

V4 - N.6 - JUNHO 2022

REVISTATERRITORIOS.COM.BR

REVISTA

TERRITÓRIOS

ISSN 2596-3309
ISSN 2596-3295
DOI 10.53782

ARTIGOS



INSTITUTO EDUCAR

Evolução Funcional



Revista Territórios [recurso eletrônico] / [Editora chefe] Adriana Alves Farias
Vol. 4, n.6 (jun. 2022) - São Paulo: Educar Rede, 2022.

227p: 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.Arteterapia. 3. Arte na Educação. 4. Pessoas com deficiência
5. Incapacidade intelectual. 6.Incentivo à leitura. 7. Crianças –livros e leituras. 8. Jogos educacionais. 9. Brincadeiras. 10. Identidades de gênero.
11. Papel sexual. 12. Negros – educação- Brasil. 13. Educação ambiental-
Estudo e Ensino. 14. Geografia – Estudo e Ensino. 15. Jogos educativos.
16.Inclusão escolar. 17. Autismo. 18. Música – Estudo e Ensino. 19.
Educação inclusiva. 20. Crianças - desenvolvimento. 21. Arte na educação.
22. Crianças autistas – educação. 23. Pessoas com deficiência –educação.
24. Notas e médias escolares. 25. Estudantes – avaliação. 27.Antirracismo.
28. Opressão (Psicologia) 29. Brincadeiras. 30. Educação de
crianças. 31. Arte (educação). 32. Arte – educação e ensino. 33. Artes
na educação. 34. Atividades criativas em sala de aula. 35. Distúrbios de
atenção com hiperatividade. 36. Crianças – cuidado e tratamento. 37.
Crianças – desenvolvimento. 38. Educação de crianças – participação
dos pais. 39. Jogos recreativos. 40. Recreação. 41. Alfabetização.
42. Letramento. 43. Aprendizagem.

CDD: 370

Catálogo: Maria Inês Meinberg Percin – Bibliotecária – CRB - 85598

EDITORIAL

A IMPORTÂNCIA DA DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA

A divulgação científica favorece um debate amplo sobre as novas tendências na pesquisa. Isso propicia a apresentação de diversos pontos de vista sobre uma teoria.

Nesse sentido, tem um papel importante para que a população adquira conhecimento sobre ciência e conheça o quanto ela está presente em seu entorno.

À medida que as pessoas têm acesso às informações qualificadas, maiores são as possibilidades para construir o pensamento crítico.

Diante disso, a divulgação científica possui papel importante para que todos os leitores adquiram conhecimentos sobre ciência e conheçam o quanto ela está presente no cotidiano.

Com o intuito de divulgar as pesquisas realizadas pelos educadores/pesquisadores a Revista Territórios apresenta nessa edição temas importantes para as práticas educativas.

Profa. Dra. Adriana Alves Farias

Editora-chefe

Revista TERRITÓRIOS

Conselho Editorial

Adriana de Souza
Alessandra Gonçalves
Alexandre Bernardo da Silva
Andrea Ramos Moreira
Daniela Oliveira Albertin de Amorin
Debora Banhos
Erika de Holanda Limeira
Juliana Mota Fardini Gutierrez
Juliana Petrasso
Marina Oliveira Reis
Priscilla de Toledo Almeida

Editora-Chefe

Adriana Alves Farias

Revisão e Normalização de Textos

Daniela Oliveira Albertin de Amorin
Heitor Santana

Programação Visual e Diagramação

Heitor Santana

Projeto Gráfico

Minha ME Digital

COPYRIGHT

Revista Territórios, Educar Rede.
Volume 4, Número 6 (Junho) - SP
ISSN 2596-3309 (Digital)
ISSN 2596-3295 (Impressa)
DOI 10.53782
SITE: <http://www.revistaterritorios.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

TERRITÓRIOS

6 O CONCEITO DA ARTETERAPIA PARA A ESCOLA, ALUNO E PROFESSOR

CRISTIANE QUEIROZ DE ALMEIDA

20 UM ESTUDO SOBRE AS DEFICIÊNCIAS MÚLTIPLAS E INTELECTUAIS

DAIANE ANDRADE NASCENTE

31 A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA INFANTIL

DAYANE SOUZA SANTOS

39 O LÚDICO E A BRINCADEIRA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

DEISE MOREIRA CAMARGO DE SOUZA

46 DISCUSSÕES SOBRE SEXUALIDADE E GÊNERO NO ENSINO DE CIÊNCIAS

DJALMA ANDRADE SOBRAL

54 O PAPEL DA ESCOLA E A DESCONSTRUÇÃO DO RACISMO

DÉBORA FAVA

64 O ENSINO DA GEOGRAFIA E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL

ELIZEU DE LIMA MONTEIRO

73 A IMPORTÂNCIA DA LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

IRLANE PAULA DOS SANTOS

87 O AUTISMO E SEU MUNDO SINGULAR NA PROPOSTA DE INCLUSÃO ESCOLAR

JOSE GILTON PAZ LEITE

94 ANÁLISE DA MATRIZ DE REFERÊNCIA DO ENADE 2017 PARA O CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA

JÉSSICA GOMES DE JESUS OLIVEIRA

104 REFLEXÕES TEÓRICAS SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: MUDANÇAS DE PARADIGMAS E EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM

LUCIENE DA SILVA BESERRA MENDES

114 USANDO A ARTE COMO FERRAMENTA PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

LUCIMARA FELIPE DA SILVA PAZINI

122 TRABALHANDO O APRENDIZADO DE AUTISTAS E OUTRAS NECESSIDADES ESPECIAIS

LUCINÉIA DE FREITAS TOMÉ CEZAR

137 A AVALIAÇÃO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM ESCOLAR

MARIA LUIZA CASTRO CORBISIER

146 EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: UMA REFLEXÃO SOBRE OS DESAFIOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

MARLENE DE OLIVEIRA SIMÕES

154 O VÍNCULO PATOLÓGICO: O PAPEL DO PSICOPEDAGOGO EM CASO DE OPRESSÃO ESCOLAR

NATASHA MORELLI BERTONI AVELLAR

167 A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR HEURÍSTICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

RENATA MARTINS DA SILVA

172 O ENSINO DA ARTE NO CONTEXTO EDUCACIONAL

RONNY LUCAS MOREIRA CARDOSO

178 CONSIDERAÇÕES RELEVANTES SOBRE O TRABALHO COM ARTES NO CONTEXTO PEDAGÓGICO

ROSANA LUCIA ROJA

186 TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE – TDAH

SANDRA SURCALO HEALT

193 DESFRALDE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

SILVANA COCHETTE CHONSO

200 A IMPORTÂNCIA DA PARTICIPAÇÃO DOS PAIS NA EDUCAÇÃO DOS FILHOS

SIMONE DE BARROS SILVA

209 A IMPORTÂNCIA DE INCORPORAR O LÚDICO NA PRÁTICA DOCENTE E OS BENEFÍCIOS PARA O PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM

SUELEN CRISPIM PATROCÍNIO DE OLIVEIRA

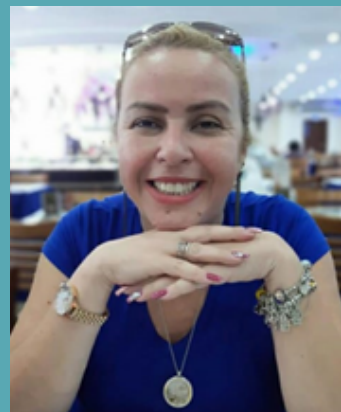
217 O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E AQUISIÇÃO DA ESCRITA

VILMA FANTINELLI GONZALEZ

O CONCEITO DA ARTETERAPIA PARA A ESCOLA, ALUNO E PROFESSOR

CRISTIANE QUEIROZ DE ALMEIDA

Graduação em Educação Infantil, Alfabetização e Letramento pela Faculdade IMPEMIG - Instituto Pedagógico de Minas Gerais (2021); Professora de Educação Infantil no CEI Céu Três Lagos e Professora de Ensino Fundamental I na E.E. Pres. Tancredo de Almeida Neves.



RESUMO

A Arteterapia possibilita ao participante estabelecer uma conexão direta com suas necessidades inconscientes. Pois ao se trabalhar, através das linguagens plásticas, ele materializa o que transborda do seu inconsciente, transpondo imagem concreta. Assim a Arteterapia pode constituir-se em uma terapêutica capaz de participar de uma rede de recursos terapêuticos preciosos para a melhoria da qualidade de vida daqueles que precisam estar bem para poderem atender e auxiliar a outros. O Objetivo geral deste trabalho foi de descrever de que forma a Arteterapia oportuniza aos professores, através das linguagens expressivas da Arte, momentos de saúde e maior qualidade de vida, a fim de melhor poderem cuidar de si e daqueles que necessitam de seus cuidados. A questão principal deste é amar incondicionalmente o processo de educar, seja na escola ou em casa, contribuindo para a aproximação da família, escola e comunidade, melhorando a qualidade do ensino e a qualidade de vida do envolvido diretamente, o aluno. Concluo que como professora, após ter posto a Arteterapia em prática, me sinto tranquila e confiante para enfrentar as dificuldades do dia a dia e consegui expressar de forma prazerosa, questionando-me, reencontrando-me e, desta forma, atuando de forma mais integrada e consciente no local em que trabalho, dentro da escola como um dos milhares de Cuidadores existentes no mundo inteiro.

Palavras-chave: Arteterapia; Educar; Linguagens; Professor.

INTRODUÇÃO

A Arte faz parte da história e da humanidade, desde o início dos tempos até os dias de hoje, onde a Arteterapia passou a ser considerada profissão no século XX.

Hoje em dia a Arteterapia é desenvolvida em hospitais e em instituições que resgatam a qualidade de vida do indivíduo.

Nos dias de hoje, a Arteterapia não é somente desenvolvida em hospitais, e sim em várias instituições visando resgatar a qualidade de vida do indivíduo e o processo ensino aprendizagem, desde os anos iniciais de aprendizagem até infinitas idades.

Exigindo que pais e alunos trabalhem em conjunto, o papel da escola é envolvê-los sempre,

no seu dia a dia e principalmente no cotidiano escolar e familiar, resgatando o humanismo na educação através da Arteterapia.

A Arteterapia tem como principal objetivo atuar como um catalisador, favorecendo o processo terapêutico, de forma que o indivíduo entre em contato com conteúdos internos e muitas vezes inconscientes, normalmente barrados por algum motivo, assim expressando sentimentos e atitudes até então desconhecidos.

A Arteterapia resgata o potencial criativo do homem, buscando a psique saudável e estimulando a autonomia e transformação interna para reestruturação do ser.

Propõe-se então, a estruturação da ordenação lógica e temporal da linguagem verbal de indivíduos que preferem ou de outros que só conseguem expressões simbólicas. A busca da terapia da arte é uma maneira simples e criativa para resolução de conflitos internos, é a possibilidade de se catar emocionalmente de forma direta e não intencional.

O QUE É ARTETERAPIA?

Arteterapia é um processo terapêutico que se serve do recurso expressivo a fim de conectar os mundos internos e externos do indivíduo, através de suas simbologias. Vários autores definiram a Arteterapia, todos com conceitos semelhantes no que diz respeito à auto expressão.

É a arte livre, unida ao processo terapêutico, que transforma a Arteterapia em uma técnica especial. Segundo a Associação Brasileira de Arteterapia, é um modo de trabalhar utilizando a linguagem artística como base da comunicação cliente-profissional. Sua essência é a criação estética e a elaboração artística em prol da saúde.

CONCEITOS DA ARTETERAPIA

A prática da Arteterapia pode ser baseada em diferentes referenciais teóricos, como a Psicanálise, a Psicologia Analítica, a Gestalt-terapia, dentre outras abordagens advindas especialmente do campo da Psicologia, que considera fundamental a compreensão do Arteterapeuta acerca do ser humano. Desta forma, os conceitos em Arteterapia diferenciam-se amplamente conforme a abordagem seguida pelo Arteterapeuta.

No caso da prática arteterapêutica pautada na Psicologia Analítica, aponta-se que, para Jung, a arte tem finalidade criativa, e a energia psíquica consegue transformar-se em imagens e, através dos símbolos, colocar seus conteúdos mais internos e profundos. De acordo com o pensamento junguiano, deve-se observar os sonhos, pois são criações inconscientes que o consciente muitas vezes consegue captar, e junto ao terapeuta pode-se buscar sua significação.

No volume XI de *Obras Completas* de Freud, ele relata que frequentemente experimentamos os sonhos em imagens visuais, sentimentos e pensamentos, sendo mais comum na primeira forma.

E parte da dificuldade de se estimar e explicar sonhos deve-se à dificuldade de traduzir essas imagens em palavras. Muitas vezes, quando as pessoas sonham, dizem que poderiam mais facilmente desenhá-los que escrevê-los. De acordo com escritos freudianos, as imagens escapam com mais facilidade do superego do que as palavras, alojando-se no inconsciente e por este motivo o indivíduo se expressa melhor de forma não verbal.

A necessidade da comunicação simbólica origina-se deste pressuposto, como forma de autoconhecimento no tratamento terapêutico. Quanto à Arteterapia de Orientação Psicanalítica, um autor que traz importantes contribuições teóricas é Donald Woods Winnicott. Ele foi um pediatra e posteriormente psicanalista inglês que desenvolveu uma teoria sobre o desenvolvimento emocional que dava grande importância para a criatividade como um elemento atrelado à Saúde. Além disso, instaurou o recurso do grafismo nos atendimentos que realizou, denominando a técnica criada como Jogo do Rabisco. É um autor que dá grande importância para a relação estabelecida entre paciente e terapeuta, mais do que para a verbalização de interpretações dos possíveis conteúdos inconscientes que podem estar presentes nas produções.

Partindo do princípio de que muitas vezes não se consegue falar a respeito de conflitos pessoais, a Arteterapia propõe recursos artísticos para que sejam projetados e analisados todos esses processos, obtendo-se uma melhor compreensão de si mesmo, e podendo ser trabalhados no intuito de uma libertação emocional.

A Arteterapia baseia-se na crença de que o processo criativo envolvido na atividade artística é terapêutico e enriquecedor da qualidade de vida das pessoas. Por meio do criar em arte e do refletir sobre os processos e os trabalhos artísticos resultantes, pessoas podem ampliar o conhecimento de si e dos outros, aumentar a autoestima, lidar melhor com sintomas, stress, experiências traumáticas, desenvolver recursos físicos, cognitivos, emocionais e desfrutar do prazer vitalizador do fazer artístico.

As linguagens plásticas, poéticas e musicais, dentre outras, podem ser mais adequadas à expressão e elaboração do que é apenas vislumbrado, ou seja, esta complexidade implica na apreensão simultânea de vários aspectos da realidade. Esta é a qualidade do que ocorre na intimidade psíquica: um mundo de constantes percepções e sensações, pensamentos, fantasias, sonhos e visões, sem a ordenação moral da comunicação verbal do cotidiano.

Uma obra de arte consegue, por si só, transmitir sentimentos como alegria, desespero, angústia e felicidade, de maneira única e pessoal, relacionadas ao estado espiritual em que se encontra o autor no momento da criação.

A utilização de recursos artísticos (pincéis, cores, papéis, argila, cola, figuras, desenhos, recortes, etc.), tem como finalidade a mais pura expressão do verdadeiro self, não se preocupando com estética, e sim com o conteúdo pessoal implícito em cada criação e explícito como resultado final. Contudo, as técnicas de utilização dos materiais, acima citados, são para simples manuseio dos mesmos, e não para profissionalização ou comercialização.

A ARTETERAPIA NO AMBIENTE ESCOLAR

A arte é, entre todas as atividades, a que agrega de modo mais eficiente os aspectos racionais e criativos do ser humano. Ao desenvolver uma atividade artística, o sujeito não só estará interferindo na realidade, como também estará estruturando-se de forma mais adequada, saudável e eficiente.

Através das diversas manifestações artísticas, as pessoas podem se expressar de uma forma própria e singular e superar as mais diversas barreiras da comunicação.

Utilizando-se de todas as expressões artísticas e com recursos simples e muito eficientes a arte terapia favorece o desenvolvimento e à superação de limitações pessoais, buscando-se assim o aumento do repertório de habilidades, a melhor estruturação da personalidade, o aumento do horizonte de interesses, a composição de novos objetivos e a melhor habilidade em lidar com os seus próprios conflitos.

Muitas instituições voltadas para a inclusão social utilizam a arte, como importante meio educacional. Onde outras metodologias falharam a arte alcançou resultados significativos, principalmente ao atrair espontaneamente meninos e meninas para outras atividades educativas e sociais.

Ferraz e Fusari, diz que:

“A educação escolar deve assumir, através do ensino e da aprendizagem do conhecimento acumulado pela humanidade, à responsabilidade de dar ao educando o instrumento para que ele exerça uma cidadania mais consciente, crítica e participante”. (Ferraz e Fusari, 1993, p. 33 e 34).

Através de um projeto educativo escolar, integrando todas as disciplinas é possível junto com o professor de artes, trabalhar de forma significativa com o objetivo de atrair alunos para que possam desenvolver a aprendizagem, e recuperar sua autoimagem.

Atividades simples tais como a hora do conto, desenhos, interpretação oral e escrita, dramatização dos personagens, ou seja, através de arte terapia interativa.

A utilização de recursos artísticos para auxiliar o desenvolvimento de conteúdos escolares específicos vem-se expandindo cada vez mais, com o foco do trabalho pedagógico na aprendizagem do aluno. Os cursos de formação de professores procuram enfatizar atividades didáticas que privilegiem a ação do aluno e, nesse sentido, atividades artísticas são excelentes recursos, uma vez que a arte vem ocupando significativo espaço na formação humana, desde o início das civilizações até a atualidade.

No entanto, sabemos que a arte é um elemento muito importante na vida de cada pessoa e que o educador, de modo especial, pode munir-se, através da arte, de uma riqueza inestimável de recursos que auxiliem sua tarefa educativa, principalmente a partir do momento em que se conscientize de que pode e é interessante que trabalhe, também, sua própria onipotência, reestruturando a concepção de saber, que não se restringe ao lógico-matemático, mas abarca todos os tipos de inteligência e lhe possibilita a busca de diferentes maneiras de transmitir a mesma mensagem, aproveitando todas as possibilidades que o repertório de conhecimentos e emoções do aluno traz.

Assim, com lucidez, compromisso e responsabilidade, práticas e vivências são utilizadas para trabalhar os bloqueios de aprendizagem e a construção dos conceitos. Dessa forma, o docente

não vai negar a inteligência do outro, mas dispor-se a percebê-la, a identificar qual canal prioritário é utilizado para conhecer o mundo, analisá-lo, aprender. Vai valorizar o aprendente e apostar na sua aprendizagem, investir na sua formação, utilizar a expressão artística para estimulá-lo a exprimir, sem receios, sem censuras, sem se importar com talento ou capacidade criativa, seus sentimentos e emoções, fazendo, posteriormente, a interpretação do que pode exprimir através da criação artística.

Educadores já despertados para tais possibilidades refletem, dirigem o olhar, também, para suas próprias vivências: analisam os respectivos sentimentos, procedimentos, reações, procurando enxergá-los com equilíbrio, pesando as adequações e inadequações, flexibilizando, dando-se oportunidade de investir, falhar, acertar, negociar, aceitando-se como seres em transformação, eternos aprendizes que interagem com o aluno, ensinando e, ao mesmo tempo, aprendendo. Nesse processo, se enriquecem e, utilizando o recurso da arte como mediadora do diálogo interno, da visão de mundo, de professor, de escola e de si mesmos se aperfeiçoam, ampliam a própria visão e possibilidades, se embelezam.

Durante esse processo amadurecem reveem todo o conteúdo que desenvolvem em suas aulas, analisam, refletem sobre os entraves encontrados, não como vítimas do processo, mas como coautores, e relativizam, quer seus acertos, quer as falhas, percebendo que a ótica pela qual analisavam o mundo era mais rígida e deixava de beneficiar seja a si mesmos, seja aos seus interlocutores. Interessando-se pela arteterapia, utilizando seus recursos, estão flexibilizando e dando oportunidade ao aparecimento de perspectivas que antes nem percebiam ou, quando percebiam, desconsideravam.

O Educador de Arteterapia, deve pesquisar constantemente, buscar fundamentação teórica para embasar sua aprendizagem e seu trabalho, para poder discriminar suas possibilidades de cooperação e complementaridade, bem como contemplar um outro lado seu e perceber a transformação pela qual está passando; perceber as vivências que lhe estão permitindo trabalhar a autoimagem, bem como a percepção de que é positivo investir em comportamentos que não polarizem, mas ajudem a relativizar e amadurecer.

É importante que cada educador/arte terapeuta esteja desperto, atento à dinâmica da escola como um todo e da sala de aula em particular, cômico de que é fundamental para o processo de identificação, valorizar personagens com traços de sabedoria e perspicácia, que usem estratégias para convencer os oponentes, vencendo pela sutileza e não pela força física; ciente de que nenhum herói sozinho dá conta de toda a diversidade, mas que, de acordo com a situação, cada uma das forças heroicas (prazer, competição, força, sabedoria, colaboração, complementaridade) deve ser resgatada/convocada, para agir na superação dos obstáculos, na transformação e evolução da própria atuação.

Nesse sentido as atividades de arteterapia estimulam à desinibição, o autoconhecimento, a criatividade, levando os participantes a uma sensação de integração com o mundo que instiga à resolução de conflitos pessoais, à melhoria do relacionamento social e desenvolvimento harmônico da personalidade.

A arteterapia pode ser utilizada como elo de interação entre os vários campos do conhecimento, colaborando sobremaneira na construção da interdisciplinaridade no âmbito da escola, elaborando a comunicação entre as possibilidades e limites próprios da ciência e a expressiva liberdade de criação da arte; fazendo ligações entre anseios gerados pelo mundo atual com o mais remoto passado, enfim promovendo o desenvolvimento do potencial humano através de situações que favoreçam a leitura do mundo de maneira ampla, rica e profunda.

A IMPORTÂNCIA DA ARTETERAPIA PARA AS CRIANÇAS

É muito importante para o ser humano, principalmente em sua fase inicial da vida, onde sua personalidade está sendo formada, que ele possa ter contato com atividades que proporcionem estímulo à sua criatividade.

O curso de arte para crianças busca desenvolver nos futuros adultos uma capacidade criativa e intelectual aguçada e preparada para as situações do dia-a-dia.

Tendo como base o desenho, a pintura e as experiências tridimensionais, o curso visa desenvolver o potencial criativo da criança, através de oficinas semanais. É estruturada pelas questões temáticas que envolvem o homem, o ambiente, a natureza, a história, a tecnologia e pelos conceitos do fazer artístico.

Enfatizando o cuidado com o meio ambiente, as crianças aprendem a reutilizar embalagens plásticas e metálicas, transformando o lixo em obras de arte personalizadas. Aprendem a ver e expressar a linha, a cor, o espaço, o volume, os grafismos e texturas, através do desenho e da pintura. Aprendem noções de história da arte, composição e pesquisa de materiais expressivos. Desenvolvem esses conteúdos através da análise e estudo das obras de artistas, movimentos ou períodos artísticos diferenciados.

O desenho tem papel fundamental na formação do conhecimento e requer grande consideração no sentido de valorizar desde o início da vida da criança, considerando a bagagem que traz de casa, assim como seu próprio dia-a-dia.

O ato de desenhar deve ser considerado um fator essencial no processo do desenvolvimento da linguagem, bem como uma espécie de documento que registra a evolução da criança.

A criança ao desenhar desenvolve a auto expressão e atua de forma afetiva com o mundo, opinando, criticando, sugerindo, através da utilização das cores, formas, tamanhos, símbolos, entre outros.

É de ressaltar que o professor deve oferecer para seu aluno a maior diversificação possível de materiais, fornecendo suportes, técnicas, bem como desafios que venham favorecer o crescimento de seu aluno, além de ter consciência de que um ambiente estimulante depende desses fatores colocados, permitindo a exploração de novos conhecimentos.

Partindo do pressuposto de que não são oferecidos tais suportes, a tendência é que o aluno

bloqueie sua criatividade, visto que não lhe foram oferecidas tais condições.

A importância de valorizar o desenho desde o início da vida da criança se dá pelo fato da necessidade que o universo infantil tem em ser estimulado, desafiado, confrontado de forma que venha enriquecer as próprias experiências da criança.

Valorizando a arte, ou seja, o desenho na escola, o professor estará levando o aluno a se interessar pelas produções que são realizadas por ele mesmo e por seus colegas, bem como por diversas obras consideradas artísticas a nível regional, nacional e internacional.

Enquanto mediador do conhecimento, o professor é essencial para incentivar o aluno, seja ele pelo caminho da arte ou por outra área do conhecimento, oferecendo os melhores suportes, de forma que venha a somar no crescimento e formação do mesmo.

A arte tem uma grande importância na educação escolar e em geral ela tem função indispensável na vida das pessoas desde o início das civilizações, tornando-se um fator essencial de humanização.

Para (MARTINS, M. et al, 1998, p.57):

“Cada um de nós, combinando percepção, imaginação, repertório cultural e histórico, lê o mundo e o reinterpreta à sua maneira, sob o seu ponto de vista, utilizando formas, cores, sons, movimentos, ritmo, cenário”.

De acordo com Ferraz e Fusari (1999, p. 16), “a arte se constitui de modos específicos de manifestação da atividade criativa dos seres humanos ao interagirem com o mundo em que vivem, ao se conhecerem e ao conhecê-lo”.

Por esse prisma, consideramos que a Arte deixe de ser apreciada como uma atividade e passe a ocupar a categoria de disciplina de Arte, para que ela passe a ser mais do que algo para ser tratado só na escola, mas algo que provoque mudanças de comportamento.

O PROFESSOR EDUCADOR NA PRÁTICA DA ARTERAPIA

Durante todo o seu desenvolvimento expressivo a criança conhece e aprimora saberes, técnicas e sensações, construindo assim, sua poética pessoal. É nesse aprimorar/construir que se faz necessária uma boa prática pedagógica desenvolvida pelo professor.

Podemos concordar com Ferraz e Fusari (1999, p. 49) quando explicam que “no encontro que se faz entre cultura e criança situa-se o professor cujo trabalho educativo será o de intermediar os conhecimentos existentes e oferecer condições para novos estudos”. O papel do professor é mediar os conhecimentos, apresentar novos saberes aos que a criança já possui.

Tudo o que ela adquire, seja por intermédio do professor ou do seu meio (família, colegas, sociedade), ajuda no desenvolvimento de suas expressões e percepções. O professor como principal mediador dos conhecimentos, precisa apresentar à criança situações que lhe possibilitem ampliar e enriquecer suas experiências, de modo prazeroso e lúdico.

De acordo com os BNCC – Artes (1997, pp.47 e 48) “aprender com sentido e prazer está

associado à compreensão mais clara daquilo que é ensinado”, dessa forma é função do professor escolher quais os recursos didáticos mais eficientes para expor os conteúdos, “observando sempre à necessidade de introduzir formas artísticas, porque ensinar arte com arte é o caminho mais eficaz”.

Vários fatores são importantes para que as aulas sejam significativas para as crianças, como ter um ambiente estimulante e desafiador, acolher o que os alunos trazem e trabalhar com o cotidiano das crianças, ou seja, com o repertório oferecido pela comunidade. (BNCC – Artes, 1997).

De acordo com os BNCC – Artes (1997, p. 110), o professor é um “criador de situações de aprendizagem”. Ele é o incentivador, estimulador, o profissional que trabalha para que suas aulas sejam significativas para seus alunos.

O professor de Arte precisa estar atento ao trabalho que está desenvolvendo com seus alunos, analisar se está ajudando a desenvolver mais sua percepção, buscando assim a construção de sua poética pessoal, pois:

[...] valorizar o repertório pessoal de imagens, gestos, “falas”, sons, personagens, instigar para que os aprendizes persigam ideias, respeitar o ritmo de cada um no despertar de suas imagens internas são aspectos que não podem ser esquecidos pelo professor de arte. Essas atitudes poderão abrir espaço para o imaginário (MARTINS, PICOSQUE e GUERRA, 1998, p. 118).

É necessário que o educador analise e valorize o processo e não o produto final incentive o aluno a buscar e criar, a se sensibilizar com as cores, gestos e sons. O trabalho do professor é incentivar e valorizar a imaginação dos alunos, ouvir e ver o que já sabem fazer.

Segundo as autoras Martins, Picosque e Guerra (1998, p. 118), “é exercitando esse pensar imaginativo que podemos encontrar soluções inovadoras e ousadas, seja no campo da ciência, seja no da arte”.

Já o autor Jorge Larrosa (2003, pp. 51 e 52), nos apresenta uma definição de professor um pouco mais poética. Afirmar que professor é “alguém que conduz alguém até si mesmo” e, se olharmos para nossa vida encontraremos “alguém que, sem exigir imitação e sem intimidar, mas suave e lentamente, nos conduziu até nossa própria maneira de ser”.

Após essas definições podemos dizer que o bom professor é aquele que se empenha no que faz e que tem como objetivo o crescimento e o desenvolvimento de seus alunos.

O professor nas aulas de Arte deve visar o desenvolvimento da poética do aluno e do seu modo de se expressar, não de forma impositiva, mas incentivando suas produções. É preciso estar atento, pois de acordo com os autores Lowenfeld e Brittain (1970, p. 78), “um mau professor é pior do que não haver professor algum”.

Ao conduzir o aluno a si mesmo, o professor pode trabalhar estimulando o desenvolvimento de sua criatividade, o que facilitará a construção de sua poética pessoal e de sua forma de ver, sentir e se expressar no mundo.

Para Lowenfeld e Brittain (1970, p. 48) “as crianças que ficam inibidas em sua criatividade, por regras ou forças que lhe são alheias, podem retrair-se ou recorrer à cópia ou ao desenho mecânico”. Para que isso não ocorra é importante o trabalho do professor como mediador e incentivador.

A poética pessoal, assim como a criatividade e o gosto pela arte, só será desenvolvida se fizerem sentido para a criança.

Para Martins, Picosque e Guerra (1998, p. 128) [...] o que „decoramos “ou simplesmente

copiamos mecanicamente não fica em nós. É um conteúdo momentâneo, por isso conhecimento vazio que no decorrer do tempo é esquecido. Não faz parte de nossa experiência. Só aprendemos aquilo que, na nossa experiência, se torna significativo para nós.

As aulas de Arte precisam ser significativas. O professor precisa conhecer seus alunos, partir de suas preferências, do que já sabem e ampliar o seu repertório. Para isso ele pode levar para a aula materiais diferentes, incentivar as produções dos alunos, questionar qual o significado do que fizeram e propor situações problemas para que busquem diferentes respostas, novas formas de se expressar, colocando em prática seu potencial.

Nas aulas de Arte o professor deve utilizar as quatro linguagens artísticas (artes visuais, dança, música e teatro) como forma do aluno se expressar significativamente e não apenas visuais, como ocorre na maioria das vezes.

Após o surgimento da fotografia, as artes visuais foram pouco a pouco se modernizando. Hoje, além das pinturas, gravuras e esculturas é possível trabalhar com vídeos, artes gráficas, programas de computador, etc.

Para produzir, o aluno precisa conhecer os elementos que compõem as artes visuais, como ponto, linha, volume, textura, cor, luz. Também precisa experimentar diversos materiais como papéis, tintas, argila, máquinas fotográficas.

Além disso, poderá apreciar e estudar obras de arte, de modo que aprenda a unir todos esses conhecimentos para se expressar, mas para isso é muito importante a mediação do professor De acordo com os BNCC – Artes (1997, p.61) “tal aprendizagem pode favorecer compreensões mais amplas para que o aluno desenvolva sua sensibilidade, afetividade e seus conceitos e se posicionar criticamente”.

A dança também é uma linguagem que pode ser utilizada pelo professor. Ela sempre esteve presente na cultura humana, seja como atividade de lazer, trabalho ou manifestação religiosa. A criança é um ser em constante movimento, é dessa maneira que ela explora seu corpo e o ambiente. A dança pode ser utilizada como um estímulo à comunicação e à criatividade, pois, através dela, o professor pode trabalhar de forma lúdica e espontânea a estrutura e o funcionamento dos corpos, assim como o trabalho em grupo e a atenção.

Os BNCC – Artes (vol. 06, 1997, p. 67), apontam a dança na escola, como uma atividade que: “pode desenvolver na criança a compreensão de sua capacidade de movimento mediante um maior entendimento de como seu corpo funciona. Assim, poderá usá-lo expressivamente com maior inteligência, autonomia, responsabilidade e sensibilidade”.

A linguagem musical também sempre esteve presente na cultura humana. Para ser trabalhada na sala de aula, o professor precisa acolher o repertório trazido pelos alunos, contextualizá-lo e enriquecê-lo, levando até eles músicas às quais eles não têm acesso, para que conheçam e apreciem, sempre de forma significativa e contextualizada.

Assim como nas artes visuais, o aprendiz precisa entrar em contato com técnicas e nomenclaturas musicais, como altura, som, partituras, instrumentos musicais (que já existem ou outros que podem ser fabricados).

Também é importante apreciar apresentações musicais, conhecer a produção de grupos

populares e participar, através do incentivo do professor, de festivais, shows e concertos (BNCC – Artes, vol. 06, 1997).

A capacidade teatral está presente na vida da criança desde seu ingresso na escola, quando vivencia de forma espontânea o jogo de faz de conta. Cabe à escola e ao professor incentivar desde esse momento as atividades teatrais. Para isso, pode utilizar jogos que trabalhem a imaginação, a ação e as relações em grupo, sem perder as características lúdicas e espontâneas.

De acordo com os BNCC – Artes (vol. 06, 1997, p. 84):

[...] as propostas educacionais devem compreender a atividade teatral como uma combinação de atividade para o desenvolvimento global do indivíduo, um processo de socialização consciente e crítico, em exercício de convivência democrática, uma atividade artística com preocupações de organização estética e uma experiência que faz parte das culturas humanas.

É preciso situar as informações e os dados em seu contexto para que adquiram sentido”, portanto é necessário partir sempre da realidade dos alunos, do que já sabem, para então ampliar e instigar seus conhecimentos.

De acordo com Fayga Ostrower (1987, p. 130):

a criatividade da criança é diferente da criatividade do adulto; “nas crianças, o criar – que está em todo seu viver e agir – é uma tomada de contato com o mundo, em que a criança muda principalmente a si mesma”, ela pode até mudar o ambiente, mas não é esse o seu propósito, pois tudo o que faz é para saciar suas necessidades.

A criança se expressa através da arte com mais facilidade, pois em sua produção artística, que é sua criação, não há certo ou errado. Para Lowenfeld e Brittain (1970), a criatividade é uma ação, é um comportamento em que a criança produz e constrói continuamente.

O trabalho mediador desenvolvido pelo professor ajuda no desenvolvimento da capacidade de criação da criança. Através de suas orientações o professor pode motivar os alunos. Para isso pode utilizar perguntas, situações problemas, projetos, partindo sempre das necessidades dos alunos e do que lhes desperta o interesse, ampliando seus conhecimentos e sua visão.

Outro fator importante é o professor conhecer as características do desenvolvimento expressivo das crianças, mesmo que estas não sigam regras fixas de comportamento e idade, pois podem favorecer o seu trabalho de mediação e, o fundamental, é que ele conheça cada um de seus alunos.

A ARTE E A FORMAÇÃO DA CRIANÇA

A arte é importante na vida da criança, pois colabora para o seu desenvolvimento expressivo, para a construção de sua poética pessoal e para o desenvolvimento de sua criatividade, tornando-a um indivíduo mais sensível e que vê o mundo com outros olhos. Os seres humanos são dotados de criatividade e possuem a capacidade de aprender e de ensinar.

A criatividade da criança precisa ser trabalhada e desenvolvida, e é por meio do trabalho realizado com a arte nas escolas que isso será possível, pois, nas palavras de Buoro (2000, p. 39) “Arte se ensina, Arte se aprende”.

Porém, nas escolas podemos ver que ocorre o contrário, a arte está sendo desvalorizada e colocada apenas como “momento de repouso” das outras disciplinas que são consideradas mais importantes, ou ainda recurso para enfeitarem datas comemorativas, como nos relata os BNCC – Artes (1997).

Além disso, ainda existem professores que intervêm no processo de construção do aluno, tentando impor suas “técnicas” ou o que acham correto, desestimulando, assim os alunos e impedindo que desenvolvam sua própria poética, seu próprio estilo.

Para entendermos a importância que a arte exerce na criança analisaremos algumas características do seu desenvolvimento expressivo. Iniciaremos com as crianças de 02 anos e seguiremos até aproximadamente seus 12 anos.

A arte é vista e sentida de maneiras diferentes por crianças e adultos. Para o adulto está associada ao belo, às exposições, a museus, à estética. Já para a criança, a arte é uma forma de se expressar, pois “a natureza da criança é lidar com o mundo de modo lúdico, fazer o que lhe dá prazer e satisfação. Por isso gosta tanto de brincar e desenhar” (SANS, 1995, p. 21).

A criança faz o que lhe dá prazer e alegria, brincar e desenhar envolve-a por completo e, sempre que age, valoriza os seus desejos e as suas vontades.

Geralmente, a criança começa a desenhar por volta dos dois anos. Nesse período está aberta a experiências, não tem medo de se arriscar, pois o seu corpo é ação e pensamento: ela pode tocar, cheirar, pensar e experimentar com o corpo.

É nesse período que a criança inicia suas garatujas, ou seja, quando manifesta de forma gráfica, sonora ou corporal o que está sentindo, o que conseguiu “pesquisar” no ambiente. É importante ressaltar que as garatujas não são apenas gráficas, pois os pequenos também podem explorar materiais sonoros e o próprio corpo para se expressarem, como quando fazem movimentos com a boca e produzem sons ou quando montam e desmontam pilhas de caixas por prazer. Em todas essas situações estão pesquisando o que existe ao seu redor e o que podem fazer.

A criança valoriza mais o material que está utilizando, o processo, do que o resultado final. Ao se expressar de forma gráfica faz vários rabiscos, livremente, faz traços horizontais, verticais e inclinados até perceber que pode utilizar a linha curva para construir círculos de tamanhos diferentes. Por mais que para os adultos esses rabiscos não possuam significado algum, devem ser estimulados. A criança deve ser encorajada a garatujar, pois esses traços são o início de sua expressão gráfica e, posteriormente, a levarão até a escrita.

Como vemos em Lowenfeld e Brittain (1970, p. 115) “a arte pode contribuir imensamente para esse desenvolvimento, pois é na interação entre a criança e seu meio que se inicia a aprendizagem”.

A interação é importante, pois a criança gosta de imitar o que o adulto faz, ela observa seus gestos e ações e tenta reproduzir, ela se interessa pela ação e não pelo que o adulto está fazendo. Por isso é fundamental o incentivo, tanto da família como da escola, oferecendo-lhe repertório suficiente para que possa ampliar seus conhecimentos e suas ações.

Os pais e os professores devem ficar atentos para deixar a criança se expressar livremente,

evitar comentários negativos e não devem apressá-la para que saia da fase das garatujas, pois essas manifestações são importantes para o seu desenvolvimento e ações futuras. Quando a criança é reprimida pode passar a ter medo de se arriscar e, conseqüentemente, de se expressar.

Podemos concordar com Martins, Picosque e Guerra (1998, p. 102), quando dizem que a “arte é a linguagem básica dos pequenos e deve merecer um espaço especial, que incentive a exploração, a pesquisa, o que certamente não será obtido com desenhos mimeografados e „exercícios de prontidão”.

Os processos pelos quais as crianças passam são mais importantes que o produto final e, por isso, merecem tanta atenção.

No desenho os seus rabiscos vão, aos poucos, depois de inúmeras tentativas, se tornando letras e ela passa a diferenciar a escrita do desenho. Seus traços começam a ser controlados e, geralmente, o primeiro símbolo que a criança constrói é a figura humana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os cursos de formação de professores procuram enfatizar atividades didáticas que privilegiem a ação do aluno e, nesse sentido, atividades artísticas são excelentes recursos, uma vez que a arte vem ocupando significativo espaço na formação humana, desde o início das civilizações até a atualidade.

Em decorrência, cursos específicos de especialização em arte terapia são oferecidos não apenas a professores, mas a profissionais que trabalhem em diferentes contextos, a fim de que possam adicionar à sua prática o uso terapêutico e profilático de recursos criativos, sejam plásticos, poéticos, musicais, de expressão corporal... Nesse sentido, não se trata de lançar mão da arte pela arte, ou da arte apenas como recurso para facilitar a aprendizagem, mas, sobretudo da arte integrada a outros recursos expressivos, numa relação de ajuda.

Sabemos que a arte é um elemento muito importante na vida de cada pessoa e que o educador, de modo especial, pode munir-se, através da arte, de uma riqueza inestimável de recursos que auxiliem sua tarefa educativa, principalmente a partir do momento em que se conscientize de que pode e é interessante que trabalhe, também, sua própria onipotência, reestruturando a concepção de saber, que não se restringe ao lógico-matemático, mas abarca todos os tipos de inteligência e lhe possibilita a busca de diferentes maneiras de transmitir a mesma mensagem, aproveitando todas as possibilidades que o repertório de conhecimentos e emoções do aprendente/interlocutor traz.

Assim, com lucidez, compromisso e responsabilidade, práticas e vivências são utilizadas para trabalhar os bloqueios de aprendizagem e a construção dos conceitos. Dessa forma, o docente não vai negar a inteligência do outro, mas dispor-se a percebê-la, a identificar qual canal prioritário é utilizado para conhecer o mundo, analisá-lo, aprender. Vai valorizar o aprendente e apostar na sua aprendizagem, investir na sua formação, utilizar a expressão artística para estimulá-lo a exprimir, sem receios, sem censuras, sem se importar com talento ou capacidade criativa, seus sentimentos e emoções, fazendo, posteriormente, a interpretação do que pode exprimir através da criação artística.

