada em Pedagogia pela universidade Uni 'Santana; com pós graduação Latu Sensu com especialização em Educação Infantil e Letramento pela FATECE(faculdade de tecnologia Ciência e Educação).

RESUMO

O presente artigo explorou de forma cautelosa a cooperação que existe na Educação Infantil com o objetivo de dissertar sobre o processo educativo implicado na troca entre as crianças e os professores, com o foco na análise da real função desempenhada do professor no estímulo de ações, atitudes cooperativas, assim como a utilização de jogos nessa fase de aprendizagem escolar. Com base na pesquisa qualitativa em educação, a metodologia de pesquisa utilizada foi a de pesquisa bibliográfica, com o foco em expor aos leitores da área da educação infantil a importância e relevância dos jogos cooperativos na educação infantil. Ao olharmos para os jogos cooperativos, podemos entender que suas propostas podem ser aplicadas nas salas de aula dessa faixa etária como um artifício educacional indispensável para os professores relacionarem as práticas lúdicas de cooperação e solidariedade e originar processos de mediação de conflitos, e valores como ajuda mútua, colaboração entre outros que são construtivos para que as crianças alcancem significados novos sobre o brincar. Quando pontuamos o lúdico como apenas um passatempo, um momento de recreação e incluímos o professor apenas no papel de "cuidar" dessas crianças e resolver os possíveis conflitos que essas brincadeiras podem vir a gerar, perdemos um momento muito único da educação infantil, que é quando o aluno consegue interagir e ser incluído naquele cenário escolar que para ele, até pouco tempo, era algo que não conhecia. Poder utilizar dessa interação entre os alunos de uma forma intencional, faz com que a brincadeira se torne mais um momento de aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Jogos cooperativos; Educação infantil; Brincar; Professor; Lúdico.

INTRODUÇÃO

É dentro da família e das escolas, que os valores sociais são formados de uma forma mais fundamental, afinal o papel de ambas tem reflexo direto no desenvolvimento da visão de mundo, afetividade e outras questões que englobam o desenvolvimento psicológico dos seres humanos em

sua infância e adolescência. Ao olharmos para as escolas, esses valores e princípios são moldados de acordo com suas propostas e concepções. Por isso quando os pais de um provável novo aluno visitam a instituição, ele deve ser orientado a avaliar e analisar todos os aspectos daquele ambiente que pretende inserir a criança, aspectos estruturais e os pedagógicos, para saber se aquela escola preenche com todas as expectativas que aquela família busca.

Santos e Cruz (1997) mencionam que:

> a grande maioria das instituições educacionais é pautada numa prática que considera a ideia do conhecimento-competição sob uma ótica comportamentalista, tornando o conhecimento cristalizado e/ou espontanea e não como um saber historicamente produzido visto sob a ótica do conhecimento construção (p.11)

Para que a transformação social aconteça é necessário que exista um novo olhar sobre essa prática, buscando a mudança nessa organização. Se observarmos estudos científicos que são direcionados para a averiguação de crenças e valores entre crianças, adolescentes e professores, os resultados nos mostram que na maior parte das instituições os professores incentivam a competição entre os alunos ou incentivam a serem individualistas. E essa direção é comumente feita de forma velada, raramente ocorrendo explicitamente. O comportamento de um professor, esteja ele dentro de uma sala de aula ou em outro espaço escolar é determinado pela sua vivência e discernimento sobre o mundo e em particular por suas convicções, valores e orientações. Nessa perspectiva, a cultura pessoal e coletiva do professor interfere nas práticas educacionais e tem um importante peso no desenvolvimento desses alunos tanto de forma positiva como negativamente. E por qual motivo devemos fixar nossa atenção a essas questões durante o período que os alunos ingressam na escola, na educação infantil? Porque é nesse período que a personalidade da criança, no que diz respeito a convivência em comunidade com pessoas que não fazem parte do ciclo familiar, está sendo formada e aumentada a sua rede de relacionamentos.

E enquanto profissionais da educação, podermos direcionar essa formação da forma mais excelente possível, acolhedora e empática é fruto de muito estudo e de um olhar atencioso aos novos alunos. Quando vamos nos aprofundar em pesquisas sobre a cooperação, vemos que o papel do professor na Educação Infantil é a promoção ao lúdico por meio de jogos cooperativos, os quais ampliam os recursos do professor em sala de aula, desse modo os jogos educativos, por estimularem a construção do conhecimento já conquistou seu espaço na Educação Infantil.

Segundo Kishimoto (1996):

> a utilização do jogo potencializa a exploração e a construção do conhecimento, por contar com a motivação interna, típico do lúdico, mas o trabalho pedagógico requer a oferta de estímulos externos e a influência de parceiros bem como a sistematização de conceitos em outras situações que não o jogo (p. 37-38)

A importância de introduzir e fixar esses tipos de vivência na Educação Infantil, é que nesse intervalo de tempo a criança está formando sua personalidade, identidade e seu jeito de existir e coexistir no mundo, em sociedade. E se a escola conseguir alterar os padrões negativos que a sociedade expressa, através de jogos, mostrará de forma natural aos alunos como resolver suas questões, quando mais tarde forem solicitados a se posicionarem.

Antunes (2003) saliente que:

> a tarefa, pois, de uma boa educação infantil seria a de propiciar, através de brincadeiras, o afeto e a sociabilidade, dando voz aos sonhos infantis. A criança que é levada a se inclinar de maneira saudável para as construções que realiza com seus brinquedos está se distanciando de torturas psíquicas possíveis e de neuroses que sempre guardará (p. 18).

Podemos, com um olhar mais crítico, evidenciar que é por meio das práticas sociais e relações vividas pelo ser humano em diferentes contextos (familiar, trabalho, academia etc.) que é fundamentada a sua participação naquele ambiente, o que gera o desenvolvimento em determinado caminho ou não, assim como em competições e jogos.

Os jogos cooperativos, juntamente com a promoção da cooperação, na Educação Infantil é uma importante discussão quando se diz respeito a interdependência social que é a articulação entre padrões de uma interação social como cooperação, competição e individualismo e motivação. Vivendo em uma sociedade com tantas tragédias, é um papel notável utilizar dessas relações sociais para imprimir conceitos de respeito e solidariedade. E agregar esses valores retoma, mais uma vez a pauta, de que o papel mais eminente da escola é a socialização de forma respeitosa, agradável e acima de tudo : inclusiva. Para que o futuro convívio social, fora da sala da escola seja o reflexo do que foi ensinado: dignidade e humanidade. E poder afirmar que os jogos educativos, por despertarem a criação do conhecimento, o já tem um espaço importante na Educação Infantil.

Segundo Sanchez Blanco (1997, p17.):

> A Educação Infantil deve atuar nestas primeiras idades como base que vai lançando os meninos e meninas à inter-relação com os outros, facilitando e oferecendo contextos onde seja possível o desenvolvimento de atitudes em relação à cooperação.

O objetivo desse artigo é examinar a importância dos jogos cooperativos na educação infantil, dissertando sobre a educação infantil, o lúdico a escola e em qual momento esses jogos se fazem necessários ou não. Foi analisado bibliografias visando sempre enaltecer a importância do professor dentro dessas brincadeiras, e se elas trazem mais benefícios ou acabam tirando o objetivo central da proposta.

DESENVOLVIMENTO

A ORIGEM DA EDUCAÇÃO INFANTIL

No Brasil, a educação infantil surge quando a mulher, que até então tinha apenas seu papel dentro do lar, precisa ou deseja sair para trabalhar. Quando esse marco ocorre a escola se torna a substituição ideal para essas crianças que outrora estavam com as mães, interagirem com outras crianças e agora professores também.

No início do século XX, essa visão colaborativa, para com as mães, ganhou força e fez com que a questão pedagógica fosse deixada de lado para essa faixa etária. O caráter educacional só foi reinserido na educação infantil com a Constituição Federal de 1988 e com a aprovação da Lei

de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. Só após esses dois marcos que a educação infantil foi definida como a primeira etapa da educação básica e tem como intuito o desenvolvimento completo em todas as vertentes como a questão psicológica, física, social e intelectual de crianças de até 6 anos de idade. Segundo Mendes (2010, p.47-48):

> Os primeiros anos de vida de uma criança têm sido considerados cada vez mais importantes. Os três primeiros anos, por exemplo, são críticos para o desenvolvimento da inteligência, da personalidade, da linguagem, da socialização etc. A aceleração do desenvolvimento cerebral durante o primeiro ano de vida é mais rápida e mais extensiva do que qualquer outra etapa da vida, sendo que o tamanho do cérebro praticamente triplica neste período. Entretanto, o desenvolvimento do cérebro é muito mais vulnerável nessa etapa e pode ser aferrado por fatores nutricionais, pela quantidade de interação, do cuidado e da estimulação proporcionada a criança.

Trabalhos científicos têm apontado cada vez mais a demanda que a educação infantil tem em se reestruturar para receber esses alunos com necessidades educacionais específicas para que o seu progresso seja absoluto.

Para que se elabore um alicerce seguro para a construção da aprendizagem e sua evolução global de acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL,2007) a inclusão deve ter seu início na educação infantil.

Por sua linha do tempo trazer um cenário de não atendimento ou não atendimento adequado à esse aluno com deficiência, a escola padrão não está pronta para recebe-lo. O que nos faz afirmar que as nossas escolas não sabem acolher esse público e sua transição terá que ser feita em todos os âmbitos como estrutural, instrumental, pedagógico, etc.

Hoje, essas crianças têm respaldo na lei para serem bem recebidas em qualquer escola, a LDB recomenda que:

- disponibilizar recursos humanos capacitados em educação especial/ educação infantil para dar suporte e apoio ao docente das creches e pré-escolas ou centros de educação infantil, assim como possibilitar sua capacitação e educação continuada por intermédio da oferta de cursos ou estágios em instituições comprometidas com o movimento da inclusão; - realizar o levantamento dos serviços e recursos comunitários e institucionais, como maternidades, postos de saúde, hospitais, escolas e unidades de atendimento às crianças com NEE, entre outras, para que possam constituir-se em recursos de apoio, cooperação e suporte; - garantir a participação da direção, dos professores, dos pais e das instituições especializadas na elaboração do projeto pedagógico que contemple a inclusão; - promover a sensibilização da comunidade escolar, no que diz respeito à inclusão de crianças com NEE; - promover encontros de professores e outros profissionais com o objetivo de refletir, analisar e solucionar possíveis dificuldades no processo de inclusão; - solicitar suporte técnico ao órgão responsável pela Educação Especial no estado, no Distrito Federal ou no município, como também ao MEC/SEESP; - adaptar o espaço físico interno e externo para atender crianças com NEE, conforme normas de acessibilidade. (BRASIL, 2001, p. 24-26).

Se as mudanças referidas forem realizadas as crianças terão todas suas necessidades bem acolhidas no ambiente escolar desde seu início e consequentemente se desenvolvendo de forma integral.

Possivelmente, uma das maiores adversidades que poderá ser encontrada pelo professor seja a prática pedagógica. Ainda que tudo que foi citado até aqui seja de extrema importância e de dependência mútua uns dos outros, a questão da prática pedagógica direcionada para esses alunos de forma intencional é um pilar importante na questão da inclusão.

Nos dias de hoje, sai de cena a questão do cuidar que era visto dentro das escolas de educação infantil e entra de forma importante o ato de educar. O primeiro ponto a ser analisado pelo professor é ter um olhar atencioso para os seus alunos observando suas peculiaridades e simultaneamente o professor deve utilizar toda sua bagagem teórica e de vivência em outras salas de aula para criar algo que aborde a todos em sala de aula sem excluir sua busca por novos conhecimentos em prol dos seus alunos. Segundo Sacristán (1995, p.77):

> As mudanças educativas, entendidas como uma transformação ao nível das ideias e das práticas, não são repentinas nem lineares. A prática educativa não começa do zero: quem quiser modificá-la tem de apanhar o processo “em andamento”. A inovação não é mais do que uma correção de trajetória.

A falta de experiência dos profissionais da escola faz com que muitas vezes esses alunos portadores de necessidades especiais, os quais estão cada vez mais nas escolas, não sejam bem-vindos, causando constrangimento e evasão.

Cabe as escolas inclusivas edificarem uma história de interação com esses alunos, os vendo como cidadãos prontos para estudar. E essa noção que a escola precisará construir, envolve no seu preceito máximo a interação, afinal, você só conhece o outro através da convivência, toque, ouvindo...

Cursos de formação para os professores para que sejam preparados nesse processo educacional. Essa interação proposta pela inclusão gera na sociedade o desejo de conhecer o outro e suas necessidades e diferenças, sendo moldado assim um novo caráter aonde o preconceito não consegue se instalar, conforme Arroyo (1998,p. 41)

> [...] nada justifica, nos processos educativos, reter, separar crianças, adolescentes ou jovens de seus pares de ciclo de formação, entre outras razões, porque eles aprendem não apenas na interação com os professores-adultos, mas nas interações entre si. Os aprendizes se ajudam uns aos outros a aprender, trocando saberes, vivências, significados, culturas.

Se olharmos para trás, há menos de 20 anos a faculdade de pedagogia nem citavam a inclusão em sua formação o que trouxe para as salas de aula profissionais sem conhecimento dessa realidade, afinal uma boa parte do que somos vem de experiências sociais e culturais que vivenciamos. Sendo assim, abordar esse tema no curso de formação de professores é uma ferramenta importantíssima para que o profissional saiba como lidar com todos os seus alunos.

Para um professor que leciona para alunos considerados padrões pela sociedade já existem divergências dentro da mesma sala de aula em relação a método de ensino e em relação a convivência um com os outros até porque temos conhecimento de que o ato de aprender é extremamente individual e específico o que significada que cada ser tem seu tempo e metodologia ideal para aprender. E ainda assim o professor pensa num modo mais amplo, pensando na turma como um todo, no momento que uma criança com necessidades especiais entra em sala de aula precisa ter seus direitos assegurados e ter a certeza de que o planejamento daquele professor poderá ser flexível, porém sem perder a sua qualidade. Essa forma mais adaptável da sua metodologia deve ser pensada em todas as ações dele, pensando que ao receber um aluno que necessita de inclusão

cada característica dele deve ser levada em consideração, buscando metodologias, recursos e estratégias que possibilitem o ensino desse aluno e que sejam feitas avaliações para ser avaliada o progresso de cada um.

Na legislação da educação brasileira encontra –se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96. Que estabelece conceitos sobre a educação infantil

> Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade 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.
>
> Art. 30. A educação infantil será oferecida em: creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade
>
> Art.31. A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns: avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental;

As escolas assim como delimita a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, é um espaço de buscas e de alargamento de experiências de vários segmentos para o desenvolvimento do ser humano. Esse espaço deve atender a todas as demandas que esse ser em formação pede.

Focar no lúdico no cenário da educação infantil nos possibilita perceber como a criança inicia a sua adaptação a realidade. As brincadeiras situam cada vez mais as crianças em relação ao seu corpo no espaço, de uma forma mais flexível, consciente e coordenada. Cabe aos professores da educação infantil trabalhar para que algumas incoerências que surgem na infância sejam cada vez menos existentes em nossa realidade. A infância ideal deve contar um lar, comida balanceada, amor, afeto, atenção, saúde, educação de qualidade, tempo e espaço adequado para dormir e brincar.

Garantir a brincadeira no ambiente escolar é consequentemente a segurança de uma educação mais voluntária, consciente, com uma visão mais criadora e acolhedora perante as situações do cotidiano e acima de tudo uma educação mais inclusiva.

É de certo que as brincadeiras são facilmente modificáveis e com o passar do tempo, das gerações isso é inevitável. E adaptar essas situações criadas pela ludicidade ao momento atual ocorre de forma natural. O brincar é constituído de uma simbologia única, a qual a criança entra em um universo mais maduro e consegue lidar naturalmente com essas situações impostas pela brincadeira por meio da diversão, imitação e faz de conta. E estás situações criadas pelo lúdico tem papel importante no desenvolvimento da criança de maneira que essas situações de jogos começam a surgir na vida adulta como regras, o que auxilia na formação da sua identidade.

A criança brinca para conhecer a si própria e aos outros em suas relações recíprocas, para aprender as normas sociais de comportamento, os hábitos determinados pela cultura, para conhecer os objetivos em seu contexto, ou seja, o uso cultural dos objetos, para desenvolver a linguagem e a narrativa, para trabalhar com o imaginário, para conhecer os eventos e fenômenos que ocorrem a sua volta. (KISHIMOTO. 1994, p.4.)

Quando o lúdico é apresentado na educação infantil o professor tem um papel muito importante, pois ele será a figura que vai conduzir essas situações de forma que a situação traga aprendizagem e prazer aos alunos, promovendo a socialização entre as crianças e desenvolver a capacidade dos

mesmos de entenderem a proposta criada.

Usualmente as situações aonde a atividade lúdica é inserida tem como foco apresentar de diferentes formas para a criança, ao mesmo tempo que brinca, se desenvolve, interage com outras crianças e adultos e tem aproximação a brinquedos diversos.

A brincadeira não pode ser confundida ou mascarada com a finalidade de preencher tempo, espaço. Mas como forma efetiva para a criança possa aprender e desenvolver a sua intelectualidade, sua autoconfiança, a curiosidade, exploração , lidar com diferentes emoções , a psicomotricidade e que todas essas áreas serão trabalhadas de modo a ampliar seus valores para a vida adulta. Nessas brincadeiras que é aguçada a individualidade de cada ser de forma espontânea e criativa, auxilia na integração e faz com que o aluno se sinta compreendido e acolhido pois seus amigos se tornam companheiros em suas brincadeiras, pois o diálogo e comunicação é muito utilizado nessas situações o que gera prazer pois seu corpo e mente estão em constante movimento.

Nos jogos de interação as crianças desenvolvem seu censo de companheirismo buscando entender as regras, a compartilhar brinquedos e a entender o outro. Com o passar do tempo as crianças vão trazendo para as brincadeiras as suas verdadeiras e imitando situações que vivenciam no cotidiano. A brincadeira é uma forma privilegiada de aprendizagem. Para que a autonomia e identidade do ser humano seja desenvolvido, o brincar é algo imprescindível.

Para criança toda situação vivida é sinônimo de brincadeira, cabe ao professor identificar e conseguir respeitar essas manifestações da criança. De acordo com Oliveira (1995, p.18). “o brincar do bebê tem uma importância fundamental na construção de sua inteligência e de seu equilíbrio emocional, contribuindo para sua afirmação pessoal e integração social.”

As famílias ao buscarem uma escola para suas crianças acabam desconsiderando questões que são muito importantes para os alunos, e muitas vezes, o que faz definir o local de permanência de uma criança são as questões financeiras. Mas instituições que priorizam o brincar como lema da escola são os locais aonde as crianças encontram mais prazer em permanecer. Pois é na brincadeira que a criança desenvolve suas emoções, inteligência para que essas áreas sejam trabalhadas é necessário que ela esteja inserida em um ambiente preparado para esses estímulos.

O que fará que o lúdico tenha resultados positivos é a teoria que o professor tiver aprendido, pois depende dela a execução e coordenação das brincadeiras, pois precisamos analisar cada grupo de estudantes como único e adaptar cada situação quando for necessário.

Cada aluno é único e traz de casa singularidades que serão trabalhadas em conjunto no ambiente escolar. E além dessas características existem questões como seu ritmo que deve ser respeitado. E um local pensado nessas questões individuais auxilia para um desenvolvimento mais rico e eficaz.

É durante o brincar que as crianças amadurecem algumas capacidades de socialização pois é através dessa interação que conseguem interagir no início da vida com outras pessoas e essa diferenciação de papéis se faz presente no faz-de-conta, que é entre as inúmeras brincadeiras, uma das opções que pode ser utilizada no espaço escolar para que o lúdico seja inserido e utilizado como

uma ferramenta de aprendizagem. A fantasia e a inventividade são componentes elementares para que a criança aprenda sobre as diferentes relações entre as pessoas. Por exemplo , ser o papai, a mamãe, a vovó, a professora, o carteiro etc. Podemos apresentar para ela diversas realidades e sensações através do imaginar e ver como cada uma se sente e se comporta mediante as situações criadas por cada personagem. É por meio do brincar que também podemos entender e analisar situações prévias vividas pelas crianças e tentar entender porque ela se comporta nos dias de hoje daquela forma énesse momento que ativamos sua memória e ela trará a tona aquilo que aprendeu na sua vivência fora do ambiente escolar.

Para o psicanalista Winnicott o brincar é universal, facilita o crescimento e, portanto, a saúde, conduz os relacionamentos grupais, é uma forma de comunicação interna e com os outros, é algo subjetivo mas ao mesmo tempo objetivo mas se é constituído justamente num espaço potencial entre o mundo interno e externo que vão se formando na medida em que o brincar se desenvolve de forma original e criativa.

O corpo é o material mais importante das situações lúdicas, pois será ele o responsável em transmitir aos outros participantes da brincadeira e aos espectadores se a situação está sendo agradável ou não. Será através de choros, gargalhadas, pulos, abraços ou até mesmo agressividade que vamos conseguir medir e explorar aquela situação e ir direcionando de forma saudável cada situação para a criança ir se descobrindo e aprendendo sobre si própria e os outros. A ansiedade muitas vezes aparece nessas situações, mas ela é intrínseca a esse e a todos os processos de desenvolvimento. Pois são nessas situações que a criança vai evoluindo e aprendendo a se resolver e a organizar suas emoções e atitudes.

> Quando é mantida a especificidade da brincadeira livre, têm-se elementos fundamentais que devem ser considerados: a incerteza, a ausência de consequência necessária e a tomada de decisão pela criança; ela emerge como possibilidade de experimentação, na qual o adulto propõe , mas não impõe, convida, mas não obriga, e mantém a liberdade dando alternativas (DANTAS,2002,p.46)

O lúdico quando inserido na educação infantil deve ser muito planejado e estudado pelo professor que irá passar esses momentos para as crianças. Afinal deve ser um momento de diversão e descobertas para as crianças, não de regras. O professor deve estar atendo o tempo todo para que os alunos não se machuquem, nem fiquem em situações de perigo, mas sempre de uma forma subjetiva e livre, para que a vontade da criança seja exposta e sendo ela prejudicial para o restante do grupo seja conversada e apresentada ao aluno que ele deve pensar enquanto conjunto e sendo assim não poderá tomar aquela decisão naquele momento pois colocará os outros em perigo ou até ele mesmo. A brincadeira quando inserida no ambiente escolar deve ser pensado como um momento de ensino aonde você irá educar o estudando de acordo

com as vivências dele, nesse caso, a observação professor-aluno é muito ativa para que possam ser feitas as interferências de forma muito branda e sutil sem delimitar nem induzir a criança, pois caso isso acontece o lúdico se encerra e passar a ser o o momento de ensino comum, não adaptado.

Se caso as crianças convidarem o professor para participar do momento lúdico o mesmo deve sim aceitar, porém tomar muito cuidado para respeitar as propostas e regras criadas pelos alunos, para que essa interação não seja prejudicial ao ensino lúdico, respeitando acima de tudo o ritmo das

crianças. Mas também poderá propor brincadeiras que ele acredite ser mais apta para aquele grupo de alunos, analisando assim como cada idade se desenvolve de acordo com o que lhe é oferecido.

JOGOS COOPERATIVOS

Os jogos cooperativos são para compartilhar, unir pessoas, despertar a coragem de assumir riscos, não se preocupar com o fracasso ou sucesso individual, mas focar na diversão.

O educador americano Ted Lentz, foi o pioneiro no assunto, sua ideia foi sistematizada em 1950 nos Estados Unido da América e propagada para outros países. Nos anos 70, Terry Orlick, um pesquisador, lançou um livro chamado Vencendo a Competição, que se tornou uma grande referência dentro do tema. Já no Brasil os jogos cooperativos surgiram em 1980,no Estado de São Paulo.

Os jogos cooperativos vieram para trazer uma nova visão para o esporte. Isso é apresentado no trabalho de Correia (2006, p. 43) “representa a tentativa de valorizar uma estrutura cooperativa dos jogos em detrimento de outra competitiva, quando as características cooperativas são observadas em cada uma delas”. Segundo o autor, em jogos competitivos as pessoas se sentem perdedoras e até excluídas por falta de habilidade, pois a competição estimula o egoísmo e desconfiança. Gera barreiras e estimula o desejo para que o seu adversário sofra. Já em jogos cooperativos a diversão é para todos e a sensação de vitória é dividida, possibilita que todos interajam de acordo com suas habilidades e entusiasma o compartilhar e a confiança. E como não existe exclusão, cria laços entre os participantes, pois cada um auxilia com aquilo que sabe o que faz com o que o grupo alcance o objetivo traçado pela brincadeira proposta no momento, cria senso de coletividade, fortalece a ideia de perseverança em frente a uma dificuldade e juntos encontram o caminho necessário para vencer.

Na visão de jogo cooperativo, sai de cena a competitividade que existe nos jogos competitivos e entra a cooperação. E existe uma alta demanda na alteração desses conceitos, pois é primordial alterar as características de exclusão, agressividade, seletividade que não inerentes a jogos competitivos para uma estrutura de jogos que promovam a cooperação, aceitação, diversão e envolvimento. E já de início podemos notar que os participantes dos jogos passam a jogar uns com os outros e não uns contra os outros onde o objetivo é comum a todos os participantes.

Para auxiliar o trabalho do professor é sugerida uma categorização dos jogos por Ortlik (1989). Essa organização serve para orientar o professor a reconstruir e adaptar os jogos em um ponto de vista não competitivo ou cooperativo: jogos cooperativos, sem perdedores, são jogos 100% cooperativos, onde todos os alunos jogam juntos e não existe nenhum perdedor; jogos cooperativos de resultado coletivo, existe a divisão entre duas ou mais equipes mas o objetivo do jogo é apenas atingido com todos jogando juntos; jogos cooperativos de inversão, são divididos entre algumas equipes mas os alunos trocam de equipe o tempo todo, e dessa forma fica mais complexo identificar os vencedores ou perdedores; jogos sem cooperativos, participam duas ou mais equipes e só se alcança o objetivo final quando os alunos da mesma equipe se ajudam (intergrupos) e quando existe a ajuda entre as equipes (intergrupos).

Outro viés que precisa ser destacado sobre os jogos cooperativos é que eles caracterizam

uma “ressignificação crítica do esporte e do significado da competição” (Oliveira,2002 p.6), pois focam no significado principal do esporte que é a marcação de pontos e não se entristecer por não ter conseguido marcar, pois esse sentimento de perda, te leva ao sentimento de fracasso, derrota o e te faz olhar para o seu adversário como um inimigo, gerando muita rivalidade.

E observando esses padrões e sentimentos que o esporte pode gerar em um grupo de crianças é que a proposta dos jogos cooperativos traz a reflexão sobre o tipo de sociedade que vem sendo gerada através de esportes sem senso crítico, uma sociedade cada vez mais individualista e competitiva, evidenciando cada vez mais a desigualdade social, mas em contrapartida os jogos cooperativos focam na ajuda mútua e união entre os jogadores. Os profissionais da área de educação física sustentam a tese de que futuramente poderemos viver numa sociedade apta a promover a cooperação e sinalizam a relevância da mudança das práticas que conduzem os alunos a novas aprendizagens socioeducativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após minuciosa análise de estudos e vivências no ambiente escolar podemos concluir o quão importante é a presença de um professor e as suas orientações nos anos iniciais de ingresso no ensino infantil, pois ao incentivarem os jogos cooperativos, eles incentivam de forma lúdica, a participação das crianças nos esportes. Outro ponto que foi esclarecido foi que a participação dos alunos nos jogos estimula a promoção da cooperação, o que motiva a ludicidade na prática em sala de aula. Os jogos cooperativos visam o objetivo em comum e contribuem com a construção de valores relacionados a autonomia e independência com respeito ao próximo.

Para defendermos a pauta de jogos cooperativos em detrimento de jogos competitivos, podemos analisar cada um, colocando em uma balança. Enquanto os jogos competitivos são divertidos apenas para alguns competidores, os cooperativos divertem todos os envolvidos na brincadeira, em jogos competitivos quem não conclui o objetivo central do jogo sai com um sentimento de derrota, o que já não ocorre em jogos cooperativos pois a vitória envolve a maioria, a falta de habilidade de alguns em jogos competitivos acaba os tirando da brincadeira, nos jogos cooperativos a mistura dos grupos gera uma inclusão, em jogos competitivos a exclusão começa na separação das equipes enquanto nos cooperativos existe a fusão das equipes, gerando um nível de aceitação entre os envolvidos muito grande, em jogos competitivos quem perde está fora, em jogos cooperativos a unidade e compartilhamento gera o sucesso, em jogos competitivos a derrota do opositor gera felicidade, em cooperativos todos lutam pela mesma causa.

Podemos concluir os inúmeros benefícios que os jogos cooperativos trazem para a vivências das crianças. A diferença entre eles e os jogos competitivos é gigante. Um dos grandes pilares dos jogos cooperativos é quando você consegue fazer com que o aluno entenda que verdadeira vitória não está atrelada a derrota do outro competidor, mas que juntos vocês possam alcançar o mesmo objetivo em comum e conhecer juntos as habilidades e potenciais enquanto equipe.

Os jogos cooperativos imprimem benefícios individuais que refletem no coletivo.

Como defendemos que a escola tem como uma de suas principais funções a de cooperar na formação integral de seus alunos, os jogos cooperativos entram nessa construção, de modo que, ao jogar podem exercer o respeito ao próximo e explorar suas habilidades individuais, mas focando no coletivo, sendo assim, desenvolvem suas habilidades sociais.

O que reafirma que os jogos cooperativos não favorecem o grupo mais habilidoso, mas sim o grupo que está praticando de forma mais ativa a inclusão em sua equipe.

Os jogos entram em sala de aula para que o aluno venha a sentir prazer em estar com os seus amigos e ser uma ferramenta facilitadora nas mãos dos professores, para que possa incluir a todos na atividade e desenvolver assim a autonomia de cada um e o pensamento em grupo.

Ao incluirmos os jogos cooperativos em nosso ambiente escolar, conseguimos reafirmar a importância que aquele aluno tem tanto para a escola quanto para a sociedade. Pois é desprezada a vitória e valorizada a participação no jogo, desta forma colocamos a criança como peça principal do jogo e a mais importante do que o jogo, não o contrário, afinal o jogo é sua uma estratégia.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. **O jogo e a educação infantil: falar e dizer/ olhar e ver/ escutar e ouvir**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

ARROYO, M. G. **Ofício de Mestre: imagens e autoimagens.** Petrópolis: Vozes,1998.

Brasil. **Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Disponível em: > http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf >. Acesso em: 10 Janeiro. 2023.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.**10. ed. Brasília, DF: Senado, 1998. BRASIL. Lei no. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. Brasília. 23 dez. 1996. p. 27.833-27.841.

DANTAS,H. **O brinquedo e suas teorias.** São Paulo:Pioneira,2002.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **A brincadeira e a cultura infantil.** Disponível em: < http://. fe.usp.br/laboratórios/labrimp/escola.htm> Acesso em: 12 de agosto de 2022.

KISHIMOTO,Tizuko M. **O jogo e a Educação infantil.** São Paulo:Pioneira,1994

MENDES, E. G. **Inclusão marco zero: começando pelas creches.** Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2010.

SACRISTÁN, J. G. **Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores.** In: NÓVOA, A. **Profissão Professor.** Portugal: Porto Editora, 1995

SANCHEZ BLANCO, Concepcion. **La cooperación en educación infantil: dilemas de una investigación-accion**. La Coruña: Mongraf, S.L., 1997.

SANTOS, S.M.P. dos; CRUZ, D.R.M. da. **O lúdico na formação do educador**. In: SANTOS, S.M.P. dos. O lúdico na formação do educador. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997, p. 11-17.

OLIVEIRA, Vera Barros. **O brincar e a criança.** Petrópolis: Vozes,1995

OLIVEIRA, V.M. **O que é educação física.** São Paulo: Brasiliense,1985

Orlik (1989). **Vencendo a competição**. São Paulo: Círculo do Livro

Oliveira, D. T. R. (2002). **A competição do esporte: Uma vitória ou derrota para a educação física.** Anais do VI Encontro Fluminense de Educação Física Escolar (pp. 5-8). Niterói: Departamento de Educação Física da Universidade Federal Fluminense.

ZANATTA, E. M. **Práticas pedagógicas inclusivas para alunos surdos numa perspectiva colaborativa.** 2004. Tesa (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, 2004.

CULTURA, RESPEITO E DIVERSIDADE NA ESCOLA

JOSINEIDE TAVARES DE MELO
Graduação em Geografia, pelas Faculdades Integradas Teresa Martin (2003); Graduação em Pedagogia pelo Centro Universidade Iguaçu – UNIG (2016); Especialista em Direito Educaci-onal pela Faculdade de Educação Paulistana – FAEP (2020); Professora de Educação Básica – Ensino Fundamental – Anos Finais – Geografia, na EMEF Gabriel Prestes na Rede Munici-pal de São Paulo.

RESUMO

Refletir sobre “Cultura, Respeito e Valorização da Diversidade na Escola” pres-supõe um olhar diferenciado a partir das minorias e sua resistência e organiza-ção para que sua visibilidade seja percebida em nossa sociedade. Esta apro-priação vai sendo construída de forma que o empoderamento ocorra em face do ser humano diante do outro, diante de relações conscientes e responsáveis na construção de um projeto político em uma sociedade plural, diversa com justiça social. Temos a utopia de ver uma sociedade em que as pessoas te-nham o direito de fazer suas escolhas com todas as suas consequências. Uma Educação que não problematiza as normas e os padrões hegemônicos em uma determinada formação econômica e social admite, em seu silêncio, a hie-rarquia, a desigualdade, além da formação e da sedimentação do preconceito, que, no limite, sustenta a intolerância e a violência contra uma parte considerá-vel e ainda excluída de nossa sociedade.

PALAVRAS-CHAVE: Cultura; Respeito; Valorização; Diversidade.

INTRODUÇÃO

A diversidade cultural abre caminhos para muitas questões que nos desafiam para que nossas relações sejam permeadas de alteridade e multiculturalidade. A alteridade desafia a cultura hegemônica para a resolução das diferenças e desigualdade social contribui na construção da identidade subjetiva do ser hu-mano.

O objetivo central de nossa reflexão é perceber a partir da cultura o res-peito e a valorização da diversidade que existe em nossa sociedade. A diversi-dade cultural é vital para uma possível dinâmica cultural que demanda respeito, equidade.

A cultura é um processo dinâmico de reinvenção contínua das formas de ser e estar no coletivo sem perder a subjetividade humana ressaltando o fato de sermos diferentes uns dos outros. A ideia

que temos de cultura é fruto de um contexto produzida como condição de possibilidade de viver a singularidade na coletividade.

Portanto, a dinâmica cultural está intrinsecamente relacionada à diversi-dade cultural presente em nossa sociedade. Há que se ter o cuidado de não a confundir com desigualdade social que deve ser combatida veemente com os preconceitos em nossas relações buscando a superação.

Almejamos com essa reflexão propor elementos para transformação e incorporação da valorização da diversidade tendo como meta o respeito ao di-ferente, ao pequeno, às minorias incorporando novas formas de percepção de ser e estar no mundo.

Nosso objetivo será contemplado a partir da convivência com o diverso que implica respeito, reconhecimento, valorização em sua singularidade, uma vez que a promoção da igualdade de direitos deve nortear, gerir, ampliar e propor novas oportunidades nas quais a diversidade cultural seja contemplada em todas as nossas relações.

DIFERENÇAS CULTURAIS

As diferenças culturais – étnicas, de gênero, orientação sexual, religiosas, entre outras – se manifestam em todas as suas cores, sons ritos, saberes, sa-bores, crenças e outros modos de expressão em nosso cotidiano são múltiplas, visibilizadas pelos movimentos sociais que denunciam injustiças, desigualdades e discriminações diversas, reivindicando igualdade de acesso aos bens e servi-ços que todos tem direito.

Esse embate é permeado de tensões, conflitos, tentativas de diálogo, re-conhecimento a partir daquilo que se é independentemente das normas impos-tas pela sociedade.

A cultura é construída fundamentalmente a partir da matriz político-social e epistemológica da modernidade, na qual se prioriza o comum, o uniforme, o homogêneo, considerados como elementos constitutivos do universal.

Nessa perspectiva, as diferenças são ignoradas ou consideradas um “problema” a se resolver.

> Uma das aspirações básicas do Programa Pró-Diversidade nasce da rebeldia ou da resis-tência às tendências homogeneizadoras provo-cadas pelas instituições modernas regidas pela pulsão de estender um Projeto, com fins de universalidade que, ao mesmo tempo, tende a provocar a submissão do que é diverso e contínuo normalizando-o” e distribuindo-o em categorias próprias de algum tipo de classifica-ção. Ordem e caos, unidade e diferença, inclusão e exclusão em educação são condições contraditórias da orientação moderna. E, se a ordem é o que mais nos preocupa, a ambivalência é o que mais nos preocupa. A mo-dernidade abordou a diversidade de duas formas básicas: assimilando tudo que é diferente a padrões unitários ou “segregando-o” em categorias fora da “normalidade” dominante (SA--CRISTÁN, 2001, pp. 123-124).

As diferenças culturais são constitutivas dos seres humanos. Não pode-mos perder a dimensão da cultura que se torna imprescindível para potenciali-zar o processo de aprendizagem significativo em que a própria cultura se torna arte, ou seja, um sistema de símbolos e significados envolvendo diferenças e semelhanças entre (linguagens, relações de parentesco, gênero, religiões, crenças, vestimentas, tradições, culinária, a própria, arte, os valores, a econo-mia, etc.) sendo estes

estabelecidos de forma a reger a vida das pessoas na sociedade.

Geertz (2008), afirma da seguinte forma o conceito de cultura:

> Não dirigido por padrões culturais – sistemas organizados de símbo-los significantes – o comportamento do homem seria virtualmente ingovernável, um simples caos de atos sem sentido e de explosões emocionais, e sua experiência não teria praticamente qualquer for--ma. A cultura, a totalidade acumulada de tais padrões, não é apenas um ornamento da existência humana, mas uma condição essencial para ela – a participação base de sua especificidade (GEERTZ, 2008, p. 33).

A cultura é de extrema importância na formação da identidade do ser hu-mano influenciando sua maneira de pensar, agir e interagir com os outros que são diferentes, singulares almejando a construção de uma sociedade em que as pessoas tenham o direito de fazer suas escolhas é tarefa de todos proble-matizando os padrões hegemônicos que ideologicamente estão presentes em nosso dia a dia.

Chauí (1980), afirma que "[...] a ideologia não está fora de nós como um poder perverso que falseia nossas boas intenções: ela está dentro de nós, tal-vez porque tenhamos boas intenções" (CHAUÍ, 1980, p. 40).

É de extrema importância reconhecer as diferenças que existem nas rela-ções entre as pessoas e reconhecê-las é uma forma de evitar conflitos desne-cessários. Normalmente as relações se estabelecem de forma ideológica e os ajustes devem ser realizados no palco em que se concretizam as relações de poder e opressão para o respeito ao outro.

A cultura é um fenômeno unicamente humano e se refere à capacidade que os seres humanos têm de dar significado às suas ações e ao mundo que os rodeia. A cultura vai além de um sistema de costumes; é objeto de investi-gação humana, que faz da vida uma obra de arte, inventável, legível, avaliável, interpretável, mutável, dinâmica que se transforma com o tempo.

As diferenças existem entre as pessoas e servem para ajudá-las a serem melhores, mais tolerantes, mais condizentes com possibilidades de ressaltar o que há de diferente e que nos caracteriza de forma diversa com o respeito que deve ser uma constante nas relações estabelecidas.

RESPEITO AO DIVERSO

Quando pensamos a etimologia da palavra "diversidade" constamos que essa palavra quer dizer "qualidade ou condição do que é diverso, diferença, dessemelhança" "divergência, contradição (entre ideias, etc.)"; "multiplicidade de coisas diversas: existência de seres e entidades não idênticos, ou desseme-lhantes, oposição" (AURÉLIO, 2004).

O respeito ao diverso nos remete a ideia de dar oportunidade ao outro com as mesmas igualdades de condições, respeitando as diferenças. Ao abor-darmos a questão das diferenças, do diverso, das diversidades, não nos refe-rimos apenas às minorias em processo de reconhecimento, afirmação e respei-to. A questão se torna muito mais ampla uma vez que nós, seres humanos, somos únicos, diferentes uns dos outros, considerando como diversidade as diferentes condições étnicas ou culturais nas quais as relações que geram dis-criminações e exclusão nos diversos grupos sociais.

O ser humano só se constitui a partir das relações que estabelece com o outro. O respeito à diversidade se torna uma das principais formas de promo-ção da inclusão social.

Segundo a Declaração Universal, não deve ser praticada a discriminação de raça, cor, religião, gênero, idioma, nacionalidade, opinião ou quaisquer que seja o motivo (DUDH, 1948, Art. 2º). Essa convivência só acontece de forma harmoniosa quando existe respeito com o diverso, com o diferente, com o pré-estabelecido pelas normas vigentes da sociedade.

Como seres humanos somos chamados a descontruir as formas de dis-criminações que acontecem de forma não revelada, não verbal em nossas re-lações que estabelecemos com o intuído de vencermos a intolerância que mui-tas feres, fere, estigmatiza e gera tantos aborrecimentos em nosso convívio social.

A luta contra as formas de preconceito deve ser encarada por todos e não só por quem sofre o preconceito, ou seja, a promoção e o repúdio contra as formas de discriminação exigem o respeito ao que é diverso, ao que não faz parte da norma vigente na qual a prática da justiça muitas vezes se torna es-forço de poucos o que deveria ser uma aspiração da maioria.

É urgente repudiar todas as formas de discriminação baseada em dife-renças de cultura, raça, classe social, nacionalidade, idade, religião, sexo, ori-entação sexual e tantas outras formas afirmando o reconhecimento do outro que é diverso de nós e que exige respeito para si e para os outros com os quais se relaciona.

> [...] trabalhar com a diversidade não é, portanto, ignorar as diferen-ças ou impedir o exercício da individualidade. [...] é dar espaço para a expressão de cada um e para a participação de todos na constru-ção de um coletivo apoiado no conhecimento mútuo, na cooperação e na solidariedade. [...] (AMBROSETTI, 1999, p. 92).

Sabemos que o preconceito nos rodeia, ou seja, o preconceito é inevitável e está presente no ser humano, mesmo com a Constituição Federal afirmando que “todos são iguais perante a Lei”, mas isso muda quando dizemos não a todas as formas de exclusão social e iniciamos o processo de respeito para com o que é diverso de nós. Imbernón (2000) afirma que essas ações devem permear nossas instituições e nossas ações:

> A diversidade que a educação pretende atender não pode ser estabe-lecida em termos abstratos, mas ao contrário, deve ser vinculada a uma análise da realidade social atual e deve abranger todo o âmbito macrossocial quanto microssocial. [...] é preciso considerar a diver-sidade como um projeto socioeducativo e cultural enquadrado em um determinado contexto, e entre as características desse projeto ne-cessariamente devem figurar, a partici-pação e a autonomia (IMBER-NÓN, 2000, pp. 86-87).

Portanto, a luta pela aceitação do diverso exige inclusão e exige respos-tas pedagógicas na educação, com o intuito de propor ações que integrem as diferenças, respeitando o conhecimento intercultural, de modo a gerar uma “sociedade pluralista, democrática e socializante” (RENDO & VEGA, 2009).

A ideia é de que a inclusão muitas vezes acontece o contrário do que concebemos e a rejeição é nefasta na vida de qualquer pessoa com deficiência ou não. A parte humana do processo de ensino-aprendizagem e a convivência com os alunos com necessidades especiais muda as relações, e aí, me parece que a inclusão é possível a partir da convivência com as diferenças.

Segregar não é a solução, temos a garantia do acesso, mas é de funda-mental importância dar as condições necessárias em uma escola em constante transformações para que o diverso seja validado em sua singularidade para que a aprendizagem aconteça de forma que a inclusão seja viabilizada.

> A diferença propõe conflito, o dissenso e a imprevisibilidade, a im-possibilidade do cálculo, da definição, a multiplicidade incontrolável e infinita. Essas situações não se enquadram na cultura a igualdade das escolas, introduzindo nelas um elemento complicador que se torna insuportável e delirante para os reacionários que as compõem e as defendem tal como ela ainda se mantém. Porque a diferença é difícil de ser recusada, negada, desvalorizada, há que assimilá-la ao igualitarismo essencialista e, se aceita e valoriza, há que mudar de lado e romper com os pilares nos quais a escola tem formado até agora (MANTOAN, 2006, pp. 18-19).

Há uma resistência à inclusão escolar uma vez que ao pensarmos, fa-larmos, refletirmos sobre a temática abordada nos remete a um passado em que as pessoas com deficiência não eram vistas como humanos, muitas delas exterminadas, aniquiladas, excluídas, ou então, jogadas ao esquecimento, uma vez que o que não visto não lembrado.

Temos uma dívida com essas pessoas isso sem falar na falta de vonta-de de mudar nossa forma e nosso olhar sobrea própria deficiência. Então a inclusão torna-se muitas veze um obstáculo a ser vencido.

Existem muito entraves para que a inclusão escolar seja nosso ponto de partida e ponto de chegada. Temos uma Legislação que apoia e garante o acesso contribuindo para reconstruir a escola com um novo olhar de nosso en-sino sem barreiras que impedem a transformação de nossas escolas, isso sem falar da “ignorância” que permeiam a vida de muitos pais, a fragilidade que apresentam diante da deficiência que seus filhos apresentam.

O professor não dá aula sozinho. Há uma infraestrutura por trás dele. A Escola deve oferecer mecanismos e abria espaços de diálogo, de partilhar atender os alunos com deficiência.

A inclusão é muito mais ampla, profunda e complexa do que o atendi-mento ao aluno na Escola para resolver problemas de ordem cognitiva com práticas pedagógicas diferenciadas e direcionadas. Essa é uma discussão que se coloca hoje como paradigma para a educação que é a questão da diversi-dade que temos em nossas salas se aulas.

Em pleno século XXI, é possível percebermos a heterogeneidade presen-te nos diferentes grupos no tecido social tais como: sociais, econômicos, religi-osos, culturais, de gênero, étnicos, etc. Todo esse contexto demonstra que não temos uma forma homogênea em nossa sociedade.

Para que o diverso seja respeitado é necessário partirmos do que nos difere uns dos outros. É preciso que se diversifique as práticas, buscando atender as características e as necessidades intrínsecas dos seres humanos, criando a partir do contexto possibilidades para a compreensão e o atendimen-to da especificidade de todos.

A DINÂMICA DA DIVERSIDADE

A dinâmica cultural está diretamente relacionada à diversidade cultural existente em nossa sociedade. Há todo um aparato legal e jurídico que prome-te a igualdade social e a penalização de práticas discriminatórias, mas a própria sociedade deve passar por um processo de transformação que implica incorpo-rar a diversidade. Não basta ser tolerante; a meta deve ser a do respeito aos valores culturais do reconhecimento desses valores aos seres humanos de di-ferentes grupos para uma convivência harmoniosa, pacífica, saudável.

A convivência com a diversidade implica o respeito, o reconhecimento e a valorização do(a) outro(a) sem ter medo daquilo que se apresenta como dife-rente. Esses são atos fundamentais para uma possível promoção da igualdade de direitos, ou seja, a equidade.

Urge educar para a valorização da diversidade. Isso não é tarefa fácil e é de responsabilidades de todos: da família, da Escola, do Grupo, da Sociedade e do Estado como um todo. O diferente, o diverso precisa e deve ser tratado como “igual”. Segundo Castro (2005):

> Há que se estimular os professores [e professoras] para estarem alertas, para o exercício de uma educação por cidadania e diversida-de em cada contato, na sala de aula ou fora dela, em uma brigada vigilante antirracista, [anti-homofóbica] e de respeito aos direitos das crianças e jovens, tanto em ser, como em vir-a-ser; não permitindo a reprodução de piada que estigmatiza, tratamento pejorativo [...] O racismo, o sexismo, [a homofobia], o adultismo que temos em nós e que se manifesta de forma sutil; não é necessariamente intencional e percebido, mas dói, é sofrido por quem os recebe, então são violên-cias. E marca de forma indelével as vítimas que de alguma forma somos todos nós, mas sempre alguns, mais que os outros, as mu-lheres, os negros, os mais jovens e os mais pobres (CASTRO, 2005, p. 107).

Fica claro que a diversidade está presente em todos os espaços sociais. A Escola convive diariamente com múltiplas identidades e culturas, com a ma-nifestação das diferenças e essa reflexão se faz necessária de forma multidis-ciplinar. Como será abordada essa temática na Escola dependerá de como vemos e concebemos a educação no Século XXI.

As problematizações das marcas históricas e estruturais das desigualda-des raciais, sociais, educacionais e econômicas, de gênero, de geração e de território que se manifestam pelo ocultamento e invisibilidade de determinados sujeitos sociais ainda nos desafiam a sair de nós mesmos e, se possível, nos colocarmos no lugar do outro sem nos perdemos no outro, sem perder a nossa identidade.

Me parece ser de extrema importância refletir sobre a base do preconcei-to em que se encontra as características do que chamamos de estereótipos. Essa palavra foi utilizada de forma não precisa pela primeira vez pelo jornalista e pensador americano Walter Lippman (1922), para se referir à imputação de certas características a pessoas pertencentes a determinados grupos, aos quais se atribuem determinados aspectos típicos.

Etimologicamente a palavra “estereótipo” se origina de duas palavras gre-gas “stereos” e “tupos”, que significa “rígido” e “traço” respectivamente. O ter-mo foi cunhado por volta de 1798, em referenda a um processo de modela-gem. Antes dos psicólogos sociais, os psiquiatras já faziam o uso da palavra “estereotipia” para descrever a frequente e quase mecânica repetição de um mesmo

gesto, postura ou modo de falar, comuns em certos tipos de distúrbios mentais graves.

Embora haja tantas definições de estereótipos, todas compartilham al-guns traços, como referência a crenças compartilhadas acerca de atributos – geralmente traços de personalidade – ou comportamentos costumeiros de cer-tas pessoas ou grupos de pessoas.

Podemos pensar que faz parte uma estrutura cognitiva que representa o conhecimento de uma pessoa acerca de outra pessoa, objeto ou situação – tendendo a enfatizar o que há de similar entre pessoas, não necessariamente similares entre as pessoas e a agir de acordo com esta percepção. O que fica claro é que o estereótipo funciona como um carimbo que alimenta os precon-ceitos ao definir a priori quem são e como são as pessoas.

Para alguns o estereótipo, em si, é frequentemente apenas um meio de simplificar e “agilizar” uma visão que se tem do mundo – nesse sentido – um comportamento funcional, apesar de condenatório com relação ao outro a uma espécie simplista e, muitas vezes, equivocada.

Em nosso cotidiano fazemos uso de expressões que reforçam os estereó-tipos: “tudo farinha do mesmo saco”; “tal pai, tal filho”; “só podia ser mulher”; “nordestino é preguiçoso”; “serviço de negro”; “olha a sua cor”; “feito nas co-xas”; “tudo vai acabar em pizza”; “amor platônico”; “voto minerva”; “à beça”; “espírito de porco”; “dourar a pílula”; “dor de cotovelo”; “chorar as pitangas”; casa da mãe Joana”; “abraço de tamanduá”; “Inês é morta”; “Santo do pau oco”; “Lei de Gérson”; “Maria vai com as outras”; “para inglês ver”; “salvo pelo gongo”; “não adianta chorar sobre o leite derramado” e tantas outras expres-sões e adágios populares que caracterizam as regiões do território brasileiro.

Se o estereótipo é a base cognitiva do preconceito, os sentimentos nega-tivos em relação a um determinado grupo ou pessoas constituiriam o compo-nente afetivo do preconceito, e as suas ações, o componente comportamental.

Em sua essência, o preconceito é uma atitude. Uma pessoa preconceitu-osa, por exemplo, pode desgostar de pessoas de certos grupos e comportar-se de maneira ofensiva para com elas, baseado em uma crença segundo a qual possuem determinadas características negativas. O preconceito que o estereótipo gera pode ser definido como uma atitude hostil ou negativa em re-lação a um determinado grupo ou pessoa, não levando necessariamente, a atos hostis ou comportamentos discriminatórios.

O preconceito é criado e mantido por forças sociais, culturais. Os estereó-tipos e preconceitos fazem parte de um pacote de normas sociais, sendo um conjunto de crenças de uma determinada comunidade acerca dos comporta-mentos tidos como socialmente corretos, aceitáveis e permitidos. Isso gera conformidade e as pessoas de tanto praticarem e viverem relações de desi-gualdades entre grupos, sexos, raças, religiões, etc., passam a considerar tais tratamentos diferenciados como naturais.

Questões de gênero, religião, raça, etnia ou orientação sexual e sua combinação direcionam práticas preconceituosas e discriminatórias na socie-dade. Se o estereótipo e o preconceito estão no campo das ideias, a discrimi-nação está no campo da ação negando oportunidades, acesso, humanidade. A omissão e a invisibilidade são consideradas atitudes de discriminação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vivemos na sociedade brasileira uma grande diversidade. A reação dian-te da alteridade faz parte da própria natureza da sociedade. Em diferentes épocas, sociedades particulares reagiram de formas específicas diante do con-tato com uma cultura diversa à sua, um fenômeno que caracteriza todas soci-edades humanas: o estranhamento diante de costumes de outros povos e a avaliação de formas de vida distintas a partir da própria cultura.

Urge práticas no enfrentamento das desigualdades e valorização da di-versidade que seja capaz de promover o diálogo, a convivência e o engaja-mento na promoção da igualdade. Não se trata, simplesmente, de desenvolver metodologias para trabalhar a diversidade e tampouco com "o(s) diverso(s)". É antes de tudo, rever as relações que se dão no respeito à diversidade e as possibilidades concretas para a construção de igualdade na superação das as-simetrias nas relações entre homens e mulheres.

Essa articulação é uma tarefa que envolve a todos e é processual e se concretiza na medida que o diálogo e as ações conjuntas acontecem em par-ceria em prol do objetivo comum que é a eliminação e a superação de todas as formas de discriminações com a valorização do diferente que há em cada ser humano.

A convivência com a diversidade implica o respeito, o reconhecimento e a valorização do outro, e não ter medo daquilo que se apresenta diferente de nós. Esses são passos essenciais para a promoção da igualdade de direitos, para o empoderamento de quem se encontra em situação de vulnerabilidade e, por fim, para transformarmos as relações que estabelecemos com o outro que é diferente de nós e precisa ser reconhecido em sua dignidade humana.

O fato de ser um direito o aceso a educação e estar assegurado na Le-gislação não significa que esses alunos irão usufruir desse direito na Escola. A escolarização não está apenas no campo cognitivo que precisa estar interliga-do, entrelaçado com a construção psíquicas. Os nossos pensamentos são tramados a partir da união e do entrelaçamento do cognitivo com a constituição psíquica.

Para assegurarmos a Cultura, o Respeito e a Valorização da Diversidade, se faz necessária a participação de todos uma vez que em nossa sociedade não se aceita mais políticas sem diversidade. O mundo mudou, temos um mundo em que existe representatividade maior em que a equidade e paridade sejam uma constante.

Portanto, cada um representa um pedaço de nossa história com vez e voz para desempenhar ações concretas na luta pelos direitos, incorporando na prática o respeito à diversidade e as peculiaridades inerentes a cada ser hu-mano.

REFERÊNCIAS

AMBROSETTI, N. B. **O “Eu” e o “Nós”: Trabalhando com a Diversidade em Sala de Aula**. In: ANDRÉ, Marli. (Org.). Pedagogia das Diferenças na Sala de Aula. São Paulo: Editora Papirus, 1999.

AURÉLIO. **O Minidicionário da Língua Portuguesa.** 8. Ed. Revista e Amplia-da do Minidicionário Aurélio. São Paulo: Saraiva, 2004.

BUCCIO, Maria Isabel e Buccio, Pedro Agostinho. **Educação Especial: uma História em Construção.** Curitiba: IBPEX, 2008.

CASTRO, M. G. **Gênero e Raça: desafios à Escoa**. In: SANTANA, M. O. (Org.). Lei Nº 10.639/03 – **Educação das Relações Etnorraciais e para o Ensino de História Cultura Afrobrasileira e Africana no Fundamental**. Sal-vador: Prefeitura Municipal de Salvador, 2005.

CHAUÍ, Marilena. **Ideologia e Educação**. Educação & Sociedade, Nº 5. São Paulo: Campinas: Cortez/Autores Associados/Cedes, jan., 1980.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda, 1910-1989. **Miniaurélio: Século XXI Escolar: O Minidicionário da Língua portuguesa.** Coordenação de edição, Margarida dos Anjos, Marina Baird Ferreira; lexicografia, Margarida dos Anjos. [et al]. 4. Ed. Rev. Ampliada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

GDE. **Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em Gênero, Orientação Sexual e Relações Étnicorraciais**. Rio de Janeiro: CE-PESC; Brasília: SPM, 2009.

GEERTZ, C. **Intepretação das Culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

IMBERNÓN, J. (Org.). **A Educação no Século XXI: Os Desafios do Futuro Imediato**. 2. Ed. São Paulo: Artes Médicas, 2000.

LIPPMANN, Walter. [1922]. **Opinião Pública.** Petrópolis: Vozes, 2008.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli; ARANTES, Valé-ria Amorin. (Org.). **Inclusão Escolar: pontos e contrapontos.** São Paulo: Summus, 2006.

MINETTO, Maria de Fátima. **Currículo na Educação Inclusiva: entendendo esse desafio**. Curitiba: IBPEX, 2006.

MORIN, Edgar. **Os novos pensadores da educação**. Revista Nova Escola, São Paulo, Ago., 2002.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos – DUDH**. 1948. Disponí-vel em: http://www.onu-brasil.org.br/documentos_direitoshumanos.php Acesso em 05 jan. 2023.

SASSAKI, Romeu Kazumi. I**nclusão. Construindo uma sociedade para to-dos.** In: BUCCIO, Maria Isabel e BUCCIO, Pedro Agostinho. Educação Espe-cial: uma História em Construção. Curitiba: IBPEX, 2008.

CONSIDERAÇÕES PSICOLÓGICAS DE ALFRED ADLER NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

KATIA DE OLIVEIRA ALVES
Graduação em Pedagogia pela Universidade Santo Amaro (2006). Graduação em História pelo Centro Universitário Unijales 2020. Especialista em Educação Infantil pelo Centro Universitário FMU (2010). Professora na rede municipal de São Paulo e na rede estadual de ensino de São Paulo.

RESUMO

O presente projeto visa apresentar possibilidades estratégicas teoria/prática no que tange a ciência neurológica de Alfred Adler. O objeto tem delimitação quanto a considerações sobre a teoria de instâncias cognitivas no desenvolvimento humano, especificando o infantil. A hipótese do presente instrumento tem a pretensão de evidenciar possíveis considerações quanto ao direcionamento da teoria/prática das instâncias cognitivas. Desta forma, o objetivo do presente instrumento é analisar o aspecto teórico das instâncias cognitivas de Alfred Adler no desenvolvimento infantil. O presente projeto versará sobre 3 eixos temáticos previamente determinados, Alfred Adler, instâncias cognitivas e desenvolvimento infantil, e os métodos empregados versaram sobre a realização desta pesquisa com abordagem qualitativa. Utilizando a teoria psicológica de Adler e eixos temáticos apresentados, as considerações sobre o entendimento do comportamento são amplamente discutidas, porém, quanto a aplicabilidade é plausível e reservada de cautela, concernentes vistas ao acompanhamento e supervisão.