Educadores já despertados para tais possibilidades refletem, dirigem o olhar, também, para suas próprias vivências: analisam os respectivos sentimentos, procedimentos, reações, procurando enxergá-los com equilíbrio, pesando as adequações e inadequações, flexibilizando, dando-se oportunidade de investir, falhar, acertar, negociar, aceitando-se como seres em transformação, eternos aprendizes que interagem com o aluno, ensinando e, ao mesmo tempo, aprendendo. Nesse processo, se enriquecem e, utilizando o recurso da arte como mediadora do diálogo interno, da visão de mundo, de professor, de escola e de si mesmos se aperfeiçoam, ampliam a própria visão e possibilidades, se embelezam.

Durante esse processo amadurecem reveem todo o conteúdo que desenvolvem em suas aulas, analisam, refletem sobre os entraves encontrados, não como vítimas do processo, mas como coautores, e relativizam, quer seus acertos, quer as falhas, percebendo que a ótica pela qual analisavam o mundo era mais rígida e deixava de beneficiar seja a si mesmos, seja aos seus interlocutores. Interessando-se pela arte terapia, utilizando seus recursos, estão flexibilizando e dando oportunidade ao aparecimento de perspectivas que antes nem percebiam ou, quando percebiam, desconsideravam.

O Professor Arteterapeuta deve pesquisar constantemente, buscar fundamentação teórica para embasar sua aprendizagem e seu trabalho, para poder discriminar suas possibilidades de cooperação e complementaridade, bem como contemplar outro lado seu e perceber a transformação pela qual está passando; perceber as vivências que lhe estão permitindo trabalhar a autoimagem, bem como a percepção de que é positivo investir em comportamentos que não polarizem, mas ajudem a relativizar e amadurecer.

É importante que cada educador/arte terapeuta esteja desperto, atento à dinâmica da escola como um todo e da sala de aula em particular, cômico de que é fundamental para o processo de identificação, valorizar personagens com traços de sabedoria e perspicácia, que usem estratégias para convencer os oponentes, vencendo pela sutileza e não pela força física; ciente de que nenhum herói sozinho dá conta de toda a diversidade, mas que, de acordo com a situação, cada uma das forças heroicas (prazer, competição, força, sabedoria, colaboração, complementaridade) deve ser resgatada/convocada, para agir na superação dos obstáculos, na transformação e evolução da própria atuação.

Nesse sentido as atividades de arte terapia estimulam à desinibição, o autoconhecimento, a criatividade, levando os participantes a uma sensação de integração com o mundo que instiga à resolução de conflitos pessoais, à melhoria do relacionamento social e desenvolvimento harmônico da personalidade.

A Arteterapia pode ser utilizada como elo de interação entre os vários campos do conhecimento, colaborando sobremaneira na construção da interdisciplinaridade no âmbito da escola, elaborando a comunicação entre as possibilidades e limites próprios da ciência e a expressiva liberdade de criação da arte; fazendo ligações entre anseios gerados pelo mundo atual com o mais remoto passado, enfim promovendo o desenvolvimento do potencial humano através de situações que favoreçam a leitura do mundo de maneira ampla, rica e profunda.

REFERÊNCIAS

- BONOMI, M. C.; FERREIRA, L. H. **Arteterapia: a mudança do olhar em educação**. In Associação de Arteterapia do Estado de São Paulo. Revista de Arteterapia da AATESP, vol. 2, n. 1, p. 03-17, 2011.
- BRONDI, P.B.C. **Arte, produção e História**. São Paulo: FTDE -1997
- CANTELE, C.R. **Arte Linguagem Visual. Ensino Fundamental, Vol. 2**. São Paulo: Editora IBEP:1997.
- CIORNAI, Selma. (org.). **Percursos em Arteterapia: Arteterapia e educação e arteterapia e saúde**. São Paulo: Summus, 2005.
- CIORNAI, S. (Org.) **Percursos em Arteterapia: Arteterapia e Educação / Arteterapia e Saúde**. São Paulo: Summus, 2005
- DEWEY, John. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Editora, 2010.
- FERREIRA, L. H.; BONOMI, M. C. **Grupos na Educação: experiências no Ensino Infantil e Fundamental**. In: SEI, M. B. & GONÇALVES, T. F. Arteterapia com grupos: aspectos teóricos e práticos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.
- GOMBRICH, Ernst. H. **A História da Arte**. Rio de Janeiro, RJ: LTC editora, 1993.
- HONORIO.C.M. **Arte e Caminhos, construção e fruição**. Editora Base. Curitiba, 2007.
- JUNG C.G. **O espírito na arte e na ciência**. Petrópolis: Vozes; 1991. [Coleção Obras Completas, v.15]
- LOWENFELD, Viktor. **A Criança e sua arte: Um guia para os pais**. São Paulo: Mestre Jou, 1976.
- PIAGET, J. **A equilibração das estruturas cognitivas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.
- RAPPAPORT, C.R. **Psicologia do Desenvolvimento vol. 4: a idade escolar e a adolescência**. São Paulo; E.P.U. 2005
- SEBER, Maria da Glória. **Piaget: O diálogo com a criança e o desenvolvimento do raciocínio**. São Paulo: Scipione, 1997.
- SIMAS, Cláudia. G. **Arte e reabilitação: Fazendo brotar emoção com ajuda do aparato digital**. 2012. 165 f. Tese (Doutorado em Arte e Tecnologia) – Instituto de Arte, Universidade de Brasília. Brasília, 2012.
- VALLADARES, A. C. A. **A arteterapia humanizando os espaços de saúde**. São Paulo: Casa do Psicólogo; 2008.
- WALLON, Henri. **A Evolução Psicológica da Criança**. Trad. Sob direção de Ana Maria Bessa. Lisboa, Edições 70. p. 236. 1968.

UM ESTUDO SOBRE AS DEFICIÊNCIAS MÚLTIPLAS E INTELECTUAIS

DAIANE ANDRADE NASCENTE

Graduação em Pedagogia - Licenciatura Plena pela Universidade de Guarulhos (2007); Pós-graduação em Direito Educacional pela Faculdade Associada Brasil (2015); Pós-graduação em Psicopedagogia Institucional pela Faculdade Marinha Paulista (2016); Professora de Ensino Fundamental I na Prefeitura Municipal de São Paulo.



RESUMO

As mudanças na sociedade trouxeram novas expectativas também para a educação e dessa maneira justifica-se a necessidade de haver novos olhares para o atendimento da pessoa com deficiência e a necessidade de uma interação entre ambiente físico e social. Questiona-se o papel que a escola pública tem desempenhado nesse atendimento e seu preparo para recebê-los. Objetivou-se discutir o que é a deficiência intelectual, seus fatores e causas. Pretendeu-se mostrar o campo da inclusão do deficiente intelectual debatendo o estudo e as técnicas utilizadas para tornar mais acessível ao aluno deficiente intelectual o acesso à educação em sua integralidade. As reflexões se deram a partir de referenciais teóricos, sendo estes à revisão bibliográfica em livros, artigos, teses e periódicos da internet que contêm texto analiticamente processados pelos seus autores. A relevância do tema está no fato de que a criança com deficiência intelectual deve ser assistida da mesma forma que as demais.

Palavras-Chave: Deficiências Múltiplas e Intelectuais; Inclusão; Recursos Educacionais.

INTRODUÇÃO

As mudanças na sociedade trouxeram novas expectativas também na educação. Uma necessidade ainda evidente é a inclusão da pessoa com deficiência intelectual na educação. Por diversos motivos ainda torna-se difícil manter pessoas com algum tipo de deficiência em salas comuns. Talvez pela falta de profissionais qualificados, falta de espaço físico adequado, materiais, entre outros.

Justifica-se a necessidade de haver um desenvolvimento educacional voltado ao deficiente intelectual, havendo também uma interação entre ambiente físico e social, sendo os membros desta cultura, pais, avós, educadores e outros, os quais precisam ajudar a proporcionar à criança a participação em diferentes atividades, levando-a a um saber construído pela cultura e modificando-se por meio de suas necessidades biológicas e psicossociais.

Questiona-se se a escola pública desempenha um papel ambíguo frente à diversidade na qual de um lado, abriu as portas aos alunos com deficiências físicas; de outro não se preparou para isso quando deveria ter se preparado?

Objetivou-se discutir o que é deficiência intelectual, seus fatores e causas.

Pretendeu-se mostrar o campo da inclusão do deficiente intelectual debatendo o estudo e as técnicas utilizadas para tornar mais acessível ao aluno deficiente intelectual o acesso à educação em sua integralidade.

A metodologia de estudo deu-se a partir de referenciais teóricos, onde foi possível por meio de revisão bibliográfica observar uma série de conceitos importantes, visando o bom desenvolvimento da aprendizagem da criança e o papel de pais e educadores nesta função tão importante que é educar uma criança com necessidades especiais.

A relevância do tema está no fato de que a criança com deficiência intelectual deve ser assistida da mesma forma que as demais, isto é, é preciso que ela tenha condições sociais e educacionais de desenvolver-se de forma integral para que também possa atuar integralmente na sociedade.

A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA EDUCAÇÃO

Quando falamos em deficiência intelectual, temos que seu conceito abrange o funcionamento intelectual, que seria evidenciado como inferior à média estatística das pessoas e, sobretudo, em relação à dificuldade de adaptação ao meio em que vive.

Conforme descrito pelo DSM-IV (Abreviatura de *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders - Fourth Edition*) (Manual Diagnóstico e Estatístico de Doenças Mentais - Quarta Edição), publicado pela Associação Psiquiátrica Americana (APA) em Washington em (1994) (MENDES, 1995), a característica essencial do Retardo Mental é quando a pessoa tem um “funcionamento intelectual significativamente inferior à média, acompanhado de limitações significativas no funcionamento adaptativo em pelo menos duas das seguintes áreas de habilidades: comunicação, autocuidado, vida doméstica, habilidades sociais, relacionamento interpessoal, uso de recursos comunitários, autossuficiência, habilidades acadêmicas, trabalho, lazer, saúde e segurança”.

A deficiência será sempre relativa em relação aos demais indivíduos de uma mesma cultura, pois, a existência de alguma limitação funcional, principalmente nos graus mais leves, não seria suficiente para caracterizar um diagnóstico de Deficiência Mental, se não existir um mecanismo social que atribua a essa limitação um valor de morbidade. E esse mecanismo social que atribui valores é sempre comparativo, portanto, relativo. (MENDES, 1995, p. 62).

Porém, a questão aqui levantada é que não devemos pensar na deficiência intelectual como uma condição em si mesma, um estado patológico bem definido, mas sim como uma condição mental relativa e relacionada à educação, quanto ao desenvolvimento da criança.

Para Bartalotti (2001) a deficiência intelectual é um estado no qual existe uma limitação funcional em qualquer área do funcionamento humano, considerada abaixo da média geral das pessoas pelo sistema social onde se insere a pessoa.

Os mesmos critérios que definem a deficiência intelectual, também estipulam sua ocorrência, que normalmente ocorre antes dos 18 anos, caracterizando assim um transtorno do desenvolvimento e não uma alteração cognitiva como é a demência. (BARTALOTTI, 2001, p. 28).

Assim, para que se possa definir o funcionamento mental, os estudiosos no assunto utilizam o quociente de inteligência - QI, método capaz de medir a capacidade da inteligência em números. A necessidade de se utilizar dos conceitos de inteligência para poder, também, explicitar a deficiência mental se faz necessário, pois a inteligência é a habilidade de se adaptar efetivamente ao ambiente, seja fazendo uma mudança em nós mesmos ou mudando o ambiente. Diante disto vemos que, quando a inteligência do indivíduo é relativamente baixa, mais difícil torna-se sua adaptação ao meio sozinho, e neste sentido ele necessitará de outros para que isto ocorra, é aí que ocorre a deficiência.

A inteligência humana é um atributo mental multifatorial, envolvendo a linguagem, o pensamento, a memória, a consciência. Assim sendo, a inteligência pode ser considerado um atributo mental que combina muitos processos mentais, naturalmente dirigidos à adaptação à realidade. (BARTALOTTI, 2001, p. 24).

Segundo Bartalotti (2001), para adaptar-se ao ambiente satisfatoriamente, o indivíduo deve-se utilizar da capacidade de integrar várias modalidades aos sentidos (sensoriais) de modo a constituir uma noção de consciência da situação presente, além disso, deve desenvolver uma capacidade de aprendizagem, finalmente, deve desenvolver uma capacidade de agir objetivamente.

Abalone (2015) afirma que:

Amparados por este conceito, temos que a base estrutural da inteligência humana é o pensamento formal, isto é, a capacidade de desenvolver uma operação mental que permite aproveitar os conhecimentos adquiridos da vida social e cultural, combiná-los logicamente e alcançar uma nova forma de conhecimento. (BALLONE, 2015, p. 4).

O processo de pensamento se inicia com as cinco sensações presentes na vida do ser humano, os cinco sentidos, e termina com o raciocínio dialético, na qual uma ideia se associa a outra e, desta união de ideias nasce uma terceira. O pensamento humano se dá em uma cadeia infinita de representações, conceitos e juízos, sendo a fonte inicial de todo esse processo a experiência sensorial.

Para Rocha (2010)

O grau de comprometimento intelectual das crianças com deficiência mental abrange uma escala variada. Em uma das extremidades estão as crianças que desenvolvem habilidades sociais e de comunicação eficientes e funcionais, têm um prejuízo mínimo nas áreas sensório-motoras e podem apresentar comportamentos similares aos das crianças de sua idade que não são deficientes. (ROCHA, 2010, p. 5).

Completa Rocha (2010, p. 5) que esse grupo constitui a maioria com aproximados 85%. No centro da escala estão as crianças com nível de comprometimento intelectual mais acentuado, sendo capazes de adquirir habilidades constantes. Representam, aproximadamente, 10% dessa população. Apenas cerca de 5% apresentam um rebaixamento intelectual significativo, com frequência associado aos outros comprometimentos.

Conforme D'Antino (1997 apud MANTOAN, 1997):

Nos primeiros anos da infância, essas crianças adquirem pouca, ou nenhuma, fala comunicativa e apresenta prejuízos substantivos no desenvolvimento sensório motor. Beneficiando-se com a estimulação multissensorial, também requerendo um ambiente estruturado, favorável a seu desenvolvimento e aprendizagem, com apoio e acompanhamento constantes. (apud SÃO PAULO, 2007, p. 59).

Nessa escala, podemos encontrar uma enorme variedade de formas de apresentação e de condições de desenvolvimento e de aprendizagem. Em suma o índice de pessoas com comprometimento cognitivo pouco acentuado é predominante com aproximadamente 85%. Os indivíduos com

maior comprometimento correspondem à menor parcela dessa população. Boa parte da população com comprometimento intelectual pouco acentuado está excluída da escola pública. Outra parte está matriculada em classes especiais da rede pública e um pequeno grupo está integrado em classe ou em escola comum.

Tendo isto em vista, é importante despertar a todos para a questão da inclusão e da integração do aluno com deficiência mental no espaço social. Esse espaço não inclui apenas a escola, mas também ruas, praças, parques, feiras, clubes. Enfim, todos os espaços que possam ser ocupados por esses alunos, em direção a sua autonomia e a sua participação social.

Para superar as barreiras do preconceito, um caminho possível passa, por um lado, pelo conhecimento da condição de deficiência na dimensão do sujeito; e, por outro lado, pelas atitudes e comportamento da sociedade, na dimensão social. Somente assim poderemos efetivar ações que garantam o pleno acesso dessa parcela da população aos recursos sócios educacionais disponíveis.

Refletir sobre a integração da pessoa com deficiência mental implica necessariamente repensar o sentido atribuído à educação. Implica, portanto, atualizar nossas concepções e dar um novo significado aos propósitos educacionais, compreendendo a complexidade e a amplitude que envolve o processo de construção de cada indivíduo, seja ou não deficiente. (BRASIL, 1998, p. 96).

O acesso a recursos educacionais não é apenas um direito do cidadão com deficiência, mas também uma das vias que pode garantir o exercício de sua cidadania e a apropriação da mesma.

A educação a que nos referimos tem um caráter amplo e complexo, envolvendo todas as ações e as relações planejadas ou não, formais ou informais produzidas pelo indivíduo e para ele, tendo como propósito uma atitude contínua de preparar e se preparar, formar e se formar, pela vida e para ela. Assim entende-se, lembrando-nos de Freinet (2014), para quem a “Educação não é uma fórmula de escola, mas sim uma obra de vida”. (ARAÚJO, 2017, p. 568).

O processo educacional voltado para as pessoas com deficiência mental deveria ser pensado nessa mesma perspectiva, ou seja, tendo em vista a preparação para a vida na família, na escola e no mundo. Se isso ocorresse, o processo educacional resultaria naturalmente em convívio e participação social.

Porém, como os mitos e preconceitos ainda rondam o imaginário da grande maioria das pessoas, deve continuar falando em Educação Especial, com todas as especificidades que lhe são próprias ou impróprias (BRASIL, 1998, p. 101).

Sena (2018) ressalta que:

A aprendizagem ao contrário do que pensam muitos responsáveis, não depende só das condições internas inerentes ao indivíduo que aprende. Ela constitui o corolário do equilíbrio de tais condições internas de aprendizagem com as condições externas de ensino inerentes ao indivíduo que ensina: como Piaget nos ajuda a compreender, a adaptação a situações e exige um equilíbrio e uma organização entre o processo de assimilação do exterior para o interior e de acomodação do interior para o exterior. (SENA, 2018, p. 11).

Baseada em avaliações específicas individualizadas e em programações curriculares na base dos princípios científicos do desenvolvimento, a aprendizagem sequencializada pode fazer autênticos milagres. A organização sistemática de processos de modificação de comportamento encadeados por aproximações sucessivas de dificuldade e aplicação de teorias de aprendizagem humana, bem como a adoção da análise de tarefas e de objetivos baseados de acordo com o potencial de aprendizagem

do educando, pode produzir efeitos imprevisíveis em termos de aprendizagem. (SENA, 2018, p. 11).

Completa ainda Sena (2018, p. 11) que a aprendizagem é o reflexo do ensino. A qualidade de uma é o produto do outro. A organização de aprendizagem subentende a otimização dos recursos humanos e didáticos do ensino. Tradicionalmente na pedagogia e educação especial, quando o educando não aprende é considerado incompetente, indiferente ou desmotivado. A orientação pedagógica atualizada inclina-se para a adoção da análise de tarefas.

AS DIFICULDADES DURANTE O TRABALHO INCLUSIVO

Conforme Ross (2004, p. 204) necessidades especiais decorre de oportunidades, existentes ou não, assim como de instrumentos e medições que possam ser apropriados por pessoas deficientes em suas relações sociais não resultando unicamente das deficiências biológicas que possam apresentar. “Podemos ser deficientes sem nos sentirmos ou sermos vistos assim, se favoráveis forem às condições sociais”.

Por outro lado Mazzota (2011) define educação especial como sendo:

Uma modalidade de ensino que se caracteriza por um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais organizados para apoiar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação formal dos educandos que apresentem necessidades educacionais muito diferentes das da maioria das crianças e jovens. Mazzota (2011, p. 11).

Conforme o plano nacional de educação especial (BRASIL, 2007).

A educação especial é entendida como sendo “um processo de promoção ao desenvolvimento das potencialidades de pessoas com deficiências, condutas típicas e altas habilidades, nos diferentes níveis do sistema educacional de ensino”, que se fundamenta em referenciais teóricos e práticos compatíveis com as necessidades específicas do aluno. (BRASIL, 2007, p. 17).

Acredita-se que tal processo deva ser integral, fluindo desde a estimulação essencial aos graus superiores de ensino sob o enfoque sistêmico, a educação especial integral, o sistema educacional vigente, identificando-se com sua finalidade, que é a de formar cidadãos conscientes e participativos.

Conforme Scotti (1999, p. 20), “a educação deve ser, por princípio liberal, democrática e não doutrinária. Dentro desta concepção o educando é, acima de tudo, digno de respeito e do direito à educação de melhor qualidade”.

Concordando-se com o pensamento acima supracitado, destaca-se Mantoan (2006, p. 14) que por meio de sua concepção construtivista diz que “o conhecimento é fruto da construção pessoal do aluno, mediada pelo professor e outros agentes culturais presentes no contexto do aluno e os conteúdos são produtos sociais e culturais”.

A principal preocupação da educação, dessa forma, deve ser o desenvolvimento integral do homem e a sua preparação para uma vida produtiva na sociedade, fundada no equilíbrio entre os interesses individuais e as regras de vida nos grupos sociais.

Ferreira e Guimarães (2006) suscitam que:

A noção de deficiência é, pois, uma questão contingencial e decorre de normas e expectativas da sociedade. É uma situação que surge como produtos da interação daqueles que apresentam determinados atributos com o meio social, que interpretam e consideram tais aspectos como desvantagens (FERREIRA; GUIMARÃES, 2006, p. 32).

A educação especial obedece aos mesmos princípios da educação geral, deve se iniciar no momento em que se identifique atraso ou alterações no desenvolvimento global da criança e continuar ao longo de sua vida, valorizando suas potencialidades e proporcionando-lhe meios para desenvolvê-las.

Conforme a lei de diretrizes e bases da educação (BRASIL, 1996) a educação especial, sintetizada com as novas tendências mundiais sobre a atenção às necessidades especiais, passa a ser oferecida às pessoas com necessidades especiais na rede regular de ensino.

Durante muito tempo, a integração escolar vinha sendo estimulada, mas na realidade constituía uma exceção. No entanto uma das questões que levantam debates a respeito da educação especial é a existência de uma proposta de educação orientada para a inclusão e como funciona na prática?

O primeiro papel do professor neste processo é decidir pela sociedade, que necessita de cidadãos críticos, conscientes e produtivos. A formação futura de uma sociedade cada vez mais inclusiva depende de uma formação escolar inclusiva e presente, não futura.

Sassaki (2010) surpreendeu-se em suas práticas profissionais com as investigações nos seguintes aspectos:

Inclusão social é um processo que contribui para a construção de um novo tipo de sociedade por meio de transformações, pequenos e grandes nos ambientes físicos como os espaços internos e externos, equipamentos, aparelhos e utensílios, mobiliários e meio de transportes, nos procedimentos técnicos e na mentalidade de todas as pessoas, portanto, também no próprio portador de necessidade especial (SASSAKI, 2010, p. 42).

Não existe prática pedagógica inclusiva que possa ser dada, devemos sim analisar quem está excluindo e de que maneira isso acontece, para então, decidirmos o que fazer. Refletindo acerca do dia-a-dia da escola, podem-se destacar algumas questões como:

Relacionamento: Agressividade entre os alunos, às vezes com o professor; Falta de envolvimento da família; Pouco material pedagógico; Classes sócio-econômicas: ocasionando barreiras às aprendizagens; Compreensão geral do aluno: Dificuldades de aprendizagem em diversas áreas; Dificuldades Observação de caráter pessoal-profissional: Falta de condições de trabalho; Salários indignos à profissão;

Dessa forma, a postura pedagógica dos professores passa por um processo de reconstrução, orientada em conjunto com o corpo docente, num percurso que envolve desde a sala de aula, passando pela administração escolar, até a secretaria da educação, dependente do desenvolvimento da capacidade interna da escola como um todo.

Para que a escola se transforme num local de produção cultural e transformação social, ela não deve se restringir enquanto influencia o universo do aluno. Uma mudança importante e fundamental para os professores trabalharem com crianças com deficiência seria a possibilidade de pensar numa escola inclusiva, criando espaços adequados com especialistas de apoio e um trabalho contínuo com as famílias e comunidade.

Ao se falar em inclusão é necessário escutar as crianças com deficiências, buscar respostas e saber lidar com a incerteza; os problemas são essenciais para a vida e não há respostas prontas, aprendizagem é uma construção que se dá no dia a dia.

Ao referirmo-nos à palavra inclusão, dicionários apresentam um simples significado, uma colocação. No entanto, quando tratamos do conceito de inclusão em educação, o sentido torna-se mais complexo e amplo, pois a educação inclusiva sugere um trabalho onde a prática pedagógica deve propor atividades ligadas às diferenças, às particularidades e às individualidades, estando assim relacionadas com os valores, com a ética e cidadania.

Sabe-se que esses valores estão em crise e que inúmeras tentativas já foram feitas para superá-las e melhorar a qualidade de ensino. Embora o esforço não tenha sido em vão, temos de reconhecer que não apresentou os resultados esperados, porquanto a crise se revelou muito mais profunda do que se esperava, mostrando que o processo educativo sempre se encarregou de difundir os valores nos quais se estrutura a sociedade em que está inserido.

A inclusão na escola regular por si só não resolverá a questão da deficiência intelectual da criança, visto ser um problema real, clínico e objetivo, ele será amenizado na medida em que a sociedade se preparar para receber essa criança porque não podemos ser ingênuos a ponto de acreditar que apenas uma lei resolverá essa questão.

Para tanto, a proposta de sociedade inclusiva contém, implícita, a ideia de mobilização dos diversos segmentos sociais na busca do bem-estar de todos. São necessárias transformações intrínsecas, quebrando-se barreiras cristalizadas em torno dos grupos estigmatizados e excluídos, tornando-se sujeitos de sua própria história. Sob essa perspectiva deve estar à ideia de valorização da diversidade.

Sanchez, (1993 *apud* LIMA, 1997) destaca que:

O papel da educação será de fundamental importância, na medida em que for ressaltado e efetivado o compromisso da escola com todos, entre todos e para todos. A escola para todos precisa mudar seu olhar e se basear numa filosofia “aceitando a diversidade como eixo diferencial humano, o que implica no próprio posicionamento sobre conceito de educação” (SANCHEZ, 1993 *apud* LIMA, 1997, p. 71).

Não devemos esquecer que lutamos pelo direito de todo cidadão ter acesso a uma escola de qualidade, ao mesmo tempo em que muitos ainda não desfrutam do direito básico ao alimento diário e de condições dignas de vida. Os direitos das pessoas com deficiência são exatamente os mesmos dos demais cidadãos. Ocorre que, no entanto, para essas pessoas exercerem muitos desses direitos, torna-se indispensável à adoção de medidas especiais.

Cunha (2009) considera que o aluno não está incluído se não for agente de sua aprendizagem, portanto, é necessário que se forneça autonomia, pois de nada adianta equipar toda a escola para atender às demandas de alunos, se não houver uma nova perspectiva da atuação docente.

A educação como processo transformador deve ter o acompanhamento de todos os profissionais da área, seja administrativa, corporativa, tecnológica, pedagógica e até psicológica. Pois se acredita que na atualidade, professores e alunos, pais e comunidade possuem necessidades diferenciadas de um tempo atrás, e a escola, enquanto responsável na formação do indivíduo, precisa

acompanhar essas mudanças da sociedade.

A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES ESPECIALISTAS

Uma das questões que levantam debates a respeito da proposta de uma educação orientada para a inclusão é como praticá-la.

Lembramo-nos a todo o momento sobre a importância de nosso papel, como formadores de cidadãos, ao mesmo tempo em que, embora também sejamos cidadãos, nem sempre somos respeitados como tal; de forma que muitas vezes somos impedidos de exercer nós mesmos, nossos próprios deveres de cidadania e assim, de servir de exemplo àqueles que formamos, por faltar-nos as condições básicas. (SANTOS e SOUSA, 2003, p. 2).

O papel do professor neste processo é decidir não só por conteúdos linguísticos ou matemáticos, mas sim pela sociedade, e que esta, necessita de cidadãos críticos, conscientes e produtivos (SANTOS e SOUSA, 2003) nas habilidades dos cursos de Pedagogia, nas inúmeras especializações que se criam nos cursos de pós-graduação, na formação continuada oferecida pelas redes de ensino como “cursos preparatórios para a inclusão”, no acervo de clínicas e instituições que atendem a alunos e pessoas com deficiência. Trata-se da velha e conhecida formação que é necessária para manter a ideia de que a escola-clínica é quem resolve os problemas das deficiências e, em consequência, da inclusão escolar.

A formação tradicional em educação especial não se destina a profissionais que terão o compromisso de incluir os excluídos da escola. Porque continua a dividir, a separar, a fragmentar o que a escola deve unir fundir, para se fortalecer e tornar justa e democrática, cônica de seus deveres e dos preceitos constitucionais, que garantem a todos os cidadãos brasileiros uma escola sem preconceitos, que não discrimina sob qualquer pretexto – Art. 3º parágrafo IV do Título I da Constituição da República Federativa do Brasil (1988).

Na perspectiva da educação aberta às diferenças e do ensino inclusivo, a formação dos professores não acontece pelos mesmos caminhos; ela é construída no interior das escolas, à medida que os problemas de aprendizagem dos alunos com e sem deficiência aparecem e considerando-se concomitantemente o ensino ministrado, suas deficiências, inadequações, conservadorismo.

Uma nova formação que busca aprimorar o que o professor já aprendeu em sua formação inicial, levando-o a refletir sobre as áreas do conhecimento, às tendências da sociedade contemporânea, ora fazendo-o provar de tudo isso ao aprender a trabalhar com as tecnologias da educação, com o bilingüismo nas salas de aula para ouvintes e surdos.

Tudo isso como um processo de trabalho que é necessário para que a escola acolha a todos os alunos, sem preconceitos; cônica de seus compromissos de formadora e não apenas de instrutora das novas gerações e transmissora de um saber que é ultrapassado continuamente.

Temos então, de recuperar, urgentemente, a confiança que os professores do ensino regular perderam de saber ensinar todos os alunos, sem exceção, por entenderem que há alunos que aprende das mais diversas formas.

Se a educação especial se protege ao se mostrar temerosa por uma mudança radical da escola, a educação regular se omite totalmente, passando pela questão mais rapidamente, mas

protegendo-se da mesma forma de toda e qualquer transformação de seu trabalho nas escolas, alegando falta de preparo dos professores e de condições funcionais para atender a todas as crianças, inclusive as com deficiências.

O movimento inclusivo nas escolas, por mais que seja ainda muito contestado pelo caráter ameaçador de toda e qualquer mudança, especialmente no meio educacional, é irreversível e convence todos pela sua lógica e ética de posicionamento social.

Uma modalidade de ensino única reduz as chances de se encaminhar os problemas e as dificuldades para ensinar algumas crianças, com ou sem deficiências, em ambientes à parte e remete os problemas de ensino às escolas, aos professores, à estrutura e ao funcionamento geral dos sistemas.

Essa situação desafiadora faz com que se ultrapassem os limites pedagógicos e administrativos da escola, na direção da inclusão. O desafio da inclusão está desestabilizando as cabeças dos que sempre defenderam a seleção, a fragmentação do ensino em modalidades, as especializações e especialistas, o poder das avaliações, da visão clínica do ensino e da aprendizagem. Estão sendo difícil manter resguardados e imunes às mudanças todos os que colocam nos alunos a incapacidade de aprender.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Julga-se imprescindível assegurar que a criança com deficiência mental tenha acesso a todas as ferramentas existentes para o desenvolvimento de suas capacidades, independente se tais capacidades não condizem com as de crianças normais. É preciso ainda que saibamos analisar cada criança, cada necessidade, e ao mesmo tempo saibamos também que todas elas são iguais, e não podem ser excluídas do convívio social e educacional.

Espera-se que cada educador tenha a consciência em formar indivíduos que estejam em harmonia consigo próprio e com a natureza, que demonstrem equilíbrio interior, ponderação, respeito com próximo, que sejam cidadãos participantes dentro das suas capacidades cognitivas e físicas, conhecedores e conscientes de seus direitos e deveres. E por que não dizer, dotados com capacidades de análise para poderem reconhecer suas próprias falhas e avaliar as experiências que vivenciam, tendo em vista o aperfeiçoamento constante; donos de espírito construtivo e senso de responsabilidade.

O educador deve ser consciente de que não conseguirá sanar todos os problemas apresentados, mas dentro da sua prática pedagógica e por meio de suas ações, poderá respeitar os alunos e suas particularidades. Estamos convencidos também que a inclusão e a construção do conhecimento serão eficientes na medida em que forem pautados nos pilares básicos da educação.

Essa qualidade só será possível à medida que resgatarmos a consciência crítica e filosófica, com o desenvolvimento de projetos e do diálogo, valorizando a ética e a cidadania, capacitando o educador, mostrando sua importância diante desse processo.

Acreditar nesses princípios é fazer do ambiente escolar um local de troca de experiências, de respeito às individualidades e diferenças, abandonar as discriminações e os preconceitos, promover

solidariedade e dizer não à violência. Somos todos iguais, porém temos nossas particularidades, mas mesmo assim, respiramos o mesmo ar.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, A. F. Poderá a modernidade educativa dizer-se sem Celestina Freinet? O uso da metáfora agrícola para se pensar em educação. **RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**. v. 12, n. 1, p. 564-590, 2017. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/download/9663/6368>. Acesso em 22 fev. 2022.
- BALLONE, G. J. Deficiência Mental. In. **Psiquweb, Internet**. Disponível em <http://www.psiqweb.net>, revisto em 2015. Acesso em 22 fev. 2022.
- BARTALOTTI, C. C. A Terapia Ocupacional e a atenção à pessoa com deficiência mental. **Revista O Mundo da Saúde**. Ano 25 n. 4, out./dez 2001, editora do Centro Universitário São Camilo.
- BRASIL. CF. **Constituição da república federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. LDB. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, ano CXXXIV, n. 248, 23/12/1996, p. /27833-27481.
- BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2007.
- BRASIL. MEC. **Deficiência mental. Deficiência física**. - Brasília: Ministério da Educação e do CDU 376 Desporto, Secretaria de Educação a Distância, 1998. P. 96. (Cadernos da TV Escola. Educação Especial. ISSN 1516-1706; n. 1).
- CUNHA, E. **Autismo e Inclusão: Psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família**. Rio de Janeiro: Wak, 2009.
- FERREIRA, M. E. C.; e GUIMARÃES, M. **Educação inclusiva**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- LIMA, R. M. Práticas pedagógicas e emancipação: os (des) caminhos da cidadania na sociedade brasileira. **Perspect. Cienc. Inf.**, Belo Horizonte, v. 2, n. 2, p.157-73, Jul./Dez., 1997.
- MENDES, E. G. **Deficiência mental: a construção científica de um conceito e a realidade educacional**. Tese (Doutorado em Psicologia). Instituto de Psicologia. São Paulo: Universidade de São Paulo - USP, 1995.
- MANTOAN, M. T. E. A Integração de Pessoas com Deficiência: Contribuições para uma Reflexão sobre o Tema, São Paulo, Memnon, 1997. In: SÃO PAULO. **Referencial sobre avaliação da aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais**. Secretaria Municipal de Educação. São Paulo: SME/DOT, 2007.
- MANTOAN. M. T. É. **Inclusão escolar: caminhos e descaminhos, desafios, perspectivas**. In: Ensaio

pedagógicos. III Seminário Nacional de Formação de Gestores e Educadores. Brasília: MEC/SEE, 2006.

MAZZOTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ROCHA, A. M. **Estudo colaborativo entre profissionais da escola comum e escola especial**. Programa de Desenvolvimento Educacional, Paraná, 2010. Em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2010/2010_uenp_ped_artigo_ana_maria_da_rocha.pdf. Acesso em 15 mar. 2022.

ROSS, P. R. Conhecimento e aprendizado cooperativo na inclusão. In: **Educar em revista**. Curitiba, PR: Ed. UFPR, n. 23, 2004. p. 203-224.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

SANTOS, M. P. e SOUSA, L. P. F. O Papel do professor na construção de uma sociedade inclusiva e de um mercado de trabalho igualitário. **Paradoxa – Projetivas Múltiplas em Educação** – Ano IX – No. 15/16 – 2003 – ISSN 1415-3963 – jan/dez2003. Disponível em: <https://docobook.com/o-papel-do-professor-na-construo-de-uma-sociedade.html>. Acesso em 17 mar. 2022.

SCOTTI, A. R. Adaptação curricular na inclusão. **Revista Integração**. Ano 9, n. 21, p. 19-20, 1999.

SENA, T. **Deficiência mental**. Currículos e programas de intervenção pedagógica. Doc. 2018. Disponível em: <http://www.titosena.faed.udesc.br/Arquivos/DEFICI-NCIA%20MENTAL.doc>. Acesso em 15 mar. 2022.

A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA INFANTIL

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 buscar reflexões a respeito da importância da literatura infantil. Por meio da leitura, adquire-se grande parte do conhecimento necessário para a formação integral do indivíduo, portanto, o ensino da leitura sempre foi uma atividade central no ambiente escolar. A diversidade de estudos sobre o processo e as atividades de leitura é um sintoma de interesse que o tema vem adquirindo no campo do ensino, analisado a partir de diferentes perspectivas (cognitivas, fenomenológicas, estéticas...). O processo de leitura é considerado de particular interesse, pois é o meio de acesso aos mais diversos tipos de conhecimento, referências culturais e frutos. Nesse processo de recepção da leitura, embora sejam necessárias as contribuições do aluno leitor, nem sempre são contempladas metodologicamente. Atualmente a leitura está sendo concebida como uma atividade interativa entre o texto e o leitor, desenvolvida em um processo de construção de significados que leva à interpretação, em uma fase que vai além da compreensão. Essa concepção de leitura exige uma série de observações didáticas para evidenciar que a formação em leitura é um processo complexo de formação e educação para que o leitor se envolva e coopere com o texto.

Palavras-chave: Atividade Interativa; Construção; Significados.

INTRODUÇÃO

O objetivo geral desse artigo é procurar refletir sobre a importância da leitura. Os objetivos específicos procuram analisar os aspectos positivos de uma produção textual, também saber um pouco mais a respeito das contações de histórias e como é importante a introdução da leitura desde a mais tenra idade.

Justifica-se esse artigo porque percebe-se a necessidade prioritária de habituar os alunos ao exercício extenso da leitura.

Para ler um texto, o aluno sempre avança entre as certezas e os erros, com base em certezas (provisórias ou corroboradas, conforme o caso), há um certo grau de evidência que permite iniciar a fase de entendimento; isso ocorre quando o acúmulo de dados verificados garante a fixidez de nossas inferências. A relação essencial Texto - Leitor é fundamental, porque decide a eficácia da leitura e porque, devido a essa relação, o leitor realiza um exercício tradução-adaptação do texto que dá

coerência à sua leitura para inseri-lo em sua ideologia.

Delimita-se o problema desse artigo sobre a perspectiva de que a leitura é um tipo peculiar de comunicação que exige a participação do leitor na interação que se estabelece entre o texto e seus conhecimentos e interesses pessoais. Essa interação é uma forma de envolver o leitor com o texto e um procedimento para responder ao cumprimento do leitor que o autor buscou por meio do texto.

Cada texto oferece estímulos textuais particulares e cada leitor é ou agente de atualização de um texto, de uma obra e é responsável por dar vida ao texto. O leitor deve identificar o quadro ou contexto pragmático -uma situação, uma intencionalidade-, deve assumir o papel de participação atribuído pelo texto e deve apreciar as referências a um tema de interesse comum, o conhecimento prévio de um determinado ponto compartilhado, etc.

Consequentemente, pode-se afirmar que a literatura infantil tem um modo de presença muito distante das disciplinas escolares, e que exige do educador um grau de confiança. Sua ação, no entanto, aparecerá indiretamente nos melhores resultados conjuntos da educação, incluindo os aspectos de ensino-aprendizagem, e também perceptivelmente o amadurecimento do indivíduo, pela ampliação das concepções de vida, pela flexibilidade de pensamento e expressão.

ASPECTOS POSITIVOS PARA PRODUÇÃO TEXTUAL

Desde os tempos antigos contar histórias, ler para o outro fazia parte de uma tradição, a qual nossos pais, avós contavam e recontavam histórias belíssimas, cheias de encanto. A família se reunia e partilhava momentos que fazia viajar pela imaginação.

Essa prática foi se perdendo e infelizmente nos dias de hoje dificilmente ouvimos ou temos tempo para contar uma história ou uma prosa. E é por isso que devemos refletir melhor as práticas de aprendizagem dentro da escola, de maneira com que favoreça e possa suprir a necessidade de cada indivíduo.

Segundo Abramovich (1997, p.23): “[...] O ouvir histórias pode estimular o desenhar, o musicar, o sair, o ficar, o pensar, o representar, o imaginar, o brincar, o ver o livro, o querer ouvir de novo [...]. Afinal, tudo pode nascer de um texto [...]”.

A leitura proporciona inúmeros aprendizados, desenvolve capacidades cognitivas, diferentemente de um filme, que oferece os conteúdos já prontos. Cada leitura feita deixa marcas em seus leitores/ouvintes, oferecendo ingredientes para se aventurar por meio das palavras, tais como: ideias, paisagens, estratégias, singularidades, bondades, encantamentos, sustos, indignações e ternuras.

Dar oportunidades para que a criança conte história numa roda de amigos, deixar aquela escolha o que vai contar o que quer partilhar naquele momento, pode ser uma história que já ouviu e que gostou muito, como também histórias que costumam ouvir em suas famílias, essas particularmente, observei terem mais ênfase por parte deles, com certeza, por fazer parte do real, do vivido, que apenas eles sabem como será o final. Práticas desse tipo possibilitam trabalhar: entonação, dicção, expressão facial, corporal, interpretação, vocabulário, fluência, desenvolvendo também o

exercício da socialização.

Atividades orais oferecem condições ao aluno de falar com fluência em situações formais, adequando a linguagem às circunstâncias apresentadas, apurando a fala a cada novo aprendizado. Possibilita ainda a praticar e aprender a convivência democrática, que supõe o respeito do falar e do ouvir.

A oralidade trabalhada por meio de textos, histórias ouvidas, é grande facilitador para que o processo de produção textual aconteça.