PALAVRAS-CHAVE: Alfred Adler; Complexo de Inferioridade; Complexo de Superioridade, Desenvolvimento Infantil..

INTRODUÇÃO

O presente projeto visa apresentar possibilidades estratégicas teoria/prática no que tange a ciência neurológica de Alfred Adler. O objeto tem delimitação quanto a considerações sobre a teoria de instâncias cognitivas no desenvolvimento humano, especificando o infantil.

A hipótese do presente instrumento tem a pretensão de evidenciar possíveis considerações quanto ao direcionamento da teoria/prática das instâncias cognitivas. Desta forma, o objetivo do presente instrumento é analisar o aspecto teórico das instâncias cognitivas de Alfred Adler no desenvolvimento infantil.

O presente projeto versará sobre 3 eixos temáticos previamente determinados, Alfred Adler, instâncias cognitivas e desenvolvimento infantil, e os métodos empregados versaram sobre a realização desta pesquisa com abordagem qualitativa. Sua descrição procedimental é bibliográfica (GIL, 2002, p. 58).

O presente instrumento justifica-se no âmbito da evidência quanto a aplicabilidade do objetivo apresentado. E, desta forma, o caminho metodológico foi estruturado em três etapas: 1) levantamento e revisão da literatura; 2) coleta de dados, 3) interpretação dos dados. A primeira etapa consistiu no levantamento e revisão da literatura. Foram consultadas: bibliotecas virtuais, bases eletrônicas e periódicos.

Na segunda etapa os dados foram coletados. O material disposto do instrumento foi a produção acadêmica da Ciência Neurológica, Psicologia Pós Freudiana e Desenvolvimento Infantil. Na terceira etapa foi utilizada a técnica análise de conteúdo.

Ademais, o presente instrumento foi estruturado em apresentação teórico/contextual das palavras-chave apresentadas em primeiro momento. Logo após as devidas considerações teóricas serão apresentadas propostas sobre a aplicabilidade dos eixos estudados em sala de aula.

DESENVOLVIMENTO

Alfred Adler (1870-1937) foi fundador da Psicologia Individual Comparada, buscando subsídios nas teorias da Psicanálise de Freud e Jung. Vale destacar que Adler fora discípulo de Freud, mas com ideias divergentes quanto à função da libido, porque existem duas estâncias fundamentais

Desta forma, para Mondin (2002) “o sistema criado por Adler é educativo-diretivo, enquanto o de Freud permanece ligado a uma mentalidade cientificista, mecânica e determinística” (FREUD, 1976; MONDIN, 2002, p. 242).

Vale pontuar que a Psicologia Individual Comparada de Adler busca o entendimento sobre o comportamento vistas ao “ser social”. Este prisma desvela a compreensão do Homem para com a sociedade, em dupla inferência, sociedade-Homem e vice-versa.

Nesta lógica, sob considerações das instâncias fundamentais, a primeira instância pode ser tratada no âmbito de energia inata, de modo consciente ou inconsciente, já a segunda instância pode ser tratada como uma forma de desenvolvimento emocional e afetivo baseado na necessidade de cooperação.

As instâncias fundamentais, para Adler, podem ser responsáveis pela personalidade e poderá culminar no “estilo de vida” do indivíduo (DE KONINCK, 2007).

Para Adler (1994):

> Nós seres humanos vivemos no reino dos significados. Não experimentamos os fenômenos puros e simples, mas os experimentamos em relação aos significados que eles possuem para nós. (ADLER,1994, p. 23)

Desta forma, o estilo de vida poderá ser canalizada como motivadora de ações e escolhas do indivíduo, podendo agir de forma inconsciente.

Fonte: https://amenteemaravilhosa.com.br/biografia-de-alfred-adler/. Acesso 20 jan. 2023

Adler considera, de forma contrária a Freud, que o futuro determina a motivação do indivíduo, e não o passado baseado em traumas, bloqueios, etc. Sendo assim, o estilo de vida já se torna estabelecido na primeira infância, e é nesta fase que o papel materno se torna preponderante.

Mas, o papel do educador é balizador quanto ao desenvolvimento do indivíduo, por conta da inserção no meio social, e possível correção acerca de excessos ou faltas oriundos de origem do ambiente doméstico (ADLER, 1997).

Para Adler (2003) “a principal tarefa da educação está na arte de saber fazer nascer na criança a aspiração a um ideal de sociabilidade” (ADLER, 2003, p. 56).

E, desta forma, o ambiente de educação formal é o verdadeiro responsável pelo desenvolvimento do indivíduo. Vale destacar que a escola não é, no entanto, uma extensão da família, porque determinados ambientes estão de acordo com sua própria finalidade.

A escola deve cumprir a finalidade na dimensão de formação integral do indivíduo, e não apenas, na dimensão do saber ou da técnica. Sendo assim, Adler (2003) denota que:

> Formar indivíduos que sejam capazes de trabalhar de modo autônomo na vida e, ao mesmo tempo, que não considerem os problemas da comunidade como problemas a eles estranhos, mas sim, problemas que dizem respeito diretamente a eles e assim colaborem nas devidas soluções. (ADLER, 2003, p. 51)

Sendo assim, as vertentes da autonomia e cooperação devem ser consideradas como metas da educação. A autonomia tem a pretensão de formar indivíduos capazes de agir com liberdade.

Fonte: https://psicologosenxalapa.com/psicologia-individual.html. Acesso 20 jan. 2023

E, a cooperação, indivíduos capazes de agir com responsabilidade. Para Adler (2003, p. 113), "as situações que os indivíduos devem enfrentar na vida são sempre de natureza social", estes só poderão ser enfrentados mediante o nível de senso comunitário adquirido pelo indivíduo.

É papel da escola, portanto, desenvolver este senso comunitário no indivíduo. Ademais,

> Com a educação do sentimento comunitário, podemos evitar muitos fracassos na vida de uma pessoa". Desta forma, a escola é mais que um momento de preparação técnica para o sujeito ingressar no mercado de trabalho, mas é, acima de tudo, uma preparação para a vida em todos os seus aspectos e suas mais variadas dimensões. Esta é formadora de consciência e, por consequência, transmissora de valores que estão à base da formação de um determinado povo (ADLER, 2003, p. 115).

Adler, em sua obra "A Psicologia da Educação e A Psicologia Individual na Escola", descreve considerações importantes sobre os critérios oriundos da Educação Formal, culminando na construção do sujeito social.

Fonte: https://br.depositphotos.com/stock-photos/psicologia-infantil.html. Acesso 20 jan. 2023

O psicanalista (1994) afirma que “existe finalidade nas ações e comportamento do indivíduo, porque, toda a atividade psíquica, sua forma de raciocinar, sua forma de sentir, seus sonhos (diurnos e noturnos), seus desejos (conscientes e inconscientes), enfim, tudo isso possui uma matriz, uma finalidade que esconde e ao mesmo tempo se manifesta dando a atividade mental do indivíduo uma forma orgânica, articulada e coordenada”.

Afirma Adler (1994, p. 37):

> É possível considerar os fenômenos psíquicos também como a alguma coisa que está para acontecer. Se pode, portanto, verdadeiramente conceber o órgão psíquico somente em função da finalidade a que se propõe. Tal é o endereço da Psicologia Individual que toma em consideração os fenômenos da alma, prefigurada a partir da tendência a um objetivo. Adler (1994, p. 37)

Vale retomar que, embora o pensamento freudiano dominasse a psicoterapia no final do século XIX, a abordagem de Freud limitava-se a tratar as pulsões do inconsciente e o legado do passado de um indivíduo.

Alfred Adler foi o primeiro psicanalista a expandir a teoria psicológica para além do ponto de vista freudiano.

O interesse especial de Adler na questão de inferioridade e dos efeitos positivos e negativos da autoestima começou cedo em sua carreira, quando trabalhou com pacientes com deficiências físicas.

Observando os efeitos que a deficiência tinha sobre as realizações e os sentimentos da pessoa a respeito de si mesma. Adler percebeu grandes diferenças entre os pacientes.

Alguns deficientes eram capazes de alcançar altas marcas atléticas, e Adler notou que, nessas personalidades, a deficiência servia como uma poderosa motivação.

No outro extremo, havia pacientes que se sentiam derrotados por suas deficiências e não faziam o menor esforço para melhorar sua situação. Adler compreendeu que as diferenças eram reflexo do modo como esses indivíduos enxergavam a si próprios, em outras palavras, eram consequência de sua autoestima (ADLER, 2005).

Segundo Adler, sentir-se inferior é uma experiência humana universal, cujas raízes estão na infância.

As crianças sentem-se naturalmente inferiores, porque estão sempre cercadas de pessoas fortes, mais poderosas e com habilidades mais bem desenvolvidas.

Uma criança geralmente tenta imitar e alcançar as habilidades dos adultos que a cercam e o faz motivada pelas forças ao seu redor, que a impulsionam em direção a seu próprio desenvolvimento e sua realização. Crianças e adultos de personalidade equilibrada e saudável adquirem confiança cada vez que se percebem capazes de alcançar objetivos externos.

Os sentimentos de inferioridade dissipam-se até o próximo desafio se apresente e seja superado. Ademais, esse processo de crescimento psíquico é contínuo.

Entretanto, um indivíduo com uma inferioridade física pode desenvolver sentimentos de

inferioridade mais generalizados resultando em uma personalidade desequilibrada e naquilo que Adler chamou de “complexo de inferioridade”, no qual esses sentimentos nunca têm alívio (ADLER, 1997).

Adler reconheceu também o igualmente desequilibrado “complexo de superioridade”, que se manifesta pela necessidade constante de batalhar por objetivos.

Quando alcançados, esses objetivos não instilam confiança no indivíduo, mas simplesmente o incentivam a continuar buscando novas conquistas e reconhecimento externo. O que deveras são decorrentes das prerrogativas das instâncias cognitivas elencadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O campo de estudo exposto no presente objeto é extenso, e é compósito de uma análise de fatores múltiplos e certas especificidades sobre o processo de instâncias cognitivas.

Utilizando a teoria psicológica de Adler e eixos temáticos apresentados, as considerações sobre o entendimento do comportamento são amplamente discutidas, porém, quanto a aplicabilidade é plausível e reservada de cautela, concernentes vistas ao acompanhamento e supervisão.

Ademais, o presente objeto propõe remeter aos aspectos condizentes positivamente a respeito do comportamento e conhecimento, a priori, respeitando os aspectos de criticidade.

REFERÊNCIAS

ADLER, A. **Cosa la avita dovrebbe significare per voi.** Tradução de Francesco Parenti. Roma: Newton, 1994.

ADLER, A. **Il senso della vita**. A cura di Pier Luigi Pagani. Roma: Newton, 1997.

_____. Psicologia dell’educazione. **A cura di Gastone Canziani.** Roma: Newton, 2003.

_____. La técnica della Psicologia individuale. **A cura di Egidio Ernesto Marasco**. Roma: Newton, 2005.

DE CERTEAU, M. **A escrita da História (2ª ed.)**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

DE KONINCK, T. **Filosofia da educação: ensaio sobre o devir humano**. São Paulo: Paulus, 2007.

FREUD, S. **As neuropsicoses de defesa.** In: **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. São Paulo, Imago, 1976. v. III, p. 55-73.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

JUNG, C. G. **O desenvolvimento da personalidade.** 14. ed. Tradução de Frei Valdemar do Amaral. Petrópolis: Vozes, 2013.

MONDIN, B. **Storia dell'Antroologia Filosofica.** Bologna: ESD, 2001.

O PODER DA IDENTIDADE E CULTURA AFRO-BRASILEIRA NO ENSINO INTEGRAL

KÁTIA DE PAIVA CHAVES
Graduação em PEDAGOGIA pela Faculdade UNIBAN(2010); Especialista em Cultura e Arte Afro-Brasileira na Educação pela Faculdade Casa Branca(2021); Professora de Educação Infantil - Polivalente - na Prefeitura de São Paulo.

RESUMO

O presente artigo tem por objetivo de analisar situações que estamos vivendo dentro do racismo institucional e estrutural no Brasil bem como suas expressões cotidianas que ficaram desde a época do fim da escravidão e o corpo negro. A Educação Integral dispõe de espaços elevados para lidar com a diversidade étnica existente na cultura brasileira, porque é nesta fase da educação básica que se inicia o processo de escolarização da criança. O artigo a seguir tratará sobre a abordagem da cultura africana e afro-brasileira, considerando-se os níveis de dificuldades em abordá-las no contexto educacional. O principal objetivo do estudo é de desconstruir o racismo e discriminação existentes no âmbito escolar e, a partir desta prática, estender um novo comportamento para o dia a dia da criança. Para tal, será utilizado o conhecimento como meio de desenvolver práticas no contexto escolar onde, na educação infantil, sobretudo, pode-se viabilizar tais estudos por meio de múltiplos métodos, como por exemplo, através da leitura, movimentos corporais, arte, entre outros.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino Integral; Negros; Cultura Afro-Brasileira; Diversidade.

INTRODUÇÃO

O ambiente escolar é o lugar proposto para a construção do conhecimento, no desenvolvimento de um ser crítico e atuante enquanto cidadão, estabelecendo-se ali o respeito aos direitos humanos, ou seja, um espaço ideal para a equalização das diferenças enfatizando-se o valor das multiplicidades culturais que compõem a sociedade em sua totalidade. A pesquisa a seguir discutirá aspectos relacionados à abordagem da cultura africana e afro-brasileira, permitindo-se, através do estudo, desconstruir o racismo e discriminação existentes no âmbito escolar e, a partir desta prática, estender um novo comportamento para o dia a dia da criança. A Constituição da República Federativa do Brasil determina que: “assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça, como valores supremos de uma sociedade

fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social" (BRASIL, 1988, p. 1).

Neste artigo pretende-se discorrer sobre Educação e relações étnico-raciais na perspectiva da Lei 10.639/2003 e que versa sobre a formação de professores com foco em como pensar na erradicação do racismo, é de praxe lembrar-se de momentos históricos de grandes opressões e violências, tal como o holocausto.

A escolha pela temática deste trabalho ocorreu devido à importância de estudar a história afro-brasileira, destacando a influência cultural que exerce em todas as sociedades. O estudo da cultura afro-brasileira proporciona uma ampliação dos conhecimentos, a fim de alcançar a formação cultural e histórica dos cidadãos, além de alcançar a concepção das identidades raciais que compõe a realidade do país.

No entanto, pouco se estuda sobre o Brasil, isso colabora para que haja uma sensação de que por estas terras não houve violência, o que é falso e para confirmar basta voltar os olhos para a colonização em que os negros foram massacrados e destituídos de todo o seu direito de praticar a sua cultura.

A identidade brasileira é composta pela diversidade cultural, com fortes influências afro-brasileiras, situação que impulsiona a necessidade de entender as especificidades culturais dos povos para compreensão da formação histórica das comunidades do Brasil (TRINIDAD, 2011).

A construção de práticas pedagógicas na Educação Infantil, intencionando a promoção da igualdade racial, por meio de reflexões e conscientização da importância do respeito às diversidades. Para tanto, algumas reflexões relevantes serão analisadas, a fim de entender a importância de a composição curricular enfatizar a diversidade cultural do país, embasando-se na Lei 10.369/03, bem como sua influência à educação brasileira, desde o contexto infantil.

> O resgate de memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra. Interessa também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente branca, pois ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas. Além disso, essa memória não pertence somente aos negros. Ela pertence a todos, tendo em vista que a cultura da qual nos alimentamos quotidianamente é fruto de todos os segmentos étnicos que, apesar das condições desiguais nas quais se desenvolvem, contribuíram cada um de seu modo na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional. (MUNANGA, 2005, p. 16)

Esse trabalho justifica-se pela história dos africanos pertencer à composição da história brasileira, contribuindo com a formação cultural. Contudo, as influências de outros povos acabaram transformando o país em um espaço multicultural, que reflete em preconceitos e resistências de aceitação. Sendo assim, o trabalho desde a Educação Infantil, momento em que a socialização se intensifica na vida humana, permite um conhecimento cultural crítico e consciente, capaz de ampliar o respeito às diversidades dentro do Brasil.

VALORIZANDO A DIVERSIDADE HUMANA EM CONTEXTO ESCOLAR

“O negro no Brasil não nasce negro, ele se torna negro.” (Nilma Lino Gomes)

> De acordo com Freire: A multiculturalidade não se constitui na justaposição de culturas, muito menos no poder exacerbado de uma sobre as outras, mas na liberdade conquistada, no direito assegurado de mover-se cada cultura no respeito uma da outra, correndo risco livremente de ser diferente, sem medo de ser diferente, de ser cada um “para si”, somente como se faz possível crescerem juntas e não na experiência da tensão permanente, provocada pelo todo poderosíssimo de uma sobre as demais, proibidas de ser (FREIRE apud BENTO, 2011, p. 156).

Segundo Bento (2011), na fase da Educação Infantil, a criança inicia o conhecimento sobre as particularidades de seu corpo, identificando diferenças e semelhanças com os colegas de sala. Neste momento, as escolhas e relacionamentos estruturam-se, com meninos e meninas determinando as preferências pelas brincadeiras e brinquedos, parcerias e grupos, cabendo ao docente um trabalho intenso acerca das diferenças, tratando o pertencimento das crianças, além de abordar questões raciais, sociais, familiares, apontando as diversidades das comunidades (BENTO, 2011).

De acordo com Trinidad (2011, p.443): “existem diversas maneiras de abordar a cultura afro-brasileira na Educação Infantil, como na música, dança, jogos, leitura, entre outras situações de aprendizagem”. No caso da leitura de histórias infantis, a abordagem pode oferecer às crianças a percepção da linguagem e das imagens, por meio de livros que tratam a temática afro-brasileira, evitando a negação da criança devido às situações que ridicularizam e criam estereótipos pejorativos aos negros. Uma situação de aprendizagem interessante é abordagem de histórias de personagens negros em momentos de protagonismo, evidenciando a cultura negra em aspectos fundamentais para a aprendizagem (MUNANGA, 2009).

A Educação Infantil representa, portanto, o espaço institucionalizado inicial de convivência, proporcionando acesso às crianças de diferentes histórias e culturas, transformando ideias em significados ao facilitar a troca de experiências coletivas, oportunizando a aprendizagem de regras, respeito, práticas, conscientização, criticidade e transformação da realidade em benefício comum de uma maioria (TRINIDAD, 2011).

Na década de 1990, especialmente com a inserção da nova Lei das Diretrizes e Bases (LDB - Lei nº 9.394/96), as organizações curriculares passaram a objetivar o estudo e valorização da cultura afro-brasileira, de maneira autônoma e lúdica, contribuindo para a busca de princípios norteadores educacionais, a fim de contribuir com a formação das diferentes comunidades brasileiras, atendendo as diversidades sociais e culturais, bem como abordando o respeito às diferenças e valorizando o pensamento e a liberdade, intencionando a aprendizagem significativa e contextualizada (FONSECA, 2009).

A Educação Infantil representa uma importante etapa do desenvolvimento humano, além de ser o momento direcionado à formação da personalidade e construção das múltiplas inteligências, consolidando a aprendizagem. Nos espaços de educação coletiva, a promoção do respeito às diversidades, bem como a eliminação de qualquer forma de preconceito e discriminação, depende da prática docente que favoreça o conhecimento e valorize a importância das diferenças de grupos para a construção da história e cultura brasileira (CANDAU, 2009).

Para Cavalleiro (2013), a Educação Infantil oferece ações às crianças que direcionam ao reconhecimento da cultura afro-brasileira e o respeito ao convívio com negros no cotidiano, promovendo a socialização sem omissão das relações de problemas étnicos, permitindo a construção do entendimento das diferenças, que compõe a sociedade multicultural no país.

Deste modo, um ambiente multicultural proporciona a convivência em grupo sem preconceitos ou ações discriminatórias, renovando a ética respaldada no respeito às diferenças, cabendo à escola o ensino direcionado a privilegiar as diversas culturas, incentivando o desenvolvimento da autoestima das crianças, além de oportunizar o conhecimento da história e das múltiplas culturas do país, preparando a criança para a prática cidadã (FREIRE apud BENTO, 2011).

Após a implementação da Lei 10.639/03, que se caracteriza por assumir a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira nas escolas desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, as situações de omissão de percepção das práticas discriminatórias e preconceituosas em sala de aula reduziram significativamente, especialmente na Educação Infantil, uma vez que o professor passou a abordar com maior frequência a temática da influência da cultura afro-brasileira na realidade social do país (TRINIDAD, 2011).

A Lei 10.639/03 ressalta a importância do trabalho pedagógico coletivo, visando as ações orientadoras a fim de combater o racismo e preconceito, a partir da construção de uma prática educacional que busca estratégias de intervenção. As diretrizes para a Educação Infantil precisam objetivar o acesso e apropriação da criança à história e cultura afro-brasileira, bem como o reconhecimento e valorização das ações que eliminam o racismo e a discriminação (GOMES, 2014).

Lembramos que a formação docente é fundamental para que ocorra a abordagem da Lei 10.639/03, especialmente na Educação Infantil, quando a proposta pedagógica deve estar articulada com a renovação educacional, buscando a qualidade do ensino. Além disso, a adoção de estratégias docentes precisa objetivar a aproximação entre os significados da aprendizagem ao universo da criança, propondo ao próprio professor uma análise reflexiva acerca das metodologias utilizadas na sala de aula (LUZ, 2010).

A cultura africana ainda contribui significativamente para a educação brasileira, preservada em diferentes cidades do país, permitindo a miscigenação dos povos, a execução de rituais e a conservação de festas tradicionais. A população africana mantém sua cultura em ambientes distantes de sua iniciação, determinando a identidade do continente por meio da expansão internacional da arte, crenças e história, influenciando na construção das características das comunidades brasileiras (MUNANGA, 2009).

O PRECONCEITO E O SEU PODER DESTRUTIVO NO ÂMBITO ESCOLAR

A compreensão de preconceito se dá por meio das relações de poder em diversas esferas, sejam estas, sociais, políticas, econômicas, culturais, simbólicas, raça, etnia, cor, classe-social, gênero, diversidade, entre outras. Porém, todas as relações sociais que compõem os preconceitos existentes é, inicialmente, a falta de respeito à diversidade entre indivíduos de diferentes grupos, por

meio de trocas sociais. Dessa maneira, analisar quanto a aceitação do diferente é papel principal para que tudo possa ser instituído e edificado. Faz-se necessário ressignificar a diferença, uma vez que esta não é ser melhor ou pior; simplesmente é. Na opinião de Brasil (1998, p. 117):

> A escola deve ser local de aprendizagem de que as regras do espaço público permitem a coexistência, em igualdade, dos diferentes. O trabalho com Pluralidade Cultural se dá a cada instante, exige que a escola alimente uma "Cultura da Paz". Baseada na tolerância, no respeito aos direitos humanos e na noção de cidadania compartilhada por todos os brasileiros. O aprendizado não ocorrerá por discursos, e sim num cotidiano em que uns não sejam "mais diferentes" que do que outros (BRASIL, 1998).

Existem diversas maneiras de se enxergar o outro, de partilhar de experiências culturais distintas, de abranger universos fundamentados em afinidade e relações humanas de tolerância, consideração, afeto, solidariedade e cidadania no que diz respeito ao reconhecimento integral de que é necessário conquistar a igualdade por meio da garantia de poder ser diferente, de introduzir um discurso aberto, franco, sólido e sem estigmas, que comumente estão fundamentados em preconceitos definitivamente inflexíveis, ou conforme Candau (2008, p. 5):

> É necessário garantir a igualdade a partir do reconhecimento da diferença e, consequentemente, do respeito a ela". Dessa maneira, as formas mais ocultas de desordem social e de rompimento com o que é considerado altamente humano, são tópicos que devem ser discutidos no contexto escolar, de maneira interdisciplinar, a fim de que a diversidade seja abordada como uma prática social (CANDAU, 2008, p. 5).

A discriminação contra o outro, muitas vezes é manifestada por meio de chacotas, brincadeiras de gosto duvidoso, olhares, manifestações preconceituosas que necessitam ser urgentemente abordadas no ambiente estudantil. Todos os dias ocorrem casos de preconceitos contra estudantes dentro das escolas, com piadas machistas, termos ofensivos, estereótipos afrontosos e sarcasmos – o bullying em si. Necessita-se ressaltar que é responsabilidade da escola não colaborar com a promoção de tais preconceitos:

Mudar mentalidades, superar o preconceito e combater atitudes discriminatórias são finalidades que envolvem lidar com valores de reconhecimento e respeito mútuo, o que é tarefa para a sociedade como um todo. A escola tem um papel crucial a desempenhar nesse processo. Em primeiro lugar, porque é o espaço em que pode se dar a convivência entre crianças de origens e nível socioeconômico diferentes, com costumes e dogmas religiosos diferentes daqueles que cada uma conhece, com visões de mundo diversas daquela que compartilha em família. Em segundo, porque é um dos lugares onde são ensinadas as regras do espaço público para o convívio democrático com a diferença. Em terceiro lugar, porque a escola apresenta à criança conhecimentos sistematizados sobre o País e o mundo, e aí a realidade plural de um país como o Brasil fornece subsídios para debates e discussões em torno de questões sociais. A criança na escola convive com a diversidade e poderá aprender com ela (BNCC, 2001, p. 21).

Os movimentos sociais das ações políticas brasileira abrangem "minorias" que compõem as batalhas diárias na busca por cidadania e participação democrática, sendo estes exemplos de resistências sociais que necessitam ser ouvidos e constituídos no contexto social e educacional, não simplesmente enquanto saldo de uma sociedade à margem, mas sim enquanto indivíduos sociais que estabelecem identidades e são responsáveis pela própria história, que precisam ser debatidas em sala de aula e, a partir de novos conceitos, o papel do professor é incentivar a edificação social de tais sujeitos, para que sejam legitimamente incorporados numa sociedade de direitos e deveres,

com a finalidade de aperfeiçoar novas visões de mundo.

A educação infantil foi redefinida e oferece espaço para as questões relacionadas à diversidade e seus objetivos básicos: “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade, e quaisquer outras formas de discriminação”. (BRASIL, 1988). Assim, o ano de 1996 tornou-se essencial para a educação brasileira, porque a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), nº 9.394/ 96 juntamente com a Constituição estabeleceram ações no tocante ao resgate da valorização da pluralidade cultural:

> A Lei Nº.10.639/03 constitui-se em elemento essencial no processo desconstrução /reconstrução e conhecimento/reconhecimento e valorização de diferentes perspectivas e compreensões concernentes à formação e às configurações da sociedade brasileira contemporânea, no sentido de desconstruir as significações e representações preconceituosas e racistas que tem se configurado os conteúdos didáticos e no espaço da escola (VALENTIM; BACKES, 2007, p.3).

Fanon (2008), em sua obra Pele Negra Máscaras Brancas ressalta que:

> [...] há uma zona de não ser, uma região extraordinariamente estéril e árida, uma rampa essencialmente despojada, onde um autêntico ressurgimento pode acontecer. A maioria dos negros não desfruta do benefício de realizar esta descida aos verdadeiros Infernos (FANON, 2008, p. 26).

A comercialização do ensino superior levou as universidades a mudar o foco do ensino e da aprendizagem para proteger suas reputações por medo de cair nas tabelas de classificação e perder os alunos. Nesse sistema, como podemos esperar que as universidades lidam com o racismo, quando a ameaça de falência aparece a cada baixa entrada de estudantes? Enquanto isso, as universidades que são bem-sucedidas o suficiente para expandir são incentivadas a aumentar seu excedente, em vez de cuidar de seus alunos, aumentando os serviços de apoio ao estudante ou as doações ao sindicato. Carvalho (2004) afirma que:

> O Brasil, aos libertos não foram dadas nem escolas, nem terras, nem empregos. Passada a euforia da libertação, muitos ex-escravos regressaram as suas fazendas, ou a fazendas vizinhas, para retomar o trabalho por baixo salário. Dezenas de anos após a abolição, os descendentes de escravos ainda viviam nas fazendas, uma vida pouco melhor do que a dos seus antepassados escravos (CARVALHO, 2004, p. 52).

Não existe uma solução simples ou tamanho único quando se trata de abordar uma questão tão complexa quanto o racismo nas universidades; no entanto, existem algumas etapas que se pode adotar para começar a resolvê-las, como diálogos em sala de aula à respeito do racismo, pesquisas que os professores podem realizar com o grupo, entre outras possibilidades de se combater o racismo (GOMES; SILVA, 2011).

Até recentemente, uma grande diferença entre os estudos étnicos e a educação multicultural era que o primeiro era encontrado principalmente no nível superior, enquanto o último era encontrado principalmente no nível do ensino médio (com exceção dos grupos multiculturais). Cursos de educação em programas profissionais, como educação e aconselhamento). Isso não é mais o caso, já que os estudos étnicos se tornaram um movimento ativo para transformar a educação básica em muitos distritos escolares. De acordo com Gomes e Silva (2011, p.14):

> Questões, até pouco tempo, não levadas seriamente em conta, mas que as pesquisas e os debates de caráter pedagógico relativo à construção das identidades, valores, ética, religião, relações de gênero, de raça, de trabalho têm mostrado serem relevantes dimensões na atuação profissional dos/as professores/as. É nesse ponto que a diversidade étnico-cultural começa a ser reconhecida como uma questão (mais do que uma temática) que precisa ser articulada à formação de professores/as e às práticas educativas escolares e não escolares (GOMES; SILVA, 2011, p 14).

Segundo os autores, para combater o racismo, as universidades precisam parar de se concentrar nos incidentes e revisar as estruturas que os perpetuam. O problema é que o racismo e outras formas de opressão não são algo que as instituições desejam admitir prontamente que existe muito menos começar o difícil trabalho de retificação.

A escrita está novamente na parede, e as universidades têm uma escolha a fazer. Eles podem continuar resistindo aos apelos à mudança, escondendo-se atrás de suas reputações. Ou, finalmente, podemos ver a derrubada do mito da instituição liberal e tolerante e a criação de uma alternativa progressiva e democrática. As interações raciais entre professores e alunos podem influenciar o desempenho dos alunos de várias maneiras. Por exemplo, os alunos podem confiar e respeitar alguém com quem compartilham uma característica marcante, tornando o aprendizado mais fácil (CARVALHO, 2004).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A necessidade do combate ao racismo tem se constituído em uma das bases da transformação e da mudança contra as violências sofridas pelo povo negro em que a violência racial como forma de opressão social. Lutar, ousar, transgredir está na ordem do dia e deve continuar quando se trata de racismo no Brasil.

Diante da importância de inserção da Lei 10.639/03 na educação, observou-se a necessidade de mudanças nas atitudes e posturas adotadas, especialmente pelos docentes, direcionando ao comprometimento e alteração de discursos, permitindo que a teoria se transforma em prática. As estratégias e práticas adotadas precisam intencionar um trabalho significativo, de modo que a cultura não esteja fragmentada ou desestruturada, permitindo às crianças uma formação crítica e consciente, que respeita as diversidades em toda sua forma.

É preciso que o negro e a negra se encontre, que perceba que sua história não começou na escravidão, que sua história é antes da escravidão na África e que lá já se tinha uma história que é diferente da escravidão que foram submetidos ao serem jogados nos navios negreiros e lançados ao mar para conhecer e produzir riqueza em todos os continentes e que o quilombo vai sempre exigir desses homens e mulheres que pela força de Ganga e Zumbi possam vencer todas as formas de opressão e romper com as correntes que os oprimiram durante séculos e que hoje podem entoar um canto de revolta, de transgressão, de dor, mas de uma vida nova que brota e que se faz presente e que ecoa, chama, instiga, provoca e exige de homens e mulheres negras a quebra das correntes opressoras para a vivência não só de um tempo de paz, mas para que se a guerra chegar possa lutar como sempre fizeram na história.

> § 1° A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira (DCN, 2004, p. 31).

As Leis 10.639/03 e 11.645/08 é simbolicamente uma correção do estado brasileiro pelo débito histórico em políticas públicas em especiais para a população negra e indígena. Neste contexto, a publicação de livros didáticos pertinentes a História da África, Cultura Afro-Brasileira e indígena, para o Ensino Fundamental I, torna-se uma alternativa eficaz para o ensino-aprendizagem nas escolas públicas e particulares sobre o ensino das relações étnicos e raciais. Visto que a docência tem questionado em órgãos públicos sobre a carência de livros didáticos para a efetivação das leis supracitadas (SANTOS, 2010).

> O genocídio que pontuou tantas vezes a expansão europeia foi também um epistemicídio: eliminaram-se povos estranhos porque tinham formas de conhecimento estranho e eliminaram-se formas de conhecimento estranho porque eram sustentadas por práticas sociais e povos estranhos. Mas o epistemicídio foi muito mais vasto que o genocídio porque ocorreu sempre que se pretendeu subalternizar, subordinar, marginalizar, ou ilegalizar práticas e grupos sociais que podiam ameaçar a expansão capitalista ou, seja durante boa parte do nosso século, a expansão comunista (neste domínio tão moderno quanto a capitalista); e também porque ocorreu tanto no espaço periférico, extra-europeu e extra-norte- -americano do sistema mundial, como no espaço central europeu e norte-americano, contra os trabalhadores, os índios, os negros, as mulheres e as minorias em geral (étnicas, religiosas, sexuais)" (SANTOS, 1995, p. 328).

Os marcos legais já citados, resultantes de um caminho histórico de ações, lutas e mobilizações de grupos sociais que, buscam a valorização e o respeito as identidades raciais, devem ser fundamentais para estruturar as ações pedagógicas. Leis e estatutos, são ferramentas conceituais que se configuram como direitos civis e ajudam na desconstrução das percepções desleais do racismo.

Na Educação Básica, o trabalho em sala de aula não pode estar reduzido à finalização das propostas curriculares, exigindo do professor que direcione o ensino de arte à aprendizagem de diferentes culturas, origens, saberes, tradições e heranças, contribuindo para a formação de diferentes comunidades atualmente.

A cultura africana, abordada na disciplina de arte durante a Educação Básica, permite resgatar lembranças, crenças e heranças que direcionam o indivíduo ao reconhecimento de sua identidade, permitindo a apropriação do conhecimento, o desenvolvimento das habilidades, bem como a potencialização da capacidade crítica e perceptiva, proporcionando a continuação da história social de uma nação.

Concluímos que, as instituições de Educação Infantil, bem como todas as outras em todos os níveis de ensino, são espaços de formação e de construção das identidades sociais. Devendo estar comprometidas, de tal modo a contribuírem com a transformação social e combatendo a todos os tipos de preconceitos raciais.

Dado o exposto, concluo esse artigo ressaltando a importância de trabalhos e projetos coletivos, que ressaltem o respeito às diferenças humanas, contemplando um olhar especial para à diversidade e pluralidade brasileira.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei Nº 10.639, de 09 de Janeiro de 2003. Altera a Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no Currículo Oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática **"História e Cultura Afro-brasileira",** e dá outras providências. 2003. Disponível em: http://planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639. htm Acesso em 22 abr. 2020.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do Silêncio do Lar ao Silêncio Escolar: Racismo, Preconceito e Discriminação na Educação Infantil**. 4. Ed. São Paulo: Contexto, 2005.

FERMIANO, Maria Belintane. & SANTOS, Adriane Santarosa dos. **Ensino de História para o Fundamental 1: Teoria e Prática.** São Paulo: Contexto, 2014.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e Prática de Ensino de História: Experiências, Reflexões e Aprendizados.** Campinas: Papirus, 2003.

FREYRE, Gilberto. **Casa Grande & Senzala: Formação da Família Brasileira sob o Regime da Economia Patriarcal**. 4. ed. São Paulo: Global, 2003.

GENNARI, Emilio. **Um Breve Passeio pela História da Educação**. Revista Espaço Acadêmico, Maringá, Nº 29, out., 2003.

MACÊDO, Jhennefer Alves. **Do Esquecimento ao Protagonismo: as Princesas Negras na Literatura Juvenil**. 86 f. Monografia (Graduação em Letras – Língua Portuguesa) – Universidade Federal da Paraíba- -Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, 2017. Paraíba: UFPB, 2017.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.** Brasília, DF: MEC/SEB/Dicei, 2013.

MOREIRA, D. & BATISTA SOBRINHO, A. **Casamentos Interraciais: o Homem Negro e a Rejeição da Mulher Negra.** In: COSTA, Albertina de Oliveira. & AMADO, Tina. **Alternativas Escassas: Saúde, Sexualidade e Reprodução na América Latina**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1994.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a Mestiçagem no Brasil: Identidade Nacional versus Identidade Negra.** Petrópolis: Vozes, 1999.

NOGUEIRA, Oracy. **Preconceito Racial de Marca e Preconceito Racial de Origem: Sugestão de um Quadro de Referência para a Interpretação do Material sobre Relações Raciais no Brasil.** São Paulo: Revista Anhembi, 1955.

OLIVA, Anderson Ribeiro. **Lições sobre a África: Entre as Representações dos Africanos no Imaginário Ocidental e o Ensino na História da África no Mundo Atlântico (1990-2005).** 2007. 404f. Tese (Doutorado em História) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2007.

ROCHA, Aristeu Castilhos da. **História e Cultura Afrobrasileira: Lei 10.639/2003 como Um Caminho para Formação Docente. In:** CAMARGO, Maria Aparecida Santana et al. (Org.). Mosaico de Vivências Acadêmicas. Cruz Alta; Santa Maria: Unicruz: Pallotti, 201**2.**

RODRIGUES, Raimundo Nina. **As Raças Humanas e a Responsabilidade Penal no Brasil [1894].** 2. Ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1933.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O Espetáculo das Raças. Cientistas, Instituições e Questão Racial do Brasil 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SKIDMORE, Thomas Elliot. Preto no Branco. **Raça e Nacionalidade no Pensamento Brasileiro**. 2. Ed. Trad. R. S. Barbosa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989 (Col. Estudos Brasileiros, v. 9).

DISCALCULIA: DIFICULDADES EM RECONHECER A ESCRITA NUMÉRICA NOS DIAGNÓSTICOS DA APRENDIZAGEM MATEMÁTICA

LUCIANO DOS SANTOS NUNES
Graduação em Ciências Econômicas (PUC-SP 2002); Licenciado em Matemática (Faculdades Oswaldo Cruz – 2011); Licenciado em Pedagogia pela Faculdade da Aldeia de Carapicuíba (2015); Especialista em Docência no Ensino Superior pela Faculdade da Aldeia de Carapicuíba (2016); Psicopedagogo Institucional e Clínico pela Faculdade da Aldeia de Carapicuíba (2018) e Especialista em Educação Matemática pela Faculdade Campos Elíseos (2019) e, docente com atuação em escolas municipais e estaduais de São Paulo, ministrando práticas voltadas para o ensino aprendizagem da Matemática.

RESUMO

Este trabalho discute a importância do professor no processo de ensino/aprendizagem dos alunos com dificuldade de aprendizagem. Verifica-se a importância do professor como mediador para ajudar os alunos a terem uma formação significativa através da formação continuada do docente que, interagindo juntamente com o psicopedagogo e a família, possam identificar as barreiras no processo ensino-aprendizagem e assim traçarem um plano eficaz. Através dessa reflexão é possível discutir soluções e oferecer propostas que possam ajudar o trabalho docente com a ajuda da família e do psicopedagogo, que é o profissional preparado para identificar e orientar nas soluções de ajuda ao aluno que precisa enfrentar suas dificuldades.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem; Dificuldade; Discalculia.

INTRODUÇÃO

O objetivo geral dessa pesquisa é mostrar que em uma sociedade onde a educação tem um papel essencial na formação de seus cidadãos é indispensável refletirmos sobre os objetivos e eficiência do ensino-aprendizagem. Afinal é nos objetivos específicos que mostraremos a partir deles que uma pessoa consegue alçar novos rumos nos estudos, tendo a capacidade e autonomia para buscar novos conhecimentos, ler, interpretar, escrever e ser um agente ativo na sociedade.

Nas próximas páginas poderemos conhecer através dos objetivos específicos, também, um pouco mais sobre o tema e observar a relação entre os processos de ensino e suas dificuldades e a relação escola-família-ensino. Seria possível alfabetizar sem letrar? E letrar antes de alfabetizar? Certamente a problemática existente são os temas que merecem ser discutidos e refletidos na psicopedagogia institucional.

A justificativa dessa pesquisa foi para conheceremos um pouco mais sobre o tema e

conheceremos um pouco sobre a importância do psicopedagogo em nossa sociedade, métodos utilizados, sistemas de ensino e o resultado de tais ações na alfabetização dos brasileiros e pelos psicopedagogos.

A Dificuldade de Aprendizagem é um problema que está presente em todo meio educacional e quando as Dificuldades não são identificadas, acaba se tornando um peso para muitas crianças e adolescentes. Uma vez que a dificuldade não é diagnosticada a criança é taxada de preguiçosa e outros adjetivos negativos. “A criança que se esforça, mas não consegue obter êxito escolar é, frequentemente, rotulada de ‘lenta’, ‘preguiçosa’ e ‘burra’. Isto pode lhe causar danos.” (GUERRA, 2002, p.15).

Muitos alunos sentem dificuldades no momento de aprender algo e quando esses obstáculos não são identificados e procurados, de alguma forma, a serem sanados, acabam virando uma bola de neve. Segundo Furtado (2007, p. 03):

> Quando a aprendizagem não se desenvolve conforme o esperado para a criança, para os pais e para a escola ocorre a “dificuldade de aprendizagem”. E antes que a “bola de neve” se desenvolva é necessário a identificação do problema, esforço, compreensão, colaboração e flexibilização de todas as partes envolvidas no processo: criança, pais, professores e orientadores. O que vemos são crianças desmotivadas, pais frustrados pressionando a criança e a escola.

Como o professor deverá adequar as suas aulas com metodologias que facilitem a aprendizagem? Como proporcionar essa aprendizagem de uma forma sadia e agradável? Acredito que isso dependa do interesse da docência e da ajuda família em observar as dificuldades que estão interferindo no processo ensino/aprendizagem. O professor como mediador, deve observar, analisar e procurar formas que motivem o aluno a sentir prazer em estar neste processo.

O problema da pesquisa é verificar qual a metodologia mais adequada para facilitação do processo de aprendizagem de alunos com dificuldades nas séries iniciais.

A escolha do tema foi por conta da dificuldade de aprendizagem da pesquisadora, pois a mesma não tinha o apoio dos educadores e da família em observar e identificar suas dificuldades. Os professores não tinham muito interesse e nem preocupação em ajudar o aluno, eles estavam ali somente para cumprir o seu horário e desenvolver as atividades que tinham que ser passadas naquele momento. Eram extremamente mecânicos e cumpriam suas atividades no horário determinado e viviam como se a criança não existisse. Segundo Gomes (2006, p, 134):

> A esperada escola de qualidade incide em posicionamentos políticos, institucionais e pessoais mais democráticos e exige cada vez mais que as instituições escolares sejam capazes de se especializarem nos estilos de aprendizagem de todos os alunos.

O objetivo geral da pesquisa é analisar as metodologias da aprendizagem visando identificar as mais adequadas aos alunos com dificuldades nas séries iniciais. Pretendemos, através deste trabalho, estudar as metodologias que motivam a aprendizagem, identificar a importância do professor como mediador nesse processo de ensino/aprendizagem e demonstrar a importância do Psicopedagogo na interação com o professor e a família na identificação da metodologia mais eficaz.

Muitos pesquisadores e estudiosos propuseram inovações que ajudariam aos professores desenvolverem atividades que motivem os alunos a estarem ali, naquele convívio com outros alunos.

Porque a aprendizagem não se referente somente a matérias, mas é também o relacionamento, o respeito ao próximo, o convívio familiar, a partilha, o trabalho em grupo, enfim, a compreensão de que todos nós precisamos uns dos outros.

O mundo passa por transformações diárias, onde a tecnologia avança e todos podem ter acesso muito rápido a informações. E por que não atualizar a educação dando-lhe uma feição dialogal, ajudando o aluno e professor, protagonistas deste processo, a aprender e ensinar com prazer?

Neste trabalho a metodologia será uma pesquisa bibliográfica, através de coletas de informações, conceitos e dados em livros, pois esta proporciona a verificação e o estudo de vários autores que buscaram e buscam esta transformação positiva. “A pesquisa bibliográfica é realizada em documentos escritos. Com ela se objetiva recolher e analisar as contribuições teóricas sobre um assunto ou uma temática interessante.” DMITRUK (2001, p. 58). A experiência de vida da pesquisadora também será de grande importância, pois teve muitas dificuldades na educação escolar, porque os professores não tinham preparo nem paciência de identificar os medos e obstáculos em relação à aprendizagem.

Esperamos desenvolver um trabalho que possa ajudar a nossa educação através do professor, e principalmente o aluno que é o ator principal de processo de ensino/aprendizagem.

O PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Aprendizagem é a maneira pela qual se tem uma mudança de comportamento, obtida através de experiências construídas por vários fatores, como por exemplo, o emocional, o neurológico, os relacionamentos e o ambiente em que se está inserido, e o professor é essencial neste processo de aprendizagem dos alunos. Aprender é um confronto com a realidade. Segundo Antunes (2008, p. 32):

> Aprender é um processo que se inicia a partir do confronto entre a realidade objetiva e os diferentes significados que cada pessoa constrói acerca dessa realidade, considerando as experiências individuais e as regras sociais existentes.

É adquirir novos conhecimentos onde exista uma transformação de pensamentos e atitudes.

No contexto da aprendizagem, o conhecimento é contínuo e estamos sempre aprendendo. O conceito de aprendizagem vem se modificando, uma vez que os tradicionalistas acreditavam que ao se jogar informações, ao se decorar a criança estaria aprendendo. Segundo Antunes (2008, p.32):

> Tempos atrás, quando o eixo da escolaridade se centralizava no professor e ao aluno outra atividade não se esperava que a de ouvi-lo e reter suas informações ou suas instruções, todos sabiam que aprender era um processo através do qual se acessava um saber exterior ao sujeito, saber esse que poderia ser uma informação ou uma instrução.

É necessário que se dê a oportunidade de aprendizagem, um ambiente propício, o estímulo. Segundo Johnson& Myklebust (1987, apud GUERRA, 2002, p. 40):

> [...] as crianças aprendem quando recebem oportunidades adequadas para tanto e quando estão presentes determinadas integridades representadas pelos fatores psicológicos, funções do sistema nervoso periférico e funções do sistema nervoso central.

O processo de aprendizagem é constituído por diversos fatores que determina se o indivíduo aprendeu, observando o seu desempenho antes e depois da situação dada para a aprendizagem.

Segundo Furtado e Borges (2007, p. 76):

> Infere-se que a aprendizagem se realiza quando surgem diferenças entre a performance que o indivíduo apresenta antes e que ele mostra após ser colocado em "situação de aprendizagem". A simples presença da performance não permite concluir que a aprendizagem ocorreu, para que isso aconteça, é necessário provar que houve mudança de performance. A incapacidade de aferir a performance antes de realizar-se a aprendizagem dever ser levada em conta, assim como a capacidade de fazê-lo depois.

A Aprendizagem trará o conhecimento e a criança terá a oportunidade de se transformar em um ser mais autônomo, pensante, independente e protagonista de sua própria história, onde possa ser respeitado e capaz de dar a sua opinião a favor ou contra algo, embasado em sua história de vida e naquilo que acredita ser verdadeiro e essencial. Por isso é de grande importância um desenvolvimento sadio e que propicie uma aprendizagem de qualidade e com saúde. Segundo Barbosa (2008, p. 56):

> É principalmente por meio do seu desenvolvimento motor que a criança deixa de ser a criatura frágil da primeira infância e se transforma numa pessoa livre e independente do auxílio alheio. As atividades motoras desempenham também um papel importantíssimo em muitas das suas primeiras iniciativas intelectuais, enquanto explora o mundo que a rodeia, com os olhos e com as mãos, fornecendo-lhe também os meios pelos quais fará grande parte dos seus contatos sociais com outras crianças.

Ao falarmos de aprendizagem de criança de 6 a 7 anos não podemos deixar de citar Piaget, Vygotsky e Wallon. Primeiramente temos que observar que Piaget e Vygotsky, apesar de terem algumas diferenças em seus pensamentos, também tiveram muitas coisas em comum, como por exemplo, acreditavam que a criança é um ser ativo, pensante e atento. Algumas diferenças podemos citar com relação aos fatores externos e internos, onde Piaget acreditava nos fatores biológicos e Vygotsky no ambiente social em que a criança nasceu. Segundo Guerra (2002, p. 92):

> Vygotsky observa que a psicologia muito deve a Piaget, pois Piaget revolucionou o estudo da linguagem e do pensamento das crianças, desenvolvendo o método clínico de investigação das ideias infantis, concentrando-se nas características distintivas do pensamento das crianças, naquilo que elas têm, e não naquilo que lhes falta, utilizando uma abordagem positiva, demonstrando que a diferença entre o pensamento infantil e o pensamento adulto era mais qualitativa do que quantitativa.

Conforme Antunes (2008), para Jean Piaget a aprendizagem não acontece através de conhecimentos prontos, onde o professor fala e o aluno escuta. Mesmo não sendo pedagogo e nunca tendo falado em "construtivismo", ou mesmo se preocupado em fazer qualquer método de ensino, ele teve muitos seguidores, como Emília Ferreiro, que teve um papel muito importante para a educação, pois introduziu o essencial piagetiano em suas obras.

Para Piaget a aprendizagem acontece quando o aluno faz parte e participa ativamente, ou seja, uma aprendizagem construtivista e não um aprender mecânico. Segundo Antunes (2008, p. 157):

> O construtivismo é uma corrente educacional apoiada no princípio de que o conhecimento que conquistamos não é algo que venha de fora, passando de uma pessoa a outra ou adquirido através de uma leitura, mas sim estimulando a partir de experiências quando das mesmas participamos ativamente, buscando conhecer e, assim, experimentando, pesquisando, refletindo.

Conforme Guerra (2002), para Piaget a linguagem é o veículo da simbolização. E cada faixa etária tem uma forma de interação, onde ele acredita que existem quatro períodos distintos. Mas somente iremos destacar dois onde estão inclusas as crianças de 6 a 7 anos.

Segundo Barbosa (2008) a idade de 6 a 7 anos é o momento da descoberta e caracterizada como a fase do Movimento Fundamental, onde suas habilidades motoras começam a se desenvolver. Essa fase possui 3 estágios.

Conforme Barbosa (2008, p. 16 – 17) estes estágios são:

> Estágio inicial representa a primeira tentativa de meta orientada da criança. Durante esse estágio, a orientação espacial e temporal do movimento é pobre, marcada pelo uso restrito ou exagerada do corpo com pouca coordenação e ritmo. Estágio Elementar envolve um maior controle e coordenação rítmica dos movimentos fundamentais e melhor orientação temporal e espacial. Estágio Maduro, é caracterizado pela eficiência mecânica, coordenação e execuções controladas dos movimentos fundamentais.

Para Vygotsky a criança está em constante interação com o adulto, desde o seu nascimento, mediando sua relação com o mundo e passando sua cultura. Segundo Rego (2001, p. 59):

> Desde o nascimento, o bebê está em constante interação com os adultos, que não só asseguram sua sobrevivência, mas também medeiam a sua relação com o mundo. Os adultos procuram incorporar as crianças à sua cultura, atribuindo significado às condutas e aos objetos culturais que se formaram ao longo da história.

As crianças carregam experiências do convívio com a família. “O comportamento da criança recebe influências dos costumes e objetos de sua cultura, como por exemplo, em nosa cultura urbana ocidental, dorme no berço, usa roupas para se aquecer e, mais tarde, talheres para comer, sapatos para andar etc.” (REGO, 2001, p. 59).

Piaget não acreditava no papel da interação social e que a aprendizagem e desenvolvimento não estão relacionados, pois, a criança antes mesmo de falar já pensa e a linguagem é somente um meio de comunicação. Ao contrário, Vygotsky acreditava que desenvolvimento e aprendizagem são processos que se influenciam e estão ligados entre si, de modo que, quanto mais aprendizagem, mais desenvolvimento. Segundo Guerra (2002, p. 92):

> Ao abordar o desenvolvimento linguístico das crianças, Vygotsky desenvolve o seu tema relacionado à interiorização do diálogo em fala interior e pensamento, opondo seu ponto de vista ao estão adotados por Piaget, que considerava o desenvolvimento da fala como a supressão do egocentrismo.

Henri Wallon, psicólogo e filósofo francês, acreditava que o desenvolvimento intelectual é muito mais do que usar o cérebro. As suas ideias foram fundamentadas em quatro elementos básicos que estão interligados, que é a afetividade, o movimento, a inteligência e a formação do eu como pessoa.

Enfim, para Vygotsky a aprendizagem através do relacionamento social, contribuirá para uma construção dos conhecimentos que darão suporte ao desenvolvimento mental. Para Wallon a linguagem se torna indispensável ao progresso do pensamento, porque ela exprime e atua como estruturadora do mesmo. E para Piaget existem estágios para o desenvolvimento da aprendizagem e o professor deve conhecê-los e respeitar esses estágios.

A Dificuldade de Aprendizagem é um termo bastante debatido no campo educacional, porque quando uma criança desenvolve atividades positivas em sala de aula ela é elogiada, tem uma autoestima elevada. Mas quando se percebe que a criança não está tendo a aprendizagem, então todos procuram de alguma forma descobrir o motivo deste empecilho ou mesmo arrumar uma resposta, qualquer que seja, mesmo que negativa. É neste momento que muitas crianças são taxadas de preguiçosa, agitada e lerdas.

É importante saber que as Dificuldades podem ocorrer por motivos orgânicos e emocionais. Por isso é necessário a identificação para que seja desenvolvido um trabalho educacional no intuito de ajudar. “A Dificuldade de Aprendizagem é uma síndrome biopsicossocial a ser compreendida em pelo menos três constituintes básicas: a criança, a família e a escola” MARTURANO (1993, apud FURTADO e BORGES, 2007, p.3):

As DAs mas conhecidas são a Dislexia, a Disgrafia, a Discalculia, a Dislalia, a Disortografia e o TDH (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade). Segundo Guerra (2002, p. 79):

> As dificuldades de aprendizagem podem ocorrer junto com outras síndromes clínicas (como transtorno de déficit de atenção ou transtorno de conduta) ou outros transtornos do desenvolvimento (como transtorno específico do desenvolvimento da função motora ou transtornos específicos do desenvolvimento da fala e linguagem).

A Dislexia é uma DA da leitura onde existe uma dificuldade na compreensão de textos escritos. De acordo com Nicasio Garcia (1997 apud GUERRA, 2002, p. 46) a dislexia:

> [...] é definida divido à presença de um déficit no desenvolvimento do raciocínio do reconhecimento e compreensão dos textos escritos. Este transtorno não é devido a retardo mental, a uma escolarização inadequada ou escassa, a um déficit visual ou auditivo, a um problema neurológico. Somente se classifica como tal caso produza uma alteração relevante no entendimento acadêmico ou na vida cotidiana. Caracteriza-se por uma leitura oral lenta, com omissões, distorções e substituição de palavras, com paradas, correções e bloqueios, ocorrendo também um transtorno de compreensão da leitura.

A Disgrafia é representada pelas dificuldades de escrita. Neste caso engloba somente um problema de motricidade.

Cabe ao professor e a família observar os alunos e os encaminhar a um profissional qualificado no intuito de diagnosticar e procurar trabalhar e promover uma melhora nessas Dificuldades. Não cabe ao professor taxar o aluno de qualquer adjetivo negativo, mas de incentivá-lo e trabalhar de forma motivadora e mediadora.

Uma dificuldade da matemática é a discalculia. Essa dificuldade interfere muito no desenvolvimento escolar ou na vida cotidiana, quando se necessita de uma habilidade matemática. Segundo Johnson & Myklebust (1987, apud GUERRA, 2002, p. 60):

> A linguagem matemática [...] possui aspectos internos, receptivos e expressivos. Uma criança inicialmente assimila e integra as experiências não- verbais, depois ela aprende a associar símbolos numéricos à experiência e, finalmente expressa as ideias de quantidade, espaço e ordem usando a linguagem matemática.

A Dislalia é um distúrbio da fala onde a criança tem uma dificuldade em articular as palavras, seja omitindo ou acrescentando fonemas. Segundo Furtado e Borges (2007, p. 98):

> A dislalia é um transtorno na articulação, mas não por causa de lesões ou alterações do sistema nervoso e nisso se distingue da disartria, embora os sintomas de uma e da outra possam ser idênticos. Esta dificuldade em articular os fonemas pode ser classificada em: Dislalia fisiológica – É aquela que se apresenta na criança durante o desenvolvimento da fala e tende a desaparecer antes de chegar a idade escolar (se persistir depois de 4 anos, deve ser considerada patológica). Dislalia funcional – Caracteriza-se pela omissão, substituição ou deformação de fonemas. Pode ser simples se afetar apenas um fonema, e múltipla se afetar mais de um fonema.

A Disortografia, assim como a Disgrafia, também é uma dificuldade da escrita, mas está relacionada ao processo de ortografia. Segundo Furtado e Borges (2007, p. 142):

> Caracteriza-se pela incapacidade de transcrever corretamente a linguagem oral, havendo trocas ortográficas e confusão de letras. Essa dificuldade não implica a diminuição da qualidade do traçado das letras. As trocas ortográficas são normais durante a 1.ª e 2.ª séries da primeira série do ensino fundamental (Grau- TIRAR), porque a relação entre a palavra impressa e os sons ainda não está totalmente dominada. A partir daí os professores devem avaliar as dificuldades ortográficas apresentadas por seus alunos, principalmente por aqueles que trocam letras ou sílabas de palavras já conhecidas e trabalhadas em sala de aula.

O TDH (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade) é um transtorno observado em crianças muito agitadas, que não prestam atenção, têm dificuldades em manter a atenção nas atividades, não terminam o que começas, esquecem as atividades diárias, e muitas outras. Segundo Guerra (2002, p. 79):

> Os critérios diagnósticos adotados pelo DSM-IV (Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais), com referência ao transtorno de déficit de atenção/hiperatividade, são destacados pois temos observado que esta síndrome, muitas vezes, encontra-se associada às dificuldades de aprendizagem.

Existem muitas outras dificuldades, e que podem levar o aluno ao fracasso escolar e consequentemente a escola também, pois fica subentendido que a instituição não soube lidar com estes problemas. O aluno acaba se tornando uma criança triste e desmotivada, por isso se torna importante o diagnóstico e a ajuda, para que o discente se sinta encorajado para lidar com suas dificuldades.

Determinar uma metodologia que motive a aprendizagem é algo um pouco complexo, uma vez que cada aluno tem a sua história de vida, tem as suas dificuldades particulares. O professor deverá saber identificar as barreiras, procurando adaptar suas aulas motivando o aluno. Um verdadeiro docente está sempre atento para seus discentes, tentando aperfeiçoar o momento e transformá-lo em algo prazeroso, deixando com que o aluno seja participativo.

Segundo Libâneo (2008, p. 29):

> O processo de ensino é uma atividade conjunta de professores e alunos, organizado sob a direção do professor, com a finalidade de prover as condições e meios pelos quais os alunos assimilam atividades conhecimentos, habilidades, atitudes e convicções.

Não se pode jogar toda a responsabilidade do processo de ensino/aprendizagem somente ao professor. Segundo Paes e Scicchitano (2008, p. 156):

> Uma ação preventiva que pode ser desenvolvida está relacionada à atuação do psicopedagogo nos cursos de formação de professores e na escola, junto ao professor, ajudando-o a conhecer e compreender melhor o processo de aprendizagem e de desenvolvimento de leitura e da escrita de modo a desenvolver estratégias de trabalho pedagógico em sala de aula em que “as situações e as atividades de leitura e escrita tenham uma função e um sentido reconhecido pelo aluno”.