A partir das narrações a criança desenvolve um esquema de texto. Em se tratando de histórias, por exemplo, a criança começa a entender que nelas há um começo, meio e fim. Percebe também que estão contando alguma coisa que aconteceu, seja verídico ou não. Notam que existe uma ordem, onde há um fato que aconteceu primeiro e que levou a outros fatos se chegando a um determinado final. Essa prática auxilia as crianças a lembrar-se de histórias que já ouviram e até mesmo a construir novas histórias, ficando entendido que necessitará de um começo, meio e fim, mesmo que apresente ainda no início essa ordem meio desconexa.

Ao ouvir histórias a criança percebe que existe nelas uma sequência, uma ordem para que tudo aconteça, e ao reconstruir essa sequência mentalmente, seja para lembrar-se ou para contar a alguém, desenvolve um esquema de história, fazendo dela uma representação mental.

A partir disso, desenvolverá representações das partes que compõem uma história, sendo elas, os personagens, o cenário, o tema, a trama da história e o desfecho. O ato de recontar histórias permite que a criança amplie seu vocabulário desenvolvendo uma linguagem interna mais sofisticada, potencializando tanto a linguagem oral quanto a escrita.

A criança que ouve muitas histórias ao se deparar com o livro, tenta reproduzir a mensagem como se realmente estivesse lendo, fazendo uso de um vocabulário próprio de um leitor, podendo observar então, a diferença com a maneira com que se expressa na linguagem informal. Ao contrário disso, uma criança que não possui um contato relevante com a leitura poderá fazer o mesmo gesto apenas na decifração de imagens apresentadas, não acompanhando assim o desenrolar da história. Nota-se aqui a importância da leitura ser apresentada de maneira precoce para a criança, contribuindo assim, como fator decisivo para seu processo de evolução.

O contato da criança com o livro, segundo estudo acontece em diversas fases, inicialmente com a criança apontando e nomeando figuras e vai se evoluindo até chegar à leitura de faz de conta.

Várias atividades podem ser propostas a partir de uma leitura. Deve se incentivar as crianças a recontar, no início é importante que a mesma seja orientada para que possa perceber elementos significativos. De acordo com a necessidade da criança é possível intervir com perguntas que auxiliarão na aprendizagem, tais como: e agora? O que aconteceu depois disso? Onde aconteceu? Essas e muitas outras intervenções servirão como base para próximos recontos. Para crianças que já possuem contato com a leitura, pode-se dar início à história e pedir para que a criança dê continuidade.

O reconto de histórias feito pelas crianças não é uma atividade presente nas salas de aula da educação infantil, o professor está mais acostumado a expor a criança à ouvir histórias, talvez não

sendo parte do seu conhecimento os benefícios que o reconto proporciona para a mesma e o quão significativo é para a evolução de aprendizagens futuras. Muito raramente nos colocamos como espectador frente à criança que reconta ou cria uma história, deixando assim de conhecer, incentivar e prestigiar os avanços presentes nelas.

É necessário dar mais atenção quando uma criança fala. Geralmente só nos atentamos no produto final da mensagem que ela deseja transmitir. Esse é um erro gravíssimo, pois devemos nos guiar pela maneira que a mesma faz e as palavras que utiliza para se comunicar, pois só assim poderemos avaliar alguns aspectos do seu desenvolvimento linguístico.

Ao valorizar e permitir a escuta da criança, o professor poderá verificar o número de palavras que a mesma utiliza para construir uma frase, poderá também perceber se os assuntos que ela traz têm coerência, se existe uma sequência, uma lógica, no caso dos livros, se a criança dá relevância apenas às imagens, ou se tenta construir uma história a partir das páginas.

Desde cedo a criança tem contato com brincadeiras que envolvem palavras. Enquanto bebês se deliciam com as cantigas de ninar, com cantigas de roda e aos poucos vão conhecendo as rimas, trava-línguas, parlendas, adivinhas, mostrando-se cada vez mais interessadas por esses tipos de brincadeira, as quais memorizam com facilidade. Tendo em vista que são conhecimentos subentendidos da criança, considerando não ser um processo apenas do seu desenvolvimento, são consideradas essenciais para o processo de alfabetização, necessitando assim de um trabalho pedagógico intencional para que a mesma evolua.

As brincadeiras com as palavras estão muito presentes na educação infantil, e delas podemos tirar proveitos significativos que as auxiliarão na transição da educação infantil para o ensino fundamental, já que serão úteis para que avancem na compreensão das relações entre os sons da língua e sua representação na escrita.

Desenvolvendo atividades significativas e intencionais, tendo em mente que a alfabetização não está centrada em um único ano de escolaridade, entende-se assim que muito pode ser feito na educação infantil para que a mesma possibilite o avanço da criança no processo de alfabetização.

Levando em consideração a importância da leitura e escrita na nossa cultura, a escola deve garantir às crianças o contato com as práticas letradas desde a educação infantil, trabalhando de maneira lúdica textos de diferentes gêneros, refletindo assim as palavras escritas, sem cobranças que não estão ao alcance da criança pequena.

Em suma, a educação infantil é fase importante para o processo de início da alfabetização, dessa maneira torna-se imprescindível voltar as experiências da criança às atividades significativas, proporcionando às vivências com a linguagem oral, escrita, corporal, desafiando as mesmas a refletir sobre os diversos assuntos, participando de maneira lúdica.

Pode-se concluir que, um trabalho diferenciado no qual, desde a educação infantil, a criança seja inserida em práticas de leitura e escrita alfabética é de grande importância para sua transição já que terá uma bagagem considerável ao chegar no ensino fundamental.

A INFÂNCIA E A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS

A partir da descoberta da infância, as histórias começaram a sofrer alguns ajustes com o objetivo de contemplar a imaginação e as necessidades das crianças. Assim, os contos começaram a ser narrados pelas amas, governantas, ou “cuidadora” de crianças, imortalizando as histórias de origem popular.

O grande problema desses ajustes é que, atualmente, as crianças só têm acesso aos contos adaptados, bem diferentes do texto original, o que acaba impedindo que sejam trabalhados conteúdos relevantes da história, afim de que estas se tornem “mais leves” ou para “não assustar” os pequenos leitores. Porém, fatos como abandono, diferenças raciais, a fome e a morte querendo ou não fazem parte da vida de todos, inclusive das crianças.

Segundo Freud (apud Fromm, 1962) todo sonho é uma expressão relevante da vida interior e, sua interpretação, é o caminho para a compreensão do inconsciente. Freud (apud Fromm, 1962:17) percebeu que os sonhos não se diferenciam dos mitos e Contos de Fadas, e que são um fenômeno humano universal. Numa história, a sucessão de acontecimentos representa a experiência interna do herói - história latente – numa linguagem simbólica.

As crianças ao lerem/escutarem Histórias entram em contato com seu material inconsciente/latente, pois ao se identificarem com os personagens podem avaliar as situações de uma forma mais distanciada. Assim sendo, ao entrar em contato com os processos internos identificando-se com os personagens, os contos possibilitam a criança ver-se “de fora” da situação, com um olhar mais distanciado pode-se melhor perceber o problema posto e as sugestões para a solução.

A criança, nos seus primeiros anos, tem como ocupação predileta desenhar, porém, ao começar a idade escolar, vai se desinteressando por essa arte, e a maioria a abandona por completo, pela falta de estímulo. Segundo Vygotsky (2003), o desenho faz-se importante na primeira infância, pois existe uma relação interior entre a personalidade da criança e seu gosto pelo desenhar. A concentração das forças imaginativas criadoras da criança no desenho não é casual, uma vez que ele permite que a criança dessa fase expresse mais facilmente as suas inquietudes.

Assim que a criança começa a ir para escola, a sua criação já não expressa sensações em razão de ainda não poder fazer um desenho imaginativo de caráter pessoal. Na escola, a criação do pequeno torna-se convencional e, em muitos aspectos, às vezes bem ingênuo, pois geralmente ele tem que seguir os padrões de um realismo visual que já lhe foi mostrado.

Esse padrão de desenho apresenta mudança no momento em que a criança aciona o seu processo imaginativo e torna seu trabalho uma obra de caráter criador, cuja arte (cor, disposição espacial, traços...) é definida por ela.

As histórias podem ajudar as crianças a elaborar e vencer dificuldades psicológicas bastante complexas, pois oferecem possibilidades de se construir uma ponte entre o inconsciente e a realidade, visto que em cada história uma linguagem simbólica que se comunica diretamente com o inconsciente e mesmo que a criança não expresse sua compreensão acerca da mensagem contida

na história, isto não significa que esta não foi assimilada.

Ao ouvir ou ler Histórias, o psiquismo da criança se desenvolve. Primeiramente porque ela tem o desafio intelectual de compreender uma narrativa tão rica, intrincada e bem tecida. Os contos não nos descrevem o mundo de acordo com a simples realidade objetiva, mas sim, por meio de suas riquezas simbólicas, descrevem a realidade subjetiva da mente humana. Isso os torna mais verdadeiros, pois nos faz refletir sobre os aspectos mais obscuros da nossa psique, que não podem ser alcançados diretamente do pensamento consciente.

A CONTAÇÃO DE HISTÓRIA E O INCENTIVO À LEITURA

Todos nós sabemos da importância de se incentivar a leitura desde os primeiros anos de vida de uma criança, mesmo porque toda criança nasce em contato com o letramento.

A contação de história tem a função de ajudar a desenvolver competências e habilidades, a fim de que o aluno conquiste sua autonomia como leitor. As práticas de leitura podem e devem ser realizadas de diferentes formas: oral ou silenciosamente, compartilhada ou orientada.

Percebe-se que os contos sempre estiveram presentes em nossas vidas, de forma a incentivar o gosto pela leitura, de forma significativa.

De acordo com Rodrigues (2005, p. 4):

A contação de histórias é atividade própria de incentivo à imaginação e o trânsito entre o fictício e o real. Ao preparar uma história para ser contada, tomamos a experiência do narrador e de cada personagem como nossa e ampliamos nossa experiência vivencial por meio da narrativa do autor. Os fatos, as cenas e os contextos são do plano do imaginário, mas os sentimentos e as emoções transcendem a ficção e se materializam na vida real.

A leitura tem papel fundamental na construção de conhecimento e crescimento intelectual dos indivíduos de maneira geral.

Sabe-se que, nem sempre, ela é realizada de maneira eficaz, eficiente, devido a lacunas no processo de ensino-aprendizagem nas escolas. Muitas vezes, isso ocorre pela própria falta de conhecimento do educador ou de posicionamento perante um conceito de leitura.

A respeito do leitor competente os PCNs (1997, p.54) afirmam: Um leitor competente é alguém que, por iniciativa própria, é capaz de selecionar, dentre os trechos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a uma necessidade sua. Que consegue utilizar estratégias de leitura adequadas para abordá-los de forma a atender a essa necessidade.

Os PCNs consideram, portanto, que a atividade de leitura rompe com a antiga concepção de que ler é apenas decodificar palavras e pregam uma leitura seletiva que, para tanto, exigirá do leitor uma intensa participação nesse processo.

Segundo Leffa (1996, p.24):

Ler é um fenômeno que ocorre quando o leitor, que possui uma série de habilidades de alta sofisticação, entra em contato com o texto, essencialmente um segmento da realidade que se caracteriza por refletir um outro seguimento. Trata-se de um processo extremamente

complexo, composto de inúmeros subprocessos que se encadeiam de modo a estabelecer canais de comunicação por onde, em via dupla, passam inúmeras informações entre o leitor e o texto.

Por meio desse olhar sobre a leitura, pode-se observar que ela é muito mais que mera decodificação de palavras. A leitura é um processo amplo e complexo, que exige mais do leitor do que simplesmente o conhecimento linguístico.

Além da contação de histórias precisamos pesquisar quais outras formas de incentivo à leitura podemos proporcionar às crianças, dando-lhes um significado e entrando no mundo mágico das histórias infantis.

Lê-se em todos os momentos da vida. Não apenas as palavras soltas em fachadas de lojas e propagandas pela cidade, mas também os símbolos nas placas de trânsito, a alegria de uma criança ao receber um presente, ou a tristeza de um garoto ao ver a derrota de seu time favorito. Desta forma, pode-se concluir que a leitura exige de cada um uma gama de elementos que devem ser trabalhados a fim de elevar a capacidade leitora dos indivíduos.

Ao ler o indivíduo adquire maior repertório, ampliando e expandindo seus horizontes cognitivos. Para além disso, estudos apontam que o ato de ler é muito prazeroso na medida em que reduz o stress ao mesmo tempo que estimula reflexões.

Por esse motivo, a leitura deve ser incentivada desde a educação infantil. Incentivar os filhos pequenos em casa e criar hábitos são chaves importantes para que as crianças desenvolvam o gosto pela leitura. Uma dica é levá-los nas bibliotecas, livrarias ou mesmo contar histórias para eles.

Quando uma pessoa começa a ler é comum que a iniciativa seja por influência ou mediação de alguém. Pais, amigos, professores ou até mesmo a indicação feita por ídolos podem ser os responsáveis por inserir a leitura na vida de crianças e adolescentes, por exemplo.

A leitura não deve ser concebida como um processo de decodificação, por envolver-se muito mais do que apenas aspectos de decodificação do escrito. Ela proporciona ao leitor, o contato com o seu significado seguindo seu conhecimento de mundo, possibilitando assim, afirmar que todos, ao lerem o mesmo conteúdo, obterão compreensão e interpretação diversificadamente, ao interagir com o texto. O leitor realiza o processo de maneira ativa, enriquecendo a leitura que contribuirá com seu saber, que se propõe fazer.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao fazer contato com a literatura, a criança participa de uma ação pedagógica, mesmo que não seja essa a função da narração oral ou do texto literário.

Tanto a leitura como a narração oral, fazem o ouvinte experimentar o papel de co-autor. E ainda mais, são também ampliadoras do repertório cultural, que é sempre cumulativo: quanto mais histórias uma criança ouve, quanto maior o convívio orgânico com as artes – convívio ativo, que engloba o contemplar e o fazer-, maior será a dimensão cultural vislumbrada pela criança.

As crianças que têm contato com as histórias desenvolvem mais a imaginação, a criatividade e a capacidade de discernimento e crítica; na medida em que se tornam ouvintes e leitores críticos, as crianças assumem o protagonismo de suas próprias vidas.

Elencar as vantagens da literatura infantil é citar melhoras significativas na aprendizagem de conteúdos, na socialização, na comunicação entre colegas de classe e professores, na criatividade, no desabrochar de novos sentimentos e na parte comportamental em sala de aula.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1997.
- BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fada**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- CURY, Augusto. **Pais brilhantes, Professores fascinantes**. Rio de Janeiro. Sextante. 2003.
- DIAS, Ana Flávia Araújo. **A importância dos contos de fadas no desenvolvimento infantil**. Revista Pátio Educação Infantil. São Paulo, ano III, n.7, maio/junho 2005.
- FRANZ, Marie-Louise Von. **A interpretação dos contos de fada: Uma introdução à psicologia dos contos de fadas**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1981.
- ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Global, 2003.
- RODRIGUES, Edvânia Braz Teixeira. **Cultura, arte e contação de histórias**. Goiânia, 2005.

O LÚDICO E A BRINCADEIRA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

DEISE MOREIRA CAMARGO DE SOUZA

Pedagogia Universidade de Mogi das Cruzes (UMC 2014)



RESUMO

O interesse por este assunto surgiu após ingressar como professora do ensino fundamental e percebi que os alunos não tinham contato com as brincadeiras como forma de aprendizagem. Percebi então que as brincadeiras em muitos casos poderiam facilitar no processo de ensino aprendizagem dos alunos e na interação com o grupo. A criança interage espontaneamente criando um mundo apenas seu de uma maneira prazerosa sem perceber que as brincadeiras sejam simbólicas ou de regras, não tem apenas um caráter de diversão ou de passatempo. Desta forma amplia seu próprio conhecimento sem nenhum esforço e intencionalidade, estimula uma série de aspectos que contribuem tanto para o desenvolvimento individual do ser quanto para o social. A minha pesquisa se baseará na hipótese de trabalhar com as brincadeiras como forma facilitadora no aprendizado da criança no 1º ano do ensino fundamental I. Sendo que no primeiro capítulo falarei da importância teórica para este assunto da ludicidade na educação para o desenvolvimento da criança no 1º ano. E assim seguiremos falando em como criar condições para que se desenvolva uma atitude de reflexão crítica, acerca da importância da ludicidade como facilitadora no contexto de sala de aula e como as oficinas pedagógicas podem facilitar no processo de ensino aprendizagem do aluno.

Palavras-chave: Brincadeira; Atividades Lúdicas e Desenvolvimento.

INTRODUÇÃO

O objetivo desse trabalho é levar as pessoas à conscientização sobre a importância do brincar, transpassar a importância da recreação e dos jogos sendo essencial para o desenvolvimento infantil.

Acredito que trabalhar com a brincadeira no 1º ano do ensino fundamental I pode facilitar a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo e afetivo da criança.

Com os jogos e a recreação, existem diversas funções, como por exemplo o de desenvolver o raciocínio, a expressão oral, a função lúdica, entre outros.

É na escola que geralmente as crianças principalmente no 1º ano, enriquece ainda mais seus conhecimentos melhorando assim sua aprendizagem, e é no mesmo local que se faz a soma do conhecimento que a criança traz do seu mundo com o que ela vive no ambiente

escolar, trocando e buscando mais informações a cada dia em seu processo de ensino aprendizagem.

Dessa forma o educador tem que saber acolher esse educando e fazer a introdução no grupo.

No brincar com outras pessoas a criança aprende a viver socialmente, respeitando regras, cumprindo normas, esperando a sua vez e interagindo de uma forma mais organizada. No grupo, aprende a partilhar e a fazer um movimento rotativo tão importante para a socialização e **o diálogo**.

Surgiu o interesse por este tema, depois que atuando como alunas pesquisadoras na educação infantil, onde percebemos a importância da brincadeira como facilitadora para a interação com o grupo. Como as crianças são espontâneas, sem esforço, elas aprendem e se desenvolvem brincando.

Por isto é de extrema importância fazer com que as pessoas entendam que a brincadeira é também uma forma de aprendizagem onde a criança consegue ter uma assimilação mais eficaz e prazerosa. A criança é considerada um ser que constrói seu próprio conhecimento e o meio é o agente facilitador desta aprendizagem, como educadores devemos saber como inserir o lúdico e o brincar na alfabetização.

O brincar na alfabetização é uma maneira de fazer com que a criança interaja espontaneamente de uma maneira prazerosa sem perceber que a brincadeira seja simbólica ou de regras, não tem apenas um caráter de diversão ou de passatempo.

Pela brincadeira a criança, sem a intencionalidade, estimula uma série de aspectos que contribuem tanto para o desenvolvimento individual do ser quanto para o social.

A BRINCADEIRA COMO INSTRUMENTO DE APRENDIZAGEM E PERSPECTIVA DOS TEÓRICOS

A brincadeira e os jogos para alguns profissionais da educação têm sido considerados como uma banalidade e apenas uma forma de passar o tempo ou de fazer com que os alunos entrem em competição uns com os outros, não como uma maneira de ampliar o conhecimento do aluno e melhorar a aprendizagem. Alguns autores vêm dando ênfase a este assunto “Ludicidade”.

E de fato fazendo algumas observações os alunos reclamam muito da falta de tempo e citam que brincar tem um significado relevante e garantem que se tivessem mais tempo para essas atividades, o período que passam na escola seria mais prazeroso e harmonioso, pois brincar é sempre uma forma de socialização com os amigos e entenderem melhor aquilo que desejam que eles aprendam. A brincadeira possibilita a compreensão social e cultural da criança, pois é rico em significados dependendo do meio social que ela está inserida. Entre as crianças a brincadeira acontece muitas vezes em torno dela mesma e não de um brinquedo específico. As formas como a ludicidade se instauram variam de cultura para cultura modificando-se sobremaneira na infância indígena, rural ou urbana.

Brincar de trabalhar, por exemplo, ou brincar de ser caçador, implica que a criança se apropria de algumas características do ato da realidade.

Para Vygotsky (1998), a brincadeira de faz-de-conta é uma das grandes contribuidoras do

desenvolvimento da linguagem escrita, pois na brincadeira um objeto assume a função de signo.

Piaget afirma que a origem da brincadeira está na imitação que surge da preparação reflexa. Imitar consiste em reproduzir um objeto ou ato, na presença dele.

As crianças que brincam tentam demonstrar seu direito de encontrar no mundo sua identidade. Elas negam-se a se transformarem numa especialidade denominada “criança” que deve brincar de ser grande, porque não se lhe oferece a oportunidade de ser um pequeno participante num mundo grande.

E assim o professor deve oferecer para o aluno atividades lúdicas diferenciadas para que ele sinta o desejo de pensar e de se expressar diante de algumas situações que lhe é oferecida. Isto significa que a criança não pode apresentar predisposição para gostar da disciplina e por isto não se interessar por ela. E é daí que surge a necessidade de a escola implementar atividades lúdicas em seu currículo.

Segundo KISHIMOTO (1990), a prática de aliar o jogo aos primeiros estudos parece vir justificar o nome “ludus” que atribuído às escolas responsáveis pela instrução.

O lúdico faz parte da vida de qualquer ser humano seja ele adulto ou criança, todos necessitam de momentos em que possam construir seus conhecimentos em toda sua complexidade, visando os aspectos cognitivos, afetivos e sociais de ensino aprendizagem.

O brinquedo ensina qualquer coisa que complete o indivíduo em seu saber, seus conhecimentos e sua apreensão do mundo, o brinquedo educativo conquistou espaço na educação infantil. Quando a criança está desenvolvendo uma habilidade na separação de cores comuns no quebra-cabeça à função educativa e os lúdicos estão presentes, a criança com sua criatividade consegue montar um castelo até mesmo com o quebra-cabeça, através disto utiliza o lúdico com a ajuda do professor (KISHIMOTO, 2001, p.36-37).

Kishimoto (2001) em sua obra “Jogo, Brinquedo, Brincadeira, e a Educação” apresenta o uso do brinquedo e do jogo educativo com fins pedagógicos, nos remetendo à relevância desse instrumento para situações de ensino-aprendizagem e de desenvolvimento infantil, trabalhando o cognitivo, afetivo, físico e social da criança.

Desta forma percebemos com esta pesquisa que o brincar desenvolve na criança uma agradável sensação de prazer, motivação e enriquece seus conhecimentos. Podemos dizer que a atividade lúdica intervém no aprendizado da criança na sala de aula possibilitando uma variedade de habilidades e competências.

O DESENVOLVIMENTO INFANTIL E A BRINCADEIRA

No desenvolvimento infantil a brincadeira tem fundamental importância influenciando na formação emocional, cognitiva e social na fase infantil do ser humano é nessa fase que ele se desenvolve e aprende brincando. É na brincadeira que a criança consegue desenvolver atividades seja ela

coletiva ou individual, atingindo positivamente o processo de ensino aprendizagem, recebe estímulos ampliando seus conhecimentos.

Pais e educadores devem estar atentos para a importância do brincar no desenvolvimento da criança. E devem levar em conta a importância da família no processo de ensino-aprendizagem da criança.

O professor não pode dar o momento da brincadeira por acabado dizendo simplesmente para a criança que acabou o tempo e não dar mais para brincar, pois este é o momento de atividade, dando este momento como o de maior importância como se o momento de brincar não tivesse nenhuma importância para a criança. A atividade é importante sim, assim como o momento do brincar, desde que os dois sejam compartilhados, ou seja, trabalhados juntos. Desta forma o educador melhora o aprendizado do aluno fazendo com que ele amplie seus conhecimentos. Mas para que isto aconteça em sala de aula o educador deve garantir o equilíbrio, a função lúdica para a criança e não deve transformar esse momento numa tarefa enfadonha, pois desta forma transformará esse momento em um mero recurso pedagógico. Sendo assim o educador tem que saber que o brincar é um momento importantíssimo para a criança.

Então deve organizar o espaço atento as possibilidades, pois assim ele equilibra e cria normas para poder aproveitar os materiais. Os brinquedos devem ficar à disposição da criança para que ela possa escolher com o que irá brincar após terminar suas atividades isso garante para a criança o prazer de brincar. É senso comum que toda criança deve **brincar** e explorar o mundo ao seu redor, pois é através da brincadeira que a criança descobre o mundo com o qual se relaciona.

De acordo com o RCNEI garantir o espaço de brincar deve assegurar a criança a educação numa perspectiva criadora, em que a brincadeira possibilite o estabelecimento de formas de relação com o outro, de apropriação e produção de cultura, do exercício da decisão e da criação. Sempre que as crianças mostram interesse em brincar somente entre elas, o professor tem uma excelente oportunidade para observar e registrar como elas se organizam no grupo, suas competências na brincadeira, ou mesmo para observar uma criança que esteja lhe chamando a atenção.

A OFICINA COMO FATOR LÚDICO NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Para dar ênfase ao trabalho de pesquisa proponho fazer uma oficina nas salas de aula, para isso, foi necessário que explicar inicialmente sobre o que é oficina pedagógica e quais seriam os materiais necessários para a realização dessas oficinas.

A oficina pedagógica favorece a articulação entre diferentes níveis do ensino, em meu caso, o ensino fundamental I.

Esse recurso ainda estabelece vínculos interpessoais na própria escola. Por tudo isso, afirmo que as brincadeiras nas oficinas pedagógicas servem de meio tanto para a formação contínua do (a) educador (a) quanto para a construção criativa e coletiva do conhecimento por alunos (a) e professores (a) que estudam e trabalham na escola pública.

Nesta perspectiva, o trabalho realizado nas oficinas tem o entendimento que a atividade lúdica consiste em um momento que envolve tanto o brincar como atividade espontânea prazerosa, como o jogo, enquanto atividade recreativa que envolve regras preestabelecidas. No entanto, mais do que brincar e o jogar, também são previstos momentos de descontração que possibilitam um vínculo mais próximo entre os alunos e os adultos, facilitando um diálogo diferenciado daquele da sala de aula, que implica no desenvolvimento do sujeito a partir de novos conhecimentos, envolvendo sua constituição subjetiva. Esses momentos, por sua vez, devem também ser prazerosos para os adultos.

Ao possibilitar o acesso à cultura, o brincar permite ao sujeito uma apropriação dos instrumentos culturais, o que proporciona seu desenvolvimento.

A aprendizagem, nessa perspectiva, deixa de ser concebida como um processo isolado acontecendo apenas no aluno, sala de aula, e passa a ser vista nas diferentes relações e contextos vivenciados pelo sujeito.

Acredito que o brincar possibilita o desenvolvimento do aluno integralmente na sua subjetividade e que, portanto, não é apenas um instrumento didático facilitador para o aprendizado de conteúdos curriculares, passarei a analisar alguns aspectos observados durante a “Oficina semana da brincadeira”, destacando o processo de mudança em relação ao comportamento observado em alguns dos alunos participantes.

ANÁLISE DOS RESULTADOS

Na oficina o que foi observado e destacado é a satisfação e o prazer das crianças ao confeccionar o livro. As atividades mobilizam potencialidades, provocam satisfação interior. Tal satisfação é resultado da combinação da força do ato criativo. Há muita alegria e descontração nas duplas mesmo copiando da lousa o passo a passo das brincadeiras. Esta atividade tem o objetivo de exercitar a escrita dos alunos como foi proposto na oficina em desenvolvimento.

No decorrer deste estudo foi analisado a eficiência do trabalho com oficinas pedagógicas com crianças entre seis e sete anos, é possível observar a aprendizagem e a melhora entre a relação ensino-aprendizagem com esta atividade prática para que eles possam concretizar o conhecimento prévio. Com as oficinas afirma-se a ideia de que a escola se torna interessante, prazerosa, e cria assim à vontade de participar de todas as atividades propostas.

Vale relatar que um dos maiores obstáculos foi a reação das crianças com o novo, concluiu-se que a brincadeira tem sim, um grande valor para a aprendizagem, além de transmitir para os educandos confiança, melhora a autoestima e ainda constrói o conhecimento e a aprendizagem.

No final da semana já com os livros prontos todos os participantes da proposta: semana da brincadeira divulgaram seus livros e fazem a socialização na quadra da escola, mostrando na prática como brincar com cada uma das brincadeiras dos livros.

Este momento da oficina foi muito especial, podemos observar que a brincadeira tem um papel importante na constituição do sujeito ao possibilitar a criança à criação da sua personalidade

pela busca de satisfazer seus desejos, exercitar sua capacidade imaginativa, comunicativa, criativa e emocional.

Momentos estes de prazer também para os adultos. Ao possibilitar que professores (as) participem das brincadeiras como pular corda, cabo de guerra, pular amarelinha e jogar futebol.

Ao terminar a pesquisa de campo podemos verificar que a brincadeira para a criança é, além de fonte de lazer é uma fonte de conhecimento, possui uma dupla face, pois quando brincam ao mesmo tempo em que desenvolvem sua imaginação, constroem relações reais entre as regras e a vida diária. Foi observado também, e deve ser destacada a questão da resistência por parte da maioria dos educadores em utilizar atividades lúdicas no contexto de sala de aula como forma de melhorar o processo ensino-aprendizagem, pois o que observamos é que eles continuam trabalhando na perspectiva tradicionalista.

Por isso devemos dar ênfase que será na reflexão sobre sua prática que o educador vai redimensionar o seu desempenho. É o repensar da importância do ato lúdico sua continuidade na prática docente, servirá como a peça fundamental que irá montar todo o conhecimento da criança.

Fonte: Atividades realizadas EMEI Guarapiranga/Turma 3B(2020).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto deste breve artigo tem-se que é importante que o professor busque sempre ampliar seus conhecimentos sobre o lúdico e que utilize com mais frequência técnicas que envolvam brincadeiras, proporcionando o desenvolvimento integral de seus alunos. É importante também que o professor tenha em mente que o jogo utilizado como recurso pedagógico deve ter um enfoque voltado para motivar novas aprendizagens, para que assim o aluno se divirta e ao mesmo tempo adquira novas capacidades ou pelo menos desenvolva as que já possui.

Dessa forma, é taxativo compreender que existem duas dimensionalidades para a aplicação da brincadeira na aprendizagem: a formação do educador e a formação lúdica do educador. A primeira envolve o aspecto geral teórico-prático dos cursos de licenciatura em geral, em sua prática pedagógica.

Em relação a brincadeira é vista como um recurso que pode estimular o desenvolvimento infantil e proporcionar meios facilitadores para a aprendizagem escolar. O que se pode concluir é que, utilizar a brincadeira como um recurso escolar é aproveitar uma motivação própria das crianças para tornar a aprendizagem mais atraente.

Finalizando, ressalta-se que os profissionais, de quaisquer áreas, não estão tirando partido de situações ao seu alcance e de realização simples e prazerosa, se não aproveitarem o brincar, o brinquedo como excelentes auxiliares para fornecer limites, estabelecer liberdade, conviver com regras, viver plenamente o individual no social, tornar-se um cidadão.

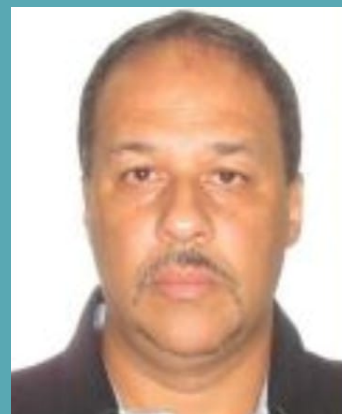
REFERÊNCIAS

- BETTELHEIM, Bruno. ***A psicanálise dos contos de fadas***. Tradução Arlene Caetano. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- BOMTEMPO, E.; HUSSEIN, C. L.; ZAMBERLAN, M. A. T. ***Psicologia do brinquedo: aspectos teóricos e metodológicos***. São Paulo: Editora da USP Nova Stella, 1986.
- CUNHA, Nylse Helena. ***“Brinquedoteca: um mergulho no brincar”***. São Paulo: Matese, 1994.
- KISHIMOTO, Tizuko. Moerschida (org), ***O brincar e suas teorias***. São Paulo: Cortez, 1999.
- OLIVEIRA, Gislaine de Campos. ***Psicomotricidade***. Petrópolis: Vozes, 1997.
- PIAGET, Jean. ***A representação do mundo na criança***. Rio de Janeiro: Record, 1926.
- JÚNIOR, A. S. S. ***A Ludicidade no primeiro segmento do Ensino Fundamental***.
- IX EnFEFE – ***Encontro Fluminense de Educação Física Escolar***, 2005.
- KRAMER, S. ***Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil***. São Paulo: Ática, 2009.

DISCUSSÕES SOBRE SEXUALIDADE E GÊNERO NO ENSINO DE CIÊNCIAS

DJALMA ANDRADE SOBRAL

Graduação em Ciências Biológicas pela Universidade Adventista de São Paulo - UNASP (2022); Especialista em Gestão Escolar pela Faculdade de Monte Alto (2012); Professor de Ensino Fundamental II – Ciências - na EMEF Profª Carolina Rennó de Oliveira.



RESUMO

Atualmente, questões como sexualidade e gênero estão cada vez mais frequentes nas discussões sociais e nas mídias de uma forma geral. Quanto a história da educação sexual, nota-se que nas primeiras décadas do século XX o sistema escolar brasileiro fornecia um quadro de progresso e declínio a partir de uma proposta de educação sexual, sem chegar a um consenso se a questão seria de responsabilidade da escola ou da família. Assim, o presente artigo tem como objetivo geral discutir sobre a trajetória da educação sexual na disciplina de Ciências da Natureza na atualidade; e como objetivos específicos, as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) sobre o referido assunto. Os resultados encontrados demonstraram que houve uma espécie de retrocesso no documento Base Nacional Comum Curricular, já que o documento trata essas questões de forma ainda mais superficial.

Palavras-chave: Ciências da Natureza; Sexualidade; Gênero; Base Nacional Comum Curricular

INTRODUÇÃO

Atualmente, questões como sexualidade e gênero estão cada vez mais frequentes nas discussões sociais e nas mídias em geral. A ênfase na discussão sobre sexualidade vai além dos discursos morais e religiosos, sendo pautada pelas discussões dos direitos a partir de movimentos sociais.

No entanto, como problemática, a abordagem deste assunto na perspectiva da diversidade sexual, pode ser considerada recente. Os diferentes discursos sobre sexo e gênero coexistem e são contestados dentro das discussões e práticas das instituições junto aos diferentes atores sociais. A valorização da diversidade sexual e da igualdade de gênero confrontam outras abordagens, muitas vezes permeados em convenções e padrões heterossexuais (HENRIQUES et al., 2007).

Quanto a história da educação sexual, nota-se que nas primeiras décadas do século XX o sistema escolar brasileiro fornecia um quadro de progresso e declínio a partir de uma proposta de educação sexual, sem chegar a um consenso se a questão seria de responsabilidade da escola ou da família.

Nesse mesmo período, entre as décadas de 1920 e 1930, o Brasil estava travando uma luta por conta da epidemia de sífilis, cabendo às instituições escolares, por meio da educação sexual, contribuir para o enfrentamento deste problema de saúde pública.

O objetivo dessa disciplina era preparar a mulher para ser esposa e mãe, além de combater as doenças venéreas. A abertura política dos anos 1980 permitiu que os movimentos sociais fomentassem o debate sobre o papel da educação sexual dentro das escolas (BARROSO e BRUSCHINI, 1982).

Assim, ao longo do tempo essa visão começou a se modificar a fim de acompanhar a evolução da sociedade. Nesse sentido, o presente artigo tem por objetivo geral discutir sobre a trajetória da educação sexual na disciplina de Ciências nos dias atuais; e como objetivos específicos, as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) sobre o referido assunto.

A metodologia escolhida foi a qualitativa a partir de levantamento bibliográfico sobre o assunto.

CONTEXTO DA EDUCAÇÃO SEXUAL

Em um breve histórico da educação sexual, nota-se que nas primeiras décadas do século XX as escolas brasileiras forneciam um quadro de progresso e ao mesmo tempo de declínio a partir de uma proposta de educação sexual, sem entrar em consenso se a questão seria de responsabilidade da escola ou da família (ALTMANN, 2001).

O objetivo principal da educação sexual era formar a mulher no papel de esposa e mãe. A abertura política dos anos 1980 permitiu que os movimentos sociais abrissem o debate sobre o papel da educação sexual nas escolas (BARROSO e BRUSCHINI, 1982).

Nas décadas seguintes, principalmente entre 1960 e 1980, ocorreram avanços e retrocessos na educação sexual dentro das escolas. Esses movimentos ocorreram principalmente pelo contexto político-ditatorial vivenciado em nosso país, pela (des)responsabilidade da família na promoção da educação sexual de crianças e adolescentes e pelas intervenções de grupos religiosos e conservadores da sociedade que argumentavam que esse tipo de educação não deveria estar entre as funções sociais da escola (LOURO, 2018).

Durante a década de 1990, a gravidez de jovens e o combate à epidemia de Aids desencadearam um debate público sobre a diversidade de práticas sexuais com repercussões em diversos setores da sociedade, o que favoreceu o desenvolvimento governamental de medidas relacionadas ao tema no universo escolar.

Em 1998, foram criados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) documento elaborado pelo Ministério da Educação (MEC), que legitimou o ensino da sexualidade na Educação Básica. Apesar dos avanços, como a criação do Programa de Saúde e Prevenção nas Escolas e outras iniciativas governamentais, como cursos voltados para a formação de professores na rede pública, os dados recentes apontam um retrocesso nas ações para prevenir a Aids e a promoção dos direitos sexuais, devido à pressão de setores religiosos (BRASIL, 1998),

Nesse sentido, é importante destacar a proibição do kit anti-homofobia na rede pública de ensino no ano de 2011; a proibição da divulgação de vídeos sobre prevenção da AIDS entre jovens homossexuais neste mesmo ano; a censura do Ministério da Saúde quanto a propaganda do carnaval para o público homossexual e travesti em 2012; o veto à campanha dirigida à prostituição e a do Estatuto do Nascituro, violando os direitos humanos da mulher, em 2013, entre outros fatos.

A disciplina de Ciências é interdisciplinar uma vez que conversa com todas as áreas do conhecimento, abrangendo conhecimentos teóricos, métodos, descobertas, pesquisas, entre outros instrumentos que proporcionam ao estudante uma riqueza de possibilidades para explorar e interagir com o mundo que o cerca. Com o desenvolvimento da sociedade e ao mesmo tempo da Ciência, houve a necessidade de adequar a proposta de ensino da disciplina a partir de temáticas atuais.

A ideia de construir um documento unificando o que deve ser ensinado, em um país marcado por realidades diferentes como a diversidade cultural, social e econômica é de se estranhar um pouco, que é o caso da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (MACEDO, 2015).

As questões relacionadas A educação sexual para o Ensino Fundamental II eram até então definidas pelo PCN de Ciências:

[...] busca-se considerar a sexualidade como algo inerente à vida e à saúde, que se expressa no ser humano, do nascimento até a morte. Relaciona-se com o direito ao prazer e ao exercício da sexualidade com responsabilidade. Engloba as relações de gênero, o respeito a si mesmo e ao outro e à diversidade de crenças, valores e expressões culturais existentes numa sociedade democrática e pluralista. Inclui a importância da prevenção das doenças sexualmente transmissíveis/Aids e da gravidez indesejada na adolescência, entre outras questões polêmicas. Pretende contribuir para a superação de tabus e preconceitos ainda arraigados no contexto sociocultural brasileiro (BRASIL, 1998, p. 287).

Nascimento e Chiaradia (2017) trazem para o debate dois possíveis problemas relacionados à proposta, um com relação ao conteúdo e o outro com relação à execução. O uso do termo orientação acaba implicando em direcionamento, condução e encaminhamento; e essa orientação leva ao que pode ser considerado moralmente aceito pela sociedade, para o estabelecimento de uma boa saúde sexual, que seria de sexualidade branca, burguesa e heterossexual.

Assim:

O discurso leigo trocou de lugar com um discurso mais articulado e consequentemente com práticas que respeitem mais a diversidade das escolhas sexuais. Com isto, mais do que propostas formais, com carga horária definida, começamos a ter um cotidiano com um outro olhar sobre as sexualidades, um olhar mais plural e com um maior respeito à diversidade. Um olhar que questionou as verdades até então instituídas sobre a sexualidade (NASCI-MENTO e CHIARADIA, 2017, p. 112).

Já o Plano Nacional de Educação (PNE) 2011-2020, que só foi aprovado em 2014 pelo executivo através da Lei n. 13.005/2014, com mais de 3.000 emendas, trouxe muitas mudanças sobre as questões de gênero a fim de garantir políticas antiviolação nas escolas e fazer com que os professores detectassem sinais de violência doméstica e sexual (BRASIL, 2014).

A sexualidade na BNCC, explícita ou implicitamente, encontra-se concentrada na seção dedicada às ciências naturais, especificamente ao componente curricular de Ciências, e ausente em outros domínios cognitivos.

Além de colocar a sexualidade entre as competências das ciências naturais para o ensino

fundamental, o conteúdo está relacionado à saúde e à qualidade de vida:

Nos anos finais, são abordados também temas relacionados à reprodução e à sexualidade humana, assuntos de grande interesse e relevância social nessa faixa etária, assim como são relevantes, também, o conhecimento das condições de saúde, saneamento básico, da qualidade do ar e das condições nutricionais da população brasileira. Pretende-se que os estudantes, ao terminarem o Ensino Fundamental, estejam aptos a compreender a organização e o funcionamento de seu corpo, assim como interpretar as modificações físicas e emocionais que acompanham a adolescência e a reconhecer o impacto que elas podem ter na autoestima e na segurança do seu próprio corpo. É também fundamental que tenham condições de assumir o protagonismo na escolha de posicionamentos que representem autocuidado com seu corpo e respeito com o corpo do outro, na perspectiva do cuidado integral à saúde física, mental, sexual e reprodutiva. Além disso, os estudantes devem ser capazes de compreender o papel do Estado e das políticas públicas (campanhas de vacinação, programas de atendimento à saúde da família e da comunidade, investimento em pesquisa, campanhas de esclarecimento sobre doenças e vetores, entre outros) no desenvolvimento de condições propícias à saúde (BRASIL, 2017, p. 325).

Mais especificamente no 8º ano do Ensino Fundamental II, tem-se as seguintes indicações de habilidades:

(EF08CI07) Comparar diferentes processos reprodutivos em plantas e animais em relação aos mecanismos adaptativos e evolutivos; (EF08CI08) Analisar e explicar as transformações que ocorrem na puberdade considerando a atuação dos hormônios sexuais e do sistema nervoso; (EF08CI09) Comparar o modo de ação e a eficácia dos diversos métodos contraceptivos e justificar a necessidade de compartilhar a responsabilidade na escolha e na utilização do método mais adequado à prevenção da gravidez precoce e indesejada e de Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST); (EF08CI10) Identificar os principais sintomas, modos de transmissão e tratamento de algumas DST (com ênfase na AIDS), e discutir estratégias e métodos de prevenção. (EF08CI11); e selecionar argumentos que evidenciem as múltiplas dimensões da sexualidade humana (biológica, sociocultural, afetiva e ética) (BRASIL, 2017, p. 346-347).

Diante do exposto, a sexualidade é apresentada na BNCC apenas por sua dimensão biológica, destacando-se conceitos relacionados à anatomia e fisiologia da reprodução:

[...] cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora. Entre esses temas, destacam-se: direitos das crianças e adolescentes (Lei nº 8.069/199012) [...] educação em direitos humanos (Decreto nº 7.037/200917), bem como saúde, sexualidade e gênero, vida familiar e social [...] e diversidade cultural (Resolução CNE/CEB nº 7/201018). Na BNCC, essas temáticas são contempladas em habilidades de todos os componentes curriculares, cabendo aos sistemas de ensino e escolas, de acordo com suas possibilidades e especificidades, tratá-la de forma contextualizada (BRASIL, 2017, p. 8).

Direitos humanos, sexuais, gênero e orientação sexual aparece em um contexto mais geral no documento. O conceito de direitos humanos pode ser mobilizado em todas as áreas de conhecimento e sua promoção se apresenta como um panorama de competências para cada área de conhecimento.

Embora seja amplamente utilizada pela BNCC, a noção de direitos humanos carece de contextualização, de modo que seu uso generalizado pode levar a conhecimentos superficiais a respeito da diversidade. Assim, o respeito a diversidade terá equivalência com a leitura de mundo que o professor faz, muitas vezes.

Nessa perspectiva, a sexualidade no contexto dos anos finais do ensino fundamental é vista de forma a enfatizar o corpo do ponto de vista biológico em detrimento de outros elementos que

compõem a sexualidade e a certificação e recorrência da naturalização binária de gênero (LOURO, 2018).

No documento as questões de gênero no contexto da sexualidade, não foram mencionados, o que se torna questionável os motivos pelos quais essa discussão não aparece de forma clara na BNCC, enquanto estão presentes nas discussões sociais do mundo contemporâneo. A experiência e o contato com a diversidade encontram-se evidentes nas competências específicas de cada disciplina, porém relatados em geral focando-se em aspectos culturais e históricos, deixando as questões relacionadas à sexualidade de uma forma muito implícita e branda (BRASIL, 2017).

Desta forma:

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (BRASIL, 2017, p. 11).

Assim, segundo diferentes autores a BNCC apresenta diferenças importantes com relação aos PCN, em especial sobre o tema transversal Orientação Sexual, uma vez que este último trazia no final da década de 1990 que as questões relacionadas ao sexo deveriam ser trabalhadas por meio de professores de diferentes campos do conhecimento.

Em relação à diversidade de gênero, embora a literatura aponte problemas em sua abordagem pelos PCN, essa problemática fica mais evidente na BNCC: “Selecionar argumentos que evidenciem as múltiplas dimensões da sexualidade humana (biológica, sociocultural, afetiva e ética)” (BRASIL, 2017, p. 347).

Além da ausência, o documento oficial analisado trata de noções de direitos humanos e preconceito de forma geral, fato que pode intensificar o silenciamento característico.

METODOLOGIA

O presente artigo teve por objetivo realizar levantamento bibliográfico documental a respeito do contexto educacional do ensino de Ciências, relacionada a educação sexual, mais explicitamente discutindo a questão da sexualidade e gênero no cenário atual. A discussão sobre o tema foi realizada a partir de revisão bibliográfica a respeito do assunto.

Para a realização desta pesquisa foi escolhida a metodologia qualitativa, pois, a mesma se apresenta como um tipo de pesquisa conclusivo, uma vez que tem por objetivo quantificar um determinado problema, neste caso, a educação sexual e seus desdobramentos.

Como aporte teórico deste artigo, baseamo-nos em Henriques et al. (2007); Macedo (2015); Nascimento e Chiaradia (2017); Brasil (2017); Louro (2018), entre outros autores que trazem a problemática referente ao trabalho desenvolvido na disciplina de Ciências e as implicações para o desenvolvimento da educação sexual e discussão pertinente.

Assim, foram analisados artigos, trechos de livros, sites, incluindo observações realizadas no

cotidiano da sala de aula sobre a temática, a fim de gerar reflexões e discussões a respeito do tema, contribuindo para uma melhor compreensão do tema em questão.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Segundo os PCN, a educação sexual deve ser entendida como um tema transversal, e que pode ser discutida em todas as disciplinas, pois sua concepção **é inerente aos seres humanos**, o que acaba contribuindo para que se construa em grupo socialmente por ele ao longo do seu amadurecimento e baseado em seus relacionamentos.

A instituição escolar é vista pelo seu caráter social, sendo responsável pelo desenvolvimento intelectual, físico, social e cultural dos estudantes. A questão de gênero permeia todas as etapas do desenvolvimento desses estudantes e sua compreensão dependerá muito do ensino e dos diversos modelos que eles recebem.

A complexidade das relações incluindo diferentes percepções, culturais e diferentes concepções de mundo, torna imperativa a educação sexual de acordo com normas que foram criadas por professores qualificados para minimizar conflitos e opiniões pessoais em vista dos conteúdos **já disseminados no currículo**, e na discussão proposta pelos próprios estudantes, quando surgem dúvidas sobre o assunto (PALMA et al., 2015).

Muitos pesquisadores acreditam que o que dificulta trabalhar o assunto está relacionada à própria constituição da sexualidade. Práticas de higiene e repressão envolvem a liberdade de expressar questões relacionadas a sexualidade e a diferentes crenças religiosas, caracterizaram o início da educação sexual no Brasil ao valorizar a relação heterossexual, o patriarcalismo e a sexualidade como tabu (LOURO, 2018).

Essa cultura ainda influencia o diálogo sobre sexualidade nas escolas, o que permite apenas discussões relacionadas a prevenção, principalmente ao final do ensino fundamental e médio. Parece haver um certo receio, por parte dos professores, de que o diálogo sobre sexualidade nas primeiras séries promova uma antecipação do comportamento sexual, além do medo de gerar conflitos com as famílias desses estudantes (GAVA e VILLELA, 2016).

Fortalece-se ainda a visão da Medicina, muito presente nas discussões sobre educação sexual e segue encontrando espaço para ser trabalhada nas escolas, por se tratar de uma estratégia importante de saúde coletiva, mas também por seu caráter controlador. Essa forma de intervir envolve também a prevenção de doenças sexualmente transmissíveis e nos altos índices de gravidez entre adolescentes (ALTMANN, 2001).

Nos últimos tempos, com a discussão da sociedade a respeito dos direitos humanos, envolvendo os sexuais e reprodutivos na adolescência, as abordagens pedagógicas sobre o tema vem se tornando mais frequentes. A escola deve promover o protagonismo dos estudantes, desenvolvendo a autonomia para tomar decisões, atrelado aos serviços de saúde (MORAES e VITALE, 2015).

Desenvolver nos estudantes o pertencimento enquanto cidadãos a fim de entender os signi-

ficados sociais que envolvem a sexualidade, bem como as representações da cultura possibilitam uma maior aproximação fazendo com que prevenção ganhe um maior sentido entre os estudantes (FURLANI, 2011).

Segundo os resultados encontrados na presente pesquisa, a educação sexual necessitam avançar nesse aspecto. Para que isso ocorra e os conceitos sejam incorporados é preciso repensar sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas e investir na capacitação docente:

Os PCN também atentam para a importância de trabalhar a sexualidade a partir de uma visão sócio histórica, ressignificando normas e padrões vigentes de gênero e identidade, no intuito de fomentar o respeito, os direitos sexuais e evitar o preconceito e violência (BRASIL, 1998, s/p.).

Assim, diferentes autores entendem a educação sexual como uma contribuição social, mas, que apenas os profissionais comprometidos com a transformação social poderão auxiliar na desconstrução de padrões de comportamento sexual excludentes.

Assim, quanto a BNCC temos que o documento retrocedeu nas discussões voltadas para a educação sexual quando comparadas aos avanços trazidos até então pelos PCN. Isso pode estar relacionado a questões políticas, uma vez que é possível notar mudanças nas políticas públicas, a cada quatro anos devido a eleição e mudanças de partido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados encontrados demonstraram a necessidade de se discutir sexualidade e gênero nas escolas, onde as ações ainda são pautadas pelo tratamento ético e pedagógico.

É importante reconhecer que diferentes abordagens foram desenvolvidas e que há um esforço por parte dos profissionais, principalmente de ciências naturais, para abordá-las no contexto escolar, mas ainda existem muitas barreiras para a integração das práticas estabelecidas na BNCC que precisam ser reconhecidos e superados.

Assim, é preciso pensar de forma crítica sobre os processos de subjetivação de crianças e adolescentes que, desde cedo, geram preconceitos e que contribuem para atitudes sexuais discriminatórias entre as pessoas, o que pode permanecer até a fase adulta.

Por isso, é de sua importância investir na formação de professores, pois atitudes que além de não serem construtivas ainda são discriminatórias têm impactos negativos para os estudantes que possuem sexualidade diferente da do grupo.

REFERÊNCIAS

ALTMANN, H. **Orientação sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Estudos Feministas, v. 9, n. 2, p. 575-585, 2001.

BARROSO, C.; BRUSCHINI, C. **Educação sexual: debate aberto**. Petrópolis: Vozes, 1982.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 18 jun. 2022.

BRASIL **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 10 jun. 2022.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF. 1998. 175 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2022.

CASTRO, M. G.; ABRAMOVAY, M.; SILVA, L. B. **Juventudes e Sexualidades**. Brasília: UNESCO Brasil, p. 29-47, 2004.

FURLANI, J. **Educação sexual: possibilidades didáticas**. In: LOURO, G. L.; FELIPE, J.; GOELLNER, S. V. (Org.). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. Rio de Janeiro: Vozes, 2011. p. 66-81.

GAVA, T.; VILLELA, W.V. **Educação em sexualidade: desafios políticos e práticos para a escola**. *Sexualidad, Salud y Sociedad-Revista Latinoamericana*, Rio de Janeiro, n. 24, p. 157-171, 2016.

HENRIQUES, R. et al. (Org.). **Gênero e diversidade sexual na escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos**. *Cadernos Secad*, Brasília, n. 4, maio 2007.

LOURO, G.L. **Um corpo estranho: ensaios sobre a sexualidade e teoria queer**. 3. ed. rev. amp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

MACEDO, E. **Base Nacional Comum Para Currículos: Direitos De Aprendizagem E Desenvolvimento Para Quem?**, *Educ. Soc.*, v.36, n.133, p.891-908, 2015.

MORAES, S.P. de; VITALE, M.S.S. **Direitos sexuais e reprodutivos na adolescência: interações ONU-Brasil**. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 8, p. 2523-2531, 2015.

NASCIMENTO, M.L.; CHIARADIA, C.F. **A Retirada da Orientação Sexual do Currículo Escolar: Regulações da Vida**. *Sisyphus*, Lisboa, v. 5, n. 1, p. 101-116, 2017. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/sisyphus/article/view/10453>. Acesso em: 20 jun. 2022.

PALMA, Y.A.; PIASON, A.S.; MANSO, A.G.; STREY, M.N. **Parâmetros curriculares nacionais: um estudo sobre orientação sexual, gênero e escola no Brasil**. *Temas em Psicologia*, Ribeirão Preto, v. 23, n. 3, p. 727-738, 2015.

O PAPEL DA ESCOLA E A DESCONSTRUÇÃO DO RACISMO

DÉBORA FAVA

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Metropolitanas Unidas - FMU (2005); Especialista em Educação de Deficientes da Audiocomunicação / Magistério das Matérias Pedagógicas do Ensino Médio pela Faculdade Metropolitanas Unidas - FMU (2006); Diretora Escolar pela Secretaria Municipal de Educação de SP, no CEU CEMEI Parque do Carmo.



RESUMO

O Brasil, apesar de apresentar uma enorme diversidade étnica, é um país ainda muito omissos perante a desigualdade racial. No passado, tivemos um regime escravista intenso e doloroso e fomos o último país da América do Sul a aboli-lo. É imprescindível se apropriar da história, para compreender melhor como a nossa sociedade evoluiu nesse sentido e o quanto ainda é preciso evoluir. Fazendo uma análise, podemos perceber um claro investimento em uma ideologia de branqueamento do negro, fazendo-o sentir-se inferior ao branco. Está nas estatísticas sua dificuldade de inserção e permanência nas universidades, assim como em atingir cargos de alto escalão nas empresas. Sua grande maioria cumpre papéis com menor remuneração e status social. Negar a existência do problema o intensifica. A ausência de um debate social sobre racismo condiciona as pessoas a uma visão limitada do preconceito. É preciso falar sobre as diversas etnias do povo afrodescendente, de suas tradições distintas como: dança, música, religião, culinária e idioma, assim como é imprescindível falar sobre sua luta, sobretudo em nosso país, desde a abolição da escravatura. O presente artigo tem por objetivo destacar o papel da escola na desconstrução do racismo, buscando como referência didático pedagógica, a Lei 10.639/03, que determina o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, de modo a subsidiar o currículo de Educação constituído por um referencial teórico que contém um pouco da história da luta dos africanos e seus descendentes pela liberdade e por direitos autorais, como bases legais que englobam a temática.

Palavras-Chave: Cultura Afro-Brasileira; Cultura Popular; Currículo.

INTRODUÇÃO

Pode-se declarar que uma parte bastante substancial da nossa sociedade está imersa em símbolos e manifestações culturais de grupos étnicos-raciais e culturais que compõem o país, em particular, os variados povos africanos, pertencentes a diversas etnias que falam idiomas diferentes e que tem tradições distintas, herança daqueles que foram caçados e sequestrados de seus ambientes de origem e vieram transportados à força, desumanamente dentro de navios negreiros, para diversas partes do mundo, com sua maior parte trazida ao continente americano e uma quantidade expressiva, para o solo brasileiro.

Os africanos trazidos para o Brasil incluem bantos, nagôs e jejes, aquelas crenças religiosas que deram origem às religiões afro-brasileiras, e os havaí e malês, religião islâmica e alfabetizados em árabe. Assim como a cultura indígena, a cultura africana era geralmente suprimida pelos colonizadores, na colônia. Os escravos tinham que renegar sua origem, suas crenças e história, aprender a língua portuguesa, eram batizados com novos nomes e obrigados a se converter ao catolicismo.

Até pouco tempo, sequer era questionada sua contribuição para a formação do Brasil, e como a história desses povos se manteve viva. Também é raro questionar como várias relações entre grupos étnico-raciais e culturais que compõem a sociedade brasileira, que informam, em relação à população negra. Há uma sequência de oportunidades favoráveis para preservar distorções em relação a matrizes negras, incluindo a aprendizagem formal.

Etnocentrismo - Visão do mundo que considera o grupo que o indivíduo pertence ao centro de tudo. Elegendo como o mais correto e como padrão cultural é seguido por todos, considere os outros, de alguma forma diferente como inferior.

Identidade Étnica - Conjunto de caracteres únicos e exclusivos de uma pessoa que faz o reconhecimento de pertencer a um determinado povo, ao qual se liga a traços comuns de semelhança física, cultural e histórica.

Afro-brasileiro - Adjetivo usado para referência à parcela significativa da população brasileira com ascendência parcial ou totalmente africana.

Racial preconceito - Conjunto de valores e crenças estereotipadas que levam um indivíduo ou um grupo a alimentar opiniões negativas a respeito de outro, com base em informações incorretas, incompletas ou por ideias preconcebidas.

Racismo - Estrutura de poder baseada na ideologia de existência de raças superiores ou inferiores. Pode evidenciar-se na forma jurídica, institucional e também por meio de mecanismos e práticas sociais.

No Brasil não existem leis segregacionistas, nem conflitos de violência racial explícitos; todavia, as políticas públicas omitem o povo negro, promovendo a exclusão sistemática destes, o chamado racismo institucionalizado, e este está presente na educação, na negação dos valores estéticos e simbólicos de sua cultura, no mercado de trabalho e até nos meios de comunicação, onde ainda não vemos uma representatividade adequada. Como consequência, o povo negro se acostumou com o padrão de branqueamento imposto, passando a sentir vergonha de quem é e tentando encaixar-se a todo o custo, de modo a se sentir inferior e incapaz, estando sempre marginalizado e com baixa autoestima.

Partindo desse pressuposto, trazer para a escola a legitimação da cultura afro-brasileira desde a Educação Infantil, torna-se uma importante iniciativa para o combate ao racismo. A representatividade desestigmatiza, dignifica e humaniza o outro.

O objetivo deste estudo é analisar a inclusão da história e da cultura africana no currículo escolar e como esse currículo vem sendo trabalhado pelos professores, de modo a trabalhar o respeito à diversidade cultural e ao combate ao racismo.

POLÍTICAS DE REPARAÇÕES E VALORIZAÇÃO DA CULTURA AFRO

Com a Lei 10.639/03, nos ensinos fundamental e médio, da rede pública e particular, torna-se obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira.

Este conteúdo inclui o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição deste povo nas áreas sociais, econômicas e políticas relevantes para a História do Brasil:

“torna obrigatório nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileiras, contemplando o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, valorizando a participação do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.” (Brasil, Secretaria de educação continuada, 2005).

Os conteúdos relacionados à História e Cultura Afro-Brasileira devem ser ministrados no âmbito do currículo escolar, em áreas especiais de Educação Artística, Literatura e História Brasileiras.

Apesar do Brasil ser o país com a segunda maior população negra do mundo, perdendo apenas para a Nigéria, um país do continente africano; sendo o nordeste a região brasileira com o maior número proporcional de negros na população; e a Bahia o estado com o maior percentual de negros, com sua capital Salvador, uma cidade em grande parte preta, não impede que o racismo e o eurocentrismo esteja arraigado nas pessoas.

Racismo, preconceito e discriminação, entre outras formas de opressão, estão presentes em todo o país, independentemente da região, estado ou cidade, da reprodução de crenças e valores que ainda estão enraizados na sociedade brasileira.

Nessa direção, o Müller (2008, p.25) nota:

A ideologia racista inculcada nas pessoas e nas instituições leva à reprodução, na sucessão das gerações e ao longo do ciclo da vida individual, do confinamento dos negros aos escalões inferiores da estrutura social por intermédio de discriminações de ordens distintas: explícitas ou veladas quer seja institucionais quer individuais, as quais representam acúmulo de desvantagens”.

Segundo Guimarães (2009: 59) “o racismo se perpetua por meio de restrições fatuais da cidadania, por meio da imposição de distâncias sociais criadas por diferenças enormes de renda e de educação, por meio de desigualdades sociais que separam brancos de negros, ricos de pobres, nordestinos de sulistas”.

A demanda por reparação que visa o Estado e a sociedade são medidas para minimizar / ressarcir os descendentes de negros africanos, com relação aos danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais sofridos sob o regime escravista, bem como nas circunstâncias das explícitas táticas de branqueamento da população, manutenção de privilégios exclusivos para grupos com poder de governar e inflar na aplicação de políticas sem pós-abolição.

Outra medida de reparação foi a aprovação do Estatuto da Igualdade Racial. Porém, vale ressaltar que foi necessária uma luta de quase dez anos para que o mesmo fosse aprovado. Este Estatuto (PAIM, 2006) “estabelece que discriminação racial ou étnico racial é toda distinção, exclusão,

restrição ou preferência baseada em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica que tenha por objeto anular ou restringir o reconhecimento, gozo ou exercício, em igualdade de condições, de direitos humanos e liberdades fundamentais nos campos político, econômico, social, cultural ou em qualquer outro campo da vida pública ou privada”.

Ambas medidas visam o combate ao racismo, assim como buscam que a população compreenda que a discriminação de uma etnia nada mais é que uma invenção social e que, o fato de parte dos brasileiros terem pele clara, não significa que eles não são biologicamente, ascendentes africanos.

“Em uma sociedade onde os grupos sociais em contato têm relações políticas, econômicas e sociais desiguais, a diferença não é reconhecida e é transmutada em inferioridade. Isso porque reconhecer as diferenças significa reconhecer as desigualdades de oportunidade a que estão submetidas” (SILVA, 1996, p. 121).

Nessa perspectiva, como afirma Gomes (2003, p. 70), “refletir sobre a diversidade cultural exige de nós uma posição crítica e política e uma perspectiva mais ampla que possa abranger seus cortes múltiplos”.

De acordo com Costa (2006: 43): “deve-se considerar que uma grande parte das violações dos direitos humanos observadas em muitas regiões não se deve à ausência de mecanismos democráticos” 3, n. 6, dec / 2013, a acusação de opinião e vontade, mas a falta de eficácia da lei”.

O autor sustenta que “nesses casos, a violação dos direitos humanos ocorre não no plano constitucional, mas no âmbito de relações sociais” (COSTA, 2006, p.43).

Justiça e igualdade de direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como a valorização da diversidade étnica que distingue os negros de outros grupos que compõem a população brasileira, onde políticas educacionais e políticas pedagógicas de valorização da diversidade, tenham o objetivo de superar a desigualdade étnico-racial presente na educação escolar brasileira, em diferentes níveis de ensino.

Munanga dialoga nesse viés e nos apresenta a urgência dessa discussão dentro do ambiente escolar:

“O resgate da 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).

Os movimentos sociais, especialmente o movimento negro e seus diferentes interesses, nas últimas décadas, implementam projetos educacionais e socioeducativos, com o objetivo de contribuir para a formação de temas críticos / reflexivos, conscientes do seu papel como cidadãos, entre outras ações, fazendo a diferença na luta por uma educação pública, democrática e de qualidade, referenciada na proposta multicultural da sociedade.

A cultura de uma nação é transmitida de geração em geração como maneira de sustentar seus costumes, princípios, crenças, tradições e visões de mundo, e nesta concepção, pode-se afirmar que muitos pontos da sociedade brasileira estão imersos em símbolos e manifestações culturais dos

variados grupos étnico-raciais e culturais que compõem o país, em particular, dos variados povos africanos.

Ainda persiste em nosso país um imaginário étnico-racial que privilegia uma brancura e valoriza principalmente como raízes europeias de sua cultura, ignorando ou pouco valorizando outras, que são indígenas, africanas, asiáticas, priorizando sempre o eurocentrismo, fazendo emergir ideologias, desigualdades e estereótipos racistas.

O currículo escolar, sem considerar uma diversidade étnico-racial e cultural do povo brasileiro, contribui para a manutenção e reprodução de estereótipos, preconceitos e práticas racistas nos grupos mais desfavorecidos e historicamente estigmatizados.

Assim, pergunta-se: qual a visão e o posicionamento dos professores diante de tal situação? Através da existência de vários movimentos sociais diferentes, que buscam reverter a situação de desigualdade social em que os grupos desfavorecidos e estigmatizados, em particular a população afrodescendente, se encontram na sociedade brasileira.

Os movimentos sociais, especialmente o movimento negro e suas diferentes organizações, nas últimas décadas, implementaram projetos educacionais e sócio educacionais, com o objetivo de contribuir para a formação de temas críticos / reflexivos, conscientes de seu papel como cidadãos, entre outras ações, fazendo a diferença na luta por uma educação pública, democrática e de qualidade, referenciada na proposta multicultural da sociedade.

“Ou seja, faça a diferença na mudança de paradigmas sociais que tanto prejudica os grupos e os indivíduos em seus direitos civis e igualitários”. (ARAÚJO, 2012).

Pesquisas, estudos e informações em que não se contempla a história do povo negro e que só que privilegia o legado do homem branco, com um passado de cor branca e distante da realidade de muitos afrodescendentes brasileiros, crianças de um país multiétnico e multicultural, marcadas por diferenças e não pela singularidade de um grupo étnico-racial que oprime da maneira mais perversa, pelo racismo e a exclusão, mas também destaca e valoriza a diversidade étnico-racial e cultural do povo brasileiro.

Para Canen (2001, p.207) “reconhecer que sociedade brasileira é multicultural significa compreender a diversidade étnica e cultural dos diferentes grupos sociais que compõem. Entretanto, significa também constatar como desigualdades sem acesso a bens econômicos e culturais por parte de diferentes grupos, em que determinantes de classe social, raça, gênero e diversidade cultural atuam de forma marcante.” Revista do Difere - ISSN 2179 6505, v. 3, n. 6, dez / 2013.

Essas desigualdades são evidentes e visíveis nos indicadores sociais que mostram o crescimento social entre ricos e pobres do país, especialmente entre as pessoas de ascendência africana, sobretudo as desempregadas ou subempregadas, marginalizadas e concentradas nos distritos periféricos, sem terem seus direitos de saúde, educação, habitação, saneamento e lazer respeitados.

A CULTURA AFRO NAS ESCOLAS PÚBLICAS

Precisamos de mudanças significativas na valorização dos negros e sua cultura, mas é no campo da educação que as principais mudanças ocorreram. Os parâmetros Curriculares Nacionais (NCP), agora possuem leis que estabeleceram a normativa de ensinar História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Lei 10.639 / 03) e Indígenas (Lei 11.645/ 08) no ensino primário e secundário nas escolas públicas e privadas de todo o país.

As diretrizes curriculares nacionais que orientam a promoção da educação étnico-racial, as quotas para os negros e os povos indígenas nas universidades públicas exemplificam essas mudanças.

Como observa Arroyo (2007, 114), “o progresso tem sido significativo e promissor, mas lento, ainda há um longo caminho a percorrer”.

Nesta perspectiva, Arroyo (2007: 119) afirma que “a escola tem sido e continua a ser extremamente reguladora de diferentes povos socialmente e culturalmente marginalizados e coletivizada para o serviço deste grupo, neste contexto, o diálogo não será fácil, será marcada e marcada por uma forte resistência para renunciar a esse papel regulador e assume um papel emancipador” (ARROYO, 2007,).

A escola como um espaço em que a diversidade está presente, um lugar em que diferentes assuntos são encontrados, bem como uma zona de conflito permanente, uma vez que diferentes culturas estão correlacionadas, tem obrigação de remeter e tornar visível em seu currículo a diversidade de áreas assuntos e culturas que estão presentes no seu espaço. As salas de aula não podem continuar sendo um lugar de informações descontextualizadas. É preciso que os alunos possam compreender quais são as diferentes concepções do mundo que ocultam cada uma delas e os principais problemas da sociedade a que pertencem.

Segundo, Ferreira (2009, p. 75) observa que “em vez de um lugar de reversão do problema, uma escola estimula os estereótipos sociais relacionados a essa população e a submissão de afro-descendentes a valores brancos”.

É bem sabido que a escola é o espaço por excelência onde a diversidade étnico-racial e cultural pode, portanto, “permitir o diálogo entre diferentes culturas e visões do mundo, dar aos sujeitos educacionais a oportunidade de conhecer, conhecer, enfrentar e abordar a riqueza cultural que existe neste ambiente é construir uma educação cidadã” (Gomes, 2001, p.91).

Para construir uma educação libertadora, como Paulo Freire apontou que “se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda.” (FREIRE, 2000, p.31).

Assim, é necessária uma mudança de postura da nossa sociedade e esta se tornará aos poucos mais flexível com a sementeira dessa ideia dentro das escolas, reconhecendo e valorizando o povo negro como sujeito histórico, que pode mudar o status quo.

Para isso, é fundamental que os professores enfrentem a si mesmos, pois estes também tem arraigados em si anos de tradição discriminatória e excludente contra o povo negro, ainda que de forma inconsciente.

Uma prática educacional diária, com ações sistematizadas, terá um efeito de médio a longo

prazo para desenvolver essa não invisibilidade a partir de uma perspectiva multicultural e antirracista. É necessário transformar os diferentes espaços educacionais nas configurações de inclusão; combater relações prejudiciais e discriminatórias; fazer com que os alunos sintam-se representados nos livros didáticos e paradidáticos e em todo o material complementar possível a ser usado pelos professores. Toda a mudança de pensamentos, atitudes e ideias preconcebidas de forma negativa sobre o outro e sua cultura, necessita ser discutida e repensada.

O processo de construção da identidade negra em nosso país foi, desde sempre, marcado por uma sociedade que, para discriminar os negros, utilizou-se da desvalorização da cultura da matriz africana, assim como de seus aspectos físicos.

A escola, que até então foi mantenedora desse sistema, que excluía ou renegava o povo negro, precisa confeccionar ações concretas para que haja uma tomada de consciência nos alunos e posteriormente, uma verdadeira transformação social. Conscientizar os alunos de que a realidade de cada um é apenas parte de um todo maior, que cada um tem o direito a pensar, crer e ser quem é, contribui para a construção de uma educação de qualidade e com equidade.

Assumir um trabalho de acolhimento com diferentes expressões e apresentações de alunos que valorizam e respeitam a pluralidade de ideias, não implicando uma adesão incondicional aos valores do outro, é um bom início. Cada aluno vem de uma família, e cada uma delas tem um vasto repertório cultural que pode e deve ser apresentado aos demais, criando uma interação riquíssima e um exercício de diálogo não discriminatório ou preconceituoso.

Considerar uma família como instituição plural, que apresenta diferentes composições, apresentações, sentimentos emergentes, necessidades e interesses nem sempre coesos e dialogar assim, escola e família, tentando superar as várias formas de discriminação, com práticas emancipatórias e de resistência para os alunos.

Como Freire anunciou e denunciou:

“Denúncia de uma realidade desumanizante e anúncio de uma realidade em que os homens possam ser mais. Anúncio e denúncia não são, porém, palavras vazias, mas compromisso histórico, tenham. A percepção ingênua ou mágica da realidade da qual resultava a postura fatalista cede seu lugar a uma percepção que é capaz de perceber-se. E porque é capaz de perceber-se enquanto percebe a realidade que lhe parecia em si inexorável, é capaz de objetivá-la. (FREIRE, 1987, p. 42-43).

E se a escola pode e deve ser a grande propulsora dessa mudança é imprescindível que essa desconstrução seja pensada diária e minuciosamente pelos professores, como reflete Kabengele Munanga:

Como, então, reverter esse quadro preconceituoso que prejudica a formação do verdadeiro cidadão e a educação de todos os alunos, em especial os membros dos grupos étnicos, vítimas do preconceito e da discriminação racial? Não existem leis no mundo que sejam capazes de erradicar as atitudes preconceituosas existentes nas cabeças das pessoas, atitudes essas provenientes dos sistemas culturais de todas as sociedades humanas. No entanto, cremos que a educação é capaz de oferecer tanto aos jovens como aos adultos a possibilidade de questionar e desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade entre os grupos humanos que foram introjetados neles pela cultura racista na qual foram socializados. Apesar da complexidade da luta contra o racismo, que consequentemente exige várias frentes de batalha, não temos dúvida de que a transformação de nossas cabeças de professores é uma tarefa preliminar importantíssima. Essa transformação fará de nós os verdadeiros educadores, capazes de contribuir no processo de construção da democracia brasileira, que

não poderá ser plenamente cumprida enquanto perdurar a destruição das individualidades históricas e culturais das populações que formaram a matriz plural do povo e da sociedade brasileira. (MUNANGA, 2005, p.17).

De acordo com a contribuição de Munanga, é a criticidade que faz com que o sujeito enxergue de fato sua realidade, seus direitos omitidos, podendo lutar para se libertar de condição de oprimido e se tornando pertencente da sua própria história.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma discussão sobre a representatividade das culturas africanas e afro-brasileiras, sobre a forma como o povo negro é visto e estigmatizado, em todos os âmbitos, é urgente, especialmente se pensarmos na diversidade brasileira, como traço fundamental na construção de uma identidade nacional, onde uma divisão da sociedade em etnias mais importantes / superiores ou menos importantes / inferiores, não pode acontecer, e somente através da desnaturalização do racismo, assim como o de outros preconceitos existentes, é que poderemos construir uma sociedade mais justa para todos.

Hoje temos políticas que visam reparar toda a dor, sofrimento e prejuízo que o povo negro sofreu, assim como as escolas tem oferecido práticas inovadoras e inspiradoras nesse sentido, de modo a fazer com que as pessoas negras percebam-se sujeitos ativos e representados dentro da sociedade, podendo exercer o papel que desejarem e não apenas os que lhe eram impostos anteriormente.

Mas sabemos que ainda há um longo e árduo caminho para uma conscientização coletiva de toda a sociedade, assim como sabemos que ele só se dará a partir da escola.

Como defende Eliane Cavalleiro, precisamos valorizar a igualdade das relações:

“No cotidiano escolar, a educação antirracista visa à erradicação do preconceito, das discriminações e de tratamentos diferenciados. Nela, estereótipos e idéias preconcebidas, estejam onde estiverem (meios de comunicação, material didático e de apoio, corpo discente, docente etc.), precisam ser duramente criticados e banidos. É um caminho que conduz à valorização da igualdade nas relações. E, para isso, o olhar crítica é a ferramenta mestra”. (CAVALLEIRO, 2001, p.150).

A escola como um espaço onde a diversidade está presente, um lugar onde os diferentes assuntos são encontrados, bem como uma zona de conflito permanente, uma vez que diferentes culturas estão correlacionadas, tem a obrigação de se referir e tornar essa diversidade disponível em seu currículo de assuntos e culturas, através do estímulo à diversidade cultural existente em nosso país e no mundo todo.

Dessa forma, buscar uma ressignificação da história do povo negro que não descaracterize sua luta se faz necessária, no âmbito escolar e fora dele. Todo o sujeito reflete sua cultura e toda cultura deve ser levada em consideração dentro da pluralidade de etnias que possuímos em nosso país.

Pensar numa educação libertadora é repensar o currículo e seu papel de incentivador da criticidade e do respeito à diversidade. Todas as ações dentro da escola são ações políticas. Todo posicionamento refletirá, em longo prazo, na sociedade que desejamos ter.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília: MEC, 2005.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 4024/61**, de 20 de dezembro de 1961.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases Para o ensino de 1º e 2º graus 5692/71**, de 11 de agosto de 1971.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais, ética / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

ARAÚJO, J. A. **A atuação das Organizações Negras Baianas no campo da educação no período de 1970 a 1990**. Dissertação de Mestrado. PPG em Educação e Contemporaneidade. Salvador: UFBA, 2013. Disponível: http://www.cdi.uneb.br/pdfs/dissertacao/2013/jurandir_de_almeida_araujo.pdf. Acesso: 12 jun. 2022

ARROYO, M. G. A pedagogia multirracial popular e o sistema escolar. In: GOMES, N. L. (Org.). **Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. pp. 111-130.

BASTIDE, R. (Orgs.). **Relações raciais entre negros e brancos em São Paulo**: São Paulo: Anhembi, 1955.

CANDAU, V. M. Multiculturalismo e educação: questões, tendências e perspectivas. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Sociedade, educação e cultura(s): questões e propostas**. 3ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2010. pp. 11-101.

CANEN, A. Universos Culturais e Representações Docentes: subsídios para a formação de professores para a diversidade cultural. **Educação & Sociedade**, ano XXII, n. 77, Dezembro/2001.

CAVALLEIRO, E. (org), **Racismo e Anti-Racismo na Educação: Repensando nossa escola**. São Paulo, Summus, 2001.

COSTA, S. **Dois Atlânticos: teoria social, anti-racismo, cosmopolitismo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006. .

Educação anti-racista: caminho abertos pela Lei federal nº 10. 639/03/ Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.- Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 15ª Ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2000.

_____. **Pedagogia da Indignação: Cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1987.

GOMES, N. L. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: CAVALLEIRO, E. S. (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001. pp. 83-96.

GUIMARÃES, A. S. A. **Racismo e anti-racismo no Brasil**. 3ª Ed. São Paulo: Editora 34, 2009. p. 59.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11ª Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MACEDO, C. A. Programa Cultural para o Desenvolvimento do Brasil. In: BARROS, J. M. (Org.). **Diversidade Cultural: da proteção a promoção**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. pp. 76-87.

NUNES, A. E. da S. S; OLIVEIRA, E. V. (Orgs.). **Implementações das diretrizes curriculares para a educação das relações étnico-raciais e o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação profissional e tecnológica**. Brasília: MEC/SETEC, 2008. pp. 20-28.

MUNANGA, K; GOMES, N.L. **Para entender o negro no Brasil de hoje**: História, realidades, problemas e caminhos. São Paulo, 2006.

NASCIMENTO, E. L. (Org.). **Cultura em Movimento**: matrizes africanas e ativismo negro no Brasil. São Paulo: Selo Negro, 2008.

O ENSINO DA GEOGRAFIA E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL

ELIZEU DE LIMA MONTEIRO

Graduação em Geografia Licenciatura Plena pela Universidade Camilo Castelo Branco (2011);
Professora de Geografia na Prefeitura Municipal de São Paulo.



INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, vem aumentando as catástrofes naturais que ocorrem devido à intervenção do homem na natureza. Sabe-se que o planeta Terra está passando por várias transformações ambientais causadas pelo o aumento da temperatura, o pelo excesso de atividades industriais que emitem gases estufas nocivos para atmosfera e, também o aumento identificado no processo de urbanização, com o crescimento econômico das cidades dos países em vias de desenvolvimento. Além das transformações ocasionadas pelo desenfreado modo de produção, nos deparamos também com a poluição atmosférica, desmatamento das florestas, assoreamento dos rios, mudanças na dinâmica de precipitações, enchentes em áreas urbanas, calor acentuado nos grandes centros urbanos etc.

Para Guimarães (2006), as origens causadoras dos problemas ambientais, não são tão claramente desveladas no processo educativo, o que prevalece é um primeiro passo para percebermos que esses problemas não são frutos de uma evolução natural da dinâmica do meio ambiente, mas consequências de uma intervenção do homem sobre o meio, e que essa interferência vem rompendo a capacidade suporte desse ambiente se auto equilibrar por meio de sua dinâmica natural. No entanto, essa ação que degrada o meio não é uma condição inata dos seres humanos, mas o resultado das relações sociais constituídas e constituintes de um meio de produção, promotor de um modelo de desenvolvimento, que imprime uma forma de relação entre sociedade e natureza. Relação essa construída tendo como base uma visão de mundo individualista, fragmentando o olhar e a compreensão sobre a realidade; visão que separa as partes do todo focando na parte, numa perspectiva egoísta e privatista. Diante dessa visão de mundo tão desintegradora, constrói-se e banaliza-se a separação entre seres humanos e natureza estabelecendo uma relação de dominação de um sobre outro, ou seja, de seres humanos em sociedade sobre a natureza.

Em decorrência desses fatores, fazemos os seguintes questionamentos: como preparar as nossas crianças para cuidar do nosso planeta de forma sustentável, pensando principalmente nas futuras gerações? Como as escolas estão trabalhando a fim de desenvolver nos seus alunos uma postura consciente acerca da preservação do planeta? Será que os professores de geografia estão se sentindo preparados para trabalhar com a educação ambiental? Supondo que os professores possam ser formadores de opinião, que estratégias pedagógicas os mesmos vêm usando para conscientizar seus alunos dos estragos que o meio ambiente tem sofrido?

A fim de tentar responder às questões levantadas, desenvolvemos este artigo, cujos resultados

são apresentados neste artigo construído em três capítulos. Primeiro fazemos uma reflexão sobre a educação e o ensino da geografia. No segundo, abordamos a importância da educação ambiental na sala de aula. No terceiro e último, analisamos como o homem pode interagir com o meio ambiente de forma sustentável.

Com relação aos referenciais teóricos, verificamos que muitos são os autores que vêm discutindo sobre o ensino da geografia, meio ambiente e sustentabilidade como: Alves (1995), Cavalcante (2008), Eisler (2004), Guimarães (2006), Mendonça (2005), Oliveira (2000), Reigota (1995), Rocha (2010), Rodrigo (2008), Visentini (2004).

Os teóricos citados foram essenciais para entender o quanto é importante cuidar da natureza para manter o equilíbrio do planeta que pela ganância do homem acaba sendo esquecido e, como consequência, muitos desses recursos estão se esgotando.

A EDUCAÇÃO E O ENSINO DE GEOGRAFIA

Após a Segunda Guerra Mundial, com a revolução industrial e a implantação do neocapitalismo, presenciamos no mundo um acelerado processo de globalização da produção e do consumo, fazendo o homem mudar de posturas em todos os setores da sociedade contemporânea, principalmente na educação formal. Os educadores foram desafiados a mediar saberes formais, que desenvolvessem ao mesmo tempo uma série de capacidades e habilidades, para que o educando pudesse atender o denominado “mercado do trabalho”.

Com o ensino da geografia não foi diferente, até o início do século XIX não havia uma sistematização desta disciplina com conteúdo específicos e significativos, o que se fez foram descrições de lugares exóticos, estatísticas, observações e descrição dos fenômenos naturais, etc. Foi neste período, na Alemanha, que a Geografia nasceu oficialmente como uma ciência pedagógica.

No século XX, o mundo passou por profundas transformações: diante da exploração desordenada dos recursos naturais, com os avanços tecnológicos, entre outras, tornou-se necessário adotar um novo modo de agir com relação à natureza, transferindo para a disciplina uma considerável responsabilidade: a formação dos futuros cidadãos. Tornando-a muito complexa e delicada.