O educador também não pode se isolar do processo de ensino/aprendizagem. Segundo Bossa (2000, p. 14) “[...] é comum, na literatura, os professores serem acusados de si isentarem de sua culpa e responsabilizar o aluno ou sua família pelos problemas de aprendizagem”. É necessário lembrar-se da importância de se mudar os métodos, quando não está dando certo. Neste momento o professor precisa da ajuda do psicopedagogo, para direcioná-lo na melhor metodologia a ser utilizada. Segundo ferreira (2008, p. 141):

> A Psicopedagogia é a abordagem que investiga e compreende o processo de aprendizagem e a relação que o sujeito aprendente estabelece com a mesma, considerando a interação dos aspectos sociais, culturais e familiares. O psicopedagogo articula contribuições de áreas

> como a Psicologia, Pedagogia e Medicina, entre outras, com o objetivo de por à disposição do indivíduo a construção do seu conhecimento e a retomada do seu processo de aprendizagem. E, ainda, busca possibilitar o florescimento de novas necessidades, de modo a provocar o desejo de aprender e não somente uma melhora no rendimento escolar.

A presença do psicopedagogo é importante para auxiliar na identificação e na resolução dos problemas no processo do ensino/aprendizagem. Este profissional está capacitado a lidar com as diversas dificuldades, pois tem um conhecimento científico nos processos do aprender. Cabe a ele verificar a solução dos problemas de aprendizagem, realizar o diagnóstico, intervir através de métodos ou técnicas próprias. A relação que existe entre o psicopedagogo, professor e família é muito importante, pois juntos podem procurar definir atividades com o objetivo de solucionar os efeitos prejudiciais aos alunos com dificuldades. O profissional de psicopedagogia elabora um trabalho junto com a família e a escola frente às dificuldades no processo do aprender, terá que encontrar uma solução mais adequada para cada caso diagnosticado. É preciso que o professor tenha prazer em ensinar para que possibilite o prazer do aluno aprender. O professor que se compromete com a educação deseja que seu aluno construa o conhecimento para a vida. Segundo Bossa (1994, p. 29):

> O diagnóstico psicopedagógico é um processo, um contínuo sempre revisável, onde a intervenção do psicopedagogo inicia segundo vimos afirmando, numa atitude investigadora, até a intervenção. É preciso observar que esta atitude investigadora, de fato, prossegue durante todo o trabalho, na própria intervenção, com o objetivo de observação ou acompanhamento da evolução do sujeito.

Tem que haver um processo de interação. A família também é responsável por esse processo, assim como o estado. Conforme a Constituição Federal Art. 205:

> A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

O Psicopedagogo assume um papel muito importante no momento de procurar desenvolver atividades que ajudem na aprendizagem. O seu papel é de avaliar a situação e procurar ajudar usando métodos que favoreçam a aprendizagem e a quebra dos obstáculos que impedem o aluno no momento do aprender. Segundo Bossa (l994, p. 23):

> [...] cabe ao psicopedagogo perceber eventuais perturbações no processo aprendizagem, participar da dinâmica da comunidade educativa, favorecendo a integração, promovendo orientações metodológicas de acordo com as características e particularidades dos indivíduos do grupo, realizando processos de orientação. Já que no caráter existencial, o psicopedagogo participa de equipes responsáveis pela elaboração de planos e projetos no contexto teórico/prático das políticas educacionais, fazendo com que os professores, diretores e coordenadores possam repensar o papel da escola frente a sua docência e às necessidades individuais de aprendizagem da criança ou, da própria ensinagem.

Para que haja uma identificação dos problemas que afligem as crianças com dificuldades é saber olhar, escutar, observar. Segundo Fernández (apud FERREIRA, 2008, p. 144):.

> [...] o olhar, a escuta e a intervenção psicopedagógica devem estar direcionados à modalidade de aprendizagem em relação à modalidade de ensino, que surge das posições subjetivas entre o aprendente e o ensinante frente ao conhecimento, no decorrer da construção da história de vida do sujeito no ato de aprender, tendo como finalidade a autoria do pensamento, que é a descoberta da originalidade, da diferença, da marca, e a partir daí, abrir espaços para a criatividade.

É necessário que se tenha uma interação com a família do aluno com dificuldades de aprendizagem, é preciso escutar para assim procurar captar o problema existente. E através dessa conversa o psicopedagogo poderá orientar metodologicamente o professor. Mas esta orientação é

conforme o problema de cada aluno. Cada um tem suas particularidades.

Segundo Ferreira (2008, p. 140):

> As dificuldades de aprendizagem acabam por provocar o fracasso escolar, a psicopedagogia, como abordagem que estuda o processo de aprendizagem, age para a superação dessas dificuldades sob um caráter institucional ou clínico.

A aprendizagem não se faz somente na escola, mas através do convívio com outras pessoas, com a família. Quando chega a seu primeiro dia na escola ela já traz uma experiência e uma aprendizagem que a ajudou a construir seus saberes e sua visão de vida. A família será o primeiro contato que dará ou não uma auto-estima e assim conseguirem se desenvolver positivamente na escola. Segundo Kauark e Silva (2008, p. 267)

> [...] as crianças que apresentam “pobre” desempenho escolar e atribuem isso a incompetência pessoal apresentam sentimento de vergonha, dúvida sobre si mesma, baixa autoestima e distanciamento das demandas de aprendizagem, caracterizando problemas emocionais e comportamentos internalizados.

A escola e a família são essenciais no momento de identificar quais são as dificuldades do aluno. Mas é o Psicopedagogo o profissional qualificado e com conhecimento científico que ajudará no momento de estabelecer métodos para uma melhor aprendizagem. “Posa-se dizer que a aprendizagem é um processo complexo que se realiza no interior do indivíduo e se manifesta em uma mudança de comportamento.” (FERREIRA, 2008, p. 140).

A Psicopedagogia é muito importante, pois traz suporte ao professor, dando respostas aos problemas identificados.

Segundo Ferreira (2008, p. 139):

> [...] a psicopedagogia dá respostas para alguns problemas que surgem no aluno, durante o processo de aprendizagem, mas que o maior problema está na educação. Portanto, acreditamos que quando houver melhoria na educação, também haverá melhoras no processo de aprender.

O aluno com dificuldades necessita de uma orientação e o conhecimento do profissional dará uma base aos professores e família de como se trabalhar com estes alunos.

Segundo Kauark e Silva (2008, p. 268):

> Torna-se necessário orientar o aluno que apresenta dificuldades e/ou que fogem aos padrões de aprendizagem correspondente a cada etapa do ensino (série, ciclo, ano) e a família e o professor, para que juntos aprendam a lidar com estes problemas, buscando a intervenção de um profissional especializado (pedagogo, psicopedagogo, psicólogos).

A família é o primeiro contato social que a criança tem. É com a mãe que ela aprenderá a confiar, a ter amor. Por isso é essencial a forma como a família direciona a criança. Suas crenças, seus valores sua visão de vida já é internalizada dentro de casa, no convívio com os pais e os irmãos.

Segundo Furtado e Borges (2007, p. 10 -11):

> Os pais e os irmãos constituem o ambiente social e emocional para desenvolver uma conduta afetiva positiva por meio da interação. Uma relação positiva com os demais permite que a criança satisfaça suas necessidades e consiga um controle para encarar seus sentimentos e aceitar os demais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O propósito deste estudo foi refletir sobre o papel da psicopedagogia preventiva nas dificuldades de aprendizagem escolar durante a alfabetização, devido à desatenção que tem sofrido o ensino da leitura e da escrita, e o baixo rendimento escolar das primeiras séries do ensino fundamental. Também, a importância do trabalho psicopedagógico preventivo que se baseia principalmente na observação e análise profunda de uma situação concreta, no sentido de detectar possíveis perturbações no processo de aprendizagem.

Ninguém pode afirmar que as dificuldades das crianças em controlar a aprendizagem na escola são “forçosamente” e principalmente determinadas pelos déficits cognitivos de origem genética.

Estando as finalidades da escola claramente redefinidas e as missões dos educadores reconhecidas, torna-se possível um novo dia escolar, com uma tomada de consideração por todas as crianças, quaisquer que sejam as suas particularidades, as suas diferenças e as suas dificuldades, e as origens supostas ou presumidas destas, sem julgamento à priori sobre os seus “atrasos”, as suas falhas, os seus déficits, etc.

Deve existir um tempo pessoal em alternância com tempos pedagógicos, deve permitir a cada criança desenvolver e tornar funcionais as suas competências, revelar as suas capacidades, mostrar que é capaz pelo menos em certas ocasiões de ajustar a sua organização temporal e os seus ritmos de ação aos dos outros.

Com este trabalho foi possível refletir sobre os diversos aspectos envolvidos na condição das dificuldades de aprendizagem e ressaltar que, embora a dificuldade de aprendizagem possa ser uma condição ligada a múltiplos fatores internos à criança, ela está de certa maneira sustentada pelo meio familiar escolar e social, no qual a criança está inserida e, ainda a forma como a família lida com essa condição, terá um papel decisivo na condução e evolução do caso.

A criança com Dificuldade de Aprendizagem precisa de mais apoio, mais atenção e observação. A família é essencial no sentido de identificar o que está ocasionando a dificuldade, principalmente os pais, pois os mesmos podem e devem ajudar o professor a auxiliar o aluno, juntamente com um profissional, o psicopedagogo, que irão procurar estratégias que possam direcionar o aluno para uma aprendizagem eficaz e de qualidade.

Cabe exemplificar as dificuldades da pesquisadora dentro de sala de aula e fora dela, uma vez que ocorreram devido à postura dos professores. Por serem muito tradicionalistas e autoritários a fazia sentir medo de falar ou se expressar de alguma forma, seja verbal ou corporal. Sentia pavor e vergonha quando tirava notas baixas, pois os alunos a ficavam olhando de forma diferente. Aquela situação foi transformando-a em uma criança fechada e com baixa autoestima. Não tinha uma orientação e se sentia sozinha naquele mundo estranho. Houve um momento, na 4ª série (atual 5º ano), em que a professora pediu que todos os alunos ficassem de pé, ao se levantar, sem querer a pesquisadora derrubou a carteira. A professora ficou irada, a apertou pelo braço e deu uma bronca na frente de todos. A partir daquele momento a pesquisadora procurou sempre ficar quieta, calada, sentada, olhando para frente, com medo da professora brigar com ela. Essa postura da professora foi

extremamente errada, e ainda hoje vemos docentes com este pensamento e se sentido autoritários e detentores do saber. Como uma criança pode aprender algo em um ambiente que sente medo e pavor? Como interagir com outras crianças se para ela, naquele momento, era a coisa errada?

A pesquisadora, no seu relacionamento com família, não tinha muita segurança em se expressar com os pais, por serem muito autoritários. Era muito tímida, quieta e isso se refletia dentro de sala de aula, pois se sentia um peixe fora d'água e não conseguia aprender, talvez por conta de sua mãe não ter identificado suas dificuldades, seja com observação ou com a ajuda de um profissional. O pai também, por conta do seu autoritarismo, a fazia sentir medo e pavor em falar algo ou questionar. Mas a forma em que os pais da pesquisadora a educava, era a forma que eles achavam à correta. Acreditamos que se um profissional estivesse à frente deste problema, a pesquisadora teria tido uma forma diferente de ver a vida, mas hoje, com uma maturidade já consegue entender a postura dos pais, e ela mesma teve que mudar e procurar a ajuda de um profissional. E foi assim que conseguiu ultrapassar as barreiras da baixa autoestima, timidez, falta de confiança em si mesma. Foi assim que procurou quebrar a barreira e os obstáculos das dificuldades.

Pode-se verificar nesses exemplos a importância do professor e da família na vida de uma criança, se tornando necessário o olhar, a observação, porque um gesto mal interpretado pode ocasionar traumas bastante desastrosos para a vida do aluno.

REFERÊNCIAS

ALVES, Doralice Veiga. **Psicopedagogia: Avaliação e Diagnóstico**. Ed. Vila Velha- ES, ESAB – Escola Superior Aberta do Brasil, 2007.

ANTUNES, Celso. **Professores e professauros: reflexões sobre a aula e prática pedagógica diversas.** 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

___**Como desenvolver as competências em sala de aula**. 4ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BARBOSA, Rita de Cássia Martins. **Psicomotricidade, Jogos e Recreação**. Ed. Vila Velha- ES, ESAB – Escola Superior Aberta do Brasil, 2008

BOSSA, Nádia. **A psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.

_____ **Dificuldades de Aprendizagem: o que são e como tratá-las.** Porto Alegre: ARTMED, 2000.

BRASIL, **Constituição Federal do,** 1988.

DMITRUK (org), Hilda Beatriz. **Cadernos Metodológicos 1: diretrizes de metodologia científica**. 5ª Ed. Chapecó: Argos, 2001.

FERREIRA, Lúcia Gracia. **Duas Visões Psicopedagógicas sobre o Fracasso Escolar**. Revista da Associação Brasileira de Psicopedagogia, nº 77, São Paulo:

FONSECA, Vítor da. **Introdução às Dificuldades de Aprendizagem**. 2º Ed. Porto Alegre, Artmed, 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 23 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996

FURTADO, Ana Maria Ribeiro, BORGES, Marizinha Coqueiro. **Módulo: Dificuldades de Aprendizagem.** Vila Velha- ES, ESAB – Escola Superior Aberta do Brasil, 2007.

GOMES, Claudia. **Estilos de Aprendizagem e Inclusão Escolar: Uma proposta de qualificação Educacional.** Revista da Associação Brasileira de Psicopedagogia,

GUERRA, Leila Boni. **A criança com Dificuldades de Aprendizagem: Considerações sobre a teoria modos de fazer.** Rio de Janeiro: Enelivros, 2002.

KAUARK, Fabiana da Silva. SILVA, Valéria Almeida dos Santos. **Dificuldades de aprendizagem nas séries iniciais do ensino fundamental e ações psico & pedagógicas**, Rev. psicopedag. [online]. 2008, vol.25, n.78, pp. 264-270. Acessado em 09 jan. 2023.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. **Piaget: notas para uma teoria construtivista da inteligência**. Artigo, 1997. Disponível em HTTP://www.scielo.br> Acesso em 22 jan. 2023

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática: Coleção magistério, série formação do professor.** São Paulo: Cortez, 2008.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

MORAN, José Manuel. **Por que as mudanças são tão lentas na educação? Texto complementar do livro: A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá.** 3ª Ed. Campinas: Parirus, 2008. Disponível em http://www.eca.usp.br/prof/moran/lentas.htm>Acesso em 02 jan. 2023.

PAES Michele Fabiane A. S; SCICHITANO, Rosa Maria Junqueira. **20 Anos Depois: uma pesquisa sobre problema de aprendizagem na atualidade.** Revista da Associação Brasileira de Psicopedagogia, Artigo, nº 77, São Paulo: ABPp, 2008. Disponível em http://www.revistapsicopedagogia.com.br/download/77.pdf>Acesso em 16 jan.2023

PETRAGLIA, Izabel Cristina. Edgar Morin: **Educação e a complexidade do ser e do saber**. 5ª Ed.RJ: Vozes,1995

REGO, Teresa Cristina. Vygotsky: **Uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 11ª Ed. Petrópolis, RJ, Vozes, 2001.

SANCHIS, Isabelle de Paiva; MAHFOUD, Miguel. **Interação e Construção: o sujeito e o conhecimento no construtivismo de Piaget.** Artigo, novembro/2007, Disponível em: http://www.ciencia-secognicao.com.br/pdf/v12/m347195.pdf>Acesso em 22 jan.2023.

SILVA, Dener Luiz da. **Do gesto ao símbolo: a teoria de Henri Wallon sobre a formação simbólica**. Artigo, 2007, disponível em http://www.scielo.br/pdf/er/n30/a10n30.pdf > Acesso em 06 jan. 2023.

VARANDA, Cristina de Andrade. PRUDÊNCIO; Érica Relvas. BIDÁ, Márcia Cristina Portella Rocha. **O Brincar e a Aprendizagem: Concepções de Professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental.** Revista da Associação Brasileira de Psicopedagogia, Artigo, nº 69, São Paulo: ABPp, 2005. Disponível em http://www.revistapsicopedagogia.com.br/download/69.pdf> Acesso em 11 jan. 2023.

LÍNGUA INGLESA X METODOLOGIA CLIL – CONTENT AND LANGUAGE INTEGRATED LEARNING - UM ENSINO DE LÍNGUA INGLESA COM QUALIDADE

MARIA CAROLINA TONON DA SILVA
Graduação em Letras pela Universidade Cruzeiro do Sul em 2004; Especialista em Docência no Ensino Superior pelo Centro Universitário de Jales em 2020. Mestranda em Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Inglesa pela Funiber. Professora de Ensino Fundamental II e Médio- Língua Inglesa - na EMEF Alexandre de Gusmão, Professora de Educação Básica – Língua Inglesa - na EE Professora Eliza Rachel Macedo de Souza.

RESUMO

Este artigo tem por objetivo contextualizar um docente de Língua Inglesa sobre o ensino da língua como objeto ou como veículo, baseado na Metodologia CLIL – Content and Language Integrated learning, um ensino da Língua integrado a um conteúdo de qualquer outra disciplina, que pode promover o bem-estar e promover qualidade de ensino em um mundo globalizado que tanto necessita de mudanças no processo de ensino e aprendizagem. A pesquisa tem por finalidade conceituar a metodologia CLIL, como trabalhar em sala de aula desde o planejamento a aplicação das atividades escolhidas, assim como evidenciar a sua importância como metodologia no ensino de línguas.

PALAVRAS-CHAVE: Língua franca; CLIL; Escolas Públicas; Língua Inglesa.

INTRODUÇÃO

O Ensino de Línguas mudou muito devido a diversos fatores, metodologias diferenciadas, uso de tecnologia, estratégias de aprendizado e sendo um deles de grande importância, é a globalização, que revolucionou o ensino da Língua Inglesa e vem sendo estudado por diversos linguistas do mundo inteiro. Hoje a Língua Inglesa é vista como um veículo de comunicação mundial, conhecido pelo termo de Língua Franca, voltada para comunicação e interação de povos no mundo inteiro, falantes de outros idiomas e da própria Língua, e que se comunicam em Língua Inglesa, por meio de estratégias de leitura.

Um outro fator também considerado na história do estudo de Línguas é a habilidade em adaptações e mudanças. Ao estudar um outro idioma, não há um único e melhor método, mas há aquele que se encaixa melhor para o aprendizado do estudante. Por décadas, o ensino de Língua Inglesa vem se adaptando, após ter atingido um plateu. O termo Língua Franca surgiu na emergência de uma nova forma de ensino em um mundo totalmente rodeado por tecnologias.

Assim, após essa explosão no Ensino de Línguas, surge a metodologia CLIL, quebrando alguns paradigmas e evidenciando que é possível o ensino de Língua Inglesa com um conteúdo integrado da própria língua sem tradução, por meio de estratégias de leitura, além do ensino de outro conteúdo pela própria língua.

Este estudo tem o objetivo principal de contextualizar a historicamente a metodologia CLIL e o conceito de CLIL a todo e qualquer docente que tenha o domínio de língua estrangeira, em especial a Língua Inglesa. Além de objetivos específicos como: evidenciar a possibilidade de aplicação em sala de aula ao Ensino de Língua Inglesa, promovendo um ensino harmonioso e favorável em todo e qualquer ambiente escolar, a escolha e planejamento de atividades baseado em um currículo que exige mudanças no ensino de língua.

CONTEXTUALIZAÇÃO DE CLIL- CONTENT AND LANGUAGE INTEGRATED LEARNING

Em 1992, a União Europeia estabeleceu o ensino de Língua com algumas recomendações, considerando promoções de diversidades linguísticas na educação e no ensino. Em 1995, o Conselho Europeu consolidou o ensino baseado no Plurilinguismo, pois é muito comum na Europa, o cidadão falar além de sua língua materna, mais duas línguas. Nesse mesmo contexto, estudos se voltaram para as práticas recorrentes do ensino de línguas em busca de melhorias. Ao mesmo tempo, The Lingua Programme, declarou a importância de promover inovações nos métodos ensino de línguas estrangeiras (EURYDICE, 2006).

Nesse período, iniciava-se o método CLIL, mas ainda não denotado pelo nome. Há relatos e estudos que apontam a diversidade de métodos e abordagens entre vários professores e linguistas de diversas áreas e línguas em que tentavam ensinar por uma língua um conteúdo diversificado. Utilizavam-se do termo até então visto como, Teaching and Learning – towards the Learning Society, ou Ensino e aprendizagem por meio da Sociedade.

Há estudos mais antigos ainda que relatam que CLIL já era utilizada desde a Roma Antiga, quando as famílias da alta sociedade tentavam educar suas crianças em grego. Nos anos de 1950, em alguns países na Europa, o Francês era ensinado a fim de complementar os estudos como o Latim, mas ainda conhecido como ensino bilíngue. No Canadá, em meados de 1970 a 1980, houve um experimento de Immersion learning, ou Ensino de Imersão, em que parentes próximos da província de Quebec, que a língua oficial é o Francês devido a colonização, começaram a estudar Língua Inglesa. Embora CLIL seja próximo a Imersão, não é a mesma coisa. CLIL foi originalmente definido em 1994 e em 1996, na Finlândia, a Plataforma Europeia para Educação Alemã se apropriou do tema.

Coyle (2010, apud FUNIBER, 2019 p. 5.) expressa o significado de CLIL:

> CLIL é uma abordagem em que várias metodologias de língua utilizam e são usadas para lidar com um duo-foco de instrução, em que a atenção é dada para ambos: língua e conteúdo (COYLE, 2010 apud FUNIBER, 2019 p. 5.)

Por que somente agora no século XXI, CLIL volta a ser discutida no ensino de línguas?

A resposta segue o mundo pós-moderno. A pós-modernidade parece referenciar ao período em que o Renascimento se desfez, mas não. Quando a Revolução Industrial teve seu fim, o mundo começou a explodir em tecnologias, com a expansão urbana e posteriormente com o uso da Internet, o mundo se globalizou.

A emergência de se comunicar mundialmente com o uso da Língua Inglesa, consequência de um país meramente dominante capitalista, os EUA, o idioma passou a ser necessário para a comunicação. Com o uso da comunicação pela Língua Inglesa, sem o domínio da língua como segunda língua, o termo como já mencionado anteriormente Língua Franca passou a ser utilizado como veículo de comunicação.

Com o uso das TICs – Tecnologias da Informação e Comunicação, o uso da Língua Inglesa e o nível linguístico da sociedade mudou, abrindo caminhos para outros conteúdos serem ensinados pela língua, com pelo menos um nível linguístico mínimo para comunicação do professor de outras disciplinas ou conteúdo.

MAS AFINAL O QUE É CLIL?

Como vimos anteriormente, CLIL é uma abordagem metodológica em que várias metodologias utilizam da língua como veículo de comunicação e são usadas para lidar com um duo-foco de instrução, em que a atenção é dada para ambos: língua e conteúdo, quando possível os dois integrados. O termo CLIL é conhecido por “guarda-chuva” pois vem de encontro de acordo com alguns linguistas para cobrir um vasto campo de metodologias em diversos contextos educacionais. Não há a necessidade de envolver a língua materna dos estudantes. A língua a ser utilizada em questão é tanto o conteúdo ou o meio para que seja aprendido algo novo entre falantes não nativos da língua em questão.

Também podemos encontrar a definição em alguns livros como uma abordagem educacional em que várias línguas são ensinadas por essa metodologia com o objetivo de lidar com um duplo foco de instrução, cuja atenção é dada para ambos: língua e conteúdo.

Para David Graddol (2002), CLIL:

> É um método de educação bilíngue em que conteúdo/currículo (geografia, ciências) e inglês são ensinados juntos. Apenas difere de uma educação simples média de inglês em que o estudante não necessita ter necessariamente proficiência em inglês em relação ao conteúdo antes de estudá-lo. Porém significa que o ensino do currículo/conteúdo mais mediano ainda é ensinado, promovendo o necessário suporte da língua para um especialista do conteúdo. CLIL pode ser apresentado como outra forma – um meio de ensinar inglês por um estudo de uma especialidade de conteúdo. (GRADDOL, 2002, p.18)

Ao longo dos anos, os estudos comprovam que a comunicação é uma condição necessária para aprendizagem de uma língua, não somente o ato de se comunicar.

Estudos recentes demonstram que o Ensino de Língua como Língua Franca (ELF), ou em inglês, English as Língua Franca, tem sido utilizado para desafiar o conceito antigo de Ensino de Língua Estrangeira, que traduzido do inglês, (EFL) – English as a Foreign Language, demonstrou

por anos o conceito como falante de Nativos de Língua Inglesa, e que hoje, desde que o Programa "Língua Programme", criado em 1990, declarou uma mudança, considerando a Língua Inglesa como "Core Skill", um conteúdo que estudantes aprendem para fazer algo em específico.

Para o Conselho Britânico (2004, apud FUNIBER, 2019, p. 14), CLIL é uma competência baseada em uma abordagem de ensino, em que a ideia é ensinar ambos o conteúdo e língua, e é capturado na frase: "Usando língua para aprender, aprender para usar a língua". Assim como aprendemos novas áreas de conhecimento, nós adquirimos novas áreas de linguagem e significado.

Existem 3 variações de CLIL:

- Aprender língua estrangeira separadamente para obter conteúdo pela língua;
- Aprender língua estrangeira pelo conteúdo, a qual tem sido aprendido com a língua materna;
- Aprender língua estrangeira e conteúdo juntos.

Bruton (2011, apud apud FUNIBER, 2019, p. 7) afirma que CLIL pode ser muito útil para manter os estudantes interessados em língua inglesa. O ensino de uma língua baseado no Ensino de Língua Estrangeira (EFL) tem o objetivo de melhorar o aprendizado da língua com o maior contato de horas disponíveis dentro de um ambiente escolar. Quanto maior o tempo, a imersão, maior o aprendizado. Em escolas que adotam CLIL, o objetivo no Ensino Infantil e Ensino Fundamental I (nomenclatura brasileira) ou escola primária (fora do Brasil) é baseado em "Content-Based", ou seja, é ensinar a língua em si e seu conteúdo gramatical pela língua como objeto de estudo. Enquanto no Ensino Fundamental II (nomenclatura brasileira) ou escola secundária (fora do Brasil), o objetivo é ensinar conteúdo pela língua, conhecido por "Conceptual Objective" ou seja, o ensino é baseado em outros assuntos, por exemplo, ciências (plantas, ecologia etc.) pela língua como veículo.

Existe uma grande diferença apontada nos estudos sobre CLIL x EMI. Muitos confundem na prática e acreditam tudo ser CLIL, mas na realidade não é. EMI é conhecido como: "English as a médium of instruction", em que o uso do Inglês como o próprio nome diz é utilizado para ensinar disciplinas acadêmicas (outras além de Inglês) em países que a maioria da primeira língua da população não é em inglês. O estudante é preparado para se comunicar em inglês. Enquanto CLIL, é o mesmo processo, porém não necessariamente em inglês. Ambos são similares na forma bilíngue de educação, porém CLIL significa ensinar através de uma segunda língua, que pode ser qualquer uma. O que tem visto com maior frequência, é a língua inglesa devido a questões de globalização como visto na pesquisa.

O ensino de uma língua estrangeira por meio da metodologia CLIL tem o objetivo de ensinar conteúdo e língua simultaneamente, porém o ensino é pragmático. É necessário também escolher o conteúdo, quando o objetivo é conceitual. O currículo e o design do curso devem estar bem definidos. A seleção de conteúdo deve ter utilidade, assim como a avaliação deve estar relacionada ao aprendizado eficaz. Em hipótese alguma, o conteúdo pode ser inventado. Precisa estar relacionado ao mundo real, para que haja eficácia no processo de aprendizagem.

CURRÍCULO E O ENSINO BASEADO EM CLIL

O currículo é dividido em blocos, em que conteúdo é relacionado as habilidades, tópicos, temas e conceitos, baseados em situações reais. As tarefas são consideradas um processo e não um produto. De acordo com Phrabu (1983, apud FUNIBER, 2019. p. 9), o mais importante é o procedimento, em como realizar as atividades e não o final em si. Assim como Nunan (1988, apud FUNIBER, p. 8) define as atividades em “product oriented”, produto orientado e “process oriented”, processo orientado. Nunan (1988) afirma que os cursos gramaticais estão voltados para o produto orientado, enquanto cursos baseados em “task-based”, tarefas, como a metodologia CLIL utiliza, está baseado em situações problemas, em que o processo é o foco.

Para esse tipo de metodologia, o conceito de taxonomia de Bloom (1956, apud FUNIBER, p. 11) é muito utilizado, pois enfatiza que para alguém aprender algo, necessita de 3 domínios: afetivo, psicomotor e cognitivo. No terceiro domínio, o cognitivo, o mais importante para esse estudo, Bloom (1956) identifica uma hierarquia no processo de aprendizagem, pensando em habilidades, que influenciam muito para qualquer estudante de língua, no caso.

Os níveis de hierarquia defendido por Bloom (1956) estão classificado em: 1) conhecimento, 2) compreensão, 3) aplicação, 4) análise, 5) síntese e 6) avaliação. Para ele, quando alguém aprende uma segunda língua, o material deve ser pensado em engajar o estudante, assim ele aprende mais rápido e com mais eficácia, quando pensado nessas etapas cognitivas.