Sendo assim, a busca pela renovação da Geografia ganhou espaço com novas técnicas e métodos de pesquisa e análise do conjunto geográfico da época. A geografia deixa de ser estática e isolada das demais ciências e passa a andar junto, em especial, com a História e a Economia. Desafiando dessa maneira, cada educador, a utilizar e aperfeiçoar a vertente de pensamento geográfico que melhor se adapte à sua filosofia de vida e à realidade do educando, levando sempre em consideração que o aluno é o centro do processo de ensino e aprendizagem.

[...] a história da geografia escolar no Brasil, pelo exame de textos de geógrafos preocupados com o ensino dessa matéria em períodos anteriores à sua renovação é marcada pelo enfrentamento dos mesmos problemas evocados: a geografia como era ensinada não atraía os alunos; não havia uma consciência da importância dos conteúdos ensinados por essa matéria; o saber por ela veiculado era inútil e sem significado para os alunos, servindo, antes, aos projetos políticos de formar um sentimento de patriotismo acrítico, estático e neutralizante; a memorização tornou-se seu principal objetivo e também orientou sua metodologia.

(CAVALCANTI, 2008 p. 23).

Contudo, como explicita o autor acima citado, o educador precisa ter cuidado com o ensino exclusivo a base da memorização, uma vez que a geografia não é uma ciência de fatos isolados, ela precisa ser contextualizada para que o conhecimento faça sentido para o educando. Todavia sabe-se que nada se pode aprender sem esforço de memória e sem a aquisição de dados cronológicos. Assim como não se podem ter conhecimentos históricos sem adquirir uma sólida bagagem de datas e de fatos, não se poderia ter bom conhecimento geográfico sem uma base de nomenclatura. Porém, memorizar é apenas um ponto de partida.

Um bom ensino de geografia, portanto, como qualquer outro ensino, não pode deixar de recorrer à memória associada à experiência individual do cidadão com o objetivo de desenvolver o senso do tempo, ajudar a compreender a noção da evolução, entender as causas dos problemas sociais, políticos e econômicos do mundo.

Sabe-se também que muitas vezes a prática não condiz com a teoria no ensino de geografia atualmente. Alguns professores resistem em acompanhar a sua evolução e aceitar que a defasagem não está na disciplina, mas, naqueles que acreditam ensiná-la. Daí a necessidade de se dar mais atenção aos processos de recrutamento e formação dos professores, cujos conhecimentos e noções teóricas estão aquém do atual estado da ciência.

[...] pela necessidade de (re) construir um sistema escolar que contribua para a formação de cidadãos conscientes e ativos [...] o ensino da geografia vem sendo questionado pelas autoridades, pelos educadores e pelo público em geral, que algumas vezes pensam que esse saber é obsoleto para dar conta dos desafios do mundo atual. (Vesentini, 2004, p.220).

Hoje o que mais acontece nas escolas é improvisar-se professor para completar caga horária. No entanto, os gestores esquecem que a qualidade do ensino só irá melhorar com o preparo dos professores em cada especialidade e a proibição absoluta de ensinar toda e qualquer disciplina ao indivíduo que não recebeu uma formação científica e didática. Por outro lado, os professores formados em Geografia enfrentam desafios ao concluir a formação acadêmica, pois, tem dificuldades em articular o conhecimento adquirido na graduação com as necessidades de ensino e aprendizagem dos alunos da Educação Básica. Daí a complexidade do trabalho docente, que precisa lidar com a diversidade e com situações conflituosas nas escolas, preocupar-se com a aprendizagem dos alunos e precárias condições dos recursos físicos e materiais que dificulta o trabalho da maioria dos docentes e revela uma incoerência entre a formação inicial e a realidade encontrada nas instituições escolares.

Sendo assim, a formação profissional deve ser contínua, exigindo constante atualização. Para possibilitar ao profissional práticas-pedagógicas e metodológicas sobre como mediar o conhecimentos na sala de aula a partir de vivências, experiências e metodologias de ensino que buscam contribuir para a prática docente diferenciada:

A educação para a cidadania requer que questões sociais sejam apresentadas para a aprendizagem e a reflexão dos alunos, buscando um tratamento didático que contemple sua complexidade e sua dinâmica, dando-lhes a mesma importância das áreas convencionais. Com isso o currículo ganha em flexibilidade e abertura, uma vez que os temas podem ser priorizados e contextualizados de acordo com as diferentes realidades locais e regionais e que novos temas sempre podem ser incluídos (BNCC 2018, p. 33).

Desta forma, o professor saberá que o currículo, a metodologia e a corrente de pensamento escolhida devem ir ao encontro dos objetivos e anseios dos discentes, já que se vive a era do

conhecimento, sendo este o alicerce da sociedade. Esse fato também é descrito nas palavras de Cavalcanti (2004) quando afirma que:

Para superar o formalismo didático no ensino da Geografia é preciso, entre outras coisas, que seus agentes – professor e alunos – estejam realmente envolvidos no processo de ensino o que requer do professor a organização de atividades levando em conta as necessidades individuais e sociais dos alunos, as condições concretas em que o ensino se realiza e os modos mais adequados de tratamento dos conteúdos para que os alunos estejam em atividade intelectual permanente e possam, assim, construir seu conhecimento. (CAVALCANTI, 2004, p.133).

É com base nesse aspecto que temos que “formar” seres pensantes, criativos, críticos, pessoas que se sintam parte integrante e atuante do contexto socioeconômico e cultural a que pertencem. Esse é o verdadeiro papel da Geografia, e o ponto fundamental da produção intelectual.

A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM SALA DE AULA

É na escola que os sujeitos ampliam os seus conhecimentos e desconstrói certos conceitos formados na sociedade. Portanto é um dos principais locais para os indivíduos apropriar-se de atitudes de preservação e cuidado ecológico que devem ser cultivadas desde os primeiros anos escolares, possibilitando assim, que a criança aprenda ainda na infância a cuidar do meio ambiente para preservar o planeta Terra.

A Educação Ambiental é uma proposta que altera profundamente a educação como a conhecemos, não sendo necessariamente uma prática pedagógica voltada para a transmissão de conhecimentos sobre ecologia. Trata-se de uma educação que visa não só à utilização racional dos recursos naturais (...) mas basicamente à participação dos cidadãos nas discussões sobre a questão ambiental (REIGOTA, 1995, p. 10).

De acordo com o autor, a educação ambiental propõe que os cidadãos reflitam sobre o seu comportamento diante da sociedade e com a natureza, estimulando mudanças individuais e coletivos com o meio ambiente.

“A opção pelo trabalho com o tema Meio Ambiente traz a necessidade de aquisição de conhecimento e informação por parte da escola para que se possa desenvolver um trabalho adequado junto dos alunos”. Os documentos oficiais destacam ainda que, “pela própria natureza da questão ambiental, a aquisição de informações sobre o tema é uma necessidade constante para todos”, na medida em não significa afirmar que os professores devam “saber tudo” para desenvolverem “um trabalho junto dos alunos, mas sim que deverão se dispor a aprender sobre o assunto e, mais do que isso, transmitir aos seus alunos a noção de que o processo de construção e de produção do conhecimento é constante.

Sendo assim, a escola deve começar a discussão sobre a educação ambiental a partir dos conhecimentos prévios dos alunos para que eles possam perceber a importância partindo da sua realidade. Portanto, o objetivo da educação ambiental escolar é tornar-se não só uma prática educativa, ou uma disciplina a mais no currículo, mas sim consolidar-se como uma filosofia de educação, presente em todas as disciplinas existentes a possibilitar uma concepção mais ampla do papel da escola no contexto ecológico local e planetário contemporâneo.

Segundo Cavalcanti (1995), é possível identificar que preservar e defender esse meio ambiente é dever tanto do poder público como da coletividade e um compromisso ético com as presentes e futuras gerações. Isto implica no compromisso da construção de um padrão de desenvolvimento econômico socialmente justo e ambientalmente seguro e na prática de uma Gestão Ambiental democrática, fundada no princípio de que todas as espécies têm direito a viver no planeta.

Atualmente, diante das catástrofes naturais que vêm ocorrendo no mundo, a educação ambiental tornou-se um assunto bastante abordado pelos sistemas de ensino. O caráter interdisciplinar é a base para a inserção da educação ambiental e é nas salas de aulas que o papel dos alunos e professores é redimensionado, envolvendo uma relação dialógica em que ambos aprendem.

Para desenvolver um trabalho significativo os educadores podem criar várias atividades que façam o aluno debater, investigar e atuar. É muito importante que se discuta com as crianças a partir da educação infantil, o papel de cada um, assim elas perceberam o que podem fazer e a quem podem cobrar.

O diálogo caminha para uma dialética entre os diversos saberes. [...] a interdisciplinaridade está relacionada ao desenvolvimento de um processo dialógico, que deve ser compreendido no sentido dialético de confrontação que gera sínteses, novas análises e novas sínteses. (ALVES, 1995, p. 34).

Conforme o autor, a educação ambiental como toda ação educativa que contribui para a formação do meio ambiente, deve ser interdisciplinar para possibilitar decisões coletivas sobre questões ambientais necessárias as ações que favoreça o desenvolvimento de uma sociedade sustentável e, não deve se restringir apenas ao universo escolar, mas deve permear neste para facilitar o entendimento dessas questões no dia-a-dia.

A educação ambiental no contexto escolar é amparada pela Lei nº 9.795, de 27 abril de 1999, diz que a educação ambiental estará presente em todas as modalidades do ensino tais como o ensino básico, infantil, fundamental, superior, especial profissional e chegando até a educação de jovens e adultos. Esta lei só vem reforçar o que afirma a Constituição brasileira no artigo 205, que fala que a educação é um direito de todos, e confirma a promoção da educação em todos os níveis de ensino para a promoção do meio ambiente.

Assim, a educação ambiental em sala de aula é uma ação educativa muito importante para nossa formação como cidadãos. Essa parceria entre escola e meio ambiente nos traz conhecimento de como reciclar e reutilizar matérias. Como o lixo escolar, por exemplo, que deve ser reutilizado, reaproveitado como adubo da nossa própria horta escolar. Esses projetos da horta escolar podem ser trabalhados em sala de aula na teoria, com isso, nossas crianças irão se adaptando e se conscientizando sobre o meio ambiente.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (2018), fica evidente a importância de se educar os futuros cidadãos brasileiros para que, como empreendedores, venham a agir de modo responsável e com sensibilidade. Mas para isso, as escolas precisam de projetos ambientais, que possam levar o conhecimento e mostrar ferramentas para trabalhar a educação ambiental em sala de aula e é, de fundamental importância a informação e a implementação desse projeto no âmbito escolar, para redescobrir o conhecimento e as informações específicas e fundamentais para o nosso meio social e ecológico.

Segundo Rocha (2002), um dos objetivos da Educação Ambiental é disseminar a defesa da qualidade ambiental como um valor inseparável do exercício da cidadania, mas, para tanto, torna-se necessário que todos os setores sociais sejam envolvidos nos programas, projetos e atividades promovidas em seu nome.

Portanto, somos os semeadores das práticas boas e ou ruins que fazemos no planeta. No entanto, se não for feito um trabalho sério de divulgação e orientação voltada para a sustentabilidade, por meio do esclarecimento e a mudança de hábitos da população, será impossível viver no planeta Terra futuramente. Porém, essa preocupação deve ser de todos os habitantes. Devemos respeitar o meio ambiente, encontrar alternativas de produtos industrializáveis que sejam menos degradantes à natureza, lutarem por energia limpa, alimentos orgânicos, ingestão e uso consciente de água potável, entre tantas outras coisas que beneficiariam as gerações vindouras.

A RELAÇÃO HOMEM, NATUREZA E SUSTENTABILIDADE

A preocupação com o meio ambiente fez a humanidade refletir sobre as profundas alterações causadas na natureza, no modo de vida da sociedade e no modo de conceber as suas relações entre os homens e, destes, com o planeta. A explosão demográfica, a seca, a fome, as enchentes são alguns exemplos de problemas ambientais resultante da ação predadora e nociva do ser humano ao meio ambiente e como efeito a depreciação da qualidade de vida da sociedade, resultante de formas irracionais de conceber a vida no sistema capitalista.

A diferença é que hoje a velocidade de extração dos recursos naturais é extremamente acelerada e os subprodutos gerados por essa transformação não são reintegráveis aos ciclos naturais, ficando depositados nos solos, nas águas e no ar, em diversas formas de poluição. As armas de guerra são mais devastadoras. Mas os impactos negativos de nossa ação são mais antigos do que costumamos imaginar". (MENDONÇA, 2005, p. 68).

Para o autor o processo industrial criado pelo Homem, visto como gerador de desenvolvimento, empregos, conhecimento e maior expectativa de vida, o afastou do mundo natural, como se não fizesse parte dele. Depois da revolução industrial e tecnológica, a humanidade conseguiu contaminar o próprio ar que respira, a água que bebe, o solo que provém os alimentos, os rios, destruírem florestas e os habitats animais. Colocando em risco a sua existência e a do planeta Terra.

Foi à mudança na ênfase dada às tecnologias que sustentam e elevam a vida para as tecnologias simbolizadas pela lâmina: tecnologias destinadas a destruir e dominar. Essa tem sido a ênfase tecnológica ao longo de grande parte da história registrada. E é essa ênfase tecnológica, em vez da tecnologia por si só, que hoje ameaça toda a vida no planeta. (EISLER, 1989, p. 21).

De acordo com o autor, o consumismo elevado tem como consequência o esgotamento ao longo do tempo dos recursos da Terra, que levaram milhões de anos para se compor. Tudo isso, faz com que muitas pessoas se afastem e não tenham contato com o mundo natural, ou seja, interagindo em equilíbrio com todos os seres do planeta.

Segundo Pádua, (2004) a natureza é a fonte de onde se retiram os recursos para alimentar essa fome de crescer, não é difícil perceber o impacto ambiental que esse modelo acarreta. E surge então a "crise ecológica". Contudo, mesmo que o homem seja mais consciente sobre sua intervenção

no mundo natural, o que já é um começo, mediante as grandes degradações que já ocorreram até agora, ainda não há coerência suficiente. Ou seja, muitas ações deveriam ser colocadas em prática para a preservação do meio ambiente como um todo. O que vemos atualmente é que os índices de degradação aumentaram, enquanto de um lado existem muitos lutando por um mundo melhor para todos, de outro lado, a grande maioria busca seu próprio crescimento econômico, com o objetivo de consumir cada vez mais, e como consequência, consumir mais recursos naturais, ocasionando a degradação, sem se preocupar e muitas vezes sem saber, que esses recursos muitos são renováveis e não são infinitos.

É importante destacar que grande parte da população do mundo ainda vive em condição de pobreza e fome, sem acesso a água tratada e habitação, especialmente nos países subdesenvolvidos. A maioria dos governantes e empresários acredita que o crescimento econômico é a solução para eliminar ou reduzir as desigualdades entre os indivíduos e países. Mas o problema que se tem verificado é que o crescimento econômico mundial tem sido acompanhado pela degradação do meio ambiente, fome e pobreza. (RODRIGUES, 2008, p. 119).

Sendo assim, as pessoas precisam adotar práticas que garantam a sustentabilidade de todos os seus atos e ações, refletir sobre as atividades sociais marcadas pela degradação permanente do meio ambiente e do seu ecossistema e promover a consciência ambiental. Portanto, a produção de conhecimento deve necessariamente contemplar as inter-relações do meio natural com o social, incluindo a análise dos pontos-chaves do processo, o papel dos diversos atores envolvidos e as formas de organização social que aumentam o poder das ações alternativas de um novo desenvolvimento, numa perspectiva que priorize novo perfil de desenvolvimento, com ênfase na sustentabilidade socioambiental.

Algumas atitudes básicas podem servir para orientar a humanidade a adotarem ações que gerem o equilíbrio entre os seres humanos e o mundo natural como: destinar corretamente os resíduos domésticos fazendo a coleta seletiva para facilitar a reciclagem de lixo e o aproveitamento de partes normalmente descartadas dos alimentos como cascas, folhas e talos; reduzir o desperdício; estimular o plantio de árvores principalmente para proteger os mananciais que se encontrem em áreas urbanas e acabar com os despejos de esgoto doméstico nos rios evitando assim os danos causados ao meio ambiente. Além disso, promover cursos, palestras e estudos que informem e orientem todos os cidadãos para a importância da participação e do engajamento nesses projetos e nessas soluções simples para fomentar a sustentabilidade e a conservação do meio ambiente. Vejamos a seguir o que foi escrito em um importante documento “A Carta da Terra”, apresentada na “Rio 92” e retificada pela UNESCO e aprovada pela ONU em 2002:

Estamos diante de um momento crítico na história da Terra, numa época em que a humanidade deve escolher seu futuro. À medida que o mundo torna-se cada vez mais interdependente e frágil, o futuro enfrenta, ao mesmo tempo, grandes perigos e grandes promessas. Para seguir adiante, devemos reconhecer que, no meio de uma magnífica diversidade de culturas e formas de vida, somos uma família humana e uma comunidade terrestre com um destino comum. Devemos somar forças para gerar uma sociedade sustentável global baseada no respeito pela natureza, nos direitos humanos universais, na justiça econômica e numa cultura da paz. Para chegar a este propósito, é imperativo que nós, os povos da Terra, declaremos nossa responsabilidade uns para com os outros, com a grande comunidade da vida, e com as futuras gerações. Diante disso, se faz necessário educar o indivíduo a partir da infância para que ele cresça sabendo que suas ações gerarão um impacto no

meio ambiente que o cerca. E que só com práticas sustentáveis garantirá uma vida melhor e mais satisfatória, para ele mesmo, e para as gerações futuras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos problemas ambientais atualmente vividos pela humanidade, o ensino de geografia é um instrumento de fundamental importância na educação do homem, pois, permite desenvolver, por meio de práticas escolares a partir da infância, atitudes democráticas e de respeito ao meio ambiente, tornando - os conscientes de sua cidadania, de sua inserção no tempo e no espaço e de sua capacidade de lutar por uma sociedade igual para todos.

Sabe-se que para ter uma boa qualidade de vida a população precisa ser educada a mudar os hábitos e olhar com mais sensibilidade para natureza. E a escola é o lugar de reformular e aprofundar os conceitos dicotômicos da realidade, confrontando-se a uma visão de mundo consumista, que afasta o homem da natureza, em prol do sistema capitalista.

Sendo assim, constatamos que a inserção da temática ambiental no ensino de geografia necessita da parceria entre os professores de geografia e demais áreas do conhecimento, juntamente com os alunos e a comunidade, por meio de atividades desenvolvidas na sala de aula e fora dela, visando desde cedo que eles aprendam a dar importância ao mundo e a tudo que os cercam, pois, é dele que tiramos nossa subsistência.

Dessa maneira, a Educação Ambiental se apresenta como um instrumento que procura realizar as mudanças necessárias em busca de uma sociedade sustentável, em que todos possam viver livre de problemas ambientais com uma vida ecologicamente saudável e produtiva.

Enfim, para preservar os seres vivos no planeta e garantir uma boa qualidade de vida, temos que mobilizar a população em defesa do ambiente, aplicar práticas pedagógicas de educação ambiental nas salas de aulas, além de criar projetos que estimulem os pais a adotarem as medidas de preservação ambiental junto aos seus filhos, para que todos tenham essa conscientização, e possam abraçar a educação ambiental como uma metodologia normal, pois os problemas ambientais não é somente daqueles que os provocam, mas, de toda nação.

REFERÊNCIAS

AGENDA 21: **Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento** (1992: Rio de Janeiro). 2 ed. Brasília: Senado Federal de Edições Técnicas, 1997.

ALVES, D. **Sensopercepção em ações de educação ambiental**. IBAMA/Divisão de Educação Ambiental, 1995.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. Ministério da Educação e Cultura. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília. MEC/SEF, 2018.

- _____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- _____. **Vamos cuidar do Brasil: Conceito e práticas ambientais na escola**. Ministério da educação. Brasília, 2007.
- CANEPA, Carla. **Cidades Sustentáveis: O município como locus da sustentabilidade**. São Paulo: Editora RCS, 2007.
- CARTA DA TERRA – **Organização das Nações Unidas**, 2002. Disponível em <www.cartadaterrabrasil.org>. Acesso em 16.fev.2022..
- CAVALCANTI, Lana de Souza. **A geografia escolar e a cidade: Ensaio sobre o ensino de geografia para a vida urbana cotidiana**. São Paulo: Papirus, 2008.
- _____. **Desenvolvimento e natureza: estudos para uma sociedade sustentável**. São Paulo: Cortez, 1995.
- _____. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2004.
- EISLER, Riane. **O cálice e a espada**. Editora Imago. Rio de Janeiro, 1989.
- GUIMARÃES, M. **Armadilha paradigmática na educação ambiental**. In: CASTRO, R. S., LAYRARGUES, P. P., LOUREIRO, C. F. B. (org.). *Pensamento complexo, dialética e educação ambiental*. São Paulo: Editora Cortez, 2011.
- MENDONÇA, Rita. **Conservar e criar: natureza, cultura e complexidade**. Editora Senac São Paulo. São Paulo, 2005.
- OLIVEIRA, P.S., **Introdução à Sociologia da Educação**. 3ª ed. São Paulo. Ática, 2000.
- REIGOTA, M. **Meio Ambiente e representação social**. São Paulo: Cortez, 1995.
- ROCHA, W. E. A. **Educação ambiental: um desafio conquistado dia a dia**. 2002. Disponível em: , acesso em 20 fev. 2022.
- RODRIGUES, Auro de Jesus. **Geografia: introdução à ciência geográfica**. São Paulo: Avercamp, 2008.
- VESENTINI, José William. **Realidades e perspectivas do ensino de Geografia no Brasil**. In: VESENTINI, José William (org.). *O ensino da Geografia no século XXI*. Campinas, SP: Papirus, 2004.

A IMPORTÂNCIA DA LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

IRLANE PAULA DOS SANTOS

Graduação em Pedagogia. Especialista em Pedagogia pela Faculdade Universidade Nove de Julho - UNINOVE (2012); Professora de Educação Infantil na Rede Pública de SP no CEI Jocelyne Guimarães Fernandes de Mello.



RESUMO

A arte é uma das fases mais importantes na vida escolar das crianças. E além da alfabetização sabemos que a brincadeira também é essencial para o desenvolvimento infantil e através dos jogos e das brincadeiras podemos facilitar esse processo. Não tenho a intenção de dizer que o processo de alfabetização só acontece com a ludicidade, mas sim, que o envolvimento do lúdico desperta mais interesse, enriquecendo e favorecendo esse processo de forma mais tranquila e prazerosa. No brincar as crianças conseguem interagir e adquirir novos conhecimentos e experiências necessárias para o processo de alfabetização. Os jogos educacionais são recursos enriquecedores por meio dos quais se busca o aumento de possibilidades de aquisição de aprendizagem, construção de autoconfiança e motivação em relação o conteúdo formal a ser aprendido. O presente trabalho teve origem na relevância que atribui a ludicidade no desenvolvimento do processo de alfabetização com os alunos do 1 ano. Diante desse tema busquei autores que me auxiliaram na definição dos principais conceitos envolvidos nesse estudo, essas contribuições teóricas me fizeram refletir e compreender os conceitos em questão e ampliar o meu olhar para o tema em abordado. Por essa razão trago nesse trabalho atividades desenvolvidas em minha prática pedagógica utilizando a ludicidade no processo de alfabetização. O ato de brincar é tão importante para a criança que se tornou um direito garantido na Declaração Universal dos Direitos da Criança, onde no quarto deixa claro que criança terá direito a alimentação, recreação e assistência médica adequadas; estabelecendo de forma igualitária que a recreação é tão importante quanto à alimentação e a saúde para a criança. Sendo assim, o brincar é muito importante no processo de desenvolvimento da criança.

Palavras-chave: Jogo; Lúdico; Brincadeira; Educação.

INTRODUÇÃO

Na longa jornada de trabalho notei o quão importante é para as crianças o momento da arte, do brincar e o quanto isso era prazeroso, contudo, era muitas vezes deixado de lado pelos professores, pois trabalhar o lúdico requer tempo e muita dedicação para que seja um trabalho proveitoso.

Nos dias de hoje temos a impressão que a sociedade não vê a brincadeira como forma de aprendizado, mas sim como perda de tempo onde o professor deveria estar dando um conteúdo ao

invés de brincar.

Quando a criança tem a oportunidade de escolha, que inicia com o brincar, ela exercita a sua liberdade e assim se torna uma criança mais observadora e crítica. As participações e as transformações introduzidas pela criança na brincadeira devem ser valorizadas, tendo em vista o estímulo ao desenvolvimento de seu conhecimento.

O vivenciar da ludicidade no contexto escolar seja através de jogos, brincadeiras ou outra atividade lúdica direcionada, é importante para a formação do sujeito e contribui para tornar o processo ensino e aprendizagem mais agradável. A palavra “lúdico” vem do latim *ludus* e significa brincar.

Segundo Piaget, o desenvolvimento da criança acontece através do lúdico, que não representa somente o jogar, mas sim pode ser encontrado em várias manifestações como na dança, teatro, brincadeiras, construção de materiais concretos e nas histórias.

Na busca de um novo conceito de alfabetização, o lúdico surge como um recurso didático dinâmico que proporciona resultados positivos na educação, envolvendo o aluno no processo de aprendizagem e também exigindo do professor maior engajamento e planejamento das atividades executadas em aula.

A BNCC (2017), estabeleceu também os campos de experiência, fundamentais para que a criança possa aprender e se desenvolver:

- O eu, o outro e o nós;
- Corpo, gestos e movimentos;
- Traços, sons, cores e formas;
- Escuta, fala, pensamento e imaginação;
- Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

O objetivo é reconhecer a importância e significância do lúdico na vida da criança e principalmente no processo de alfabetização estimulando através dos jogos a curiosidade, a criatividade e o raciocínio aluno.

Desenvolver práticas de atividades que sejam acolhedoras e prazerosas no processo de aprendizado.

Através do lúdico, o professor tem a chance de tornar sua prática pedagógica inovadora, pois além de desenvolver atividades divertidas, o professor pode proporcionar situações de interação entre os alunos melhorando a forma de relacionamentos entre os mesmos.

Segundo Vygotsky (1984), o brincar relaciona-se ainda com a aprendizagem. Brincar é aprender; na brincadeira, reside a base daquilo que, mais tarde, permitirá à criança aprendizagens mais elaboradas. “O lúdico torna-se, assim, uma proposta educacional para o enfrentamento das dificuldades no processo ensino-aprendizagem.” Nesse sentido, o professor deve procurar proporcionar situações de aprendizagem motivadoras, de acordo com o nível de desenvolvimento cognitivo do

aluno, em atividades que possam desafiá-lo, despertando assim seu interesse pelo que está sendo ensinado em sala de aula.

O jogo tem relação direta com a diversão. Utilizá-lo como recurso pedagógico pode tornar o processo de ensino e aprendizagem em um momento divertido e prazeroso, tanto para o aluno quanto para o professor. Nesse sentido, o jogo passa a desempenhar um papel diferente no contexto escolar, quando planejados e bem aplicados, com objetivos definidos.

De acordo com Vygotsky (1984), é na interação com as atividades que envolvem simbologia e brinquedos que o educando aprende a agir numa esfera cognitiva.

Na visão do autor a criança comporta-se de forma mais avançada do que nas atividades da vida real, tanto pela vivência de uma situação imaginária, quanto pela capacidade de subordinação às regras. É muito importante que os educadores mudem os padrões de conduta em relação aos educandos, deixando de lado os métodos e técnicas tradicionais e passem a acreditar que o lúdico é eficaz como estratégia do desenvolvimento em sala de aula. É muito provável que os professores alfabetizadores prefiram utilizar o método tradicional pois o lúdico requer tempo, o lúdico é um importante aliado no processo da alfabetização, pois as crianças devem se sentir confortáveis e seguras, pois ao brincar elas aprendem sem perceber. Os jogos educativos, em sua essência, levam ao aprendizado a partir do lazer e diversão, sendo que o tamanho da motivação da criança está interligado à forma e à abordagem dada pelo foco educacional apresentada. A vida da criança é uma sucessão de experiências de aprendizagem adquirida por ela mesma, quando tem a oportunidade de interação.

Ao chegar à escola, ela traz consigo infinitas experiências e conhecimentos acumulados, conquistados por meio de exploração visual, auditiva, jogos, brincadeiras, conversas, passeios, contatos, brinquedos, que influenciarão no processo de aprendizagem. Os renomados autores não indicam que o lúdico é a fórmula mágica que irá sanar todos os problemas de aprendizagem, nem muito menos que se deve substituir a educação tradicional pelo lúdico. Mas veem no lúdico uma alternativa importantíssima para a melhoria no intercâmbio ensino-aprendizagem e uma ponte que certamente auxiliará na melhoria dos resultados por partes dos educadores interessados em promover mudanças.

JOGOS E BRINCADEIRAS

Segundo Kishimoto (2003) definir jogo não é fácil, cada pessoa pode entender de modo diferente. Os jogos mesmo que tenham a mesma denominação, mas tem as suas especificidades.

O jogo pode ser visto como o resultado de um sistema linguístico que funciona dentro de um contexto social, um sistema de regras e um objeto.

Pode-se ver que o jogo pode ter utilizações diferentes, cada povo tem sua maneira de jogar ou brincar de acordo com a sua cultura, com o seu povo. Cada um aprende de uma maneira.

Antigamente o jogo era inútil, não sério. Nos tempos do Romantismo, aparece como algo sério e para educar as crianças.

Já o brinquedo não possui um sistema de regras que determinam sua utilização. O brinquedo incentiva a reprodução de imagens da realidade, Kishimoto (2002), diz que um dos objetivos é ser um substituto dos objetos reais para a criança.

Os jogos mesmo que tenham a mesma denominação, mas tem as suas especificidades. O jogo pode ser visto como o resultado de um sistema linguístico que funciona dentro de um contexto social, um sistema de regras e um objeto.

O jogo está presente na escola, o professor permitindo ou não. Porém é um jogo em que as regras são predeterminadas e a única ação que é permitida às crianças é obedecer, seguir as regras. (Kishimoto, 2002)

O ato de jogar e de brincar exige da criança movimentação física e provoca desafio mental. O mundo da fantasia, da imaginação e da brincadeira é um mundo onde a criança está em exercício constante, tanto nos aspectos físicos ou emocionais como, principalmente, no aspecto intelectual. Jogar em sala de aula proporciona momentos de interação e aprendizagem, pois é um dos meios mais estimuladores da construção do conhecimento. O jogo promove a aprendizagem informal e formal, pois ele auxilia no processo ensino-aprendizagem, tanto no desenvolvimento psicomotor como também no desenvolvimento de habilidades do pensamento, como a imaginação, a interpretação e a criatividade.

De acordo com o pensamento de Cagliari acredito que a utilização do lúdico torna a aprendizagem produtiva tanto para o aluno quanto para o professor, fazendo com que o processo de alfabetização tenha sentido para o aluno. A alfabetização poderia ser um processo de construção de conhecimentos que se faz com facilidade, porém tornou-se um pesadelo nas escolas. Nas séries iniciais as crianças tem uma resistência maior à atitude autoritária porque ainda não aprenderam a se submeter ao que veem e ouvem. A individualidade é uma forte marca da personalidade das crianças.

O LÚDICO NA PRÁTICA DOCENTE DO PROFESSOR DE ARTES VISUAIS

Segundo Cagliari (1998) o Brasil precisa modificar profundamente a educação, especialmente, a alfabetização. Para que isso aconteça é preciso professores com melhor formação técnica. Enquanto as escolas continuarem formando mal os professores, a alfabetização e todo o processo escolar no geral irão continuar seriamente comprometidos.

Com a divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental na área de Língua Portuguesa, pode-se destacar no âmbito educacional uma preocupação com as dificuldades de leitura e escrita nas séries iniciais pelo fato de um trabalho que não é adequado com a alfabetização.

A linguagem passou a ser vista como uma ferramenta de comunicação. Não é mais valorizada apenas uma linguagem padrão ou culta como elemento de produção escrita e oral.

Jogar em sala de aula proporciona momentos de interação e aprendizagem, pois é um dos meios mais estimuladores da construção do conhecimento. O jogo promove a aprendizagem informal e formal, pois ele auxilia no processo ensino-aprendizagem, tanto no desenvolvimento psicomotor

como também no desenvolvimento de habilidades do pensamento, como a imaginação, a interpretação e a criatividade. Conforme a atividade, ela passa a desenvolver as suas habilidades, vai conhecendo a sua capacidade e desenvolvendo cada vez mais a autoconfiança.

Com isso, podemos ver que o jogo é importante para desenvolvimento intelectual e social da criança, podendo estimular sua criticidade, criatividade e habilidade sociais. O professor quando oferece atividades lúdicas ao aluno, permite que ele interaja através a Língua Portuguesa de maneira dinâmica, expondo ideias, interpretando texto e ultrapassando seus conhecimentos para outras áreas. Observa-se que o professor exerce um papel muito importante no processo de alfabetização das crianças. O grande desafio para o educador, no contexto atual, é ensinar os conteúdos propostos pelos programas curriculares de uma forma criativa.

A história da escrita irá servir para mostrar aos alunos que ela gira em torno de palavras, e não apenas de letras. Isso facilitará mais para frente, quando o aluno tiver que segmentar a fala para escrever a palavra.

Cagliari (1998) diz que quando se chega à apresentação do alfabeto, é melhor falar dele logo e mostrar todas as letras de uma vez. Para isso, seria melhor que houvesse uma faixa com o alfabeto das letras de forma maiúscula na sala. Ensina-se o nome das letras para que os alunos tenham um referencial dos sons das letras.

Sabendo os nomes das letras pode-se decifrar a escrita de uma palavra sem dificuldades. O lúdico no processo de alfabetização é um grande parceiro do aluno e o professor. Deve estar constantemente nesse processo, ele é quem facilita a aquisição da escrita e da leitura.

Na função lúdica o jogo propicia a diversão, o prazer e até o desprazer quando escolhido voluntariamente, e na função educativa o jogo ensina qualquer coisa que complete o indivíduo em seu saber, seus conhecimentos e sua apreensão do mundo. O equilíbrio entre as duas funções é o principal objetivo do jogo educativo, mas um possível desequilíbrio pode gerar duas situações: não há mais ensino, há apenas jogo, quando a função lúdica predomina ou, o contrário, quando a função educativa elimina todo o prazer resta apenas o ensino. A educação terá como foco central a busca de um modo mais saudável de aprender, permitindo às crianças uma interação lúdica que garanta felicidade, prazer, satisfação e vontade de aprender, desempenhando como elemento principal o desenvolvimento físico, cognitivo, motor e psicológica infantil.

Estas são, com frequência, mero reflexo do que veem e ouvem dos maiores, mas tais elementos da experiência alheia não são nunca levados pelas crianças aos jogos como eram na realidade. “Não se limitam a recordar experiências vividas, senão as que reelaboram criativamente, combinando-as entre si e edificando com elas novas realidades de acordo com seus desejos e necessidades”. De acordo com estes entendimentos defende-se cada vez mais que as brincadeiras sejam incorporadas aos conteúdos diários, possibilitando tudo o que a criança merece aprender e de forma prazerosa.

A Educação Infantil é o melhor lugar para que isso ocorra de forma planejada, organizada e com objetivos concretos, sem dispensar a presença do educador, mas também de maneira suave para que a criança não perca o prazer do brincar. O controle que deve pertencer ao professor é apenas o controle que garanta a transmissão do conteúdo didático, o interesse despertado na criança pela

brincadeira será sempre em prol de um objetivo escolar. Cabe ao professor organizar situações para que as brincadeiras ocorram de maneira diversificada para propiciar às crianças a possibilidade de escolherem os temas, objetos e companheiros com quem brincar ou jogos de regras e de construção, e assim elaborarem de forma pessoal e independente suas emoções, sentimentos, conhecimentos e regras sociais.

O educador não deve exigir das crianças descrição antecipada ou posterior das brincadeiras, pois se assim o fizer, não estará respeitando o que define o brincar, isto é, sua incerteza e improdutividade, embora esteja disponível para conversar sobre o brincar antes, durante e depois da brincadeira. Brincar juntos reforça laços afetivos, é uma maneira de manifestar amor às crianças, portanto é preciso que o professor tenha consciência que na brincadeira as crianças recriam e estabilizam aquilo que sabem sobre as diversas esferas do conhecimento, em uma atividade espontânea e imaginativa. Nessa perspectiva não se deve confundir situações nas quais se objetiva determinadas aprendizagens relativas a conceitos, procedimentos ou atitudes explícitas com aquelas nas quais os conhecimentos são experimentada de uma maneira espontânea e destituída de objetivos imediatos pelas crianças.

É sempre muito bom o professor aproveitar ao máximo esse recurso e trabalhando não só para aprendizagem, mas para tornar seus alunos críticos e reflexivos, e assim desenvolvendo todos os aspectos: sociais, afetivos, psicomotor e cognitivo. Tornando possível brincar e se desenvolver de forma contínua.

CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

De acordo com Duprat (2015), professores relataram que muitos brincaram só com estes objetos de forma agradável e imaginária. Garrafas amassadas viraram skates, caixas de papelão se transformaram em casinhas e muitos outros brinquedos construídos somente pelo faz de conta. Ao brincar com uma caixa de papelão e imaginar um carro, por exemplo, a criança relaciona-se com o significado e não com o concreto da caixa de papelão. A ludicidade é uma grande aliada para o desenvolvimento integral da criança, que merece atenção dos pais e dos educadores.

A criança age num mundo imaginário, onde o significado é estabelecido pela brincadeira e não pelo objeto real presente. O conhecer é de extrema importância, pois a educação se constitui a partir do conhecimento e este da atividade humana. Para renovar é preciso conhecer. A atividade humana é propositada, não está separada de um projeto. Conhecer não é somente adaptar-se ao mundo, é também uma condição de sobrevivência do ser humano e da espécie. A atividade lúdica integra os aspectos afetivos, cognitivos, motores e sociais. Fundamenta-se a necessidade de evidenciar como lúdico influencia no processo de ensino-aprendizagem.

A brincadeira traz uma grande influência para o desenvolvimento infantil, pois ela colabora com a interação social onde a criança age e satisfaz os desejos e imaginação da criança no ato de brincar. Sendo assim, a educação é de total importância para a sobrevivência do ser humano. Para que ele não precise inventar tudo, necessita apropriar-se da cultura, do que a humanidade já

produziu. Educar é também aproximar o ser humano do que a humanidade produziu. Se isso era importante no passado, hoje é ainda mais decisivo numa sociedade baseada no conhecimento. Todos os professores precisam ter absoluta clareza do que é aprender, do que é “aprender a aprender”, para que se possa ter uma melhoria no ato de ensinar. Para os educadores, não basta apenas ter conhecimento de como se constrói o conhecimento, eles necessitam também saber o que é ensinar, o que é aprender e como aprender.

Na brincadeira a criança em simbologia, mas também tem regras de comportamentos condizentes com aquilo que está sendo representado e que fara que a criança internalize regras de conduta, valores, modo de agir e de pensar do seu grupo social que orientara e desenvolvera seu comportamento cognitivo. O brincar constitui o mais alto grau de desenvolvimento da criança durante esse período, porque é a manifestação espontânea, imediatamente provocada por uma necessidade do interior. São, também, modelo e reprodução da vida total, da íntima e misteriosa vida da natureza no homem e em todas as coisas. Por isso engendra alegria, liberdade, satisfação e paz, harmonia com o mundo. Do jogo, emanam-se as fontes positivas, é assim também que as crianças se socializam e aprendem umas com as outras. Na infância, a fantasia, o faz de conta, o sonhar e o descobrir. Por meio das brincadeiras, a criança vai gradativamente e lentamente se adequando ao mundo.

De acordo com Duprat (2015), a criança que joga com tranquilidade, com atividade espontânea, resistindo a fadiga, chegara seguramente a ser um cidadão também ativo, resistente capaz de sacrificar-se pelo próprio bem e pelos demais. Existe nesse período a mais bela manifestação da vida infantil em que ela joga e se entrega inteiramente ao seu jogo, socializando e aprendendo juntas. Brincando a criança revela seu estado cognitivo, visual auditivo, tátil, motor enfim seu modo de aprender e entrar em uma relação cognitiva com o mundo de eventos, pessoas coisas e símbolos. Aprender não é o simples fato de acumular conhecimentos, todos nós aprendemos através de nossas próprias experiências vividas. Aprendem-se quando tem um projeto de vida, aprendemos em toda nossa existência, não existe um tempo próprio para aprender. É necessário que haja consciência de que precisamos de um tempo para aprender e para que nossas informações sejam sedimentadas. Não é possível injetar dados e informações no cérebro de ninguém, é preciso que se tenha vontade própria, exige-se também disciplina e dedicação.

Desconsideram-se o lúdico infantil como coisa frívola e sem interesse. Os educadores precisam intervir nos passatempos assim como os pais também devem observa-los e vigia-los. Para um observador, verdadeiro conhecedor do coração humano, toda vida interior do homem do futuro está já presente no lúdico espontâneo e livre desse momento da infância, a qual é a fase mais importante da vida de cada criança. Através do brincar, é notável que o desenvolvimento é tanto qualitativo quanto quantitativo.

A mudança no vocabulário, novas habilidades, percebe-se a evolução e seu conhecimento. Através do brincar adquire equilíbrio emocional e mental. Brincando, trabalha-se a coordenação motora Grossa, assim evolui a capacidade de conquistar com êxito a motora fina.

De acordo com Raul (2011), o lúdico e o brincar dessa idade são germes de toda a vida futura, porque ali se mostra e se desenvolve por inteiro em seus variados e delicados aspectos, em suas mais íntimas qualidades. Toda a vida futura – até seus últimos passos sobre a terra – tem sua raiz

nesse período, chamado de a primeira infância. Frequentemente os educadores não conseguem ver um sentido naquilo que estão ensinando e conseqüentemente os alunos também não veem sentido algum no que estão aprendendo. Em uma época de dúvidas, de perplexidades, de mudanças, esse profissional deve estabelecer sentido com seus alunos. O processo ensino/aprendizagem deve ter sentido para o projeto de vida de ambos para que dessa forma seja um processo verdadeiramente educativo.

A vida como algo invisível, comum ou superior a todos, desenvolve-se também, especialmente, sua vida na natureza, à qual atribui uma vida análoga a sua. E esse contato com a natureza, com o repouso e a claridade dos objetos naturais deve ser cultivado pela família, pela sociedade como um ponto importante na formação geral. Interessante atentar aos seus jogos, porque o passatempo, a princípio, não é outra coisa que vida natural, o contato com a natureza e objetos desenvolve na criança um aprendizado muito gratificante.

Para Duprat (2015), criança junta coisas semelhantes, separa as que não são não toma, nem aproveita a matéria tal como naturalmente vem; só o elaborado deve servir. Se a construção deve ser perfeita; necessário se faz que conheçamos não só o nome de cada material, mas também suas propriedades e seu uso, assim a criança vai aprendendo no dia a dia. Com certeza para o educador ter um bom êxito nessa sociedade aprendente, ele precisa ter clareza sobre o que é conhecer, como se conhece o que conhecer, porque conhecer e também a aprender para que não acumule seus conhecimentos, mas um dos segredos do chamado “bom professor” é trabalhar com prazer, gostando do que se faz. Somente é bem sucedido na vida aquele que faz o que gosta. Com um melhor desenvolvimento do professor todos têm a ganhar, mas a melhor hora é em seu preparo profissional, ou seja, na ocasião de sua graduação, observando que nesse momento ele está aberto para o aprendizado, sendo essa a hora exata de aprender a lidar com seus alunos em uma sala de aula.

O lúdico e as brincadeiras inseridas de forma planejada ou livre são de grande relevância para o desenvolvimento integral da criança e também para o processo de ensino e aprendizagem. Verificou-se que o lúdico e brincadeiras possibilitam à criança a oportunidade de realizar as mais diversas experiências e preparar-se para atingir novas em seu desenvolvimento. No entanto cabe à escola se atentar ao desenvolvimento e aprendizado dos alunos cumprindo a função integradora, oferecendo oportunidade para a criança desenvolver seu papel na sociedade, organizando e oferecendo momentos de total relevância para o crescimento social, intelectual e motor de cada criança, colaborando para uma socialização adequada, através de atividades em grupo, atividades recreativas e jogos de forma que capacite o relacionamento e a participação ativa da mesma caracterizando em cada uma o sentimento de sentir-se um ser social.

Para Duprat (2015), o objetivo era investigar qual a importância do lúdico e brincadeiras para Educação Infantil, e através desta pesquisa podemos perceber que é de extrema importância que a criança tenha a oportunidade de se desenvolver por meio do lúdico e brincadeiras, pois ambos proporcionam a ampliação das habilidades motoras, e também dos aspectos sociais e emocionais, então cabe também ao profissional da Educação Infantil a responsabilidade em proporcionar momentos bem planejados envolvendo jogos e brincadeira, atuando como organizador, participante e observador, dando a oportunidade para que a criança possa criar desenvolvendo sua autonomia, então neste sentido, a brincadeira da criança representa uma posição de privilégio para a análise

do processo de construção do sujeito, pois brincando e aprendendo, quebrando as barreiras com o olhar tradicional de que está é uma atividade espontânea de satisfação de instintos infantis. O autor ainda fala da brincadeira como uma forma de expressão e adaptação do mundo das relações, das funções e das ações dos adultos.

Durante a brincadeira, a criança não se preocupa com os resultados que possa obter na brincadeira algo possível de ser observado no momento e após a brincadeira. O que a impulsiona a explorar e descobrir o mundo é o prazer e a motivação que surgem da necessidade de aprender através dos exemplos dos pais, amigos ou pessoas próximas, desde que seja está uma de seus atuais referenciais de comportamento de mundo, a descoberta pelo novo é o que impulsiona a criança a querer aprender. A escola é o lugar privilegiado para a construção e o exercício da parceria e companheirismo oportunizados pelo conhecimento, como base das relações humanas. O objetivo específico do trabalho escolar é o próprio conhecimento. Portanto, a função sócio-política da escola está diretamente vinculada ao cerne ou eixo ou base da relação no mundo novo que emerge sua função é trabalhar competentemente com seu próprio objeto de trabalho.

De acordo com Raul (2011), ao longo desta pesquisa foi possível destacar, portanto, a importância em propiciar as crianças situações de jogos e brincadeiras para que as crianças se apropriem de forma lúdica de conhecimentos diversos. Pois compreende-se que é na Educação Infantil que a criança recebe estímulos para e se desenvolverem em diferentes aspectos, como: afetivo, motor, cognitivo, entre outros. Nesta perspectiva podemos destacar a importância do ensino infantil, como umas das etapas mais importantes para o desenvolvimento integral da criança sendo assim sabem que este aprendizado se dá na primeira infância.

Para Duprat (2015), as múltiplas possibilidades de autoconhecimento possibilitadas pelas brincadeiras contribuem para tornar a criança mais segura, autoconfiante, consciente de seu potencial e de suas limitações. Também concluímos que o lúdico e brincadeiras não são apenas um entretenimento, mas uma atividade que possibilita e facilita a aprendizagem, que muito mais que importante, brincar é essencial na vida das crianças, sendo construtivo até sua vida adulta. As contribuições de Piaget afirmam que “os programas lúdicos na escola são berço obrigatório das atividades intelectuais da criança”. O lúdico, os brinquedos e as brincadeiras são sempre elementos fundamentais à infância, onde o brincar tem função primordial no processo de desenvolvimento da criança, principalmente nos primeiros anos de vida. O avanço da tecnologia, especialmente através da informática, robótica e automação, está garantindo melhor qualidade e maior quantidade na produção de bens materiais. Este avanço vem diminuindo a necessidade de que as pessoas se intoxiquem ou se bestializem nas tarefas rotineiras às quais estavam e continuam estando submetidas no cumprimento de tarefas do trabalho manual. Estes processos de substituição do trabalho humano manual por máquinas estão expulsando ou liberando as pessoas da ocupação desgastante. As pessoas estão tendo cada vez mais desemprego ou mais tempo livres.

Com relação aos benefícios do brincar, podemos dizer que estão ligados ao desenvolvimento infantil. Tanto o brincar pelo brincar, quanto o brincar dirigido, toda brincadeira só faz bem à criança, é essencial para seu desenvolvimento em todos os sentidos. Mas é necessário divulgar entre os pais, responsáveis, profissionais da educação, a importância que a brincadeira traz para o desenvolvimento das crianças, pois infelizmente alguns pais acham que o brincar não faz parte do aprendizado, até

mesmo criticando o trabalho das professoras do CEI, sem conhecer verdadeiramente a importância deste trabalho em conjunto. Quando as crianças são estimuladas, seu desenvolvimento é imenso. Os Pais devem exercer um papel de grande importância na brincadeira dos seus filhos, pois podem estimular e desafia-los para novas conquistas.

Quanto ao imaginário e a recreação, comenta-se que toda atividade recreativa, independentemente de seu formato, sempre será uma brincadeira ou um jogo. O professor que irá trabalhar com a área de recreação deve conhecer as diversas formas como toda a parte lúdica ou uma brincadeira ocorrem, e suas modalidades, para poder ajudar na elaboração de situações que atendam objetivos específicos a cada público, tipo de atividade realizada e características do local onde trabalha, sendo assim, Sabine (2009), diz que apesar de existirem diversos diferenciais, basicamente o que separa uma situação da outra é o fato de que trabalhar com a ludicidade solicita regras mais elaboradas, que o levem a um resultado de vencedor ou perdedor, enquanto a brincadeira não necessariamente possui tais fatores, o que as torna muitas vezes mais interessantes por evitar a frustração da derrota, possuindo um caráter de maior ludicidade, e permitindo exercitar a criatividade na forma de execução, o que o jogo impede pelo fato de terem de ser seguidas as suas normas preestabelecidas (regras), por isso a importância do brincar Heurístico, com brinquedos não estruturados.

A ludicidade caracteriza-se por sua organização e pela utilização de regras; a brincadeira é uma atividade que pode ser tanto coletiva quanto individual, onde as existências das regras não limitam a ação lúdica, a criança pode modificá-la, quando desejar, incluir novos membros, retirar e modificar as próprias regras, ou seja, existe uma liberdade da criança agir sobre ela. Para a autora, a brincadeira se constitui em uma atividade em que as crianças, sozinhas ou em grupo, procuram entender o mundo e as ações humanas nas quais estão inseridas no seu dia a dia, elas até conseguem fazer comparações do mundo real ao imaginário.

Após os humanistas do renascimento, por volta do século XVII ao perceber que o lúdico e brincadeiras contribuíam para Educação, começaram a utilizá-los como maneira de conservar a moralidade das crianças, que até então eram considerados, “adulto em miniatura”, a partir daí começaram a proibir aqueles jogos que considerados inapropriados para as crianças e orientar os que consideravam bons, colocando em questão e em prática tudo aquilo que os pesquisadores e historiadores conseguiram ao longo do tempo.

Para Raul (2011), a partir destas ideias é que se começou a observar a educação das crianças pequenas como portadoras de características específicas, deixando de ser considerada uma educação dos adultos em miniatura, como eram considerados até então. As diferentes abordagens pedagógicas baseadas no brincar bem como os estudos de psicologia infantil direcionados ao lúdico permitiram a constituição da criança como um ser brincante, e a brincadeira deveriam ser utilizados como uma atividade essencial e significativa para a educação infantil. Percebe-se então que o brincar para a criança não é uma questão apenas de pura diversão, mas também de educação, socialização, construção e pleno desenvolvimento de suas potencialidades, observando e valorizando tudo aquilo que cada criança trás consigo mesma como cultura. Portanto, o brincar deve ser valorizado, sendo visto como um meio na educação infantil para desenvolver a criatividade e o raciocínio crítico de maneira prazerosa pelas crianças.

A ludicidade é um direito da criança, e este é reconhecido em declarações, convenções e leis, como a convenção sobre os direitos da criança de 1998, adotada pela Assembleia das Nações Unidas, a Constituição Brasileira de 1998 e o estatuto da criança e do adolescente de 1990, portanto todos estes documentos colocam o brincar como prioridade e direito da criança e do adolescente.

Para Duprat (2015), afirma que os pesquisadores Comenius, Rousseau e Pestalozzi deram início a educação sensorial, usando o lúdico e os materiais didáticos. Eles foram os primeiros pedagogos da educação pré-escolar a romper com a educação verbal e tradicionalista de sua época. Sugeriram a educação sensorial, tendo como base a utilização do lúdico e dos materiais didáticos, que teria que traduzir por si a crença em uma educação natural dos instintos infantis, respeitando e dando voz a criança, fazendo ela protagonista de sua história.

Entendendo que o brincar, pelo ato de brincar estimula os fatores físicos, moral e cognitivo, dentre outros, porém ele justifica, que também, seja importante a orientação do adulto para que ocorra o desenvolvimento da criança. Neste sentido as escolas adotaram suas teorias, percebendo o brincar como atividades orientadas e também livres. Os brinquedos passaram a ser vistos como base para a atuação do brincar nas escolas, possibilitando assim a obtenção de capacidades e saberes., sendo eles brinquedos pedagógicos e os brinquedos heurísticos.

A criança deve ser compreendida como um ser em pleno desenvolvimento, é importante que as escolas e os educadores, incentivem a prática do jogo, como forma de aperfeiçoar esse desenvolvimento infantil, ela cresce brincando com o mundo a sua volta.

Para Duprat (2015), a ludicidade aproxima as crianças e é a partir dela que ambas aprendem a trabalhar em equipe, passam a entender que a competição é necessária em relação ao desafio e a superação, devem saber ainda que as regras existem para estabelecer uma ordem, e que se trabalharem em grupo, poderá obter mais sucesso. O ato de jogar nada mais é que a construção do conhecimento aliada ao prazer, e com este prazer a criança aprende brincando.

O ato de brincar não significa especialmente apenas diversão sem fundamento e razão, caracteriza-se como uma das maneiras mais complexas da criança comunicar-se consigo mesma e com o mundo, ou seja, o desenvolvimento acontece por intermédio de trocas experimentais mútuas de toda sua vida. Sendo assim, através da brincadeira, e da socialização a criança consegue desenvolver conhecimentos relevantes, como, por exemplo, memória, imitação, atenção, imaginação, entre outros, que proporcionem à criança o desenvolvimento de determinadas áreas da personalidade, a saber: afetividade, motricidade, inteligência, sociabilidade e criatividade.

Para Duprat (2015), a aprendizagem é tão importante quanto o desenvolvimento social e o jogo constituem uma ferramenta pedagógica ao mesmo tempo promotora do desenvolvimento cognitivo e o do social. O jogo pedagógico pode ser um instrumento da alegria, quando utilizado de maneira correta e absorvido com sabedoria. Uma criança que joga, antes de tudo o faz porque se diverte, mas dessa diversão emerge a aprendizagem e a maneira como o professor após o jogo, trabalhar suas regras pode ensinar-lhes esquemas de relações interpessoais e de convívio ético.

Trabalhar com o lúdico é fazer com que a criança aprenda de forma prática, interativa e alegre, ou seja, participando de atividades mais descontraídas o aluno se sente feliz e motivado e ao

mesmo tempo adquire o seu conhecimento de forma prazerosa, com ele mesmo e o mundo a sua volta. Dessa mesma maneira ocorre a brincadeira, pois para o autor a experiência criativa começa a partir do momento em que se pratica essa criatividade e isso aparece em primeira instância através da brincadeira. Contudo, para a autor é essencial que o adulto não interfira durante estes momentos, pois as descobertas que ocorrem levam ao amadurecimento, que será importantíssimo para o início de suas atividades cultural e social.

Para Raul (2011), A escola é reconhecida como uma fase de transformação na vida dos quais a frequentam, portanto se o ambiente onde este indivíduo frequenta é convidativo, esta transformação ocorre de forma mais agradável. Muitas vezes visualizamos escolas mecânicas com atividades repetitivas que desfocam o educando e tirem seu interesse de frequentar a escola.

Mas como não perder o foco de escola transformadora e trazer o aluno para dentro dela? Para Duprat (2015), a brincadeira pode ser um espaço privilegiado de interação e confronto de diferentes crianças com pontos de vistas diferentes. Nesta vivência criam autonomia e cooperação compreendendo e agindo na realidade de forma ativa e construtiva. Ao definirem papéis a serem representadas nas brincadeiras e no processo de duração e do espaço nos diferentes temas de jogos, as crianças têm possibilidades de levantar hipóteses, resolver problemas e a partir daí construir sistemas de representação, de modo mais amplo, no qual não teriam acesso no seu cotidiano.

Tiram-se as atividades impressas que abarrotam as salas de educação infantil e insere-se o lúdico com brincadeiras e jogos que estimulem a criança a pensar e a criar. Esquecem-se os papéis por um tempo, não que sejam menos importantes, mas são desnecessários quando são utilizados em peso.

Como na escola pesquisada CEMEI Palmares, as crianças foram estimuladas a criar e a brincar sozinhas ou acompanhadas de seus professores, pai e colegas. Como foi visto na estatística anterior 82% das crianças melhoraram suas dificuldades na linguagem oral, devido não só ao uso das atividades diárias da sala que já foi citada muitas vezes mecânica, mas também o uso das cantigas com instrumentos musicais construídos por eles mesmos.

Diante de tantas conquistas é notório dizer que houve um aumento de 76% da participação da família na escola devido ao projeto realizado.

Observa-se que quando chegamos no quarto trimestre, em meados de outubro a participação da família na escola aumentou de forma significativa pois tomaram a frente do projeto como algo primordial ao aprendizado das crianças. Professores e gestores relataram que a participação da família na escola melhorou bem mais com o projeto, pois os pais perceberam que o lúdico é importante tanto na escola como em casa. Pais relataram também que as crianças que brincam ao invés de ficar no celular ou assistindo televisão ficam mais calmas e desenvolvem -se melhor. Alguns pais e pessoas da comunidade em si utilizaram os conhecimentos adquiridos na construção de brinquedos e jogos desenvolvidos na escola para passar para seus conhecidos do bairro e de outras comunidades.

Fotos das atividades realizadas são expostas sempre, e os pais estão com ideia de uma feira cultural que demonstre todo trabalho realizado na escola e arrecade fundos para a mesma. A partir desses relatos a escola pesquisada passou a utilizar e a fazer diversas oficinas de brinquedos, brin-

cadeiras e jogos na escola envolvendo a família e a comunidade em si.

As escolas em âmbito geral devem reorganizar-se e esquecer o mecanismo de atividades impressas e inserir o lúdico em seu espaço de forma a bem acolher essas crianças, não provocando rupturas e impactos negativos no processo de escolarização, mas sim trazer relevância ao desenvolvimento do educando.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo da pesquisa foi reconhecer a importância e significância do lúdico na vida da criança e principalmente no processo de alfabetização estimulando através dos jogos a curiosidade, a criatividade e o raciocínio aluno, e por isso foi reconhecido que o trabalho na área de ludicidade é um campo em desenvolvimento que possibilita não somente o aprendizado do aluno, mas também a profissionalização do docente em busca de aulas com rendimento positivo e satisfatória o aluno tem que ter o desejo pelo aprendizado, e essas novas técnicas possibilita uma inserção satisfatória, fazendo com que uma simples aula torne-se menos exaustiva e mais apreciada.

A partir do momento que é inserido uma brincadeira seja ela individual ou em grupo, é construída uma série de conhecimentos e várias habilidades são desenvolvidas, além de serem criadas diversas estratégias para solucionar os conflitos emocionais. O objetivo dessa pesquisa foi analisar a importância do lúdico no processo de alfabetização nas series iniciais.

A partir do primeiro momento que foi apresentado os jogos para os alunos, pude observar o entusiasmo e interesse em aprender, ate mesmo os alunos com mais dificuldades mostraram um prazer e uma tranquilidade dando um retorno satisfatório.

Sendo assim, concluo que existem possibilidade de tornar as aulas mais prazerosas trazendo para sala de aulas jogos e brincadeiras para atrair os alunos dessa idade, o professor pode aliar seus objetivos pedagógicos aos desejos dos alunos criando em suas atividades diárias um ambiente mais agradável e divertido.

REFERÊNCIAS

AGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu**. São Paulo: Scipicione, 1998.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (**BNCC**). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

CORIA-SABINE, Maria Aparecida; LUCENA, Regina Ferreira de. **Jogos e brincadeiras na Educação Infantil**. Campinas: Papirus, 2009.

DUPRAT, Maria Carolina (org.) **Ludicidade na educação infantil**. São Paulo, Pearson: 2015.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo:

Cortez, 2002.

KISHIMOTO, Tisuko Morchida. **O jogo e a educação infantil**. In. TIZUKO Morchida Kishimoto. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

RAU, Maria Cristina Trois Dorneles. **A ludicidade na educação infantil: uma atitude pedagógica**. Curitiba: IBPEX, 2011.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**. 1ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

SANTOS, Carlos Alberto dos. **Jogos e atividades lúdicas na alfabetização**. Rio de Janeiro: SPRINT, 1998.

O AUTISMO E SEU MUNDO SINGULAR NA PROPOSTA DE INCLUSÃO ESCOLAR

JOSE GILTON PAZ LEITE

Licenciado em Filosofia pela Universidade Estadual do Ceará (2006) e em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho (2012); Especialista em Psicopedagogia Clínica e Educacional pela UNINOVE (2009); Professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.



RESUMO

O autismo, em linhas gerais, é um distúrbio do desenvolvimento humano, que vem sendo estudado pela ciência há quase seis décadas, mas sobre o qual ainda permanecem, dentro do próprio âmbito da ciência, divergências e grandes questões por responder. Atualmente ele é classificado como um transtorno invasivo do desenvolvimento, que envolve graves dificuldades ao longo da vida nas habilidades sociais e comunicativas, além daquelas atribuídas ao atraso global do desenvolvimento, que envolvem também comportamentos e interesses limitados e repetitivos. Embora pareça que não há muito que se possa fazer para ajudá-las, ao que nos parece, um trabalho de socialização mostra-se extremamente necessário e importante, pois por si só já provoca muitas mudanças no seu comportamento. Daí a importância da efetivação da inclusão das pessoas com deficiência no âmbito inclusivo da escola.

Palavras-chave: Autismo; Transtorno Autístico; Inclusão Escolar; Desenvolvimento Infantil.

INTRODUÇÃO

Segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS), na classificação internacional das doenças, o autismo é uma síndrome presente desde o nascimento, costumando se manifestar antes dos trinta meses, apresentando como características respostas anormais a estímulos auditivos ou visuais, como também dificuldades na compreensão da linguagem (CAMPELO, 2009).

O autismo se caracteriza pela presença de um desenvolvimento acentuadamente atípico na interação social e comunicação, assim como pelo repertório marcadamente restrito de atividades e interesses. Estas características podem levar a um isolamento contínuo da criança e sua família. Entretanto, entende-se que a inclusão escolar pode proporcionar a essas crianças oportunidades de convivência com outras da mesma faixa etária, constituindo-se num espaço de aprendizagem e de desenvolvimento da competência social. (CAMARGO, 2009).

Em geral, a maioria dos indivíduos tende a melhorar com a idade quando recebe cuidado apropriado. São consideráveis os avanços obtidos e elencados pelos estudiosos do autismo. Em retrospecto, os problemas de comunicação e sociabilização tendem a permanecer durante toda a vida. (BOSA, 2006).

A SINGULARIDADE DO AUTISMO

Pode-se considerar que o autismo infantil é um distúrbio global do desenvolvimento que atinge a linguagem, a cognição e a interação social. Na verdade, o conceito atual de autismo envolve discussões que estão ligadas às diversas formas de pensamento, associadas à compreensão das alterações de relacionamento, afetividade ou comportamento. Contudo, independente de qualquer abordagem conceitual, hipótese etiológica ou critério de diagnóstico, a linguagem sempre representa um aspecto fundamental desse quadro (CAMPELO, 2009).

Os quadros que compõem o espectro autístico caracterizam-se pela tríade de impedimentos graves e crônicos nas áreas de interação social, comunicação verbal e não verbal e interesses. Ainda que exista inúmeras manifestações clínicas, qualitativamente semelhantes, faz-se importante reconhecer as peculiaridades presentes em cada um dos transtornos. (TAMANAHA, 2008). Há um crescente reconhecimento sobre a importância no tratamento do autismo contemplar tanto as necessidades da criança como as da família. Contudo, há controvérsias sobre qual intervenção seria a mais apropriada. (BOSA, 2006).

Historicamente, o autismo foi descrito pela primeira vez, em 1943, por Kanner em seu artigo escrito originalmente em inglês: *Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo*. Nesse artigo, Kanner descreveu onze casos, dentre os quais o primeiro, Donald T., que chegou até ele em 1938. Observando as características autísticas, Kanner percebeu respostas incomuns ao ambiente, que incluíam maneirismos motores estereotipados, resistência à mudança ou insistência na monotonia, bem como aspectos não-usuais das habilidades de comunicação da criança, tais como a inversão dos pronomes e a tendência ao eco na linguagem. (KLIN, 2006). Diante daquilo que vislumbrou, Kanner enfatizou a predominância dos déficits de relacionamento social, assim como dos comportamentos incomuns na definição da condição.

Em 1944, Hans Asperger, um médico também austríaco e formado na Universidade de Viena - a mesma em que estudou Leo Kanner -, escreveu outro artigo com o título *Psicopatologia Autística da Infância*, descrevendo crianças bastante semelhantes às descritas por Kanner. (MELLO, 2007). Asperger propôs em seu estudo a definição de um distúrbio que ele denominou *Psicopatia Autística*, manifestada por transtorno severo na interação social, uso pedante da fala, desajeitamento motor e incidência apenas no sexo masculino. O autor utilizou a descrição de alguns casos clínicos, caracterizando a história familiar, aspectos físicos e comportamentais, desempenho nos testes de inteligência, além de enfatizar a preocupação com a abordagem educacional destes indivíduos. (TAMANAHA, 2008).

Um marco na classificação desse transtorno ocorreu em 1978, quando Michael Rutter propôs uma definição do autismo com base em quatro critérios: 1) atraso e desvio sociais não só como função de retardo mental; 2) problemas de comunicação, novamente, não só em função de retardo mental associado; 3) comportamentos incomuns, tais como movimentos estereotipados e maneirismos; e 4) início antes dos 30 meses de idade. A definição de Rutter e o crescente corpo de trabalhos sobre o autismo influenciaram a definição desta condição no DSM-III, em 1980, quando o autismo pela primeira vez foi reconhecido e colocado em uma nova classe de transtornos, a saber: os transtornos

invasivos do desenvolvimento (TIDs). O termo TID foi utilizado para refletir o fato de que múltiplas áreas de funcionamento são afetadas no autismo e nas condições a ele relacionadas. (KLIN, 2006).

Sua epidemiologia corresponde a aproximadamente 4,5 casos em cada 10.000 crianças, numa proporção de 2 a 3 homens para 1 mulher. (KLIN, 2006; JR ASSUMPÇÃO, 2000). Há, pois, uma predominância do sexo masculino em relação ao feminino. A idade usual de atendimento, caracterizando de forma clara a dificuldade no diagnóstico precoce, a idade média para a detecção do quadro é ao redor dos 3 anos, embora o diagnóstico já possa ser bem estabelecido ao redor dos 18 meses de idade.

Segundo Santo e Coelho (2006), para diagnosticar o autismo, são usados hoje os critérios definidos pelo DSM-IV e pelo CID-10. O diagnóstico do autismo é comportamental, haja vista ainda não existirem exames que possam contribuir significativamente para o diagnóstico, apesar de já haver alguns estudos que apontam no sentido de algumas anormalidades em determinados cromossomos indicarem uma ligação com o autismo, mas isto ainda não é utilizado para uma confirmação de diagnóstico.

Para o DSM IV, as características essenciais da perturbação autística são a presença de um desenvolvimento acentuadamente anormal ou deficitário da interação e comunicação social e um repertório acentuadamente restritivo de atividades e interesses. A perturbação pode manifestar-se antes dos três anos de idade por um atraso ou funcionamento anormal em pelo menos uma das seguintes áreas: interação social, linguagem usada na comunicação social, jogo simbólico ou imaginativo. Não existe tipicamente um período de desenvolvimento normal, embora em cerca de 20% dos casos os pais tenham descrito um desenvolvimento relativamente normal durante um ou dois anos, mas nestes casos, os pais referem uma regressão no desenvolvimento da linguagem, geralmente manifestada por uma paragem da fala depois de a criança ter adquirido cinco a dez palavras. Por definição, se existe um período de desenvolvimento normal, este não pode estender-se para além dos três anos de idade, e a perturbação não é melhor explicada pela presença de uma Perturbação de Rett ou Perturbação Desintegrativa da Segunda Infância.

Ainda existe uma grande dificuldade na obtenção de um diagnóstico preciso do quadro autístico, haja vista existirem outros distúrbios invasivos do desenvolvimento, tais como a síndrome de Asperger, a síndrome de Rett, transtornos desintegrativos e outros quadros não especificados. Esse diagnóstico diferencial é uma das grandes dificuldades do clínico. Os quadros de síndrome de Asperger são reconhecidos antes dos vinte e quatro meses, apresentando também maior ocorrência no sexo masculino, inteligência próxima da normalidade, déficit na sociabilidade, interesses específicos e circunscritos com história familiar de problemas similares e baixa associação com quadros convulsivos. Por outro lado, os quadros de síndrome de Rett ocorrem predominantemente no sexo feminino, sendo reconhecidos entre cinco e trinta meses e apresentando marcado déficit no desenvolvimento, com desaceleração do crescimento craniano, retardo intelectual marcado e forte associação com quadros convulsivos. Os transtornos desintegrativos são observados antes dos vinte e quatro meses, com predomínio no sexo masculino, padrões de sociabilidade e comunicação pobres, frequência de síndrome convulsiva associada e prognóstico pobre. Os transtornos abrangentes não especificados têm idade de início variável, predomínio no sexo masculino, comprometimento variável na área da sociabilidade, bom padrão comunicacional e pequeno comprometimento cognitivo. (JR

ASSUMPÇÃO, 2000).

Em se tratando de uma intervenção terapêutica, o manejo de autistas requer uma intervenção multidisciplinar. As bases do tratamento envolvem técnicas de mudança de comportamento, programas educacionais ou de trabalho e terapias de linguagem e comunicação. Faz-se imperativo trabalhar com psicólogos ou educadores bem treinados em análise comportamental funcional e em técnicas de mudança de comportamento. Além dos déficits sociais e cognitivos, os problemas de comportamento são uma grande preocupação, já que representam as dificuldades que mais frequentemente interferem na integração de crianças autistas dentro da família e da escola, e de adolescentes e adultos na comunidade. Em crianças, esses problemas incluem hiperatividade, desatenção, agressividade e comportamentos automutilantes. As dificuldades comportamentais persistem em uma proporção significativa de adolescentes e adultos, já a agressividade e as atitudes de automutilação podem ascender na adolescência. As respostas anormais a estímulos sensoriais, tais como sons altos, “supersensitividade” tátil, fascínio por determinados estímulos visuais e alta tolerância à dor, também contribuem para os problemas de comportamento dos autistas. Distúrbios de humor e de afeto são comuns e podem ser manifestados por crises de riso ou de choro sem razão aparente, falta de percepção de perigo ou, ao contrário, medo excessivo, ansiedade generalizada, ataques de cólera, comportamento de mutilações ou reações emocionais ausentes ou diminuídas. (GADIA, 2004)

Gadia (2004) também postula que movimentos anormais não são incomuns em alguns autistas, incluindo as estereotipias, tais como movimentos repetitivos das mãos, balanço repetitivo do corpo ou movimentos complexos do corpo, bem como as anormalidades de postura e uma variedade de outros movimentos involuntários. As estereotipias persistem em um número significativo de adultos autistas, mesmo naqueles com alto nível funcional, mas se tornam, às vezes, miniaturizadas. Em adolescentes e adultos, a possibilidade de que movimentos anormais possam ser relacionados ao uso de neurolépticos deve ser considerada.

Convulsões ocorrem em 16 a 35% de crianças autistas. A variabilidade na prevalência se deve às diferenças entre as populações estudadas quanto a patologias associadas. Os fatores de risco principais para a epilepsia são retardo mental severo e a combinação de deficiência mental severa com déficit motor (nesse caso, 40% das crianças tinham epilepsia associada). Se déficits cognitivos e motores forem excluídos, o único outro fator associado a um risco aumentado de epilepsia em crianças com autismo é o tipo de déficit de linguagem. Qualquer tipo de convulsão pode ocorrer em crianças autistas. O manejo de convulsões em autistas não difere daquele em indivíduos sem autismo, porém o risco de convulsões pode tornar-se um fator na seleção dos medicamentos usados para tratar distúrbios comportamentais. (GADIA, 2004)

A cura para o autismo, neste momento, não existe e o seu tratamento não se prende a uma única terapêutica. O uso de medicamentos, que antes desempenhava um papel fundamental e de grande importância no tratamento, haja vista a crença da relação do autismo com os quadros psicóticos do adulto, passa a ter uma função de apenas aliviar os sintomas do autista para que outras abordagens, como a reabilitação e a educação especial, possam ser adotadas e tenham resultados eficazes.

A verdade é que não existe um tratamento específico, mas muitas abordagens individualizadas,

o que geram resultados variados. Como exemplos de alguns tratamentos elencamos a psicoterapia individual, a psicanálise, a terapia familiar, a modificação de comportamento mediante estímulos, fonoaudiologia, educação especial, tratamentos residenciais, tratamento medicamentoso com alternativas diversas (psicotrópicos, anticonvulsivantes, estimulantes cerebrais, vitaminas), eletroconvulsoterapia, estimulação sensorial e isolamento sensorial. Convém ressaltar que um método pode, as vezes, funcionar para uma criança e não para outra, devido a fatores como variação da capacidade intelectual, compreensão e uso da linguagem, estágio de desenvolvimento, idade na época do tratamento, nível de desenvolvimento e personalidade, grau de gravidade da doença, clima e estrutura familiar, entre outros. Cada método terapêutico consegue atenuar um sintoma específico, mas não elimina o autismo por completo, por isso é preciso, sobretudo, adaptar cada método aos diversos problemas e fases, e, sobretudo é extremamente importante que o plano seja realista.

Algumas crianças com autismo leve apresentam linguagem comunicativa cedo e não sofrem atraso tão acentuado, são capazes de desenvolver uma personalidade organizada e complexa e uma vida ativa de fantasia, por isso estas podem ser eficientemente trabalhadas por uma abordagem psicoterapêutica.

Sem dúvida que a eficácia do tratamento dependa da clareza e organização oferecidas, por exemplo, a psicoterapia só é útil em poucos casos, melhorando apenas a capacidade de se relacionar e não alterando as suas deficiências básicas, cognitivas e linguísticas.

OS PAIS, NO PROCESSO

A evolução da história do tratamento sugere que o autismo é uma condição inata, que consiste num comprometimento ou disfunção do sistema nervoso central, que interfere na capacidade da criança perceber corretamente o meio ambiente, e fazendo cair por terra o conceito de que os pais seriam os causadores desta síndrome, ou seja, que a doença seria psicogênica e induzida pela psicopatologia paterna.

Porém ainda hoje, os pais, na sua maioria, sentem-se responsáveis pelo “problema” do seu filho. Daí a importância de um trabalho terapêutico eficaz, que conduza os genitores à visão real, mas não cruel do enredo que se desenha. Um aparo afetivo e efetivo, neste momento, revelar-se-á de grande valia. No entanto, este apenas será eficiente se for no sentido de ajudar e orientar os pais a ultrapassarem as suas dificuldades no acompanhamento e nos cuidados a prestar ao seu filho, com vistas no alívio da sensação de culpa e perda de autoestima que estes pais possivelmente desenvolveram.

É possível que, se os pais forem orientados de forma correta, com uma compreensão empática e de forma construtiva, serão um grande trunfo no tratamento destas crianças.

MODIFICAÇÃO DO COMPORTAMENTO

As técnicas de modificação de comportamento em crianças autistas utilizam estímulos positivos (um elogio ou um alimento), para induzir melhoras. São relatados vários sucessos, mas as melhoras obtidas são limitadas ao período de treino e a generalização não é tão ampla quanto à desejada.

Assim como a psicoterapia, a técnica de modificação de comportamento revela-se bastante apropriada para crianças com sintomas específicos e determinado nível de desenvolvimento. A criança pode ficar mais acessível, mais receptiva a cuidados gerais ou menos autodestrutiva. Pode ser uma sugestão promissora da redução temporária de certos comportamentos indesejáveis, tornando mais fácil o exercício de se lidar com a criança, e isto, sem dúvida vale a pena, porém o óbvio precisa ser dito: uma criança com tal condição, ao se tornar mais manejável, não se torna menos autista.

DO TRATAMENTO CONTÍNUO

O tratamento para o autismo é multidisciplinar. No que tange à fala, o tratamento fonoaudiológico merece maior atenção devido à considerável deficiência de comunicação que algumas crianças autistas apresentam. O problema linguístico é primário, mas o seu tratamento não pode ser feito isoladamente, pois as tentativas de desenvolver a fala, através das técnicas de modificação de comportamento, têm sido infrutíferas. Mesmo quando a criança se condiciona a usar certas palavras em resposta a determinados estímulos, apenas ocasionalmente usa a fala de maneira comunicativa, por isso o melhor caminho tem sido o de desenvolver planos globais, usando as técnicas disponíveis junto à fonoaudiologia para tentar desenvolver a capacidade de expressão e comunicação.

Como já exposto, o tratamento é complexo, centrando-se em uma abordagem medicamentosa destinada a redução de sintomas-alvo, representados principalmente por agitação, agressividade e irritabilidade, que impedem o encaminhamento dos pacientes a programas de estimulação e educacionais. Considera-se assim o uso de neurolépticos como vinculado, eminentemente, a problemas comportamentais. Vale ressaltar que, como bem afirma Jr Assumpção (2000), por se tratar de pacientes crônicos, essa visão terapêutica se estenderá por longos períodos, exigindo dos profissionais envolvidos monitoração paciente e constante, para que tenham uma dimensão exata do problema.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este trabalho, verifica-se que o autismo é uma síndrome com sintomas e graus de manifestações extremamente variados. Até o presente momento, pouco se sabe, com exatidão, quais são as suas causas, sendo o conhecimento suposto, principalmente, em teorias cognitivas. O comprometimento dos autistas é tão complexo, que é difícil propor um tratamento que seja plenamente satisfatório e que funcione em todos os casos. O que parece verdadeiro e indiscutível é que estas crianças são tão especiais que necessitam de uma equipe multidisciplinar, de profissionais gabaritados de várias áreas, que trabalhem conjuntamente para lhes proporcionar, a elas e aos seus familiares, uma convivência com o mundo mais fácil e proveitosa.

Ainda que pareça que não há muito a ser feito para auxiliá-las, um trabalho que estimule a

socialização revela-se de extrema valia, pois é nesta realidade que se pode perceber mudanças significativas no seu comportamento. Neste espírito, a escola, enquanto lugar de inclusão, pode e deve ser um espaço útil de socialização e convivência dos autistas com outras pessoas, corroborando com o progresso dos tratamentos e a diminuição do preconceito.

REFERÊNCIAS

BOSA, C.A. **Autismo**: Intervenções Psicoeducacionais. Rev. Bras. Psiquiatria; Porto Alegre, S47-53, 2006.

CAMARGO, S.P.H.; BOSA C.A. **Competência social, inclusão escolar e autismo: Revisão crítica da literatura**. Psicologia & Sociedade; Porto Alegre, 21(1): 65-74, 2009.

CAMPELO L.D.; LUCENA J.A; et al. **Autismo: Um estudo de Habilidades Comunicativas em Crianças**. Rev. CEFAC; 11(4): 598-606, 2009.

FERNANDES, A.V.; NEVES, J.V.A.; SCARAFICCI, R.A. **Autismo**. Universidade Estadual de Campinas.

GADIA, C.A.; TUCHMAN, R.; ROTTA, N.T. **Autismo e doenças invasivas do desenvolvimento**. Jornal de Pediatria. Vol. 80, nº2: S83-94, 2004.

JR ASSUMPÇÃO, F.B.; PIMENTEL, A.C.M. **Autismo Infantil**. Rev. Bras. Psiquiatr. Belo Horizonte, 22(supl I): 37-39, 2000.

KLIN, A. **Autismo e síndrome de Asperger**: Uma visão geral. Rev. Bras. Psiquiatr. 28(supl I); S3-11, 2006.

MELLO, A.M.S.R. **Autismo**: Guia Prático. AMA; Brasília, 6º ed, 104p. 2007.

SANTO, A.M.E.; COELHO, M.M. **Autismo**: Perda de contato com a realidade exterior. 33p, 2006.

TAMANAH, A.C.; PERISSINOTO, J; CHIARI, B. M. **Uma breve revisão histórica sobre a construção dos conceitos do autismo infantil e da síndrome de asperger**. Rev. Soc. Bras. Fonoaudiologia. 13(3): 296-299, 2008.

ANÁLISE DA MATRIZ DE REFERÊNCIA DO ENADE 2017 PARA O CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA

JÉSSICA GOMES DE JESUS OLIVEIRA

Mestra em Ensino e História das Ciências da Terra pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP); Licenciada em Geografia pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP); Licenciada em Artes Visuais pelo Centro Universitário de Jales (UNIJALES); Pós-Graduada em Arte e Musicalidade pela Faculdade Casa Branca. Professora da Prefeitura do Município de São Paulo. E-mail: jeeh.sus@gmail.com.



RESUMO

Segundo Saviani (2009) na formação dos professores brasileiros há dois modelos: o modelo dos conteúdos culturais-cognitivos, no qual há o enfoque para o domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que o professor irá lecionar e da cultura geral e o modelo pedagógico-didático, no qual a instituição formadora dos professores tem a responsabilidade de assegurar por meio da organização curricular a cultura geral, a formação específica na área de conhecimento correspondente e a preparação pedagógico-didática. Assim, modelo dos conteúdos culturais-cognitivos conforme proposto por Saviani (2009) expõe uma fragilidade na formação docente, uma vez o futuro professor não teve em sua formação enfoque na formação pedagógica. A intenção desse trabalho é investigar se na formação do curso de licenciatura em música há indícios de que o modelo dos conteúdos culturais-cognitivos norteia o currículo avaliado. Para isso, escolhemos como objeto de estudo a edição do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) do ano de 2017 para o curso de Música - Licenciatura. A metodologia deste trabalho envolveu a análise documental das informações presentes na matriz de referência que orientou a aplicação da prova do Enade para o curso de Licenciatura em Música no ano de 2017 - a Portaria Inep nº 509 de 6 de junho de 2017.

Palavras-chave: Formação Docente; Enade; Licenciatura em Música.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem a intenção de tratar da formação inicial do professor de Artes, que é uma profissão complexa e que envolve o processo de ensino-aprendizagem de diferentes linguagens, sendo uma delas a música. Nosso objeto de estudo é a edição do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) do ano de 2017 para o curso de Música - Licenciatura.

Iniciamos esse texto com algumas concepções elementares para essa pesquisa: de acordo com o documento “Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN” da área de Artes, a arte é compreendida como linguagem, constituída por um sistema simbólico de representação. A organização do ensino de artes possui como foco o estudo de quatro linguagens: Artes Visuais, Dança, Música, Teatro (BRASIL, 1997).

Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o componente curricular Artes contribui para a interação crítica dos alunos com a complexidade do mundo, o diálogo intercultural, o respeito às diferenças, o exercício da cidadania, o desenvolvimento da sensibilidade, intuição, o pensamento, as emoções e as subjetividades (BRASIL, 2018). Assim, o Ensino de Artes é essencial para a formação cidadã dos alunos.