Outra consideração importante no estudo de CLIL são as atividades elaboradas e propostas, que devem ser analíticas, diferente de atividades propostas por metodologias diferentes que são sintéticas. Essas atividades devem trabalhar o processo, em que o estudante é exposto a língua, em diferentes situações para que analise a língua, o conteúdo e assimile a língua como parte do veículo e desenvolva conhecimento implícito por meio das regras gramaticais. O principal argumento é a análise do processo a ser ensinado e não análise somente da língua a ser aprendida. Além disso as atividades devem ter o CTM que utilizamos em inglês na metodologia CLT (Communicative Language Teaching) ou Ensino Comunicativo de Língua:

- Communicativeness: (real comunicação),
- Task (tarefas com significado de uso)
- Meaninfulness (significado associado a realidade)

As atividades em CLIL devem ter conteúdos conceituais, procedimentais e linguísticos para que haja compreensão, aplicação para com a realidade, caso contrário não há sentido para o estudante. CLIL pode ser usada para Matemática, Ciência, História, assim como outras, possibilitando debates, situações reais contextualizadas, em que habilidades são utilizadas para criar um senso crítico.

Um exemplo de atividade em CLIL, em que o ensino da língua é o objeto de estudo, é o ensino de verbos no passado. Para a metodologia, não há sentido em escrever algumas frases no passado e pedir para que o estudante alterne em frases negativas, afirmativas e interrogativas com o uso de verbos regulares e irregulares, com o uso de regras. De acordo com o objetivo da

metodologia, o ensino do “simple past”, passado simples deve ser contextualizado, com vídeos, exemplos, imagens, todo o recurso que puder utilizar, mas que esteja relacionado ao real, sendo o mais próximo possível da realidade do estudante, cumprindo com os tipos de atividades conceituais, procedimentais e linguísticas, ou seja, o processo é o caminho.

Para a seleção de atividades em CLIL, em que o foco não seja a língua como objeto de estudo, mas em que o foco seja em ciências, por exemplo, as regras de atividades são as mesmas, porém o professor pode trabalhar um texto sobre “anfíbios”. Nessa atividade precisa de recurso visual, audiovisual, ou outras técnicas que não precise da tradução, mas que por meio de estratégias de leitura, cognatos, sequência de atividades, linguagem adaptada de acordo com o nível de ensino, levando para a realidade do aluno, um conteúdo de ciência em que ele poderia ter em sua língua materna, mas que implicitamente aprende em outra língua. Por isso, conteúdo e língua integrados.

Outro ponto que precisa ser bem pensado na elaboração do material em CLIL é a dimensão e foco que o currículo precisa apresentar: cultura, ambiente, língua, conteúdo e aprendizado. Se todas essas dimensões não forem pensadas juntas, a metodologia é falha. Quando o currículo está em pauta, é importante considerar os 4Cs, que chamamos: conteúdo (tanto a língua como objeto de estudo ou como veículo), comunicação (professor x aluno, aluno x aluno), cognição (baseado na taxonomia de Bloom) e cultura (se não pertencer ao universo real, não tem sentido para o estudante).

Para obter um clima de estudo favorável, baseado em CLIL, basta escolher um tópico interessante, trabalhar o vocabulário, escolher o ponto gramatical a ser ensinado, assim como o texto, organize recursos visuais para desenvolver o senso crítico e a criatividade.

POR QUE APRENDER COM CLIL?

Para uma sociedade considerada Geração Y e Z, nascidos em 1980-1995 e 1995-2015, as pessoas estão expostas a tecnologia. E são provados todos os dias ao imediatismo, aprendendo a diferenciar o que deve ser aprendido, o que usar agora e para que serve futuramente.

A metodologia CLIL encoraja o uso de um currículo que promove habilidades interpessoais, sensibilidade cultural e habilidades linguísticas comunicativas, que demandam hoje aos empregados.

A base da metodologia CLIL é baseada em conteúdo ensinado fora da língua materna, promovendo:

- Conhecimento da língua que se torna significado quando aprendido;
- A língua é aprimorada aumentando motivação e o estudo de uma língua natural. Quando os estudantes estão interessados em um tópico, eles são mais motivados a adquirir a língua para se comunicarem;
- Língua é integrada ao currículo;
- Língua pode ser vista como em situações reais da vida adquirindo a língua em si;

- CLIL é baseada em aquisição linguística que reforça o aprendizado;
- Fluência é mais importante que precisão e os erros são processo natural, partes integrantes da língua. Estudantes desenvolvem fluência na língua veicular por usarem a própria língua para se comunicar com vários propósitos;
- CLIL é um aprendizado de longo termo, por exemplo, a proficiência acadêmica em inglês após 5-7 anos em um programa bilíngue.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de línguas mudou, as pessoas mudaram como pode ser visto. CLIL existe há muitos anos, com outras nomenclaturas, mas ganhou força atualmente devido as mudanças tecnológicas inovando o processo de ensino-aprendizagem. Não deve ser utilizado métodos engessados, ainda mais em um mundo voltado com tanta tecnologia e informação disponível para todos em qualquer lugar do mundo, sem sair do próprio lugar.

O objetivo da pesquisa foi de contextualizar historicamente a metodologia CLIL, evidenciar o conceito de CLIL a todo e qualquer docente, além de evidenciar a possibilidade de preparação, a escolha das atividades até a aplicação em sala de aula ao Ensino de Língua, que comprovado pela pesquisa, pode ser qualquer língua desde que não seja a língua materna do estudante, com o objetivo final de promover um ensino harmonioso e favorável em todo e qualquer ambiente escolar.

A metodologia CLIL vem sendo usada e aprimorada nos cursos de idiomas, nas escolas públicas, pois além de ser inovadora, fornece um aprendizado favorável, em comum com a realidade do estudante, pois trabalha situações reais. A língua é utilizada como objeto de estudo ou como veículo para aprendizagem e resgata elementos culturais, que fazem parte do processo de formação social de cada indivíduo.

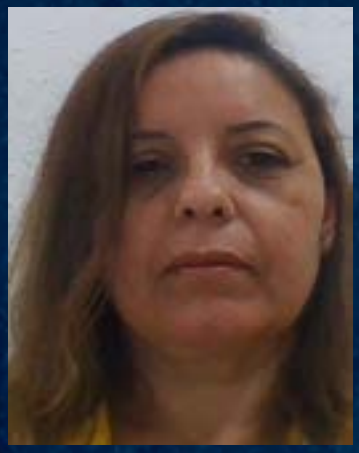
É possível oferecer o ensino com qualidade pensando na metodologia CLIL, quando vivemos, em um mundo globalizado, que exige desafios para quem ensina e quem aprende. O termo Língua Franca contribuiu muito para que o ensino de línguas seja considerado diferente de antigamente e a metodologia em questão, CLIL, seja considerada importante atualmente em que as TICs estão em alta.

REFERÊNCIAS

GRADDOL, D. English Next. **British Council Publications.** 2002. Disponível em: English_Next_by_David_Graddol.pdf

_____. **Content and Language Integrated learning.** Funiber. 2019. Barcelona: Espanha.

A GESTAÇÃO DEMOCRÁTICA ATRELADA A UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE



SHIRLEY BENEDITA DE PAULA DE CASTILHO
Graduação em Letras pelo Centro Universitário Ibero-Americana (2000); Especialista em Gestão Escolar pela Unicid (2011); Coordenadora pedagógica da EMEF Rodrigo Mello Franco de Andrade.

RESUMO

Este artigo tem por finalidade analisar e interpretar a relação existente entre a gestão democrática e a qualidade na educação. Parte do entendimento de que uma gestão compartilhada, pautada na participação de todos os atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, com a participação na elaboração do currículo e na construção do projeto político pedagógico, de acordo com a comunidade local com as reais necessidades da escola, elencadas no espaço de formação continuada, facilitam o processo de uma educação com qualidade e pode nos servir como referência atualmente. Através da entrevista e da análise dos resultados com 5 professores, 2 coordenadores, direção e comunidade local, demonstra que o processo de gestão compartilha respeito, reconhecimento e cooperação entre os sujeitos envolvidos, facilitando assim mudanças entre esses e um projeto coletivo para atingir a qualidade na educação.

PALAVRAS-CHAVE: Gestão democrática; Qualidade; Educação compartilhada; Cooperação.

INTRODUÇÃO

No contexto atual da complexidade, o gestor não pode e não deve assumir sozinha a direção de uma escola. O principal desafio desta pesquisa foi responder a seguinte questão: A gestão democrática contribui para uma educação de qualidade?

O artigo foi desenvolvido com embasamento bibliográfico a partir de pesquisas sobre gestão escolar e sua repercussão no aprendizado do aluno. Com base nestes estudos fiz entrevistas em uma escola pública na região leste da capital de são Paulo em 2011, com cinco professores do ensino fundamental II, dois coordenadores e direção, envolvidos no processo de ensino-aprendizagem e a comunidade local de uma escola situada na região leste de São Paulo.

Para tanto, verifiquei como essas pessoas enxergavam a gestão exercida na escola, analisando

sua pratica educativa, o aprendizado do aluno e o comprometimento com a escola e também solicitei aos entrevistados que analisassem e refletissem sobre o tipo de gestão.

Exercida na escola, seu envolvimento com o processo educativo e o quanto ele interfere na qualidade na educação dos alunos desta escola. O trabalho de pesquisa iniciou-se em março de 2011 e encerrou-se em maio de 2011. Feita a pesquisa de campo, as informações levantadas durante a entrevista integraram o artigo.

Este artigo parte da concepção de educação da escola como toda a formação do homem, enquanto cidadão, a formação necessária apreendida na escola, a formação continuada do professor, o respeito ao professor, a autonomia da escola, projeto político-pedagógico, bem como o conceito de gestão e especialmente a gestão democrática.

A BUSCA POR UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE

Partindo de minha experiência como professora de rede pública estadual e municipal, e depois como coordenadora pedagógica vivenciei diferentes tipos de gestão e escolhi como objeto de estudo a gestão democrática, e com esta pesquisa tenho o objetivo de demonstrar o quanto está intrinsecamente relacionada à educação com qualidade.

O grande problema que enfrentamos atualmente é a maneira pela qual conhecemos educação.

A educação pode ser interpretada de diferentes formas. Se pesquisarmos no dicionário, encontraremos instrução, acumulo de informação, sem fundamento ético. Essa pode ser vista como educação técnica, que visa somente a transmissão quantitativa de informações, concepção adotada por muitos.

Temos também a concepção de educação, enquanto formação integral do ser humano. Isto é, o desenvolvimento de suas potencialidades com uma função ética para a formação integral do ser humano, preparado para atuar na sociedade e no mundo.

É aqui que pensamos na relação entre ética e educação, pensando na educação como um processo que possibilite aos indivíduos a validação dos princípios morais, que nos possibilitarão viver em sociedade.

A escola como instituição pública, lugar de debate de diálogo, deve adotar como princípio a defesa incondicional dos direitos humanos fundamentais como: vida, liberdade, igualdade de oportunidade e o respeito à diferença.

Primeiramente, a comunidade escolar deve ter conhecimento da declaração universal dos direitos humanos e da concepção de criança e do adolescente, conhecendo a história de sua criação e o significado político desses direitos, porém de nada vale somente o acesso a estas informações, se não entendermos os valores ético-políticos e democráticos, que estão sendo assegurados e definidos como princípios essenciais de convivência em sociedade.

Posteriormente, devemos pensar em estratégias e atividades para a valorização de tais

valores através da participação coletiva, conscientizando o grupo de que todo individuo deve ser responsável pela sua criação e não recebe-los de forma passiva.

Este conhecimento político é valido, pois possibilita a comunidade o entendimento de que esses princípios não são meras regras positivas a serem obedecidas. Pelo contrário, são princípios construídos historicamente pela coletividade, visando a criação de uma sociedade política-social-econômica, culturalmente mais justa, ou seja, uma sociedade democrática como um sistema equitativo de cooperação social entre cidadãos livre e iguais.

Posteriormente, devemos pensar em estratégias e atividades para a valorização de tais valores através da participação coletiva, conscientizando o grupo de que todo individuo deve ser responsável pela sua criação e não recebe-los de forma passiva.

Este conhecimento político é valido, pois possibilita à comunidade o entendimento de que esses princípios não são meras regras positivas a serem obedecidas. Pelo contrário, são princípios construídos historicamente pela coletividade, visando a criação de uma sociedade política-social-econômica, culturalmente mais justa, ou seja, uma sociedade democrática como um sistema equitativo de cooperação social entre cidadãos livre e iguais.

A preocupação em trabalhar atividades educativas demonstra o comprometimento da educação com a construção da justiça na esfera pública. É importante também trabalhar o estatuto da criança e do adolescente para se entender não só os direitos, como também os deveres dos alunos. Afirmar de maneira positiva é dever educativo que deve servir de referencial para a construção do conhecimento.

Assim, justiça passa a ser compreendida enquanto equidade, isto é, como a afirmação dos princípios de igualdade, liberdade, da igualdade de oportunidade e da diferença em sociedades plurais e democráticas.

A maioria das pessoas pensam que a escola não tem qualquer obrigação com a justiça, que essa deve ser abordada apenas nas esferas legislativa, executiva e judiciaria. Aqui está o engano, pois defender a justiça significa utilizar os princípios básicos acordados como referencial para todos os acordos posteriores. Em várias situações, a escola reproduz a ineficiente logica da “democracia”, que é realizar votações para se fazer escolhas. Devemos aprender o que é justiça desde a escola.

Não podemos atribuir o erro às votações, em que todos podem e devem participar, mas na ilusão de que o resultado será positivo, pois se pressupõe que o resultado é a média da vontade da maioria.

Assim, justiça passa a ser entendida como aquilo que todos concordamos e defendemos, servindo da base consensual para as possíveis disputas entre o grupo.

Segundo Freire (1997) para ensinar é preciso estar comprometido, sustentando três vertentes: a busca da ética, opção democrática e a presença política do professor.

A primeira vertente diz respeito a que o professor deve reconhecer suas limitações e conscientizar-se de que não sabe tudo, buscar aperfeiçoamento continuo, justamente para evitar o não sei em sala de aula.

A segunda é a capacidade de enxergar o outro, perceber seu ponto de vista até mesmo no silêncio, afinal o corpo fala. Para isso acredita na aprendizagem democrática, afinal é por meio dela que se abrem os novos olhares na escola.

A terceira contempla a função do professor, sua ideologia e seu olhar crítico sobre determinadas situações.

Resumindo, para buscar o sucesso na educação, o professor deve estar comprometido com o ensinar, tem que estar disposto a enxergar o educando e acreditar constantemente que é possível fazer mudanças.

É preciso atos mobilizadores dos interesses humanos que possibilitem suas inserções na compreensão do mundo. E mais construir juntamente como o educando seu senso crítico, questionando, por exemplo sua posição social. Talvez transgredir, seja uma possibilidade. Principalmente, quando se trata de desmascarar uma sociedade que insiste em pregar a reprodução de uma classe dominante e não existe a possibilidade de ser neutro, ainda mais quando a pratica exige uma definição.

Em outras palavras, o ensino dos conteúdos deve ser testemunho ético de suas ações, para elevar o conhecimento do educando para que esse também possa intervir na sua ação social.

De acordo com Morin (2001) devemos propiciar um conhecimento global em um mundo globalizado, com realidades multidisciplinares, transversais, multidimensionais, transversais e planetárias.

A educação deve propiciar o conhecimento geral, considerando o complexo, o contexto, de modo multidimensional e dentro da concepção global.

A educação do futuro deve utilizar os conhecimentos existentes, superar os conhecimentos especializados e os saberes compartimentados. O que temos hoje é o conhecimento parcelado, compartilhado, mecanicista, disjuntivo e reducionista, que fragmenta os problemas e separa o que está unido, incapacitando o entendimento do contexto, do que está tecido junto.

O conhecimento não é um produto acabado, e, portanto, está sujeito a erros e ilusões, pois ele é ao mesmo tempo fruto da nossa percepção de mundo, que são construções e reconstruções cerebrais, codificadas, recebidas e transmitidas através da linguagem. Também, temos nossa condição sociocultural, que permite dialogo, troca de ideias e interrogações sobre o mundo e o próprio conhecimento.

O autor nos mostra que a era do conhecimento nos permite ter acesso a diversas informações, mas nos questiona sobre o contexto, o global, articulando e organizando essas informações para entendermos os problemas do mundo, e organizarmos nosso pensamento.

Ele questiona a educação do futuro, por um lado temos a divisão das disciplinas, e de outro, as realidades, cada vez mais multidisciplinares, transversais, multidimensionais, transnacionais, globais e planetárias.

Morin (2001) faz um estudo da condição e da complexidade humana, para que o homem se reconheça e entenda que através da interação entre esses, há a propagação da cultura e da

diversidade cultural, que possibilita ao homem se situar no universo e organizar a sociedade.

Uma das prioridades do ensino é a compreensão entre as pessoas como condição e garantia da solidariedade intelectual e moral da humanidade. Se de um lado, temos a era da comunicação por meio de redes sociais, redes de celulares, carros automatizados e internet, por outro temos problemas como a incompreensão, que gera calunias, agressões, homicídios e racismos.

O planeta necessita de compreensões mutuas, pois ela é ao mesmo tempo, meio e fim da conscientização humana. À educação cabe essa reforma planetária das mentalidades.

Por fim, ele afirma que o homem deve buscar sua condição através da humanização para acessar a cidadania terrena, e abrir assim, a porta para um futuro melhor.

Devemos, para tanto, formar pessoas questionadoras, que consigam contextualizar e utilizar o conhecimento aprendido fora da sala de aula em sua vida cotidiana. E como pode o professor conseguir formar cidadãos assim, se este não tiver essa característica? Para tanto é imprescindível a formação continuada da equipe docente.

Todos os cinco professores entrevistados afirmaram que é bastante discutida a formação do cidadão, o tipo de pessoa que queremos formar e o que estão fazendo para que isto aconteça durante o horário de formação.

Os 2 coordenadores disseram que tentam resgatar/construir valores em sua equipe com o objetivo de reflexão/autorreflexão para atuação em sala de aula através de vídeos, textos ou palestrantes, que possam motiva-los.

A diretora afirmou a importância da formação continuada do professor, porque para ela, muitas vezes, ela é o único momento que o professor tem para partilhar suas angustias, anseios, felicidades, e até mesmo para pensar em sua pratica cotidiana.

Segundo Hargreaves (2003) há que se resgatar perante a sociedade a figura do professor como o principal responsável por fazer mudanças na educação, transformando os alunos em seres criativos, maleáveis, capazes de pensar rápido, inovar, cooperar, trabalhar em equipe, já que a economia do conhecimento é impulsionada pela força cerebral. O gestor pode e deve ser um facilitador desse processo em sua escola, conscientizando o professor dessa necessidade.

O professor deve reassumir seu papel de profissional respeitado, já que nossa profissão é desvalorizada e está sujeita a extinção, pois faltam profissionais no mercado dispostos a preparar esses alunos para enfrentar esse mundo em constante transformação, suscitando nesses, o desenvolvimento da aprendizagem cognitiva profunda, da criatividade, inventividade, utilização da pesquisa, trabalho em redes e em equipes, aprendizagem continua dos professores e a busca por solução de problemas, a disposição para correr risco, cooperação, trabalho em equipe, maleabilidade, parceria com os pais, compromisso com a melhoria continua das organizações, estimulando a confiança em processos.

As novas abordagens de ensino demandam habilidades de raciocínio mais elevadas, a metacognição, abordagens construtivas de aprendizagem e compreensão, aprendizagem baseada no cérebro, estratégias cooperativas de aprendizagem, inteligências múltiplas e diferentes técnicas

de avaliação, e a utilização de diferentes tecnologias de informação que permitam aos alunos acessa-las de forma independente.

Espera-se que esse professor gere as habilidades e capacidades humanas que possibilitem às organizações e aos indivíduos sobreviverem e terem sucesso na sociedade do conhecimento atual, que tem problemas como: consumismo excessivo, perda da comunidade distanciamento crescente entre ricos e pobres, e ainda tem que lidar com a padronização oferecida a custo mínimo como solução a educação atual.

A história nos mostra que subsequentes crises econômicas, políticas governamentais inadequadas voltadas à educação alavancam, ainda mais a crise na educação.

Em 1990, as possibilidades da nova sociedade do conhecimento se apresentaram ilimitadas, gerando ideias de otimismo e oportunidade, mas com o passar dos anos começou-se a questionar o consumo galopante de novas tecnologias, o que levou as pessoas a não viverem realmente em sociedade e à obesidade infantil, por exemplo. Outro problema foi a educação familiar, pois os pais concederam essa tarefa a terceiros, prejudicando assim formas de vida e de trabalho.

Os professores que ensinam para além da sociedade do conhecimento desenvolvem o capital intelectual de seus alunos, já que a economia do conhecimento funciona com a força do cérebro, do pensar, do aprender e conseguir inovar. As pessoas não necessitam apenas de acesso à informação, precisam assimila-la. Também devemos estimular nesses, valores de comunidade, democracia, humanitarismo e identidade cosmopolita.

Portanto, para pensarmos em reforma, deveríamos pensar no ensino e no apoio profissional aos professores, que podem realmente mudar o ensino que temos hoje. Portanto, a gestão é uma atividade no qual são movimentados meios e metodologias para atingir as finalidades da organização, com eficiência e eficácia, de maneira objetiva, inteligente, sistemática, organizada e planejada.

Partindo do princípio explicitado acima, pretendi verificar o que se entendia por gestão democrático-participativa e como ela acontecia em uma escola da zona leste da capital paulista, e consequentemente, de que maneira ela interfere no bom funcionamento da escola.

O conceito de gestão escolar não deve ser uma mera troca da palavra administração por gestão escolar. Esse conceito abrange o aspecto mais criativo da administração escolar. Projeta-se o futuro e o caminho a ser trilhado para alcançá-lo.

Não se trata mais de seguir ordens de uma estrutura hierárquica rígida, deve-se pensar na escola pautada em sua anatomia, enquanto unidade escolar, que tem uma identidade, e por isso possui características próprias e deve ter objetivos específicos traçados para ela para se atingir os resultados desejados.

A prática da gestão participativa na escola faz a organização aprender e ensinar, em processo simultâneo, ou seja, é a caminhada a favor de uma criação de amplo domínio dos instrumentos do convívio democrático.

Não existem estruturas organizacionais abstratas. Elas se fazem e se apresentam com sujeitos

sociais concretos, que neles escrevem suas histórias de vida pessoal e que, em coautoria, escrevem também a história da escola e da comunidade.

Segundo Azanha (1998), é necessário lembrar que a busca da autonomia na escola não se alcança com a simples definição de uma nova ordenação administrativa, mas, essencialmente pela explicitação de uma concepção de educação que permita uma nova ordenação pedagógica das relações escolares.

Uma gestão democrática pressupõe a colaboração de todos os profissionais envolvidos no processo. As pessoas sentem-se parte do processo de ensino, as funções são delegadas, as propostas e as responsabilidades são partilhadas, porque há troca de experiências, sendo assim as mudanças e as decisões são comunicadas, mas antes são estudadas conjuntamente pelo gestor, equipe docente e comunidade.

Pensa-se realmente no objetivo da educação, que é o ensino com qualidade, e consequentemente os alunos apresentam melhores resultados, respeitam mais seus professores. Não há um grande número de faltas ou atrasos dos professores, já que estes se sentem responsáveis pela educação.

Uma gestão democrática pressupõe a colaboração de todos os profissionais envolvidos no processo. As pessoas sentem-se parte do processo de ensino, as funções são delegadas, as propostas e as responsabilidades são partilhadas, porque há troca de experiências, sendo assim as mudanças e as decisões são comunicadas, mas antes são estudadas conjuntamente pelo gestor, equipe docente e comunidade.

A coordenadora Y também está satisfeita com seu trabalho, uma vez que consegue expor suas ideias e compartilha-las com a direção da escola. As ordens não são impostas, os problemas são elencados e discutidos juntos. Ela consegue delegar tarefas aos seus professores, pois há uma relação de empatia e confiança entre todos.

Ambas veem importância no horário coletivo de estudos por acreditarem que é um espaço importante de troca e reflexão, estudos de teorias aplicados a pratica, e que permite revisão de atitudes, mudança de comportamentos, compartilhamento de resultados positivos e de sucesso aplicados em sala de aula, e que podem ser aplicados com outros professores e alunos.

A diretora Z afirmou que para que uma escola funcione de verdade, faz-se necessário o comprometimento e a participação de todos os envolvidos, o conhecimento da equipe docente, da comunidade, os problemas existentes nela, as necessidades de seus professores com o objetivo de pensar em soluções para eles.

É necessário que não só o gestor como também os sujeitos envolvidos na educação tenham tolerância, flexibilidade, fidelidade, envolvimento, afetividade, correção de conduta, boas maneiras, relações genuínas com as pessoas, responsabilidade, e que correspondam a confiança que lhes é depositada. Os profissionais de educação devem demonstrar além de todos os itens já relacionados acima, o comprometimento em educar com um ensino de qualidade, agindo de modo reflexivo, de maneira que possa revisar sua pratica, envolvendo não só os trabalhos criativos, autônomos, calcados nos métodos, conceitos e princípios atrelados à prática. Com isto, haverá um desenvolvimento

da capacidade de aprender com o sucesso e com os erros, no aprender com o outro, na troca de experiências, no aceitar responsabilidades, entre outras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em uma época de acentuada crise na educação brasileira, em que se busca uma educação com qualidade, investindo-se na formação do professor, por meio de parcerias com grandes universidades públicas, com investimento sem curso de pós-graduação e atualização, encontros conjuntos entre coordenadores e professores, dentro e fora da escola, objetivei compreender a partir da gestão exercida em uma escola pública da zona leste, a busca pela excelência na educação, tendo como referencial a gestão compartilhada e a avaliação da equipe docente e discente e dessa forma a liderança.

Evidentemente, não tive a pretensão de resolver o problema contemporâneo educativo com esse esboço apresentado. Objetivei discutir a relação necessária entre gestão e processo educativo, quando as conquistas de nosso tempo oportunizam e demandam a competência do prazer do aprender, de pensar, de conviver e de refletir, mas pautados e pensados de acordo com a realidade da escola que se tem. Estas conquistas da humanidade são os fundamentos para transformarem a escola em um lugar de debate e de diálogo, num espaço social, um lugar de celebração de aprendizagem, onde se vive o encanto do sempre novo no processo de permanentes equilíbrios na construção da emancipação humana.

Sendo assim, as precariedades da educação brasileira não só não fazem mais sentido, mas se tornam injustificáveis, então este é o momento de refletir sobre a necessidade de se investir em educação, na formação, ao longo da vida profissional, de forma continua, efetiva e eficiente, para que a sociedade colha os frutos através da ação social educativa que facilite o conhecimento, aumente nossa possibilidade, como aprendizes e investigadores, num misto de ação e aprendizagem que qualificam o trabalho e as ações do gestor escolar e de todas as pessoas envolvidas no processo de ensino aprendizagem, seus professores e alunos, reerguendo valores como cooperação e humanização, transformando a vida mais digna, mais feliz e respeitável entre os cidadãos.

Uma administração competente da pratica social da educação contribui para que a humanidade se qualifique com e para o tempo que se está conquistando, oportunizando a todos e a cada um se construir efetivamente como gente, com direito e poder para a celebração do pensar e aprender, para a riqueza do convívio e do encontro de parceiros e o encantamento e admiração de se educar.

A educação assim repensada e compreendida desencadeia um processo reflexivo das relações pessoais e profissionais e o agir pedagógico, através da pratica.

A gestão democrática da escola é uma garantia e uma pratica concreta desta construção emancipadora da existência das pessoas e da humanidade.

A escola analisada apresentou um quadro atual de professores, em sua maioria estáveis, pois afirmaram não terem motivo para se remover, pois estão satisfeitos com o trabalho conjunto que

existe entre professor e direção, sentem-se valorizados, já que constroem juntos a escola, no sentido de participarem, inovarem e mudarem sempre que as circunstancias exigirem. Os alunos também sentem isso dentro da sala de aula, com o trabalho do professor, que prima pela qualidade em sua sala de aula. Eles afirmaram que gostam da escola, e que não querem sair de lá, porque esta é uma das melhores da região, assim como grande parte dos pais, que elogiaram a equipe gestora da escola na reunião de pais. Os alunos também apresentaram bons resultados nas avaliações externas.

Enfim, a escola é elogiada e reconhecida pela comunidade e todos esses fatores expostos anteriormente provam o quanto uma gestão democrática propicia uma educação de qualidade.

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. **Ética e Nicônamos**. 4. Ed. Trad. Mario da Gama Kury. Brasília. Editora UNB, 2001.

ARROYO, M. G. **Oficio de Mestre: Imagens e Auto Imagens.** Petrópolis, RJ. Vozes, 2000.

AZANHA, M. L. A. **Filosofia da educação**. São Paulo. Moderna, 1998.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (lei 9294/96).**

CARBONARI, Paulo. **Direitos Humanos de Todos e Todas.** São Paulo. PAD, Abong, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários á Pratica Educativa.** São Paulo. Paz e Terra, 1997.

HARGREAVES, Andy. **O ensino na sociedade do conhecimento: educação na era da insegurança**. Porto Alegre. Artmed, 2003.

LIMA, L. **Organização Escolar e democracia radical: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública.** São Paulo. Cortez, 2000.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**, 4. Ed. São Paulo. Cortez, UNESCO, 2001.

A INTERDISCIPLINARIDADE NO PROCESSO ENSINO – APRENDIZAGEM NOS ANOS INICIAIS

SUELI FERREIRA DE SOUZA
Graduação em Pedagogia pela faculdade Universidade Bandeirante de São Paulo em 2009, e-mail: suelifstulipa@gmail.com

RESUMO

A pesquisa tem como objetivo analisar os princípios de igualdade e equidade presentes nas legislações sobre a educação especial partindo do pressuposto de que, dependendo da forma como são utilizados, podem contribuir com a inclusão socioeducacional de pessoas com deficiência. O procedimento metodológico trata-se de uma análise bibliográfica e documental, com abordagem qualitativa. Observamos que no princípio de igualdade todos são tratados de forma igual, e que na equidade os desiguais são tratados de forma desigual. Na educação especial encontramos ambos os princípios; a ênfase é no princípio de igualdade na elaboração da legislação, porém podemos analisar o respeito e a preocupação com as especificidades no princípio de equidade que ocorre no caso concreto.