Para a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a música, que é a linguagem escolhida como objeto central desta pesquisa, é entendida como a expressão artística que se materializa por meio dos sons. Essa linguagem artística assim como sua forma, sentido e significado deve ser contextualizada como resultado de saberes e valores diversos estabelecidos no domínio de cada cultura e das interações sociais, sendo que o ensino da música convida os estudantes a ampliarem e a produzirem seus conhecimentos musicais, por meio da percepção, experimentação, reprodução, manipulação e criação de materiais sonoros (BRASIL, 2018).

Entendemos que a temática do currículo seja da educação básica ou do ensino superior deve ser compreendido como algo em constante construção e alvo

de questionamentos, reflexões, modificações, pensando sempre se a escola ou a universidade trabalham os conteúdos de maneira próxima ou distante da realidade do educando.

Para Sacristán (2000) o currículo é uma construção social, devendo ser entendido como um objeto social, histórico e cultural. A seleção e organização dos conhecimentos é resultado de interesses de grupos sociais, assim o currículo não deve ser encarado como algo dado ou neutro. Segundo o espanhol: “o conteúdo é condição lógica do ensino, e o currículo é, antes de mais nada, a seleção cultural estruturada sob chaves psicopedagógicas dessa cultura que se oferece com o projeto para instituição escolar” (SACRISTÁN, 2000, p.19). Nas palavras do pesquisador espanhol:

O currículo é uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas. É uma prática, expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, grupo em torno dele uma série de subsistema ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos ensino. É uma prática que se expressa em comportamento dos plásticos diversos (SACRISTÁN, 2000, p. 15).

Segundo Sacristán (2000), o currículo é um objeto construído e resultante de diversas forças que nele intervêm. O autor propõe um modelo de interpretação do currículo distinguindo fases do processo de construção curricular que inicia na sua constituição, passa pela prática pedagógica e finaliza na avaliação.

Nessa pesquisa é importante a fase currículo avaliado definida por Sacristán (2000) como o momento da avaliação, após esse currículo prescrito ter sido apresentado, modelado pelos agentes e colocado em ação (SACRISTÁN, 2000).

O objeto de estudo deste artigo é o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade). Segundo o site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), o Enade possui como objetivo geral:

avaliar o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos

nas diretrizes curriculares, o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias ao aprofundamento da formação geral e profissional, e o nível de atualização dos estudantes com relação à realidade brasileira e mundial (INEP).

O Enade avalia o rendimento dos alunos ingressantes e concluintes dos cursos do ensino superior no Brasil. A prova do Enade é composta por questões dissertativas e de múltipla-escolha. Na Formação Geral todas as graduações realizam a mesma prova, que exige conhecimentos de leitura, interpretação de texto, resolução de situações-problemas e conhecimentos sobre a realidade brasileira e mundial.

Na Formação Específica, as provas são organizadas de acordo com uma matriz de referência que estipula o perfil do profissional avaliado. Conforme essa definição são indicados os conteúdos e as competências e habilidades que o graduando precisa desenvolver ao longo de sua formação.

Lopes (2004) afirma que as políticas de currículo frequentemente são pesquisadas por vertentes distintas: a primeira foca exclusivamente na esfera oficial analisando as ações centralizadas do Estado expressas na forma de dispositivos legais, as propostas curriculares, as políticas de avaliação e as ações de financiamento. A segunda vertente faz a opção de confrontar as políticas oficiais com os processos de implementação, verificando se existe discrepâncias entre o que é proposto e o que é realizado, possibilitando identificar se as políticas oficiais são distantes da prática ou se a prática se distancia das políticas públicas educacionais.

Sobre a formação dos professores no Brasil, Saviani (2009) afirma que há dois modelos em disputa:

- a) modelo dos conteúdos culturais-cognitivos, no qual a formação do professor é entendida no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que irá lecionar e da cultura geral. Nesse modelo é considerado que a formação pedagógico-didática é adquirida na prática docente e não no processo de formação.
- b) modelo pedagógico-didático, baseado na concepção de que a formação de professores só se completa com o efetivo preparo. Assim, a instituição formadora dos professores tem a responsabilidade de assegurar por meio da organização curricular a cultura geral, a formação específica na área de conhecimento correspondente e a preparação pedagógico-didática.

Libâneo (2015) considera como um problema na organização curricular da formação profissional de professores a dissociação entre os conhecimentos disciplinares e os conhecimentos pedagógicos. Para o autor, essa separação é prejudicial, levando os docentes em seu exercício profissional terem dificuldades para incorporar e articular o domínio dos conteúdos da disciplina e o domínio de saberes e habilidades para ensinar esses conteúdos.

Libâneo (2015) coloca que os conhecimentos disciplinares e pedagógicos são desassociados tanto na formação do professor polivalente para a etapa inicial da Educação Básica formado no cursos de Pedagogia no qual é comum a predominância do aspecto metodológico das disciplinas sobre os conteúdos, quanto para os cursos de Licenciatura em disciplinas específicas que dá maior enfoque para o conteúdo em detrimento dos conhecimentos pedagógicos. Nas palavras do autor:

Nesse caso, o sentido de pedagógico se limita a um conhecimento teórico genérico e o conhecimento disciplinar se restringe à metodologia do ensino das disciplinas, no entanto,

desvinculada do conteúdo que lhes dá origem, pois, como mostram as pesquisas mencionadas, aos futuros professores não são ensinados os conteúdos do currículo do ensino fundamental. Nas demais licenciaturas, em que se forma o professor especialista em conteúdos de certa área científica, há visível ênfase nesses conteúdos e pouca atenção à formação pedagógica, quase sempre separada da formação disciplinar. Nos dois formatos curriculares verifica-se a dissociação entre aspectos inseparáveis na formação de professores: o conhecimento do conteúdo (conhecimento disciplinar) e o conhecimento pedagógico do conteúdo (conhecimento pedagógico-didático). As ênfases são, portanto, invertidas: na licenciatura em pedagogia há supervalorização do conhecimento pedagógico geralmente não articulado aos conteúdos e resultando numa formação demasiadamente genérica; nas demais licenciaturas prevalece o conhecimento disciplinar, de caráter transmissivo e quase sempre não vinculado à pedagogia, quando muito adotando uma didática meramente instrumental. (LIBÂNEO, 2015, n.p).

Pimenta (2012) considera de extrema relevância a unidade entre teoria e prática na formação docente, segundo a pesquisadora brasileira:

A atividade docente é práxis. A essência da atividade (prática) do professor é o ensino aprendizagem. Ou seja, é o conhecimento técnico prático de como garantir que a aprendizagem se realize como consequência da atividade de ensinar. Envolve, portanto, o conhecimento do objeto, o estabelecimento de finalidades e a intervenção objeto para que a realidade (não aprendizagem) seja transformada, enquanto realidade social. Ou seja, a aprendizagem (ou não aprendizagem) precisa ser compreendida enquanto determinada em uma realidade histórico-social. A atividade docente é sistemática científica, na medida em que toma objetivamente (conhecer) o seu objeto (ensinar e aprender) e é intencional, não casuística (PIMENTA, 2012, p. 95).

A partir da problemática acima delineada, pretendemos nessa pesquisa responder à seguinte pergunta: a matriz de referência do Enade 2017 para o curso de licenciatura em música segue o modelo pedagógico-didático?

A ARTE E A MÚSICA COMO FORMAS DE LINGUAGENS

De acordo com o documento Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) da área de Artes, o objeto de conhecimento da Arte é o universo da Arte, tendo como ponto de partida a ideia de que a arte é uma área do conhecimento humano de extrema relevância, pois é considerada patrimônio histórico e cultural da humanidade.

A arte também é compreendida como linguagem, constituída por um sistema simbólico de representação, sendo que a organização do ensino de artes possui como foco o estudo de quatro linguagens: Artes Visuais, Dança, Música, Teatro (BRASIL, 1997).

Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a área de Linguagens é composta pelos seguintes componentes curriculares: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa. O documento coloca que as atividades humanas

são realizadas nas práticas sociais, nas quais as pessoas interagem consigo mesmas e com os outros, constituindo-se como sujeitos sociais. Nessas interações, estão imbricados conhecimentos, atitudes e valores culturais, morais e éticos. (BRASIL, 2019). Sobre o ensino das linguagens, segundo a BNCC:

A finalidade é possibilitar aos estudantes participar de práticas de linguagem diversificadas, que lhes permitam ampliar suas capacidades expressivas em manifestações artísticas,

corporais e linguísticas, como também seus conhecimentos sobre essas linguagens, em continuidade às experiências vividas na Educação Infantil. As linguagens, antes articuladas, passam a ter status próprios de objetos de conhecimento escolar. O importante, assim, é que os estudantes se apropriem das especificidades de cada linguagem, sem perder a visão do todo no qual elas estão inseridas. Mais do que isso, é relevante que compreendam que as linguagens são dinâmicas, e que todos participam desse processo de constante transformação (BRASIL, 2018, p. 63).

Desse modo, tanto os PCNs da área de artes quanto a BNCC entender a arte como uma linguagem e como tal carrega um sistema simbólico de representação da realidade e se trata de um objeto dinâmico.

O ENSINO DE ARTES

De acordo com Barbosa (2013), o ensino da arte no Brasil nas escolas primárias e secundárias se caracterizou por muito tempo pelo “ ensino modernista da arte que concebe a arte como expressão e relação emocional, priorizando a originalidade dentre os processos mentais envolvidos na criatividade” (BARBOSA, 2013, p.33).

Para Barbosa (2013), dentro dessa perspectiva de ensino modernista da arte existia uma ideia de que a criança tinha uma virgindade expressiva o que precisava ser preservada, evitando o contato da criança com a obra de outros artistas para evitar reproduções. Na década de 1980, ocorreram mudanças nessa percepção ,

As metodologias que orientaram o ensino da arte nos anos 80, denominadas ensino pós modernos da Arte nos Estados Unidos, o ensino contemporâneo da arte na Inglaterra, consideram a arte não apenas como expressão, mas também como cultura, apontando para a necessidade da contextualização histórica e do aprendizado da gramática visual que alfabetize para a leitura da imagem. A arte passou a ser concebida nos projetos de ensino da arte nos anos 80 como cognição, uma cognição que inclui a emoção, e não unicamente como expressão emocional; A arte passou também a priorizar a elaboração e não apenas a originalidade (BARBOSA, 2013, p.33).

Barbosa (1995) definiu a proposta triangular que apoia-se sob o tripé “contextualização/apreciação/prática”. Isso significa que na proposta da autora as Artes não seriam apenas a proposição de exercícios modelo com o uso de material didático para a simples reprodução das técnicas, mas sim um arcabouço de reflexão e entendimento sobre as Artes em todos seus contextos e formas. Essa proposta pode ser visualizada na Figura 01.

Vale ressaltar que a Proposta Triangular não é uma proposta sequencial de procedimento, sendo que um vértice de um triângulo pode-se ir a qualquer outro. Desse modo, são múltiplas as possibilidades, sendo uma forma de pensar o Ensino de Artes como uma leitura, contextualização e fazer.

Figura 01: Proposta Triangular no ensino de Artes.

Fonte: Elaboração própria baseada em Barbosa (1995)

A “Proposta Triangular” possui três eixos: 1) História da Artes, com o intuito de contextualizar aos alunos a produção artísticas internacional e nacional e a relação intrínseca entre as Artes e o

contexto histórico, social, cultural e político; 2) Leitura das obras de arte, com intuito de observar as questões da construção e das técnicas artísticas de cada momento, já contextualizado e; 3) “Fazer artísticos”, não com a intenção de copiar e reproduzir padrões artísticos e estéticos, mas sim para a produção e a expressão e leitura artística dos próprios alunos, de acordo com suas subjetividades e criatividade (BARBOSA, 1995).

Segundo Perrenoud (2013), “a educação musical não prepara o aluno para entrar em um conservatório e, muito menos, para ser um músico profissional. Ela tem todas as características de uma preparação para a vida individual e coletiva, na qual a música ocupa um lugar importante” (PERRENOUD, 2013, p. 121).

O ENADE: CURRÍCULO AVALIADO E AVALIAÇÃO EXTERNA

Segundo Freitas et al. (2009), a avaliação em larga escala é um instrumento de acompanhamento global das redes de ensino. A principal função desse tipo de avaliação externa é traçar séries históricas do desempenho dos sistemas escolares, o que permite verificar tendências ao longo do tempo e, a partir dos resultados, reorientar as políticas públicas educacionais. Essas provas seguem um padrão e possuem como instrumento de avaliação testes de proficiência e questionários aplicados conforme um sistema de avaliação ou matriz de referência.

De forma geral, a avaliação externa é produzida e aplicada por um agente externo à unidade educacional que pode ser tanto os sistemas privados quanto os públicos. Na esfera corresponde ao Estado essa avaliação pode ser feita pelos níveis municipal, estadual e/ou federal. Essa avaliação pode ser amostral, no qual alguns alunos fazem a prova, ou censitária, no qual todos os alunos realizam na prova.

No Brasil, as avaliações externas da aprendizagem em escala nacional são coordenadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) com intenção de subsidiar as políticas públicas educacionais, com finalidade qualitativa. De acordo com o Inep (2010),

As avaliações em larga escala distinguem-se das avaliações internas, na medida em que estas são feitas pelo professor ou pela própria instituição de ensino para fazer julgamentos de valor e propor alternativas no âmbito da sala de aula ou da instituição, enquanto as avaliações em larga escala são elaboradas por um órgão externo às escolas, com a finalidade de fazer juízos de valor e propor alternativas em âmbito mais amplo que o da instituição de ensino. Esses juízos são possíveis por meio da aplicação de instrumentos de medida e da análise de seus resultados. No caso da educação, um instrumento de medida muito utilizado é o teste, o qual pode ser desenhado para medir o desempenho dos participantes em determinadas situações, com o objetivo de realizar inferências sobre o processo educacional em desenvolvimento (INEP, 2010, p.05).

Antes da aplicação da prova do Enade, o Inep publica portarias que são matrizes de referência com informações orientadoras sobre a organização da avaliação. As matrizes de referência organizadas pelo Inep são estruturas baseadas em competências e habilidades, esperadas de serem atingidas pelo estudante avaliado, conforme a etapa da educação básica.

A Matriz de Referência é o instrumento norteador para a construção de itens (questões) da avaliação externa, permitindo transparência ao processo e preparação adequada para aqueles que

irão participar do teste. A Matriz de Referência não é sinônimo e nem se confunde com o currículo, que é muito mais amplo (INEP, 2010).

O Enade avalia a Formação Geral e a Formação Específica. Para cada área específica, as portarias definem o perfil profissional, os conteúdos e as habilidades e competências, esperados de serem desenvolvidos no processo de formação do curso de graduação investigado pela avaliação padronizada.

A MATRIZ DE REFERÊNCIA PARA A EDIÇÃO DO ENADE DO CURSO DE MÚSICA - LICENCIATURA

Nesta seção do artigo descreveremos as informações presentes na Portaria Inep nº 509 de 6 de junho de 2017 que orientou a aplicação da prova do Enade para o curso de licenciatura em Música. A matriz de referência apresenta o perfil profissional, competências e habilidades e os conteúdos previstos para compor a prova.

Segundo a Portaria Inep nº 509 de 6 de junho de 2017, para a prova do Enade de 2017 estava previsto 30 (trinta) questões, sendo 03 (três) discursivas e 27 (vinte e sete) de múltipla escolha, envolvendo situações-problema e estudos de caso. Dentro dessas 27 (vinte e sete) questões, 05 (cinco) questões de múltipla escolha teriam competências e habilidades e os conteúdos referenciados pela Portaria Enade 2017 da área de Pedagogia.

De acordo com o artigo 5º da Matriz de Referência, o perfil profissional do estudante do curso de licenciatura em Música é:

Art. 5º A prova do Enade 2017, no componente específico da área de Música - Licenciatura, tomará como referência do perfil do concluinte as seguintes características:

- I. crítico e reflexivo perante o papel da música na sociedade, compreendendo-a como patrimônio imaterial;
- II. responsável e comprometido eticamente em sua atuação profissional, social, cultural e política;
- III. empático às diferenças socioculturais dos indivíduos;
- IV. sensível artística e esteticamente às diversas manifestações culturais da sociedade;
- V. atento às especificidades dos variados contextos educacionais;
- VI. comprometido com seu desenvolvimento profissional e com a produção de conhecimento na área da Música;
- VII. consciente, enquanto cidadão, de seu papel como promotor do acesso à educação laica e de qualidade (BRASIL, 2017).

Observa-se que o perfil profissional indicado no artigo 5º da Portaria Inep nº 509 expõe que o concluinte do curso de licenciatura em Música deve ter como características a criticidade, responsabilidade, empatia, comprometimento e consciência.

A concepção da música presente no artigo 5º da Portaria Inep nº 509 aparece como um patrimônio imaterial, com diferentes manifestações estéticas correspondente com as diferenças socioculturais dos indivíduos.

Dentro das 7 características citadas no artigo 5º da Portaria Inep nº 509 duas fazem alusão

clara à profissão do professor, sendo elas: “V. atento às especificidades dos variados contextos educacionais” (BRASIL, 2017) e “VII. consciente, enquanto cidadão, de seu papel como promotor do acesso à educação laica e de qualidade” (BRASIL, 2017).

A Portaria Inep nº 509 o artigo 6º descreve as competências esperadas de serem adquiridas pelo do estudante do curso de licenciatura em Música ao longo de sua formação, sendo elas:

Art. 6º A prova do Enade 2017, no componente específico da área de Música - Licenciatura, avaliará se o concluinte desenvolveu, no processo de formação, competências para:

VIII. articular os diversos repertórios musicais, seus aspectos históricos, seus usos e funções;

IX. dialogar com manifestações musicais de diferentes contextos;

X. utilizar códigos e sistemas teórico-musicais para a compreensão dos diferentes níveis do discurso musical;

XI. integrar os conhecimentos teóricos a práticas musicais;

XII. utilizar conhecimentos musicais em perspectivas inter e transdisciplinares;

XIII. empregar os fundamentos da pesquisa científica, visando a sistematização do conhecimento em música, sua ampliação, desenvolvimento, difusão e inovação;

XIV. aplicar recursos tecnológicos nos processos de ensino e aprendizagem, de produção e de criação;

XV. elaborar, aplicar e avaliar estratégias pedagógicas e materiais didáticos;

XVI. desenvolver e aplicar estratégias de avaliação na prática docente;

XVII. proporcionar condições para o desenvolvimento da criatividade nos processos de ensino e aprendizagem (BRASIL, 2017).

A leitura do artigo 6º da Matriz de Referência, mostra que dentro das 10 competências listadas, as primeiras seis competências fazem alusão à competências mais técnicas da música como articular os repertórios musicais com seus aspectos históricos, dialogar com as manifestações musicais em diferentes contextos, utilizar códigos e sistemas teórico-musicais, integrar conhecimentos

teóricos a práticas musicais, utilizar os conhecimentos musicais em perspectivas transdisciplinares e empregar os fundamentos da pesquisa científica visando a sistematização do conhecimento em música.

Entre as 10 competências, as últimas 4 fazem referência direta à profissão do professor de música indicando que o concluinte deve possuir as competências de aplicar recursos tecnológicos nos processos de ensino e aprendizagem, elaborar, aplicar e avaliar estratégias pedagógicas e de materiais didáticos, desenvolver e aplicar estratégias de avaliação na prática docente e proporcionar condições para o desenvolvimento da criatividade e criação nos processos de ensino e aprendizagem.

Segundo o artigo 7º da Matriz de Referência, os conteúdos previstos para a prova do Enade para o curso de licenciatura em Música são:

Art. 7º A prova do Enade 2017, no componente específico da área de Música - Licenciatura, tomará como referencial os conteúdos que contemplam:

XVIII. Elementos estéticos, históricos e filosóficos da música;

XIX. Elementos perceptivos, teóricos, analíticos e estruturais da música;

XX. Prática musical: elementos de interpretação, repertórios, estilos e gêneros de música;

XXI. Criação musical: técnicas e recursos de composição, arranjo e improvisação;

XXII. Ensino da música em diferentes contextos: princípios metodológicos, educacionais, filosóficos e éticos;

- XXIII. Música em diversas culturas: sonoridades, aspectos sociais, antropológicos, estéticos e filosóficos;
- XXIV. Tecnologias para a área de música;
- XXV. Pesquisa científica para a área de música;
- XXVI. Avaliação em música: conceitos, técnicas, tipos e critérios (BRASIL, 2017).

A leitura do artigo 7º da Matriz de Referência, indica que a prova do Enade para o curso de licenciatura em música teria 9 conteúdos usados como referência. Desses 9, apenas um faz alusão direta à profissão do professor de música: “XXII. Ensino da música em diferentes contextos: princípios metodológicos, educacionais, filosóficos e éticos” (BRASIL, 2017).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com Saviani (2009) na formação dos professores brasileiros há dois modelos: o modelo dos conteúdos culturais-cognitivos, que enfatiza o domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que o professor irá lecionar e da cultura geral e o modelo pedagógico-didático, no qual a instituição formadora dos professores tem a responsabilidade de assegurar por meio da organização curricular a cultura geral, a formação específica na área de conhecimento correspondente e a preparação pedagógico-didática.

Esse trabalho teve como objetivo principal responder ao seguinte questionamento a matriz de referência do Enade 2017 para o curso de licenciatura em música segue o modelo pedagógico-didático?

Para responder essa pergunta foi analisado as informações presentes a Portaria Inep nº 509 de 6 de junho de 2017. A leitura dos artigos que descrevem o perfil profissional, as competências e os conteúdos indicam a valorização da formação docente, pois é citado termos relacionados ao professor, ensino, ensino-aprendizagem, alunos, escola e materiais didáticos.

Os resultados desse trabalho são relevantes, tendo em vista que Saviani (2009) e Libâneo (2015) criticam a ausência de conhecimentos pedagógicos e didáticos na formação docente.

Dessa forma, a matriz de referência do Enade 2017 para o curso de licenciatura em música segue o modelo pedagógico-didático. Ainda assim, cabe investigar se de fato a prova do Enade 2017 para o curso de licenciatura em Música atendeu a matriz de referência.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, A. M. **Parâmetros internacionais dos pesquisadores em Arte Educação**. In: BARBOSA, Ana Mae. *Arte- Educação: leitura no subsolo*. São Paulo: Cortez, 2013. 9ª edição (p.29-49)

FREITAS, L. C. et al. **Avaliação Educacional**: Caminhando na contramão. 2ª. Ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO

TEIXEIRA. **Enade**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/enade>; Acesso em: 28 jun. 2022.

LIBÂNEO, J. C. **Formação de Professores e Didática para Desenvolvimento Humano**. Educ. Real. Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 629-650, jun. 2015.

PERRENOUD, P. **Desenvolver competências ou ensinar saberes? A escola que prepara para a vida**. Penso Editora, 2013.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: Unidade teórica e prática?**. Editora Cortez, 2012.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAVIANI, D. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. Revista Brasileira de Educação. V. 14, n. 40, jan./abr., 2009.

LOPES, A. C. **Políticas de currículo: mediação por grupos disciplinares de ensino de ciências e matemática**. In: LOPES, Alice Casimiro, MACEDO, Elizabeth (orgs.). Currículo de ciências em debate. Campinas: Papirus, 2004, cap.2, p.45-75.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO

TEIXEIRA. **PORTARIA INEP Nº 509** DE 6 DE JUNHO DE 2017 Publicada no Diário Oficial de 8 de junho de 2017, Seção 1, p. Disponível em: 41. <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/2822/portaria-inep-n-509>. Acesso em: 28 jun. 2022.

REFLEXÕES TEÓRICAS SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: MUDANÇAS DE PARADIGMAS E EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM

LUCIENE DA SILVA BESERRA MENDES

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Anhanguera - (2014); Licenciatura em Artes Visuais pelo Centro Universitário de Jales – UNIJALES (2018); Especialista em Educação Especial e Inclusão pela Universidade FGP- (2019); Professora de Educação Infantil pela rede municipal de Embu das Artes.



RESUMO

Educação inclusiva é um tema amplo, relacionado à inclusão e permanência das pessoas com deficiência nos ambientes escolares, mas esse problema vai além desses alunos, uma vez que é um problema de todos que são de alguma forma excluídos no processo de escolarização. O presente artigo de revisão bibliográfica busca identificar os meios para efetivar a educação inclusiva, com foco nos anos iniciais do ensino fundamental das escolas públicas, com base em Mantoan (2003) e Lino de Macedo (2005). Atender às necessidades da educação inclusiva tem sido um grande desafio, quais são as mudanças necessárias para ressignificar a práxis pedagógica e construir novos hábitos e padrões? As expectativas precisam ser ampliadas para uma formação mais cultural e de historicidade, com um currículo flexível, uma nova organização do tempo e dos componentes curriculares, mudanças coletivas e individuais, necessárias para ressignificar a educação escolar.

Palavras-Chave: educação; inclusão; expectativas de aprendizagem; escola para todos;

INTRODUÇÃO

Educação inclusiva é um tema amplo, relativamente recente na história da educação, um dos seus marcos é a Declaração Mundial sobre educação para todos, de 1990, na qual busca-se um outro tipo de escola, intitulada educação inclusiva, que deve abrir espaços e tempos, com mais ações socioeducativas, atendendo as necessidades básicas de aprendizagem, que têm sido reduzidas as necessidades mínimas, segundo Libâneo (2012).

A Constituição Federal de 1988, como aponta Mantoan (2003), garante a todos o direito à educação e ao acesso à escola, elege como um dos princípios para o ensino “a igualdade de condições de acesso e permanência na escola” (art.206, inciso I).

A educação inclusiva está relacionada à inclusão e permanência das pessoas com deficiência nos ambientes escolares mas perpassa esses alunos, por tratar da inclusão de todos, que são de alguma forma ou por algum motivo excluídos no processo de escolarização. Atender às necessidades da educação inclusiva tem sido um grande desafio, quais são as mudanças necessárias para ressignificar a práxis pedagógica e construir novos hábitos e padrões?

Esta revisão busca identificar os meios para efetivar a educação inclusiva na educação escolar, com foco nos anos iniciais do ensino fundamental das escolas públicas, identificar os principais equívocos e ampliar o repertório teórico a respeito da educação inclusiva, que abrange uma educação que é para todos.

A relevância do tema parte da complexidade, dos muitos equívocos a respeito do assunto, os professores sentem-se despreparados para trabalhar com as novas demandas da práxis inclusiva, sentem-se desafiados a questionar seus próprios métodos e conceitos, ressignificando o trabalho escolar, sem saber ao certo como.

Aprender ler, escrever e resolver cálculos matemáticos, são de suma importância, porém perdem valor quando se tornam os únicos objetivos de aprendizagem, as expectativas precisam ser ampliadas para uma formação mais cultural e de historicidade, tornando essencial o desenvolvimento da autonomia e da criticidade, dentro dos limites de cada um.

A inclusão acontece a partir de ações concretas, as expectativas de aprendizagem da instituição de ensino com relação a esses alunos são essenciais para a realização da inclusão, é insuficiente colocá-los nas salas comuns, simplesmente para cumprir as leis. A sociedade está mudando cada vez mais rápido, a escola para acompanhar os novos desafios necessita de uma mudança, individual e coletiva, que não se restringe aos professores ou gestores, uma mudança estrutural e prática, considerando que já possuímos diversos amparos legais e orientadores.

Esta pesquisa é caracterizada como descritiva do tipo revisão bibliográfica, foram incluídas referências de livros e artigos científicos que abordam o tema educação inclusiva e escola para todos, em Mantoan (2003) e Lino de Macedo (2005), além de referências complementares em Libâneo (2012), Aquino (2000) e Paro (2013) em alguns livros e artigos que enriquecem a revisão.

MUDANÇA DE PARADIGMAS

Como descreve Mantoan (2003, p.12), “nosso modelo educacional mostra há algum tempo sinais de esgotamento, e nesse vazio de ideias, que acompanha a crise de paradigmática, é que surge o momento oportuno das transformações”. Sabemos que existem muitos problemas, vemos uma estrutura que resiste à mudanças, em uma sociedade que está em plena transformação, as práticas ainda apresentam uma grande reprodução da educação tradicional, existe uma prática pedagógica subjacente ao que é proposto e falado, os alunos ainda têm sua individualidade muito desrespeitada, são incentivados a não questionar e se manterem passivos diante dos conteúdos estudados. Quando se trata do aluno com deficiência, essa descaracterização do individual se torna mais incisiva, a barreira entre o ensino e a aprendizagem se torna ainda maior.

O papel da escola como mera transmissora de conhecimentos, previamente estabelecidos e descontextualizados, uma visão do aluno como mero receptor passivo desses conhecimentos, ao invés da valorização do ensino cultural, da formação de alunos como sujeitos, torna essa educação simplória, incompreensível e falha, “as causas desse fracasso são muito variadas [...] mas uma importante causa muito pouco discutida e que parece estar na base de todo o problema do baixo

desempenho do ensino é precisamente essa timidez de sua ambição no provimento de cultura” (PARO, 2012, p. 53).

Um dos desafios é a exclusão escolar, que se opõe diretamente à inclusão e vem sendo um problema na educação. Esses alunos excluídos, que saem da escola sem concluir, repetem várias séries, no geral são indisciplinados ou não se encaixam no meio social. Na maioria das vezes, não são alunos com deficiência ou indica que o desafio não está no aluno com necessidades educacionais especiais, mas no trato com seres humanos que não atendem a único modelo e que não seguem um mesmo padrão, incluindo os professores e gestores, pois conviver com toda a diversidade humana é difícil. “A exclusão escolar manifesta-se das mais diversas maneiras, e quase sempre o que está em jogo é a ignorância do aluno diante dos padrões de cientificidade do saber escolar” (MANTOAN, 2003, p. 13).

Partindo desse princípio, a educação inclusiva exige mudanças em todos os âmbitos escolares. Vê-se que muitos educadores ainda na educação infantil começam a “suspeitar” que o aluno possa ter deficiência, a busca por um laudo médico é uma preocupação válida, mas não deve ser a única, é necessário assumir um papel de responsabilidade buscando antes de encaminhar um aluno que está com dificuldades de aprendizagem, investigar as causas possíveis para seu comportamento e suas dificuldades, tanto no contexto pessoal e familiar do aluno quanto na didática utilizada pelo professor e os caminhos que tem seguido no cotidiano escolar para que aconteça o ensino-aprendizagem.

[...] Haverá uma escola de envergadura democrática quando, além do acesso irrestrito (o que se aplica a quaisquer segmentos da população vulneráveis do ponto de vista da discriminação), estiverem garantidas a permanência efetiva de todos bem como a imprescindível excelência dos serviços prestados - esta última como “estrela-guia” de qualquer prática educativa que se pretenda competente e justa (AQUINO, 2000, p.134).

A inclusão de um aluno vai além da matrícula em uma escola ou classe especial, provocando, assim, desafios por essa inovação, um ressignificar do ensino escolar e seus objetivos, fazendo com que a formação de professores, a efetivação da práxis inclusiva nas salas de aula e as perspectivas sobre educação escolar se ampliem para a implementação dos projetos realmente inclusivos.

FUNDAMENTOS PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Mesmo diante da necessidade social da inclusão, mantém-se o objetivo de transmitir para todos, ou ao menos à maioria, os mesmos conhecimentos, espera-se que aprendam os mesmos assuntos, no mesmo tempo, na mesma velocidade, nas mesmas idades, por bimestres, semestres, classes, turmas e componentes curriculares. A partir disso, apresenta-se um desafio estar dentro de todos esses padrões atendendo as necessidades da educação inclusiva.

Não se trata de substituir uma escola organizada pela lógica das semelhanças por uma outra, organizada pela lógica das diferenças. Talvez isso não dê certo, pois, para o conhecimento, diferenças e semelhanças são, igualmente, fundamentais. A identidade resulta do modo como as combinamos. O desafio atual é relacioná-las de um modo diferente daquele que vimos praticando há tanto tempo, e cujo preço foi a retirada da escola da vida de tantas e tantas crianças. (MACEDO, 2005, p.16):

A escola pública é financiada por políticas públicas, o investimento na educação gera lucros a longo prazo, garantindo mão de obra para o sistema vigente, o conteúdo escolar, os livros didá-

ticos, possuem objetivos explícitos e implícitos que atendem aos interesses do governo vigente. A sociedade luta pelo respeito à diversidade, qualidade de vida e pela inclusão social, as demandas políticas seguem o ritmo capitalista, que privilegia a competição, a cultura meritocrática. Sociedade e política são linhas paralelas, repletas de linhas mais finas que as interligam, é o caso da escola, que precisa atender às questões sociais e às questões políticas.

Enquanto instituição burocrática a escola possui características racionais e hierárquicas, marcada por uma educação mecanicista, focada em formar pessoas funcionais, que atendam as demandas do sistema no qual aprende-se para ganhar, estuda-se para estar na corrida sociopolítica que exige a formação como requisito básico para uma qualidade mínima de subsistência. Para Mantoan:

a lógica dessa organização é marcada por uma visão determinista, mecanicista, formalista, reducionista, própria do pensamento científico moderno, que ignora o subjetivo, o criador, sem os quais não conseguimos romper com o velho modelo escolar para produzir a reviravolta que a inclusão impõe (2003, p.13).

Para uma práxis verdadeiramente inclusiva é necessário rever toda a organização escolar, o ambiente, a distribuição de tempo, o movimento, a autonomia, o controle, os objetivos e a prática, um local competitivo desvaloriza as conquistas individuais, enaltece apenas alguns vencedores e desconsidera a ação individual em sua singularidade. Para Mantoan (2003), o centro das mudanças necessárias para reorganizar a escola estão centradas no projeto político pedagógico, por ser uma ferramenta de importância vital para que haja realismo e responsabilidade no trajeto traçado nas diretrizes gerais da escola, que deve partir do diagnóstico da demanda para estabelecer seus objetivos e modo de atuação.

Por outro lado, o pedagogo precisa se sentir acolhido em sua categoria e valorizado, Mantoan (2003, p.33) cita com umas das tarefas fundamentais para que ocorra uma mudança na escola: “formar, aprimorar continuamente e valorizar o professor para que tenha condições e estímulo para ensinar a turma toda, sem exclusões e exceções”. O stress e o cansaço refletem diretamente no trabalho, mesmo com vontade de exercer um trabalho melhor, cansado e irritado as chances diminuem, antes de exercer um trabalho de qualidade é necessário ter qualidade de trabalho, a maioria dos professores acumulam cargos, ficando horas na sala de aula, não por escolha mas por necessidade, dificulta esperar só do professor mudanças, sem mudar as condições de trabalho.

Tudo o que conhecemos hoje foi desconhecido um dia e tantas outras coisas continuam fora da nossa sensação de controle. Todo o conhecimento humano é organizado em categorias, semelhanças e diferenças, conhecido e desconhecido, o normal e o diferente, organizamos esse conhecimento para facilitar, o desconhecido é desafiador, uma vez que não sabemos como agir diante daquilo que desconhecemos ou que foge à regra, enquanto o conhecido traz segurança e comodidade, sem tirar-nos da zona de conforto. Como explica Macedo (2005, p.19):

todos necessitamos classificar: a classificação é uma fonte de conhecimento [...] o problema, então, não reside em agrupar as coisas por classes, o problema reside no uso político, nas visões educacionais decorrentes de um raciocínio de classe que cria preconceitos, separa, aliena. (Macedo, 2005, p.19):

Nós precisamos reconhecer que temos a necessidade do controle, tudo que foge dele nos incomoda; prendemos passarinhos em gaiolas porque preferimos tê-los sob nosso domínio do que permitir que eles sejam livres para apenas ser e, vir até nós quando quiserem e se quiserem, preferimos

tê-los do que admirá-los livres em sua natureza; na educação inclusiva, na escola das diferenças, o contexto é o mesmo, a necessidade de controle impede que os alunos sejam quem são, com isso rompe a ideia de respeito e educação responsável, desejar que o outro seja aquilo que queremos e como queremos desrespeita o livre arbítrio e a individualidade, inviabiliza a inclusão.

EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM

Como, de um ponto de vista relacional, nos comportarmos de modo indissociável com uma criança com deficiência, por exemplo? Como não reduzi-la aos nossos medos, dificuldades ou preconceitos? Como não reduzi-la ao que gostaríamos que fosse, aos nossos anseios e expectativas? Como reconhecê-la por aquilo que é ou que pode ser, nos seus limites que a definem, como aliás, definem qualquer um de nós? (MACEDO, 2005, p. 25).

Pesquisar e conhecer mudanças possíveis para exercer uma educação inclusiva, difere dos desafios práticos do cotidiano, mudar hábitos é sempre um desafio, mudar hábitos coletivos um desafio maior ainda, o ego humano privilegia o saber mais, ter mais, ser mais, enaltece o ter razão, o vencer sempre, o “o problema está no outro”. “Uma sociedade que se quer igualitária e democrática necessita aprender a discutir, argumentar, construir coletivamente e aprender formas de consenso e de superação de conflitos” (MACEDO, 2005, p.44), fazendo com que nosso ponto de partida da escola inclusiva seja a mudança, individual e coletiva, que somente acontece por iniciativa própria em buscar evoluir para novos hábitos e padrões positivos.

As expectativas de aprendizagem no trabalho pedagógico são importantes, por tratar do que se espera que o educando possa aprender e do que pode desenvolver, a inclusão acontece a partir de ações concretas, às expectativas de aprendizagem da instituição de ensino com relação a esses alunos são essenciais para a realização da inclusão. Não se trata de depositar no aluno expectativas irreais ou desproporcionais, mas de trabalhar com objetivos flexíveis a curto e longo prazo, traçar caminhos e conquistas, sempre adequando-se aos novos desafios, ampliando os conhecimentos e as aprendizagens. A escola torna-se excludente quando desconsidera a necessidade de se adequar aos alunos e, espera que os alunos se adequem a ela, esquecendo que nem todos irão atender seus requisitos. Quando se pensa na formação do educando como sujeito, possuidor de historicidade, tem-se aí a inclusão, que proporciona ao aluno construir uma identidade, autonomia e liberdade, dentro das suas condições particulares.

A percepção da realidade é relativa para cada indivíduo, percebemos e interpretamos o mundo de acordo nossas próprias experiências e sentidos, ninguém possui as mesmas vivências, muito menos interpreta-as da mesma maneira. Vivemos de forma individual inseridos em um contexto coletivo, que exige interação com o mundo e tudo que nele há, interação entre algo que é interno e algo externo, mesmo um grupo de pessoas presentes em um mesmo espaço com os mesmos estímulos, apresentará interpretações e observações distintas, individuais.

Nas duas últimas décadas a sociedade tem mudado rápido, consequência principalmente da tecnologia que transformou nosso estilo de vida e de se relacionar, pois rompeu alguns limites com tamanha velocidade das informações e com um conforto e bem estar igualmente inovadores. Como afirma Macedo (2005, p.44): “uma sociedade tecnológica exige domínios múltiplos e sempre aper-

feioados”. A tecnologia com os passar dos anos vai modificar cada vez mais nossas vidas, exigindo uma adaptação, assim como questionamentos e um olhar crítico para fazer o melhor uso possível dessas ferramentas poderosas e inovadoras.

No contexto pedagógico, é imprescindível que essa tecnologia esteja presente para além da sala de informática e sala de vídeo, ela precisa ser parte da práxis pedagógica, fazendo uso das tecnologias assistivas, dos celulares e computadores, dos jogos, dos vídeos, aproximando a aprendizagem escolar de algo tão comum e natural para as crianças. Para além do uso dessas ferramentas para lazer e recreação, buscando questionamento e reflexões críticas, sendo sujeitos ativos também no mundo virtual.

ASPECTOS CONCEITUAIS ACERCA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO

A historicidade acerca da educação Especial e inclusão vêm sofrendo inúmeros percalços que lavam a crer a necessidade de novas mudanças em atendimento as pessoas com deficiência. Desde o período industrial brasileiro na década de 30, o Brasil vivenciou um crescente número de trabalhadores que precisariam de qualificação para o trabalho, sendo incumbido de discernir nesse processo as instituições precursoras SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial e SENAI – Serviço Nacional Industrial.

Dentre as recentes instituições de ensino ficou atribuído a formação integral do trabalhador para as diversas áreas do mercado em atendimento a necessidade nacional. Nesse sentido, percebe-se que há uma demanda que apresenta alguma deficiência e, portanto, deve ser atendida de forma igualitária em suas limitações.

As Organizações não Governamentais (O.N.G.'s) e Instituições Filantrópicas ficaram incumbidas de realizar projetos a fim de atender a demanda nacional, visto que não havia ainda políticas públicas assertivas acerca do atendimento a pessoa com deficiência.

Nesse perspectiva, surge em 1954 o movimento das Associações dos Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) que institui atendimento as pessoas com deficiência, sobretudo com amparo da organização da National Association for Retarded Children dos Estados Unidos da América.

Mesmo com tantos avanços, a educação especial apresenta constantes revisões sendo necessário um aprofundamento em suas políticas públicas e formas de atendimento nas diversas áreas do conhecimento.

As concepções acerca da educação especial e inclusiva ganham no século presente, novas olhares, levando em consideração a necessidade de dialogar com instituições afins da educação, saúde e desenvolvimento social, bem como ministério do trabalho em prol de unificar forças no atendimento e qualificação para o mercado de trabalho.

De acordo com Ferreira & Ferreira (2004), há uma ligação entre as instituições, sendo necessárias oficializar, todavia a criança matriculada em centros de atendimento especial passa a frequentar as redes de ensino regular. Esse processo permite uma inclusão da criança com deficiência

e ao mesmo tempo uma aprendizagem aos demais discentes e colegiados quanto às pessoas com alguma deficiência.

Cabe-se no momento de inclusão de crianças e adolescentes nas redes públicas e particulares de ensino uma reflexão quanto à formação dos profissionais da educação, uma vez que deva haver um entendimento sobre as deficiências e distúrbios.