PALAVRAS-CHAVE: Igualdade; Equidade; Políticas Públicas; Inclusão; Educação Especial.

INTRODUÇÃO

A interdisciplinaridade começou a ser abordada no Brasil a partir da Lei Nº 5.692/71. Desde então, sua presença no cenário educacional brasileiro tem se tornado mais presente e, recentemente, mais ainda, com a nova Lei de Diretrizes e Bases Nº 9.394/96 e com os parâmetros. Além da sua grande influência na legislação e nas propostas curriculares, a interdisciplinaridade tornou-se cada vez mais presente no discurso e na prática de professores.

A utilização da interdisciplinaridade como forma de desenvolver um trabalho de integração dos conteúdos de uma disciplina com outras áreas de conhecimento é uma das propostas apresentadas pelos PCN (Parâmetros curriculares nacionais) que contribui para o aprendizado do aluno. Apesar disso, estudos têm revelado que a interdisciplinaridade ainda é pouco conhecida, explica Carlos (2022).

Segundo Libâneo (1994), o processo de ensino se caracteriza pela combinação de atividades

do professor e dos alunos, ou seja, o professor dirige o estudo das matérias e assim, os alunos atingem progressivamente o desenvolvimento de suas capacidades mentais. É importante ressaltar que o direcionamento do processo de ensino necessita do conhecimento dos princípios e diretrizes, métodos, procedimentos e outras formas organizativas.

Dessa forma, a interdisciplinaridade só será eficaz se for uma maneira eficiente de se atingir metas educacionais previamente estabelecidas e compartilhadas pelos atores da unidade escolar completa Libâneo (2022).

Segundo Carlos (2022), a interdisciplinaridade oferece uma nova postura diante do conhecimento, uma mudança de atitude em busca do contexto do conhecimento, em busca do ser como pessoa integral. A interdisciplinaridade visa garantir a construção de um conhecimento globalizante, rompendo com os limites das disciplinas.

Trabalhar nessa perspectiva exige uma postura do professor que vai além do que está descrito nos PCNS, pois é necessário que ele assuma uma atitude endógena e que faço uso de metodologias didáticas adequadas para essa perspectiva. É através do ensino interdisciplinar, dentro do aspecto histórico-crítico, que os professores possibilitarão aos seus alunos uma aprendizagem eficaz na compreensão da realidade em sua complexidade elucida Moreira (2011).

A literatura infantil como ferramenta lúdica, pedagógica e facilitadora do processo de ensino e aprendizagem, infelizmente ainda é pouco explorada em sala de aula, pois os educadores têm ignorado este poder literário por não saberem como utilizá-los em suas práticas de ensino. Analisar o uso interdisciplinar da literatura infantil na sala de aula como princípio pedagógico e a teoria de Aprendizagem significativa foi o objetivo proposto no estudo ora apresentado. (PAVIANI, 2. Ed. 2008)

Do ponto de vista pedagógico a literatura infantil exerce um papel fundamental na vida da criança possibilitando viagens fantásticas, permitindo as mais diversas interpretações e significações do mundo, bem como o desenvolvimento do pensamento crítico, imaginativo, reflexivo e da fruição. Geralmente o primeiro contato das crianças com a literatura infantil ocorre através das histórias contadas pelos familiares. Neste momento se instala na criança uma relação agradável, prazerosa e íntima com a leitura. À medida que mantém contato com a história ela se identifica com o personagem e consegue encontrar respostas esclarecedoras sobre seus questionamentos, motivação para superar suas dificuldades. Para Silva (2011) este contato coloca o leitor na situação de confronto com diferentes horizontes de significados. (VASCONCELLOS, 2008)

Corrobora Morin (2000), que na sala de aula, o uso da literatura infantil facilita muito os processos de ensino e aprendizagem, pois conduz o leitor a construção do pensamento crítico aprimorando a capacidade de pensar, questionar e enxergar novas alternativas para superação dos problemas. Com isso, a criança vai solidificando seus próprios conceitos e opinando com mais convicção. Porém, para que tudo isso aconteça é fundamental que os educadores saibam mediar esse processo numa perspectiva interdisciplinar.

Analisar o uso da literatura infantil em sala de aula como prática didática produtora de aprendizagem significativa foi o objetivo geral deste estudo.

A fundamentação teórica sustenta-se em algumas categorias tais como: aprendizagem significativa (AUSUBEL, 1982; MOREIRA, 2011); interdisciplinaridade (FAZENDA, 2008; 1991; PAVIANI, 2008), literatura infantil (ABRAMOVICH, 1997) e planejamento e avaliação, dentre outros.

Considerando que a literatura infantil auxilia no processo formativo do aluno, observamos algumas práticas de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental para compreender o uso didático. Acreditamos que este nível de escolaridade é propício a um trabalho didático-pedagógico, valorizador de aprendizagem significativa à luz do pensamento do Ausubel (1982) como abordaremos adiante.

A metodologia utilizada foi desenvolvida com base em livros referentes ao assunto, literaturas publicadas em revistas pedagógicas, e sites das redes eletrônicas, Google acadêmico, biblioteca pública da Secretaria de Educação.

Para seleção das fontes foram considerados como critérios os artigos e estudos que abordam a Pedagogia como base para a aprendizagem da criança, abordando a importância da Competência Emocional na sala de aula.

PROBLEMA

A problemática se inicia com a reflexão e pesquisa sobre a importância da interdisciplinaridade que com o passar do tempo, deixou de ser mais um modismo na educação. Ela começa a ser encarada como uma proposta pedagógica que pode auxiliar a superar algumas das dificuldades encontradas por professores e alunos no trabalho desenvolvido na sala de aula. No entanto, esse conceito ainda é pouco discutido nas escolas, dificultando a compreensão dos seus reais objetivos.

OBJETIVO

O objetivo deste estudo é elucidar no decorrer do trabalho o uso da literatura infantil em sala de aula como prática didática produtora de aprendizagem significativa. Como o profissional da Educação reflete sobre a aula, mais especificamente, como ela vem sendo preparada e planejada para oferecer um ensino de qualidade e garantir um aprendizado efetivo, bem como suas dificuldades.

JUSTIFICATIVA

Considerando que a literatura infantil auxilia no processo formativo do aluno, observa-se que algumas práticas de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental para compreender o uso didático desses livros. Acredita-se que este nível de escolaridade é propício a um trabalho didático-pedagógico valorizador de aprendizagem significativa.

MÉTODO

Para a realização da pesquisa utilizou-se literaturas publicadas em revistas pedagógicas, tendo a metodologia desenvolvida com base em livros referentes ao assunto e sites das redes eletrônicas, Google acadêmico, biblioteca pública da Secretaria de Educação.

Segundo Mando (1971 apud LAKATOS 1991), a pesquisa bibliográfica oferece meios para definir e resolver, não somente problemas já conhecidos, permitindo a exploração de diferentes áreas e possibilitando ao cientista uma análise paralela das informações obtidas, com outro enfoque e abordagem.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A literatura infantil divide-se em dois contextos: o da escrita e do lendário. O contexto lendário se configurou da necessidade das mães se comunicarem com seus filhos, de contarem histórias que os rodeavam mesmo sem qualquer registro escrito. No mundo ocidental os primeiros livros literários surgiram com a finalidade de atingir o mercado comercial e o público infantil da classe aristocrática francesa do século XVII/XVIII. Eram obras de fundo satírico, concebidas por intelectuais que lutavam contra a opressão para estigmatizar e condenar usos, costumes e personagens que oprimiam o povo. Os autores, para não serem atingidos pela força do despotismo, usavam da criatividade da literatura infantil para esconder suas intenções sob o manto do fantasioso (CADEMARTORI, 2010).

Os contos costumavam levar por trás da história críticas sobre a forma de governo vigente na época, no qual costumava ter somente uma entidade que detinha de poder absoluto, sendo que os personagens podiam representar os papéis sociais de cada classe. Porém, foi na Inglaterra que ocorreu a difusão e o crescimento desta publicação devido ao processo de industrialização e dos novos recursos tecnológicos que facilitavam a produção dos livros infantis.

A literatura infantil brasileira foi introduzida nas escolas como recurso didático auxiliar da alfabetização e do letramento para que as crianças pudessem identificar as letras e suas funções, compreender a natureza alfabética do sistema de escrita, visando desenvolver outras habilidades também. No Brasil a literatura infantil só foi se tornar mais acessível próximo a Proclamação da República quando iniciou com mais força o processo de modernização facilitando muito a confecção dos livros e sua distribuição.

Por essa inicial funcionalidade da literatura infantil nas escolas brasileiras é possível entender a postura de alguns professores usarem a literatura infantil em suas práticas de ensino somente para o desenvolvimento da leitura e escrita. Do ponto de vista pedagógico a literatura infantil exerce um papel fundamental na vida da criança possibilitando viagens fantásticas, permitindo as mais diversas interpretações e significações do mundo, bem como o desenvolvimento do pensamento crítico, imaginativo, reflexivo e da fruição.

Geralmente o primeiro contato das crianças com a literatura infantil ocorre através das histórias

contadas pelos familiares. Neste momento se instala na criança uma relação agradável, prazerosa e íntima com a leitura.

À medida que mantém contato com a história ela se identifica com o personagem e consegue encontrar respostas esclarecedoras sobre seus questionamentos, motivação para superar suas dificuldades.

Para Silva (2011) este contato coloca o leitor na situação de confronto com diferentes horizontes de significados. Na sala de aula, o uso da literatura infantil facilita muito os processos de ensino e aprendizagem, pois conduz o leitor a construção do pensamento crítico aprimorando a capacidade de pensar, questionar e enxergar novas alternativas para superação dos problemas. Com isso, a criança vai solidificando seus próprios conceitos e opinando com mais convicção. Porém, para que tudo isso aconteça é fundamental que os educadores saibam mediar esse processo numa perspectiva interdisciplinar.

Já a Interdisciplinaridade se apresenta como a articulação dos saberes da humanidade visando à superação de uma visão fragmentada do mundo. Para Morin (1987, p. 30), pela interdisciplinaridade:

> [...] procura-se estabelecer um método, o menos mutilante possível, que permita estabelecer o diálogo entre conhecimentos dispersos, fazendo-os desembocar numa compreensão da realidade o mais globalizadora possível. Para tanto, o operador do conhecimento deve tornar-se, ao mesmo tempo, o objeto e o agente do conhecimento.

Com isso a Literatura Infantil pode ser trabalhada pelo educador, mediador, como operadora desse conhecimento Interdisciplinar, de modo que a criança possa ter compreensão de sua realidade através do diálogo de saberes permitindo a ela a compreensão do homem, do mundo e de si mesma através da construção de uma ótica global.

Segundo Fazenda (2008), o pensar interdisciplinar parte da premissa de que nenhuma forma de conhecimento é em si mesma racional, pois, o diálogo com outras formas de conhecimento, deixando-se interpenetrar por elas ultrapassando o pensar fragmentado compreender, entender as partes de ligação entre as diferentes áreas de conhecimento, unindo-se para transpor algo inovador, abrir sabedorias, resgatar possibilidades e o uso da Literatura Infantil na escola cumpre bem este papel.

Para Paviani (2008) a interdisciplinaridade não é a simples deslocação de conceitos e metodologias, mas de uma recriação conceitual e teórica A interdisciplinaridade na escola vem complementar as disciplinas oportunizando uma vasta visão capaz de levar os alunos a perceberem que este mundo é global e complexo.

Pois é aí que a interdisciplinaridade se integra à literatura infantil. O professor deve mediar para que desperte na criança o interesse pela história que está sendo contada dialogando com ela novos saberes, provocando a curiosidade, promovendo novos questionamentos e o pensamento crítico-reflexivo.

Segundo Silva (2011) o questionamento gera a dúvida; a dúvida pede resposta; a resposta gera a reflexão. Desta inquietação forjam-se leitores assíduos, sujeitos pensantes, protagonistas de sua própria história em busca de novas descobertas, de novos conhecimentos, em uma procura

contínua da saciedade de suas curiosidades e de novas aventuras motivados pela Literatura infantil.

Do ponto de vista didático-pedagógico é importante ressaltar que o educador leia e avalie o livro antes de utilizá-lo na aula, pois algumas destas obras, infelizmente trazem termos ou imagens preconceituosas. Ao utilizar-se da Literatura Infantil o professor tem que conhecer a história, de forma que prenda a atenção das crianças e que provoque as diversas emoções.

Neste momento a ludicidade, parte integrante dos livros infantis, provoca o imaginário das crianças despertando a curiosidade, o interesse e a criatividade delas. Cabe, portanto, ao educador fazer a entonação das palavras, fazer uso das possibilidades da voz para a fala de cada personagem, contar a história através de fantoches e utilizar outros recursos pedagógicos.

Por esse motivo, o planejamento e a avaliação são recursos importantes para todo o professor. Segundo Vasconcellos (2007), a avaliação é um processo abrangente da existência humana, que implica em reflexão crítica sobre a prática. Nas entrevistas com professores e das observações das aulas constatamos que a avaliação acontecia bimestralmente por meio de relatório do desenvolvimento dos alunos, enquanto o planejamento define os objetivos para atividades específicas. É fundamental uma aproximação intensa das práticas de avaliação da aprendizagem, através das representações e, sobretudo, pelas observações do cotidiano escolar.

O planejamento é um conjunto de ações projetadas para atender um determinado objetivo “[...] visando atingir os resultados previstos de forma mais eficiente e econômica”, como destaca Luckesi (1992, p.121).

Neste sentido, podemos afirmar que o planejamento é também uma ação de organização, fundamental a toda ação educacional. O docente que, em linhas gerais, deseja realizar uma boa atuação no ambiente escolar deve: participar, elaborar e organizar seu planejamento, conforme o nível de seus alunos e com o Projeto Político Pedagógico da escola em que trabalha. Ninguém planeja sem saber onde deseja chegar, o que se quer ensinar e o que o aluno precisará aprender.

Para Vasconcellos (2002), o planejamento é o instrumento capaz de intervir em uma situação real para transformá-la. Destarte, o planejamento visa direcionar o trabalho docente de modo consciente e capaz de organizar e proporcionar mudanças e numa perspectiva interdisciplinar trabalhar a literatura infantil promotora de aprendizagens significativas faz sentido.

Por mais que os professores possam contribuir para que a aprendizagem se realize ser o próprio aluno que dever ser capaz de elaborar os conte dos de sua aprendizagem. Ele é o agente transformador de suas aprendizagens, sempre se atualizando e orientado pelo professor que dever, continuamente, aprofundar seus conhecimentos e a literatura infantil, aplicada de modo interdisciplinar, é propícia a aprendizagem significativa. Cabe ao docente suscitar de forma lúdica e apresentar aos seus alunos os caminhos para que eles se sintam estimulados a buscarem conhecimentos e aquilo fazer sentido para eles conforme suas vivências.

É necessário que a escola forme pessoas curiosas, que tenham autonomia e se sintam motivadas a pesquisar e serem autoras do próprio processo de aprendizagem. Partindo do que afirma Oliveira (2004), no contexto cultural, o aprender tornou-se algo complexo, passando a requerer

saberes mais elaborados do aprendiz para construí-lo e do docente para mediá-lo. Trata-se de um movimento histórico e dialético capaz de provocar no aprendiz, atitudes conscientes e emancipatórias. O sentido consciente e emancipador da aprendizagem tem sido conclamado por estudiosos como: Paulo Freire, Rancière, Mészsáros, dentre outros. “A aprendizagem é a nossa própria vida”, afirmara Para Celso (apud MÉSZÁROS, 2008, p. 55).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a influência que a leitura possui na vida das pessoas, é importante o reconhecimento dos livros literários como instrumentos de enriquecimento pedagógico. Para Silva (2011) o ato de ler sempre envolve apreensão, apropriação e transformação dos significados, a partir de um documento escrito.

Neste sentido e pensando o trabalho com a literatura infantil de modo interdisciplinar e provocador de aprendizagens significativas, entendemos ser a leitura emancipadora e instigadora desse movimento didático-pedagógico. Para tanto, o papel do docente será sempre de provocador da curiosidade dos alunos mediando sempre, a literatura ao conteúdo, respeitando sempre o seu lado estético e de fruição, mas, também, como um recurso extremamente importante para se alcançar um ensino inovador, emancipador, interdisciplinar e lúdico, mas, principalmente a aprendizagem significativa.

• Delinear a prática do uso da literatura infantil entre professores e alunos no cotidiano das aulas;

• Evidenciar o nível de interesse dos alunos para com a literatura infantil.

Todavia, nos surpreendemos com o que observávamos naquela escola. Mesmo tendo encontrado ali o hábito da leitura formado nos alunos, os professores ainda desenvolvem práticas pedagógicas lineares e fragmentadas fazendo uso da literatura infantil com um único fim – aprender a ler e escrever.

A organização do trabalho pedagógico destinava-se a uma única disciplina – a língua portuguesa. Portanto, concluímos com este estudo que há muito que se fazer para mudar a mentalidade dos docentes para que eles possam enxergar a literatura infantil como canal de um ensino interdisciplinar e explorar sua ludicidade, por isso é importante que durante a formação de professores e durante os cursos de aperfeiçoamento isso possa ser discutido e transformado.

É fundamental que os professores se unam com a gestão escolar, comunidade e família e planejem suas aulas para que os conteúdos curriculares possam ser trabalhados de forma articulada de modo que todos participem e que faça sentido para todos. A escola tem que ser um espaço de colaboração para uma educação prazerosa e efetiva. É preciso formar para emancipação e a interdisciplinaridade promove as práticas docentes em prol de aprendizagens significativas.

Para isso é imprescindível que os professores conheçam seus alunos e tentem por meio de rodas de conversas saber o que cada um sabe sobre o conteúdo que vai ser trabalhado em sala

de aula.

Diante do exposto acreditamos que o uso interdisciplinar da Literatura Infantil no processo de ensino e aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental pode ser uma prática de transformação do conhecimento escolar, desde que os professores mudem sua mentalidade didático-pedagógica.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, F. **Literatura Infantil Gostosuras e Bobices**. 4. ed. São Paulo: picione Ltda, 1997.

AUSUBEL, D. P. **A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo: Moraes, 1982.

BARTON, E. J.; ASCIONE, F.R. Direct observation. In: OLLENDICK, T. H.;HERSEN, M. **Childbehavioral assessment: principlesand procedures.** New York: Pergamon Press, 1984. p. 166-194.

BRASÍLIA. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.** Unidade IV. Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.

CARLOS, Jairo Gonçalves. I**nterdisciplinaridade no Ensino Médio: desafios e potencialidades**. Disponível em: <http://vsites.unb.br/ppgec/dissertacoes/proposicoes/proposicao_jairocarlos.pdf>. acesso em: 05 de Jan. 2023

CADEMARTORI, L. **O que é literatura infantil?** 2. ed. São Paulo : Brasiliense, 2010.

CUNHA, M. A. A. **As melhores possibilidades da leitura na escola**. Perspectiva, 17, 31, 91- 102. Jan/Jun 1999.

DANTAS, O. M. A. N.; OLIVEIRA, D. L. A**s teorias da aprendizagem significativa e das inte- ligências múltiplas para uso em situações formais de ensino**. Anais do IV ENFORSUP. Uberlândia: UFU, 2012.

FAZENDA, I. C. A. (Org.). **O que é interdisciplinaridade**. São Paulo: Cortez, 2008. V. 01. 199 p.

LUCKESI, C.C. **planejamento e Avaliação escolar: articulação e necessária determinação ideológica.** IN: **O diretor articulador do projeto da escola.** Borges, Silva Abel. São Paulo, 1992. FDE. Diretoria Técnica. Série Idéias nº 15.

MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, 1997.

MOREIRA, M. A. **Aprendizagem significativa: a teoria e texto complementares**. São Paulo: Livraria da Física, 2011.

PAVIANI, J. **Interdisciplinaridade: conceitos e distinções.** 2. ed. Caxias do Sul, RS: Educs, 2008.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico**. São Paulo: Libertad, 2002.

VASCONCELOS, C. S. **Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar**, 17. ed. São Paulo: Libertad, 2007.

ZIRALDO, A. P. **Uma professora muito maluquinha**, Editora: Melhoramentos, SP 1995.

HISTÓRIA E EDUCACAÇÃO; UM BREVE RELATO DAS RELAÇÕES ESTABELECIDAS ENTRE A ESCRAVIDÃO E A MÃO DE OBRA ANÁLOGA À ESCRAVIDÃO ATUALMENTE

SUELI SATIE MINAMI RODRIGUES
Especialização em Gestão e Organização da Escola com Ênfase em Coordenação Escolar pela Faculdade Conectada, Faconnect, conclusão em novembro de 2022; Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Iguaçu UNIG, conclusão em dezembro de 2012; Professora de Educação Infantil no Município de São Paulo.

RESUMO

Este artigo tem como objetivo principal avaliar as condutas e encaminhamentos escravistas existentes no Brasil, o conceito atual, suas causas e pessoas envolvidas. Será estudado um breve histórico a escravidão e avaliado quais são os principais direitos violados com a sua prática e os principais fatores para a sua persistência. Inicia-se com a conceituação de trabalho escravo. Faz-se um breve histórico da evolução da escravidão em nosso país, desde a sua origem até chegarmos às manifestações atuais. Será exposto também os elementos que caracterizam o trabalhador escravo, abordando como se dá a falta de direitos trabalhista nesse contexto.

PALAVRAS-CHAVE: História; Escravidão; Analogia à escravidão.

INTRODUÇÃO

A história da mão de obra análoga a um escrivão ou trabalho escravo descrevem as relações de trabalho onde pessoas são submetidas a condição degradante de trabalho, sem ter seus direitos trabalhista garantido e com todas os direitos pessoais cerceados mostrando, essa relação mostra que o trabalho escravo não foi totalmente extinto da sociedade brasileira, sendo uma realidade triste e ainda presente.

O tema aqui abordado não vem apenas centralizar o problema, vem para trazer a luz a gravidade da permanência desse fenômeno na sociedade. O que se pretende é trazer a compreensão do que realmente é a escravidão contemporânea, que o problema ainda faz parte de nosso cotidiano e que ainda resta muito a ser feito para eliminar essa chaga de nosso país.

O problema não deve ser combatido de forma solitária, mas contributiva. A escravidão envolve diversos problemas, a miserabilidade das pessoas, a desigualdade econômica, a falta de empregos, a ineficácia da reforma agrária, a prática de crimes ambientais e a falta de impunidade.

O TRABALHO ESCRAVO NO BRASIL

Os direitos trabalhistas e o trabalho trazem dignidade ao ser humano, tornando-o capaz de desenvolver suas potencialidades e fornecendo-lhe cidadania, é por meio do trabalho que as pessoas garantem seu lugar na sociedade. Sem ele o ser humano sente-se marginalizado. O direito ao trabalho proporciona o desenvolvimento humano, pois além de garantir o sustento do homem e de sua família; é primordial para o crescimento do país.

Infelizmente, atualmente, a situação miséria, alto índice de desemprego, automação, falta de políticas que viabilizem a reforma agrária, levam muitos trabalhadores a se submeterem a condições análogas a de escravidão.

Para garantir os diretos e proteger o trabalhador, garantindo uma relação de trabalho digna, com direitos mínimos, impõe-se a intervenção do Estado, através de normas de proteção ao trabalho.

A condição de escravidão é caracterizada pela posse de um ser humano por outro, onde seus direitos são todos descaracterizados, noção que traz, necessariamente, a ideia de sujeição pessoal.

A situação de escravidão tem como característica determinante a ideia de que uma pessoa é a propriedade de outra, sua vontade está sujeita à autoridade do seu dono e seu trabalho ou serviços são obtidos através da coerção".

Segundo Brion Davis os atributos inerentes ao escravo são um ser propriedade de outro; a sujeição do homem ao homem e a coerção como meio de manter os atributos anteriores, baseados o conceito de propriedade pronunciado por Aristóteles.

"Propriedade é uma palavra que deve ser entendida como se entende a palavra parte: a parte não se inclui apenas no todo, mas pertence ainda, de maneira absoluta, a uma coisa outra que ela mesma. Assim a propriedade: o senhor é simplesmente o senhor de escravo, porém não pertence a este essencialmente; o escravo, ao contrário, não só é escravo do senhor, como ainda lhe pertence de um modo absoluto."

Para Aristóteles, a produção precisa de instrumentos inanimados e outros animados, sendo, portanto, o trabalhador um instrumento animado. O escravo é uma "propriedade viva"; um ser que é, ao mesmo tempo, coisa. É a sujeição do homem pelo homem, e na sua condição de escravo, não há mais como diferenciar as expressões "ser coisa" e "ser humano".

O conceito de trabalho escravo segundo a Organização Internacional do Trabalho (OIT) é: toda forma de trabalho escravo é trabalho degradante, mas o recíproco nem sempre é verdadeiro. O que diferencia um conceito do outro é a liberdade.

POVO AFRICANO E A ESCRAVIDÃO

O escravo negro foi trazido ao Brasil para trabalhar, principalmente, em canaviais e engenhos de açúcar. O tráfico negreiro teve seu início oficial no ano de 1559, quando a metrópole portuguesa

permitiu o ingresso de escravos africanos no Brasil. Entre 1576 e 1600, cerca de 40.000 (quarenta mil) escravos africanos desembarcaram no Brasil, entre 1601 e 1625, esse número mais que triplicou, indo para aproximadamente 150.000 (cento e cinquenta mil).

O negro, tanto quanto o índio, era submetido a jornadas de trabalho extensas, de até 18 horas diárias. Os maus tratos eram constantes, em 1º de março de 1700, o Rei de Portugal, Dom Pedro II escreveu uma carta em forma de protesto ao governador-geral:

"Não lhe dando fardas e outros nem ainda farinha, e comentando dos cruéis castigos, por dias e semanas inteiras, havendo alguns que por anos se acham metidos em correntes, sendo mais cruéis as senhoras em alguns casos para com as escravas, apontando-se alguns que obram tanto os senhores como as senhoras com tal crueldade como são pingar de lacre e marcar com ferro ardente nos peitos e na cara, executando neles a mutilação de membros. De Francisco Pereira de Araújo se diz que cortou as orelhas a um, e pingou com lacre; outro veio do sertão, a quem o senhor cortou as partes pudendas, entendeu com uma sua negra; de outro, que se curou no hospital, se diz que foi tão cruelmente açoitado do seu senhor que lhe provocara especialmente o rigor da Justiça Divina, pelo que é de razão. Diz ainda de castigos que se fazem por suspensão de cordas em árvores, para que os mosquitos os estejam picando e desesperando, sobre os açoitarem e pingarem com a mesma crueldade que fazem os demais..."

A ABOLIÇÃO DA ESCRAVATURA

O sistema capitalista não comportava mais o escravismo, era necessário o trabalho assalariado para a formação de um mercado consumidor dos produtos industrializados. A Inglaterra, polo central de desenvolvimento da Revolução Industrial, estimulava a migração do sistema mercantilista para o industrial. As colônias inglesas, localizadas nas Antilhas, não mais utilizavam a mão de obra escrava, assim, o açúcar produzido se tornava mais caro que o brasileiro, que era beneficiado pela manutenção do escravismo, prejudicando os interesses ingleses.

Entre 1840 e 1889 – Segundo Reinado -, a cafeicultura se desenvolveu em grande escala; seu cultivo era marcado pelo sistema de "plantation": latifúndio, monocultura, mão de obra escrava e produção para exportação. Os grandes lucros provenientes do café foram implantados no desenvolvimento do setor industrial, o qual começou a partir da década de 40 (quarenta).

Em 1831, devido a ameaças externas, principalmente da Inglaterra, foi editada a Lei Feijó, proibindo o tráfico negreiro no Brasil. De fato, esta lei não teve efetividade, dando origem à expressão "para inglês ver". Buscando efetividade, em 1845, os ingleses criaram um tratado - Bill Aberdeen - que autorizava o apresamento de navios brasileiros que estivessem transportando escravos; os navios eram incorporados a frota inglesa e os traficantes eram julgados por tribunais ingleses.

Foi então que, em 1850, o tráfico negreiro foi extinto por meio da Lei Eusébio de Queiroz, na verdade, uma simples reedição da Lei Feijó, a qual não produziu os efeitos esperados. Aliada a Lei Eusébio de Queiroz, foi publicada, em 1854, a Lei Nabuco de Araújo, que cominava pesadas sanções aos traficantes de escravos.

Em 1850, a Lei de Terras regularizou o regime de propriedade territorial no Brasil, dividindo-a em duas categorias: particulares e públicas. Dessa maneira, a aquisição de terras públicas só se concretizava através da compra e venda, ficando extinta a aquisição por posse e doação da Coroa, dificultando a formação de pequenas propriedades, mantendo os trabalhadores livres sob a subordinação dos grandes proprietários, dada à escassez de mão de obra decorrente do fim do tráfico de escravos.

Outras Leis de caráter abolicionistas foram criadas até a efetiva proibição da escravidão. Lei Visconde Rio Branco, de 1871, conhecida como lei do Ventre Livre; Lei Saraiva Cotegipe, de 1885, popularmente chamada de Lei dos Sexagenários; e, finalmente, Lei João Alfredo, de 1888, intitulada como Lei Áurea, declarando extinta a escravidão no Brasil.

Importante destacar que o Ceará foi o estado pioneiro na abolição, ocorrendo em 1884, o que só se tornou possível tendo em vista o número reduzido de escravos; as atividades econômicas desenvolvidas, como a pecuária, por exemplo; o alto custo da manutenção do negro; o tráfico interprovincial de escravos e os movimentos abolicionistas, como o promovido pela Sociedade Cearense Libertadora, impulsionada por Manuel de Oliveira Paiva.

A emancipação dos escravos ocorreu de maneira lenta e gradual, sendo marcada, no início, com a indenização oferecida pelo governo aos senhores; o que se pode observar com a Lei do Ventre Livre, na qual o proprietário do escravo deveria criar os menores até que completassem oito anos, quando os entregariam ao Governo, recebendo indenização, ou mantê-los-ia sob sua posse, até completarem 21 anos, tempo este em que prestavam serviços aos senhores para compensar os gastos com seu sustento. Foi criado um Fundo de Emancipação, destinado a pagar os senhores pela libertação de um determinado número de escravos por província.

A situação do escravo continuou a mesma, não se falava em indenização aos negros, somente aos senhores. Apesar de movimentos liderados por abolicionistas, não houve a integração social do cidadão ex-escravo.

A ESCRAVIDÃO ATUAL

O trabalho forçado e a escravidão por dívidas não ficaram no passado; podem ser encontrados nos garimpos, nos seringais, nos desmatamentos, na produção de carvão, em indústrias de vestuário, em fábricas de CDs piratas. São frutos do lucro exacerbado, da omissão, da impunidade.

A questão social, através da desigualdade social gritante, da falta de empregos, da política deficiente de reforma agrária, estimula a exploração do trabalhador hipossuficiente.

“o principal instrumento de escravização no Brasil de hoje é o endividamento a imobilização física de trabalhadores em fazendas, até que terminem de saldar dívidas a que ficaram submetidos através de fraude e pelas próprias condições da contratação do trabalho.

Trabalhadores de regiões atingidas pela recessão ou pela seca são aliciados por contratos verbais, e depois levados em caminhões que os transportam a milhares de quilômetros de distância,

para trabalhar em condições perigosas.

Ao chegar ao destino, os salários atraentes que lhes haviam sido prometidos são reduzidos, e depois confiscados para pagar o custo do transporte, da alimentação e até dos instrumentos de trabalho. Normalmente os trabalhadores não têm acesso aos cálculos dos encargos debitados em seu nome, e não recebem dinheiro vivo.

Com o passar do tempo, a dívida dos trabalhadores vai ficando maior, de tal modo que lhes é impossível ir embora. A identidade e a carteira de trabalho frequentemente são retidas para que os trabalhadores não escapem. A intimidação e a força física são comuns para evitar fugas.

CONSIDERAÇÕE FINAIS

A clara incapacidade do sistema jurídico brasileiro em aplicar justiça nos casos de situação de trabalho análoga à escravidão que vão a julgamento na área dos direitos humanos garante sistematizam a prática, pois sabe-se que a punição não é severa como deveria.

É indispensável que a sociedade esteja cinte desse tipo de prática, por meio de campanhas de informação ao público que deveriam ser veiculadas pelo governo, pelos sindicatos, e mídia, em geral a fim e combater a escravidão moderna.

É necessário chamar a atenção para a gravidade do problema. Não se pode aceitar a continuidade dessa prática que fere a dignidade humana. A aplicação do disposto na legislação já é um passo na longa caminhada pela extinção do trabalho escravo contemporânea.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Francisco e outros. **História da sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, p.45. 1996.

ARISTÓTELES. **Política**. São Paulo: Martin Claret, p.12. 2004.

BARROS, Alice Monteiro de. **Curso de direito do trabalho**. São Paulo: LTR, p. 34 .2008.

Convenção americana de direitos humanos (Pacto de San José de Costa Rica) disponível em: <http://www.pge.sp.gov.br/centrodeestudos/bibliotecavirtual/instrumentos/sanjose.htm>. Acesso em: 15 nov. 2022.

NEUROPEDAGOGIA E SEU PAPEL NA EDUCAÇÃO

THAÍS DIAS FERRAZ
Graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário Salesiano de São Paulo (2007); Especialista em Psicopedagogia e Educação Infantil pelo Centro Universitário Salesiano de São Paulo (2009 e 2011); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I em uma EMEI da Cidade de São Paulo.

RESUMO

A Neuropedagogia estuda como o sistema neurológico humano aprende e armazena esse aprendizado. Dessa forma, este artigo tem como objetivo geral entender o papel da Neuropedagogia, área da neurociência aplicada à educação, como ciência fundamental a ser estudada na formação de professores. A Neuropedagogia é a junção entre a neurociência e a educação, dois campos científicos distintos, porém unidos se adequaram à pedagogia contemporânea. Dentro da sala de aula existe um conglomerado de pessoas que possuem configurações em sua biologia neurológica distintas, dotadas de particularidades. A Neurociência possui vasto conteúdo para auxiliar o professor no processo de ensino aprendizagem, a Neuropedagogia, se torna um campo científico de bastante relevância para a integração no currículo da formação docente. O professor dotado de conhecimentos advindos da neurociência, em especial, da Neuropedagogia, poderá despertar o interesse da aprendizagem dos alunos, ativando suas emoções, como afetividade e prazer, ao tempo que esse profissional ajuda na produção de neurotransmissores como serotonina e dopamina.

PALAVRAS-CHAVE: Neuropedagogia; Neurociência; Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A Neuropedagogia é uma ciência interdisciplinar que estuda a relação entre o funcionamento do sistema nervoso e a aprendizagem humana, fundamentada nos conhecimentos da Neurociência aplicada à Educação, com interfaces da Psicologia e Pedagogia. Busca oferecer os fundamentos teóricos essenciais sobre o desenvolvimento nervoso e as várias etapas de aquisição de habilidades cognitivas, sensoriais, emocionais e psicológicas, necessárias ao desenvolvimento da aprendizagem.

No contexto da Educação Contemporânea, em que estão presentes diversos níveis de pesquisa sobre o processo de ensino-aprendizagem e intervenções psicopedagógicas, a Neuropedagogia pode e deve colaborar para a superação das diversas situações que obstaculizam a concretização

efetiva do processo de ensino e aprendizagem no ambiente escolar.

Não obstante sua contribuição para a educação, Cruz (2016) alerta que as neurociências estão voltadas para a estrutura e para o funcionamento do sistema nervoso e que os resultados das pesquisas neurocientíficas, embora importantes, “não se aplicam diretamente ao cotidiano escolar”, mas auxiliam os professores na prática pedagógica, fazendo com que estes profissionais da educação observem as redes sensoriais do aluno (linguagem, atenção, memória, aprendizagem etc).

> Em outras palavras, para a autora, a aprendizagem não depende apenas do cérebro, sendo necessário considerar também o “contexto social, cultural, político, econômico, familiar e escolar” do aluno (CRUZ, 2016, p. 36).

Embora seja um novo campo de conhecimento interdisciplinar, a Neuropedagogia pode apresentar diversos nomes, entretanto, para Lima (2016), o termo Neuropedagogia é o mais adequado por unir os conceitos estudo e ciência.

Fernandes e Marins (2015) acrescentam que este campo interdisciplinar possui bases científicas que fornecem aos professores ferramentas essenciais que oportunizam práticas educativas dinâmicas aos alunos. Nesse sentido, este estudo tem como objetivo geral entender o papel da Neuropedagogia, área da neurociência aplicada à educação, como ciência fundamental na formação de professores. Para isso, são necessários: analisar o conceito da Neuropedagogia, embasada no campo da neurociência aplicada à educação; apresentar a Neuropedagogia como componente importante na formação de professores; e discorrer sobre os benefícios dessa ciência no processo de ensino e aprendizagem.

NEUROPEDAGOGIA, UM CAMPO DA NEUROCIÊNCIA VOLTADO PARA EDUCAÇÃO

Segundo Fernandes e Marins (2015), as pesquisas em neurociências vêm se expandindo ao longo do tempo e, no sentido de compreender o sistema nervoso central, foram divididas em ramos. Nesse sentido, a neuropedagogia, como ramo de pesquisa em neurociência, é um campo de conhecimento muito novo e, por isso, apresenta uma variedade de nomenclaturas, tais quais Lima (2016) aponta como neuroeducação, ou neurocientífica, ou neuroaprendizagem, ou mesmo pedagogia, e entre outras, consistindo na ideia da relação entre pedagogia e neurociência. Contudo, para esse autor o termo mais adequado se configura como Neuropedagogia, pois transmite a ideia de junção entre estudo e ciência.

A neuropedagogia é o mais recente campo de conhecimento interdisciplinar derivado da neurociência, o que facilita uma contribuição significativa para a educação e facilita a redução dos mecanismos de discriminação da aprendizagem (FERNANDES; MARINS, 2015), sendo essa ciência uma área do conhecimento biológico que, conforme Bartoszeck (2013), “utiliza os achados de subáreas que a compõe”. Assim, podemos dizer que a neuropedagogia se refere a uma dessas subáreas com áreas de atuação voltadas para a pesquisa neurológica, mas com ênfase em conceitos pertinentes ao campo da educação, como aponta Lima (2016). Nesse caso, a neuropedagogia é o ponto de encontro entre a neurociência e a educação, dois campos distintos da ciência, porém unidos que se adaptam à pedagogia contemporânea, conforme Neri (2017) aponta, pois ambas

as ciências “se complementam e transformam a antiga realidade, cujos alunos eram rotulados ou segregados simplesmente pela falta de conhecimentos específicos das entidades escolares sobre o assunto em foco”.

Para Lima (2016), juntas – neurociência e educação – possibilitarão melhores maneiras de se atingir objetivos no âmbito escolar, isso porque o autor destaca que:

> Assim acontecerá “o mais adequado desenvolvimento social, cognitivo e afetivo do aluno, respeitando a habilidade de cada um e potencializando sua capacidade de aprender durante toda sua existência” (CARVALHO; FLOR, 2011, p. 224, citado por LIMA, 2016, p. 2).

Segundo Neri (2017) assim, como um campo mais amplo, a neurociência "é um grupo de disciplinas que busca informações sobre o sistema nervoso", propondo-se a "esclarecer os mistérios dos processos cerebrais, ou seja, o papel dos ambientes externos e internos que podem prejudicar o funcionamento do cérebro" estruturas enigmáticas.

> Em outras palavras, a neurociência é “um campo de estudo entre Anatomia, Biologia, Farmacologia, Genética, Patologia, Neurologia, Psicologia, Psiquiatria, Química, Radiologia e os vislumbrados estudos inerentes à educação humana no ensino e na aprendizagem”, como a Neuropedagogia, (RELVAS, 2012, p. 34).

Como uma ramificação da neurociência, segundo Lima (2016) a Neuropedagogia:

> “Perpassa uma visão neurocientífica do processo não só de aprender, mas também em ensinar”, isso porque, na visão de Relvas (2012), essa ciência contribui na “identificação de uma análise biopsicológica e comportamental do educando por meio dos estudos de anatomia e da fisiologia no sistema nervoso central” (RELVAS, 2012, p. 53, citado por LIMA, 2016, p. 2).

Acrescenta que a Neuropedagogia “engloba concepções de funcionamento do cérebro humano para aprender e as formas de entendimento dessa aprendizagem armazenada, mas ainda envolver a Escola com métodos e metodologias orientadas ao melhor desempenho cognitivo” (ALVES, 2010, citado por LIMA, 2016), pois pode somar com práticas educativas “baseadas nos processos de ensino e aprendizagem envolvendo a emoção ou psicoemocional do estudante como incentivo ao estímulo cerebral”, colaborando tanto na educação formal quanto na educação informal.

Para FERNANDES; MARINS, (2015), o professor deve conduzir processos e dinâmicas dentro de suas habilidades educacionais e pedagógicas para construir um ambiente propício à aprendizagem, para permitir que eles se sintam confiantes em suas conquistas, para levar os alunos a refletir sobre sua própria inteligência e para ensiná-los Acredita que o conhecimento se conquista com esforço, dedicação, disciplina, partilha e moralidade conquista com empenho, dedicação, disciplina, compartilhamento e ética. Para Fernandes e Martins (2015), como a neurociência possui uma riqueza de conteúdos que podem auxiliar os professores no processo de ensino, e sua subárea – a neuropedagogia – tornou-se um campo científico de grande importância para integração com os programas de formação de professores, pois os profissionais da educação enfrentam os desafios em sala de aula, em relação para o processo de ensino e aprendizagem de alunos com diferentes características e diferentes níveis de aprendizagem, eles precisam estar preparados para superar problemas e obstáculos relacionados às limitações e dificuldades no ensino.

NEUROPEDAGOGIA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Segundo Lima (2016) a neuropedagogia propõe links que ajudam a analisar a prática e os processos de aprendizagem do professor, "por meio de métodos de identificação relacionando sistemas psicomotores, representacionais de aprendizagem (auditivo, visual e cinestésico), matemática e afeto". Gomes, Batista e Figueiredo (2015) afirmam que o Movimento da Psicologia Relacional prioriza o trabalho em grupo, enfatizando "a importância da comunicação física e da brincadeira espontânea" e, assim, sua prática se diferencia porque "traz como um de seus principais diferenciais a participação ativa da criança nas atividades apresentadas pelo grupo". Os professores no Brasil carecem de conhecimento sobre esta área, dificultando a inserção efetiva desse tema na prática docente.

> Para a autora, por conta dessa carência relacionada ao assunto e devido ao baixo incentivo à pesquisa deste conhecimento, “os profissionais de educação acabam por ignorar algo tão valioso para a construção da identidade do sujeito social e pensante numa sociedade cada vez mais exigente” (NERI, 2017, p. 27).

“Segundo Lima (2016) a Neuropedagogia, trata-se de um novo campo com múltiplas potencialidades para o desenvolvimento da educação a partir de uma perspectiva científica interdisciplinar, propondo novas metodologias na prática docente”, diante das mudanças na educação moderna, os professores precisam da formação básica adequada, ferramentas para se fortalecerem como profissionais com as habilidades e conhecimentos capazes de entender sua prática de ensino.

> Assim, para essa autora o papel crucial da neurociência se torna relevante, pois esta como base da Neuropedagogia, “denota que o cérebro é o ator fundamental no processo contínuo de aprendizado”, respeitando as características do aluno por este ser pensante, argumentador e possuidor de emoções que precisam ser levadas em conta nesse processo de aprendizagem (NERI, 2017, p. 29).

Ainda, segundo Neri (2017):

> É importante compreender o funcionamento do cérebro, mesmo que sucintamente, pois assim é possível entender como ocorre a assimilação das informações. Desse modo, a autora define essa capacidade de absorção como uma plasticidade cerebral, tal qual é a “capacidade de adaptação do sistema nervoso”, de modo que essa plasticidade modifica a estrutura do cérebro justamente para o mesmo funcionar (NERI, 2017, p. 29).

Segundo Neri (2017), esse conceito de plasticidade cerebral não era aceito em tempos distantes, então essa ideia de imutabilidade cerebral persistiu por muito tempo. No entanto, não está claro por que pacientes gravemente feridos podem se recuperar com técnicas terapêuticas. Como resultado, o cérebro demonstrou ser "mais plástico do que se pensava anteriormente, mudando sob a influência da experiência, percepção, ação e comportamento"

Segundo Costa, Silva e Jacóbsen (2019), A popularização do conceito de plasticidade cerebral representou uma revolução científica e permitiu superar concepções inadequadas sobre o cérebro, antes considerado um órgão "fragmentado" que funciona isoladamente e é responsável por uma única função, sendo "estático", ou seja, Imóvel e fixo, permite também "repensar aspectos inerentes às capacidades cognitivas humanas e seus processos de desenvolvimento e aprendizagem em inúmeras áreas do conhecimento”. Neri (2017) indica que “quanto mais estímulo o cérebro receber, mais evolutivo ele será. Daí a importância de desafiá-lo e impor a ele mais e mais informações”.

> Para a autora, o cérebro se modifica em todo instante em que recebe uma nova informação

> , daí a importância de a plasticidade cerebral ser entendida como um conceito maior e amplo, “que trata de modo generalista das funções adaptativas do cérebro” (COSTA; SILVA; JACÓBSEN, 2019, p. 464).

A neuropedagogia, por sua vez, foca nos aspectos educacionais e está mais voltada para intervenções específicas para alunos com dificuldades e dificuldades de aprendizagem, empregando sistemas representativos de aprendizagem. Para Lima (2016) esses sistemas podem ser englobados em três dimensões: sistema sensorial auditivo, sistema sensorial visual e sistema sensorial cinestésico. Para os autores, cada um desses sistemas reflete como cada aluno aprende melhor, e os testes neurológicos permitem não apenas observar qual sistema de aprendizagem é mais eficaz, mas também validar "estratégias de ensino para a compreensão do entendimento" . O sistema auditivo, como o nome sugere, diz respeito à audição, e é a forma mais importante de interação entre o indivíduo e o ambiente. Esse sistema sensorial mostra que quando um indivíduo ouve palestras, ele consegue absorver o conhecimento de forma mais prática do que escrevendo. Para Lima (2016), algumas pessoas preferem ouvir e pensar as palavras, os contextos e etc., e essa análise “desmistifica a ideia de que todos os estudantes aprendem de uma única forma, ou a existência de uma metodologia pedagógica eficaz para todos os públicos ou mesmo faixa etária, a qual pode ser aplicada em todas as salas de aula, igualmente”.

De acordo com Luria (1981), em sua estrutura, o sistema sensorial auditivo é formado por duas regiões:

> Sendo as primeiras denominadas de zonas primárias do córtex temporal, com funções elementares da audição, e as zonas secundárias do córtex temporal, com funções acústico-agnósticas. Basicamente, na zona primária do córtex auditivo, “fibras que conduzem excitação produzida por tons agudos terminam nas porções mediais e as que veiculam excitação provocada por tons graves o fazem nas porções laterais” (LURIA, 1981, p. 106).

Enquanto as zonas secundárias do córtex auditivo “desempenham um papel vital na diferenciação de grupos de estímulos acústicos simultaneamente apresentados e também de séries consecutivas de sons de diferentes alturas ou estruturas acústicas rítmicas” (LURIA, 1981, p. 109).

O sistema sensorial visual, como o próprio nome se refere, está relacionado à visão do indivíduo junto às suas funcionalidades. De acordo com Lima (2016), as pessoas com esse sistema sensorial mais dominante "tendem a prestar atenção ao mundo por meio da observação, assim como seu aprendizado é transmitido por meio da visualização de conteúdos, esquemas, gráficos e outros elementos presentes na interação". Clinicamente sobre o sistema sensorial visual Luria (1981) descreve que este é organizado por áreas primárias e zonas secundárias do córtex occipital, ambas distintas em suas respectivas estruturas e funções.

> Enquanto as áreas primárias “são aquelas onde terminam vias procedentes da retina”, onde lesões não resultam em processos mentais superiores, as zonas secundárias, com sua estrutura complexa e sua facilidade para a disseminação de excitação, “desempenham o papel de sintetizar estímulos visuais, codificá-los e formá-los em sistemas complexos” (LURIA, 1981, p. 93).

Segundo Lima (2016), o sistema sensorial cinestésico se concentra em aprender os outros sentidos do corpo: tato, paladar e olfato. Por sua vez, a neuropedagogia facilita as práticas relacionadas ao movimento corporal, à linguagem corporal e também visa a dinâmica de grupo, como trabalhos em grupo, estudos de campo, pantomima, brincadeiras e jogos neuropsicoeducativos, como tabuleiros, cartas e baralhos coloridos. Evidentemente, o cérebro humano é algo muito complexo, devendo ser

compreendido como componente fundamental da atividade motora e sensorial. Para Fernandes e Marins (2015) este órgão possui em sua forma física possui dois hemisférios, sendo um direito, com uma função específica relacionada à criatividade, às relações espaciais, às artes e às relações qualitativas, e um esquerdo, com funções específicas para o desenvolvimento de atividades relacionadas aos cálculos, à escrita, à fala, à leitura e à compreensão da língua etc. Os neurônios são as unidades funcionais do sistema nervoso central que estabelecem a troca de informações bioquímicas para que as informações cheguem às estruturas do cérebro. O sistema nervoso central, por sua vez, consiste no cérebro e no tronco cerebral, e o cérebro possui os lobos frontal, parietal, temporal e occipital.

Fernandes e Marins (2015) apontou que durante a aprendizagem, as estruturas neuronais e as estruturas cerebrais são interdependentes, dando origem à comunicação entre os lobos frontal, parietal, temporal e occipital, de modo que, com essa interligação entre os lobos, eles têm função específica, é possível elaborar na síntese do conhecimento, como o ato de ler e escrever. O lobo frontal, como o nome sugere, está localizado na parte frontal do cérebro e é responsável pelo pensamento, planejamento e tomada de decisões; o lobo parietal, localizado na parte superior do cérebro, está conectado ao sistema motor, que é responsável pelas sensações do corpo, como dor, pressão, toque, etc. Ele integra e interpreta as vias neurais. O lobo temporal está localizado no lado externo do cérebro, acima da área da orelha, responsável pelo gerenciamento da memória e da informação temporal, e está associado ao olfato, paladar e sistema límbico; e o lobo occipital, rodeado pelos lóbulos parietal e temporal, capta as sensações e os estímulos do ambiente através da visão, que passam pelo córtex e é decodificada, fazendo com que o indivíduo tenha consciência do que está ocorrendo.

Podemos observar que a relação entre a ciência cerebral e a aprendizagem é fundamental para a contribuição do aprendizado do estudante e que os professores precisam desenvolver meios de interação para que seus discentes aprendam e não se restrinjam a memorização do conteúdo ou decorar algo por tempo determinado.

Para Neri (2017), “a utilização dos conhecimentos da Neuropedagogia contribui para que o professor consiga fazer uma análise biopsicológica e comportamental dos seus alunos”.

Fernandes e Marins (2015) inferem que ao decifrar as funções do cérebro, o professor aperfeiçoa suas ações em sala de aula, além de práticas pedagógicas e educativas, e a sala se torna, assim, um ambiente “neuroeducativo”, pois o aprendizado é “neurobiológico”. Desse modo, a atividade do docente não poderá ser desmotivadora, pois assim prejudicará o próprio aprendizado do aluno. Assim a Neuropedagogia, mais uma vez, tem sua importância evidenciada.

> Em outras palavras, a Neuropedagogia oferece maneiras de avaliar mecanismos neuronais, “que perpassam pela motricidade, afetividade, emocionais, cognitivos da aprendizagem”, e oferece sustentação ao professor a busca de outros profissionais, com ajuda especializada, para o melhoramento do processo de aprendizagem do estudante (NERI, 2017, p. 28).

Para a autora, isso significa que os professores não estão mais limitados a modos de ação empíricos, mas são respaldados pela ciência, permitindo-lhes estruturar e conceituar a educação enquanto ainda compreendem os verdadeiros desejos dos alunos de aprender.

De acordo com Fernandes e Marins (2015), o professor, ao perceber os limites e também as possibilidades de seus alunos, deverá utilizar métodos construtivos de rotas para o crescimento

dos estudantes, observando as constituições neurais facilitadoras para tal. Assim, de acordo com os autores, quando o professor conhece a neuroaprendizagem, a natureza emocional e cognitiva dos neurotransmissores, o mesmo alavancará a construção de um conhecimento profundo, despertando e explorando as habilidades e o potencial de cada educando.

Para Fernandez e Marins (2015), o ato de ensinar não pode ser visto como algo fixo, imóvel e radical, mas requer um amor pelo ofício de ensinar, uma compreensão da profissão a partir de uma perspectiva libertadora e criativa. Além disso, o conhecimento das neurociências possibilitará ao professor assumir o controle de seu próprio comportamento, pois fornece a essas profissionais informações importantes para utilizar o comportamento instrucional de maneira mais adequada e eficaz.

Para ter sucesso nas escolas, os educadores precisam de conceitos científicos adequados para desenvolver suas atividades de forma satisfatória, observando os alunos de forma consistente e ciente da diversidade de personalidades que encontrarão em sala de aula, inclusive verificando se há limitações de capacidade, visando potencializar o aprendizado dos alunos, conforme demonstra Fernandes e Marins (2015). Desse modo, entram as neurociências, com seus conceitos e fundamentos, que propiciarão ao profissional da educação, melhores desempenhos, sendo essas áreas fundamentais tanto na formação como na prática pedagógica, pois, como expressa Santos (2020), são as neurociências que contribuirão para lidar com fracassos escolares, dando base para investigações teóricas e práticas para que haja superação de dificuldades.

> Nesse sentido, o profissional docente dotado de conhecimentos advindos da neurociência, em especial a Neuropedagogia, “poderá despertar o interesse da aprendizagem” dos alunos, ativando suas emoções, como afetividade e prazer, ao tempo que esse profissional ajuda na produção de neurotransmissores como “serotonina e dopamina”, em vez de ativar sentimentos de desprezos e bloqueadores de aprendizagem, com aulas monótonas, fazendo com que o estudante libere “adrenalina e cortisol", (NERI, 2017, p. 29).

Complementando a ideia acima, o aluno que não receber estímulos suficientes e adequados para a sua aprendizagem produzirá neurotransmissores, como o cortisol e adrenalina, bloqueadores do mecanismo de assimilação dos conteúdos, fazendo-se então necessário ativar o sistema de recompensa, pois este propicia a vontade de experimentar o novo e ainda eleva a sua autoestima, tornando o ato de pensar prazeroso, conforme orientam Fernandes e Marins (2015). Assim, cabe não somente conhecer a Neuropedagogia, mas também suas práticas para estudantes de diversos níveis de estudo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo tem como objetivo compreender o papel da neuropedagogia, área em que a neurociência é aplicada à educação, como ciência básica da formação de professores, trabalhando a fim de entender como se processa a aprendizagem escolar. O artigo nos permite entender que a neuropedagogia no processo de formação de professores não é apenas uma subdisciplina da neurociência que é simplesmente classificada como algo que aprimora o conhecimento pedagógico, mas fornece a base para um guia prático para o processo de aprendizagem dos professores, visto que os educadores são mais propensos a fazer seu trabalho melhor quando entendem como

o sistema nervoso funciona e informam sua prática diária refletindo sobre o desempenho e o desenvolvimento do aluno. O diálogo estabelecido da neuropedagogia com a neurociência traz um corpo de conhecimento sobre o funcionamento do cérebro que é fundamental para compreender as dificuldades de aprendizagem dos alunos, principalmente das crianças, pois elas recebem informações continuamente no processo de formação do aluno e do ser humano, por isso merecem atenção, pois estão em constante mudança e transformação através de novos conhecimentos adquiridos durante esta fase infantil da vida. Porém, além de compreender o funcionamento do cérebro e os componentes neurobiológicos da formação da aprendizagem, a neuropedagogia alerta que o ensino deve fazer parte de uma ação contextualizada entre conhecimento e emoção, racionalidade e emoção, para que, diante das vulnerabilidades dos alunos, os professores serão munidos de conhecimentos para capacitá-los a enfrentar desafios específicos em sala de aula. Diante disso, esse estudo problematiza de sua própria necessidade de aprofundamento, no sentido de apontar estratégias didáticas concretas, alinhadas aos conhecimentos neurocientíficos postos aos professores.

REFERÊNCIAS

BARTOSZECK, A. B. **Neurociência na educação**. Universidade Federal do Paraná, Laboratório de Neurociência & Educação, 2013. Disponível em: https://neuropsicopedagogianasaladeaula.blogspot.com/. Acesso em: 02 jan. 2023.

COSTA, A. R.; SILVA, P. L. O; JACÓBSEN, R. T. **Plasticidade cerebral: conceito (s), contribuições ao avanço científico e estudos brasileiros na área de letras**. Revista Entrepalavras, Fortaleza, v. 9, n. 3, p. 457-476, 2019. Disponível em: http://www.entrepalavras.ufc.br/revista/index.php/Revista/article/view/1445. Acesso em 10 jan. 2023.

FERNANDES, R. M.; MARINS, J. H. N. **Estudo das bases neuropedagógicas e o papel do educador na construção da aprendizagem frente à educação emocional e cognitiva do aluno.** EFDeportes.com, Revista Digital, Buenos Aires, n. 202, 2015. Disponível em: https://www.efdeportes.com/efd202/bases-neuropedagogicas-e-o-educador.htmAcesso em 05 jan. 2021.

GOMES, A. L. L.; BATISTA, M. I. B.; FIGUEIREDO, R. V. **Psicomotricidade relacional: contribuições para a inclusão, alfabetização e promoção da saúde socioemocional de crianças de escolas públicas de fortaleza.** In: **XII Congresso Nacional de Educação, Paraná, n. 12, p. 41710-41727, 2015**. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/21981_9906.pdf. Acesso em 04 jan. 2023.

LURIA, A. R. **Fundamentos de Neuropsicologia**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1981.

MENEZES, A. H. N. et al. **Metodologia científica: teoria e aplicação na educação a distância.** UNIVASP, Petrolina, 2019. Moonshot Educação. Neuropedagogia: conectando emoção e aprendizagem. 2021.

NERI, K. P. **Neurociência aplicada à educação: teorias da aprendizagem**. Revista Maiêutica, Indaial, v. 5, n. 01, p. 27-34, 2017. Disponível em: https://publicacao.uniasselvi.com.br/index.php/PED_EaD/article/view/1696. Acesso em 6 jan. 2023.

RELVAS, M. P. **Neurociência na prática pedagógica.** Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

RELVAS, M. P. **Neurociência e Transtornos de Aprendizagem: As múltiplas Eficiências para uma Educação Inclusiva**. Rio de Janeiro: Wak, 2011.

SANTOS, L. P. **As contribuições da neuropsicopedagogia para o insucesso escolar: possibilidade de restauração da escola e família.** In: **VII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO.** 7. 2020. Maceió, 2020, 11p. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_S A1_ID1123_01092020002732.pdf. Acesso em: 10 jan. 2023.

SOUSA, A. M. O P.; ALVES, R. R. N. **A neurociência na formação dos educadores e sua contribuição no processo de aprendizagem.** Revista Psicopedagogia, v. 34, n. 105, p. 320-331, 2017. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v34n105/09.pdf. Acesso em 10 jan. 2023.

REVISTA TERRITÓRIOS

Profa. Dra. Adriana Alves Farias
Editora-Chefe

Editora EducarRede
Lauzane Paulista | SP
Rua João Burjakian, 203
CEP 02442-150 São Paulo / SP

Fale Conosco

POLO LAUZANE
Fone: 11 2231-3648
WhatsApp 11 99588-8849