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

São atendidos, nas Salas de Recursos Multifuncionais, alunos público-alvo da educação especial, conforme estabelecido na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e no Decreto N.6.571/2008.

Neste sentido, a Sala de Recursos Multifuncionais é organizada como espaço para a oferta do Atendimento Educacional Especializado, elaborando estratégias, recursos e contribuindo na organização da rotina, a qual favorecerá a compreensão e a comunicação da criança entre seus pares no ambiente escolar. Para tanto, de acordo com a legislação vigente, uma das atribuições do AEE é identificar as necessidades específicas e elabora um plano de acordo com as especificidades de cada criança. Na execução do plano de AEE, será necessária a articulação entre os profissionais do ambiente escolar e da família, a fim de observar a funcionalidade e a aplicabilidade utilizada no desenvolvimento do plano para a criança.

A questão da Inclusão é sem dúvidas algo mais grave que as situações encontradas nas escolas, pois existe uma conjuntura de problemas sociais que os alunos especiais têm que enfrentar. Por isso nossa proposta é identificar os desafios existentes nas escolas e tentar aperfeiçoá-los para que exista uma verdadeira efetivação da legislação.

Segundo autora Maria do Carmo Menicucci “a inclusão escolar significa garantir mais do que apenas o acesso: a permanência, o percurso, a terminalidade, a certificação e o sucesso escolar também dos alunos com deficiência. Para isso a escola tem que oferecer esses suportes que o aluno vai precisar para que ele possa aprender com e como os outros colegas. Para garantir esses suportes, é preciso que os órgãos públicos de educação, as Secretarias de Educação Estadual e municipal estejam comprometidas com a inclusão escolar, enquanto políticas públicas, de forma que sejam implementadas condições básicas que facilitem o ingresso de alunos com necessidades educativas especiais na escola comum...” (2008,p.17)

Mas o nosso país vive em um sistema educacional extremamente capitalista, onde a qualidade e o bem estar dos alunos nem sempre convém para o poder público, que muito mais fácil seria adotar o método utilizado no passado, que era o isolamento, afinal não geraria despesas aos cofres públicos. Por que a implantação de uma educação inclusiva requer investimentos para poder atender toda a diversidade encontrada nas escolas.

Vemos, portanto que é necessário esse interesse e a ação do poder público para as adaptações de grande porte na Educação Inclusiva, mas também se faz necessária as adaptações de pequeno

porte que cabem aos professores mesmo providenciar, ou seja: novas formas de ensinar, de avaliar, de acompanhar o desenvolvimento de seus alunos, de se relacionar com as suas diferenças, de trabalhar de forma cooperativa, de buscar apoios e parcerias com instituições e com outros profissionais

Conforme diz Maria do Carmo Menicucci, “após a Constituição de 1988, ocorreram vários avanços significativos na Educação Inclusiva, mas infelizmente só no papel, e não no âmbito de sua concretização”. Ainda hoje existem várias crianças e adolescentes isolados nas suas casas, muitas vezes por que a escola não oferece a Educação adequada para adaptação desse aluno, portanto, o Poder Público ainda é muito omissos em relação ao pleno exercício da cidadania dos portadores de necessidades especiais.

É importante ressaltar também que precisamos lutar para que essas leis sejam respeitadas, para isso é importante transpor os desafios para sua implementação. E fazer com que todos os cidadãos conheçam seus direitos que estão fundamentados legalmente.

EDUCAÇÃO ESPECIAL E O FAZER PEDAGÓGICO

Para melhor compreendermos, apresentamos os eixos da cada terminologia.

EDUCAÇÃO ESPECIAL	EDUCAÇÃO INCLUSIVA
●prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular. ●garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular. ●fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem. ●assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis de ensino. ●adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade; ●formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado. ●implantação de salas de recursos multifuncionais. As salas de recursos multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado.	●acesso para estudantes com deficiência à educação inclusiva em suas comunidades locais. ●ressignificação da educação escolar, garantindo o sucesso para a aprendizagem de todos. ●buscar adaptações curriculares que atendam às necessidades e expectativas do aluno, assegurando uma educação de qualidade para todos. ●provisão de recursos de todas as instâncias governamentais e de iniciativa privada, a fim de garantir o sucesso e a permanência de todos na escola. ●o rompimento de barreiras arquitetônicas e principalmente atitudinais. ●formação continuada para o professor, com previsão e provisão de recursos necessários a sua capacitação. ●garantia de um projeto pedagógico que possibilite resgatar a cidadania e o direito do aluno, possibilitando a construção de seu projeto de vida. ●capacitar à escola para atender a todos os alunos.

Disponível em<<http://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/material/109.pdf>> em: 06 jun. 2022

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação inclusiva é desafiadora porque exige uma mudança em todos os paradigmas escolares, desde os profissionais e alunos, até seu currículo, a práxis pedagógica, o formato das aulas e a organização do próprio ambiente escolar. A inclusão propõe que todos os alunos, cada um em sua individualidade, esteja incluso no ambiente como um todo, reconhecendo suas capacidades e possibilidades para ampliar o conhecimento e fazer o melhor aproveitamento possível do que o espaço escolar tem para oferecer.

Outro desafio é mudar a práxis pedagógica, pois reproduzimos meios de ensinar que deixaram de ser compatíveis com nossa sociedade, tudo está mudando muito rápido, o avanço tecnológico atinge diretamente nosso estilo de vida, como agimos, pensamos, como nos comunicamos e, enquanto todo esse movimento acontece lá fora, a escola insiste em permanecer a mesma.

O trabalho interdisciplinar desafia porque no meio escolar tem de haver esforços entre os professores e gestores, funcionários da limpeza e da cozinha, faz-se necessário também um movimento inclusivo, perceber que a ação inclusiva vai além dos alunos com deficiência, pois se não houver diálogo entre os profissionais, automaticamente o conhecimento torna-se fragmentado.

A falta de investimentos na escola enquanto instituição fundamental, dificulta o avanço das mudanças, não inviabiliza mas desacelera, pois sem os recursos e os incentivos adequados, a escola não consegue atender aos requisitos necessários para ser realmente inclusiva, tanto com relação à infraestrutura quanto no sentido pedagógico. É necessário jornada horária e remuneração adequada, incentivo à realização e participação de formações, distribuição adequada do tempo, promovendo espaços que incentivem o diálogo entre os profissionais da instituição e com outras, e assim, começar acelerar o movimento de mudanças, adequando-se às adaptações e questionamentos necessários para manter-se sempre adiante.

REFERÊNCIAS

AQUINO, J. G. **Do cotidiano escolar: Ensaio sobre a ética e seus avessos**. 3. ed. São Paulo, 2000

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. CNE: Brasília, 2001.

_____. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>> Acesso em: 06 junho. 2022

_____. Lei e Diretrizes Básicas da Educação Nacional (LDB). **Lei nº 9394/96**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm> Acesso em: 06 junho. 2022

BUENO, J.G.S. **“A inclusão de alunos deficientes nas classes comuns do ensino regular”**. Temas sobre o Desenvolvimento. São Paulo: vol.9, n.8, 2001, p. 21-27.

FERREIRA, Maria Cecília C.; FERREIRA, Júlio R. **Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas**. In: GÓES, Maria Cecília R.; LAPLANE, Adriana Lia F de. Políticas e práticas de educação inclusiva. Campinas: Autores Associados, 2004.

JANUZZI, Gilberta de Martinho. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas. Autores Associados, 2004. Coleção Educação Contemporânea.

LIBÂNEO, J. C. **O dualismo perverso da escola pública brasileira**: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. Educação e pesquisa, São Paulo, v.38, p. 13-28, 2012.

MACEDO, L. **Ensaio pedagógico**: como construir uma escola para todos? Porto Alegre, 2005.

MANTOAN, M. T. É. **Inclusão escolar** - o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: 2003.

MAZZOTTA, Marcos. **Educação Especial no Brasil**: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1999.

PACHECO, José. **Caminhos para a inclusão**: um guia para o aprimoramento da equipe escolar. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PARO, V. H. **Educação como exercício do poder**: crítica ao senso comum em educação. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2013.

PAROLIN, Isabel Cristina Hierro. **Aprendendo a incluir e incluindo para aprender**. São José dos Campos: Pulso Editorial, 2006.

USANDO A ARTE COMO FERRAMENTA PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

LUCIMARA FELIPE DA SILVA PAZINI

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Anhanguera - UNIDERP (2014); Licenciatura em Artes Visuais pelo Centro Universitário de Jales – UNIJALES (2018); Especialista em Educação Infantil pela Universidade Nove de Julho (2018); Professora de Educação Infantil pela rede municipal de São Paulo.



RESUMO

O presente artigo tem a intenção de falar sobre as artes na educação infantil, apresentando um panorama breve sobre cada uma das cinco áreas escolhidas (música, dança, teatro, poesia e artes visuais), buscando compreender suas raízes e suas aplicações no ensino para crianças. A Arte também se faz presente na criação de músicas e ilustrações para aulas; na confecção dos materiais e personagens; em inúmeras atividades com os educandos como a modelagem em argila, a pintura, o desenho, a expressão corporal, a dança; e, percebe-se que por meio das Artes as crianças aumentam sua capacidade de expressão e de percepção de mundo, sendo uma importante forma de linguagem na primeira infância que constitui um relevante meio para o desenvolvimento do aluno, porém, necessita-se que a prática educativa seja ressignificada e os educadores mais capacitados para que aconteçam de fato situações de aprendizagem significativas. Nesse sentido a arte e suas influências são de extrema importância no desenvolvimento da criança e em sua formação, uma vez que por meio do imaginário e do fazer artístico que ela demonstra suas emoções e sentimentos.

Palavras-chave: Educação Infantil, Arte, Desenvolvimento.

INTRODUÇÃO

Este artigo foi realizado com o objetivo de demonstrar a importância da arte, e como ela pode ser significativa desde a primeira infância. A arte sempre teve função indispensável na vida das pessoas desde o início das civilizações, tornando-se um fator essencial de humanização. O principal objetivo da arte na educação é formar o ser criativo e reflexivo que possa relacionar-se como pessoa. Arte é área do conhecimento humano, patrimônio histórico e cultural da humanidade, é linguagem, um sistema simbólico de representação e pode ser aplicada na educação da criança, visando estimular sua sensibilidade, incentivando-o a pensar, sentir e agir de maneira mais sensível, favorecendo o desenvolvimento do potencial criador do indivíduo.

A arte tem um papel importante no processo de educação da criança, pois por meio de suas diversas expressões, permite que sejam incorporados sentidos, valores, expressão, significado, movimento, linguagem e conhecimento de mundo, em seu aprendizado. As manifestações dessa linguagem podem ser pela dança, música, pinturas, esculturas, teatro, entre outras; em todas as

suas formas, sejam elas dinâmicas ou estáticas, a arte sempre expressa ideias e sentimentos, isto é, sempre tem algo a dizer.

Considerando-se que as artes, em suas várias facetas, são parte integrante da cultura de uma sociedade e estão inseridas na vida das pessoas, é imprescindível que a escola entenda a arte como importante meio de aprendizagem no processo educativo. Valorizar a arte na educação seria enfatizar as atividades de apreciação de obras de artes propiciando uma alfabetização visual. Por isso, este trabalho visa investigar as práticas pedagógicas e como a arte, pode interferir positivamente no desenvolvimento infantil.

Especialistas afirmam que a arte é algo que gira em torno de criar formas, que serão classificadas como estáticas ou dinâmicas. Vale ressaltar, que a arte adquire significação quando a criança revela, por meio do seu modo de pensar, agir e interagir com os outros, a sua capacidade imensa de buscar, de explorar, de criar e aprender.

Portanto, conclui-se que a arte é aprendido, pois propicia a construção de conhecimentos fundamentados na sensibilidade, na capacidade de inventar, criar, inovar, imaginar e na expressividade, apontando uma alternativa para a superação do aprendido. A arte representa um conceito complicado de se demonstrar com clareza sua significação, pois existem formas diversificadas de percebê-la e de esclarecê-la, entretanto, podemos escolher certas fundamentações acerca do tema.

UM BREVE HISTÓRICO SOBRE A ARTE EDUCAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

Com a conhecida semana de Arte Moderna, a relação entre arte e educação no Brasil toma novos rumos, sofrendo alterações drásticas graças às ideias de livre expressão trazidas por figuras como Heitor Villa-Lobos, Mário de Andrade e Anita Malfatti, que entendiam a arte como uma forma de expressão autêntica da interioridade do sujeito, algo que, por possuir caráter subjetivo, não poderia ser ensinado.

Embora comentar-se-á mais à frente, existiram algumas iniciativas relacionadas ao ensino de arte no Brasil datadas dos séculos XVI e XVII. Começamos pela Missão Francesa, em que de fato houve uma tentativa de estabelecer esse objetivo aqui no Brasil por critérios artísticos, não meramente de tentativa de controle ou forma de comunicação com povos de culturas diversas (os indígenas). Dom João VI tinha como missão tentar criar uma tradição artística no Brasil seguindo os moldes europeus. Essa tendência ainda permaneceu por bastante tempo. Entre o final do século XIX e o começo do XX ainda era dominante em nossas terras a reprodução de obras tidas como clássicas e o desenho geométrico, fortemente baseado em concepções matemáticas e na mera imitação, sem espaço para o exercício da criatividade. Na terceira década do século XX a arte então surge como atividade interdisciplinar, capaz de gerar ligações entre as diferentes disciplinas, mas ainda estando em um plano secundário e limitado ao simples cubismo.

Tais iniciativas tinham como arcabouço teórico os estudos e proposições de John Dewey, tomadas como base para algumas grandes reformas educacionais corridas em estados como Espírito Santo e Minas Gerais. Podemos citar como exemplo condensado de algumas das convicções de Dewey o excerto abaixo, de *Liberalismo, Liberdade e Cultura*:

Não se pode negar que as escolas – em sua maior parte – dedicaram-se à difusão da informação “feita” e ao ensino dos instrumentos da leitura. Os métodos usados para adquirir tal informação não são os que desenvolvem capacidade de exame e de comprovação de opini-

ões. Pelo contrário, são positivamente hostis a isto. Tendem a embotar a curiosidade nativa e a sobrecarregar os poderes de observação e experimentação com tal massa de material desrelacionado, que eles nem sequer operam com a efetividade que se encontra em muitos iletrados. (DEWEY, 1970, p. 236)

Essa onda de atitudes voltadas para essa nova concepção de educação rendeu alguns frutos, como as intervenções de Mário de Andrade, que organizou ateliês para crianças em parques e bibliotecas, na época em que ocupava o cargo de Secretário de Cultura de São Paulo. Infelizmente a repressão do Estado Novo acabou mitigando essas grandes iniciativas por parte de diversos artistas brasileiros ligados ao modernismo.

Outras tentativas foram surgindo nos mais diversos cantos do país, durante os anos seguintes. A Lei de Diretrizes e Bases de 1961 colaborou para a manutenção de muitas das experiências iniciadas nos anos anteriores, mas, no final das contas, com a chegada do Regime Militar, a arte incorporada ao ensino escolar de maneira integral foi uma ideia que acabou não vingando.

Se durante o início do Regime Militar a arte passou a fazer parte do currículo escolar, vale salientar que tudo não passou de maquiagem para esconder a verdadeira face de um sistema educacional baseado no tecnicismo e no automatismo. Não havia espaço para a criação, sendo que a cultura das artes das crianças terminou por ser direcionada para a representação de deveres cívicos, de confraternizações formais, de datas festivas do calendário nacional, sempre com o objetivo de uniformizar desumanamente a formação dos estudantes.

Cursos de mestrado e doutorado foram criados, e nos últimos anos da década de 80, mais de cem trabalhos acadêmicos sobre arte relacionada a alguma especificidade foram publicados. Também nasce a idealização dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que agora incluíam a arte na educação de maneira oficial e irrevogável, pelo menos em teoria, dando também suporte metodológico para o ensino de arte em sala de aula.

Com o enfraquecimento do Regime Militar e sua posterior aniquilação, a arte voltou a ganhar espaço no país, impulsionada pelos movimentos pós-modernistas, como a proposta triangular, que segundo Barbosa (1994) postula que o ensino de arte deve ocorrer por intermédio de três eixos: o estudo histórico da arte, a leitura, interpretação e compreensão da obra de arte e o fazer artístico em si, enquanto criação.

A EDUCAÇÃO INFANTIL E A ARTE EDUCAÇÃO NA APRENDIZAGEM

A escola é um complemento ao universo familiar da criança. A união dos dois âmbitos gerará a multiplicação de estímulos necessários ao seu desenvolvimento. O ser humano tem uma necessidade inata de explorar o desconhecido, de rumar em busca de novas informações, de transformar as experiências a que passa em uma construção complexa que se agrupa de maneira a dar novo significado ao conjunto.

É por esse motivo que as crianças jamais podem ser privadas de momentos que propiciem intensas manifestações de curiosidade, de colocar para fora seus pensamentos, seus anseios e suas queixas, suas dúvidas e conclusões sobre o mundo. E é justamente no papel de articuladora

da expressão que a arte é de suma importância para a maturação psicológica das crianças, pois por meio da música, da poesia, da dança, do teatro, da pintura, da escultura, entre tantas outras possibilidades, ela obtém meio de dar vazão às suas tensões internas.

A estética é uma forma de humanização, de compreensão da realidade que nos cerca, e estando a criança numa posição de quem busca o inexplorado, é a arte que lhe dará ferramentas para mergulhar nas entranhas do universo desconhecido que a cerca. Independentemente do conceito de arte a que estivermos nos atendo, como define Biasoli (1999), afirmando que o conceito de arte já foi entendido de diversas maneiras, como: arte enquanto atividade técnica; enquanto construção de elementos estéticos; enquanto recreação; enquanto forma de dar vazão a intenções e instintos, entre outras características desse fazer, o que de fato importa é que, em todos esses casos, a arte sempre possui um fim de expressão, de exposição de ideias conjugadas sobre a realidade externa.

Em primeiro lugar deve-se esclarecer que os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil não são um estabelecimento rígido para o trabalho educacional com crianças. A intenção desses documentos é servir de guia, como forma de orientação e sugestão de matérias e metodologias a serem utilizadas no intercurso escolar.

A organização do Referencial possui caráter instrumental e didático, devendo os professores ter consciência, em sua prática educativa, que a construção de conhecimentos se processa de maneira integrada e global e que há inter-relações entre os diferentes eixos sugeridos a serem trabalhados com as crianças. Nessa perspectiva, o Referencial é um guia de orientação que deverá servir de base para discussões entre profissionais de um mesmo sistema de ensino ou no interior da instituição, na elaboração de projetos educativos singulares e diversos. (RCNEI, 1998, p. 9)

Trata-se de uma reunião de três documentos, sendo que o último, Conhecimento de Mundo, se subdivide em Linguagem oral e Escrita, Movimento, Natureza e Sociedade Matemática, Música e Artes Visuais.

Salientemos, portanto, que dessas ramificações do terceiro volume, nos interessam três, já que estamos interessados nas formas e objetivos da incorporação da arte ao ensino escolar: Movimento, Música e Artes Visuais, sendo as outras não propriamente âmbitos artísticos, embora possam perfeitamente se relacionar com o universo artístico, dependendo isto da capacidade de articulação interdisciplinar do professor.

PCN – AS PROPOSIÇÕES DOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS EM ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Esses documentos trazem ao educador noções como o fato de que a arte é o instrumento capaz de gerar um ambiente ideal e servir como veículo para a subjetivação conjugada ao universo externo, ou seja, tem o poder de fazer com que o indivíduo engrandeça seus horizontes perceptivos, sensoriais, reflexivos e imaginativos.

Segundo os idealizadores dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), é a arte aquela que pode abrir os olhos das crianças e permitir-lhes um melhor desfrutar do conhecimento exposto pelas outras disciplinas. Além disso, sendo a arte um objeto histórico por excelência, inserido num contexto

social que sempre dialoga (mesmo que negativamente, em alguns casos) com o local e o global, é ela que permitirá aos alunos estabelecerem conexões com outras culturas, fazendo com que desde cedo os indivíduos tenham contato com a multiplicidade de facetas das tradições dos mais diversos povos. É muito interessante notar a forma como esses documentos caracterizam o reconhecimento da arte por um indivíduo de uma maneira muito aberta, completamente oposta à rigidez conservadora de conceitos de arte mais fechados e muito específicos. Segundo o texto, “para um cientista uma fórmula pode ser ‘bela’, para um artista plástico, as relações entre a luz e as formas ‘são problemas a serem resolvidos plasticamente’” (PCN – Arte, 1997, p. 27).

Conhecendo a arte de outras culturas, o aluno poderá compreender a relatividade dos valores que estão enraizados nos seus modos de pensar e agir, que pode criar um campo de sentido para a valorização do que lhe é próprio e favorecer abertura à riqueza e à diversidade da imaginação humana. Além disso, torna-se capaz de perceber sua realidade cotidiana mais vivamente, reconhecendo objetos e formas que estão à sua volta, no exercício de uma observação crítica do que existe na sua cultura, podendo criar condições para uma qualidade de vida melhor. Uma função igualmente importante que o ensino da arte tem a cumprir diz respeito à dimensão social das manifestações artísticas. A arte de cada cultura revela o modo de perceber, sentir e articular significados e valores que governam os diferentes tipos de relações entre os indivíduos na sociedade. A arte solicita a visão, a escuta e os demais sentidos como portas de entrada para uma compreensão mais significativa das questões sociais. Essa forma de comunicação é rápida e eficaz, pois atinge o interlocutor por meio de uma síntese ausente na explicação dos fatos. (PCN – Arte, 1997, p. 14).

Esse trecho demonstra satisfatoriamente a preocupação dos idealizadores dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte de fazerem com que os educadores se preocupem intensamente com a necessidade de utilizar o ensino da arte como um meio unificador, de coesão entre culturas e povos, de despertar a empatia pelo desconhecido, eliminando possíveis preconceitos, já que ideias equivocadas e imediatistas surgem justamente quando não sabemos como interpretar o outro e queremos impor nossas próprias visões de mundo sobre esse outro, criando imagens negativas que se reforçam por intermédio dos estereótipos.

A arte então, nesse sentido, deve ser entendida como uma forma de estabelecer conexões entre diversas tradições, de permitir o contato com aquele que está distante, seja num estado diferente do país, num país vizinho ou mesmo num outro continente.

RELEVÂNCIA DA LINGUAGEM VISUAL NO AMBIENTE ESCOLAR

O ensino de arte no Brasil foi incluído no currículo escolar pela LDB de 1971, recebeu o nome de Educação Artística, como “atividade educativa”, e não como disciplina, somente com a atual Lei de Diretrizes e Bases a matéria “Artes” passou a ser componente curricular como dispõe o parágrafo 2º do artigo 26: (O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos).

Os objetivos desse ensino visam formação intelectual, crítica e sensível do aluno, ou seja, sua formação integral como ser pensante, analítico e participativo na sociedade onde se está inserido, sendo a escola o espaço de representação da construção do domínio dos meios artísticos.

Nesse sentido, a escola deve assegurar a igualdade de oportunidades, oferecendo diversas possibilidades aos alunos, estabelecendo assim o acesso à cultura já existente, sem deixar de valo-

rizar a cultura e conhecimentos prévios já enraizados em cada aluno.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte (BRASIL, p. 45)

O mundo atual caracteriza-se por uma utilização da visualidade em quantidades inigualáveis na história, criando um universo de exposição múltipla para os seres humanos, o que gera a necessidade de uma educação para saber perceber e distinguir sentimentos, sensações, ideias e qualidades. Por isso o estudo das visualidades pode ser integrado nos projetos educacionais. Tal aprendizagem pode favorecer compreensões mais amplas para que o aluno desenvolva sua sensibilidade, afetividade e seus conceitos e se posicione criticamente.

Sendo assim, evidencia a relação das artes visuais e da comunicação para a formação da criticidade, e das formas de se relacionar de forma sensível e reflexiva, sendo possível, a ampliação de sua visão de pertencimento na escola, nos grupos sociais, na sociedade como um todo.

Se a Arte não é tratada como um conhecimento, mas, somente como um “grito da alma”, não estaremos oferecendo uma educação nem no sentido cognitivo, nem no sentido emocional. Por ambas a escola deve se responsabilizar. (BARBOSA, 2008, p.21)

Portanto, ao ampliar a capacidade de interpretação e inteligência, a arte visual contribui também para o êxito nas diversas áreas da vida do ser humano, favorece a promoção de igualdade por meio da troca de saberes, noção de pertencimento, reconhecimento cultural, percepção da sociedade na qual está inserido, reduzindo assim as desigualdades sociais enraizadas na sociedade atual.

Os professores devem orientar os alunos a ter uma compreensão do mundo visual ao seu redor, a fim de ter uma compreensão mais abrangente das narrativas visuais artificiais. E é por meio da arte, que as crianças poderão expressar seus pensamentos e ideias e expandir seu relacionamento com o mundo ao seu redor.

Como forma de expressão, as artes visuais devem ter sensibilidade e capacidade para lidar com formas, cores, imagens, gestos, sons e outras formas de expressão, devendo partir da primeira linha e sempre despertar o interesse dos alunos por meio de atividades artísticas que incentivem aprendizagem, bem como a autoimagem do aluno, contribui assim para o processo de ensino. O uso de fotografias, por exemplo, pode tornar as aulas mais atraentes e estimular a atenção e a imaginação.

Também é importante que os professores mostrem as obras de diferentes artistas e movimentos artísticos, mas, dar aos alunos a liberdade de criar suas próprias obras é primordial. Dessa forma, o professor passa a ser o mediador entre a criança e o objeto de conhecimento, criando situações que podem interessar aos alunos. A arte visual existe na vida diária, é cotidiana. Garantir que as crianças compreendam e vivam a arte desde cedo, oportunizará que elas aprendam a valorizar sua cultura.

Esta pesquisa pretende demonstrar que, visto a arte ser algo que garante tanto aprendizado, é de relevante importância que os professores tenham uma formação de qualidade, para que consigam ensinar e comunicar por meio dessa disciplina, ocupando com primor seu papel de facilitadores das informações.

Não apenas as artes plásticas devem ser sabiamente dominadas e produzidas, os alunos devem ser sempre estimulados a se tornarem pesquisadores, despertarem sua criatividade e desenvolverem habilidades como observação, imaginação, criação, percepção e visão, e para incutir neles essa habilidade o professor mediador precisa também ser um pesquisador.

Não só por meio de discursos orais, que o conhecimento é transmitido. O educador precisa se expressar também por meio de gestos e posturas, linguagem que permite ao aluno observar e aprender, sua linguagem corporal também é arte. Ao colocar educadores mais empáticos, novas situações podem ser criadas para melhorar a leitura e a compreensão dos alunos sobre o mundo e sua cultura, facilitando assim o contato com as artes. É muito importante que os professores exibam suas obras e seus trabalhos, apresentem obras de outros artistas e seus movimentos artísticos, e permitam que os alunos interpretem livremente suas próprias criações, que relatem seus significados e compreensões, e abra um espaço para informações e trocas, sempre oportunizando e engrandecendo momentos para expressões livres e próprias de cada um.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de arte, portanto, não deve ficar restrito à intenção de formação de artistas (embora esta possibilidade possa vir a ocorrer, justamente por meio dos estímulos artísticos na infância). Fazer arte é pesquisar-se internamente, procurando pelas essências que nos regem enquanto parte de um mundo globalizado, o que nos entrega a capacidade de desenvolver as percepções por intermédio dos sentidos e da mente, a imaginação, a criatividade, a observação que quebra o parâmetro imediatista que cerca nossas vidas atualmente, e o raciocínio lógico, que é fundamental para a convivência em sociedade e para a resolução de problemas complexos que surgem em nossa existência.

A arte deve ser entendida como um ofício educativo essencial, pois é ela quem permite e procura, por meio das idiossincrasias peculiares a cada pessoa, delinear a construção pessoal do gosto estético, servir de estímulo ao intelecto, e por essas características e outras já mencionadas neste trabalho, revela-se como um importante aparelho de desenvolvimento da personalidade do ser humano, ajudando-o a construir um senso moral sólido e mais humanizado.

E, por todos esses motivos, e acrescido o fato de que a escola é o ambiente social oficial para a construção de cidadãos conscientes de seus atos, deveres e atitudes, faz-se essencial a apresentação sistematizada do mundo da arte e suas mais distintas facetas para as crianças: o mundo da literatura, o mundo da dança, o mundo da música, o mundo do teatro, entre tantos outros.

E como preconiza a abordagem triangular, não somente deve ser ensinada a história e estimulada a interpretação dos objetos artísticos, mas também é imprescindível a criação direta dos alunos, seja por meio de oficinas, saraus, grupos de pintura, entre outras opções disponíveis para o educador.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2008.

BARBOSA, Ana Mae. **Ensino da arte: Memória e História**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

BOSI, Alfredo. **Reflexões sobre a arte**. São Paulo: Ática, 1985.

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

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF, 2000.

BUORO, Anamélia Bueno. **O olhar em construção: uma experiência de ensino e aprendizagem da Arte na escola**. São Paulo: Cortez, 1996.

DEWEY, John. **Liberalismo, Liberdade e Cultura**. Tradução de Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1970.

FERRAZ, Heloisa; FUSARI, Maria F. de Resende; **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 1993.

KUHLMANN, M. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SOUZA, Leonardo da Conceição; SOUZA, Tiago da Silva. **A importância da arte no desenvolvimento integral da criança**. Disponível em: http://fait.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/YA6NxyqwDhTnfZS_2020-6-18-19-38-52.pdf. Acesso em 16 Jun. 2022.

TASSI, Adelaide R. **A importância da literatura infantil para o desenvolvimento e aprendizagem da criança**. São Paulo: Vozes, 2002.

TRABALHANDO O APRENDIZADO DE AUTISTAS E OUTRAS NECESSIDADES ESPECIAIS

LUCINÉIA DE FREITAS TOMÉ CEZAR

Graduação em Pedagogia; Especialista pela Faculdade (2022); Professora de Ensino Fundamental na Rede Pública de São Paulo.



RESUMO

Este artigo objetivou assinalar os pontos essenciais sobre A Arte na Educação Especial. Grande parte das práticas pedagógicas em Educação Especial restringe-se ao desenvolvimento perceptivo motor é focalizar o trabalho do educador como agente transformador e para isso, deve ter competência e habilitação específicas. Contudo o trabalho com crianças especiais, citando especificamente os autistas, tem sido pouco explorado na sociedade e carece de informações para o auxílio dos professores em âmbito escolar. Tendo em vista tais aspectos, o enfoque principal deste artigo é proporcionar informações claras e objetivas. Mediante os resultados, observa-se que a maioria dos professores não possui conhecimento suficiente e adequado para lidar com autistas. Também nos parece claro que é de competência do professor e dos órgãos responsáveis pela educação à busca e a oferta por cursos de formação continuada.

Palavras-chave: Artes; Educação Especial; Linguagem; Autismo.

INTRODUÇÃO

Esse tema foi escolhido por que há muito tempo discute-se a questão da arte como processo de desenvolvimento na educação, e sua finalidade no universo lúdico, até onde esse contexto influencia o desenvolvimento psicomotor do aluno. Por fim, iremos identificar a contribuição da arte como, ferramenta de estimulação no processo de aprendizagem desenvolvimento integral do alunona educação, sendo assim, determinar os objetivos precisos para que o processo pedagógico aconteça eficazmente, como agente facilitador e enriquecedor, respeitando o desenvolvimento da criança em suas especificidades. A arte está presente em todas as culturas da história da humanidade por meio da pintura, da escultura, da música e da dança, representando uma via de acesso ao mundo.

O APRENDIZADO DO AUTISTA

O artigo desenvolvido foi de natureza qualitativa, utilizando a observação e desenvolvimento de bibliografias por autores com estudos focados em autistas e diagnósticos precoces que predominam o comportamento desses indivíduos.

A partir dessa perspectiva, buscou-se entendimento de características que definam a síndrome específica “autismo”; como educar um autista e as maiores dificuldades.

A elaboração foi feita principalmente por livros, artigos científicos que se buscou a interação social de alunos no cotidiano escolar, focalizando a investigação nas práticas pedagógicas utilizadas, ou seja, houve uma investigação detalhada ao ambiente, sujeito e situações peculiares.

Para se educar um autista é preciso inseri-lo na escola, que é o primeiro passo para que aconteça esta integração, sendo possível a aquisição de conceitos importantes para o percurso da vida. É a escola que deve conduzir o desenvolvimento intelectual e também afetivo dessas crianças autistas, fazendo-as conhecer a realidade e proporcionando um saber da humanidade e das relações que a cercam.

Apesar das limitações, essas crianças têm suas capacidades. O que fazer para desenvolvê-las? Depende de suas habilidades e das oportunidades que lhe forem oferecidas.

Se as atividades com os alunos autista visam à sua independência, trabalhar a comunicação e a linguagem expressiva e receptiva possibilita sua autoria nas ações, facilitando, também, os processos pedagógicos de ensino e aprendizagem. Atividades que estimulem elaboração cognitivas na área da comunicação, unindo a ação sensitiva- tão comum no autismo- como interesses afetivos, possibilitam o aperfeiçoamento das suas habilidades e sua inserção social. (CUNHA, 2011, p.78-79).

De acordo com Cunha (2011), o autista necessitará adquirir: Compreensão da linguagem para a sua utilização; habilidades de letramento; habilidades com diferentes meios de comunicação, capacidade para superar a frustração e a irritabilidade de que podem advir das dificuldades de comunicação.

Segundo especialistas entre a faixa etária dos seis aos doze anos, é o período mais tranquilo na vida de um autista, pois os momentos de raiva e ataques violentos já passaram e frustrações hormonais da adolescência ainda virá, é nesse período, que aprendem a interagir socialmente.

De acordo com Kant (1999), são duas as formas de conhecimento – o entendimento e a sensibilidade, tem como objetivo sintetizar em conceitos as intuições da sensibilidade e a capacidade, de produzir conceitos e, pela sensibilidade, são intuídos os objetos que, de acordo com as percepções dos sentidos, são representados no tempo e no espaço. O tempo e o espaço são modos de sentir que estruturam as percepções ou intuições, elementos do conhecimento que dão origem à experiência sensível.

Trabalhos artísticos estimulam o foco de atenção de qualquer aprendente, pois demandam proficuamente a concentração, servindo como intervenção psicopedagógica. Na pintura, no desenho ou nas atividades com massa, os canais da sensibilidade são os melhores receptores da aprendizagem. Por eles, de forma lúdica, podem ser alcançados resultados motores e cognitivos essenciais à educação do indivíduo. São instrumentalizados de propostas educacionais e de relações afetivas com o saber. (CUNHA, 2011, p. 84).

Barbosa (1991, p. 36-37) diz que esta proposta “... do ensino das artes corresponde às quatro mais importantes coisas que as pessoas fazem com a arte. Elas a produzem, elas a vêem, elas procuram entender seu lugar na cultura por meio do tempo, elas fazem julgamento acerca de sua qualidade”.

Portanto, a partir dos dados levantados e por meio das referências sugerimos como prática pedagógica de atividades no Ensino de Arte, aos estudantes com diagnóstico ou pautas de autismo.

Dessa maneira, haverá conciliação de temas direcionados para o entendimento e a simbologia das expressões afetivas, da imagem pessoal e do mundo ao redor para a interação dos alunos com autismo.

Esse processo deve partir da observação de cada aluno, em virtude das suas particularidades. Portanto, procuramos demonstrar que as práticas sempre nos levam a resultados e a caminhos diferentes, onde o olhar e o interesse deles é que vai nos direcionar para o desenvolvimento da atividade.

Normalmente o ambiente escolar é o primeiro ambiente que uma criança começa a frequentar, seja ela autista ou não. É importante salientar que, para educar um autista é preciso também promover integração social.

Muitas vezes, o autismo traz a carga do isolamento social, da dor familiar e da exclusão escolar. É normal que os pais se preocupem, porque há relevantes alterações no meio familiar e, nem sempre, é possível encontrar maneiras adequadas para lidar com as situações decorrentes. É primordial o entendimento da escola a respeito dos impactos que o espectro autístico produz na vida em família, que requer cuidados ininterruptos, atenção constante, atendimento especializado e muitos gastos financeiros. (CUNHA, 2011, p. 87-88).

De acordo com CUNHA (2011, p. 90) “Para a escola realizar uma educação adequada, deverá, ao incluir o educando no meio escolar, incluir também a sua família nos espaços de atenção e atuação psicopedagógica”.

É a escola que deve conduzir o desenvolvimento intelectual e também afetivo dessas crianças autistas.

É necessário, apontar um método que possa atender e contribuir para o bom desenvolvimento de um autista, por se tratar de um método bastante usado o tratamento dos autistas, optou-se por explicar as características particulares do TEACCH.

Este método – originou-se em 1966 na Escola de Medicina da Universidade da Carolina do Norte, tem como princípio associar técnicas comportamentais que devem ser trabalhadas. É preciso que seja acompanhada pelo professor ou o profissional que atua na área. (ORRÚ, 2011).

Ele nos mostra as suas diferenças, necessidades, atividades e rotinas e estas devem ser analisadas de acordo com a especificidade de cada um. Segundo ORRÚ (2011):

O método TEACCH utiliza estímulos visuais e audiocinetésico-visuais para produzir comunicação. As atividades são programadas individualmente e mediadas por um profissional. Nas salas de aula, em geral, costumam estar máximo de cinco alunos com a síndrome. A metodologia de ensino se dá a partir da condução das mãos do aluno que faz uso dos símbolos, em um contínuo direcionamento de sua ação até que se encontre em condições (ou se mostre capaz) de realizar a atividade proposta sozinho, porém, com o uso de recurso visual. (ORRÚ, 2011, p. 51 e 52).

Este método tem como objetivos principais: promover adaptações dos autistas de se desenvolverem ativamente no meio em que vivem; proporcionando adequado não só ao autista, mas também a família do autista e aqueles que vivem com eles; além de fornecer informações para que o maior número de pessoas conheça o autismo e suas manifestações.

A deficiência é um conceito complexo que, além de reconhecer o corpo com lesão, denuncia a estrutura social que aparta do convívio social a pessoa deficiente.

Promover uma educação inclusiva não é privar o indivíduo do direito de ser avaliado, de ser contemplado e analisado em seu crescimento e desenvolvimento. Trabalhar de modo inclusivo é manter certos princípios de padrão universal, pois as pessoas com necessidades especiais tem o direito de serem avaliadas em suas potencialidades, de serem enxergadas como sujeitas capazes de superar expectativas. É permitir que todos tenham a oportunidade de demonstrar resultados, competências e conhecimentos, equalizando e disseminando uma educação de qualidade para todos (CUNHA, 2015, p 85).

DEFICIÊNCIA FÍSICA

No Decreto nº 3.298 de 1999 da legislação brasileira, encontramos o conceito de deficiência e de deficiência física, conforme segue:

Art. 3...: - Para os efeitos deste Decreto, considera-se:

I - Deficiência – toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano;

Art. 4...: - Deficiência Física – alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções.

O comprometimento da função física acontecerá quando existir a falta de um membro (amputação), sua má-formação ou deformação (alterações que acometem o sistema muscular e esquelético) (BRASIL, 2007).

Deficiência física se refere ao comprometimento do aparelho locomotor que compreende o sistema Osteoarticular, o Sistema Muscular e o Sistema Nervoso. As doenças ou lesões que afetam quaisquer desses sistemas, isoladamente ou em conjunto, podem produzir grande limitações físicas de grau e gravidades variáveis, segundo os segmentos corporais afetados e o tipo de lesão ocorrida. (BRASIL, 2006, p. 28).

Na visão do autor a inclusão no ensino regular deve se dar da seguinte forma:

Promover uma educação inclusiva não é privar o indivíduo do direito de ser avaliado, de ser contemplado e analisado em seu crescimento e desenvolvimento. Trabalhar de modo inclusivo é manter certos princípios de padrão universal, pois as pessoas com necessidades especiais têm o direito de serem avaliadas em suas potencialidades, de serem enxergadas como sujeitos capazes de superar expectativas. É permitir que todos tenham a oportunidade de demonstrar resultados, competências e conhecimentos, equalizando e disseminando uma educação de qualidade para todos (CUNHA, 2015, p. 85).

DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Segundo a Associação Americana de Deficiência Mental (AAMD, 1994), a Deficiência Intelectual é um *déficit* intelectual no comportamento adaptativo anterior aos 18 anos de idade (BRASIL, 2007).

Diariamente o deficiente intelectual tem dificuldades em desenvolver suas atividades no ambiente social e cultural no meio em que vive (BRASIL, 2007).

Deficiência Intelectual X Deficiência Mental

Na Deficiência Intelectual a pessoa indica um atraso em seu desenvolvimento, dificuldades para aprender, realizar tarefas diárias e de interagir com o meio onde vive. Ou seja, existe um comprometimento cognitivo que acontece antes dos 18 anos, este prejudica suas habilidades adaptativas.

A doença mental engloba uma série de condições que causam alterações de humor e comportamento que podem afetar o desempenho da pessoa na sociedade. Essas alterações acontecem na mente da pessoa e causam uma alteração na sua percepção da realidade. Em suma, trata-se de uma doença psiquiátrica, que deve ser tratada por um profissional da área, com uso de medicamentos específicos para cada situação (BRASIL, 2007).

A cegueira é uma alteração grave que afeta as funções elementares da visão, causando a incapacidade de perceber cor, tamanho, distância, forma, posição ou movimento. Pode ocorrer desde o nascimento (cegueira congênita), ou posteriormente adquirida em decorrência de causas orgânicas ou acidentais. Em alguns casos, a cegueira pode associar-se à perda da audição (surdo cegueira) ou a outras deficiências (BRASIL, 2007).

O Instituto Benjamin Constant, sobre o qual anteriormente foram dadas algumas informações, em 1942 editou em braile a Revista Brasileira para Cegos, a primeira do gênero em nosso país. Instalou-se em 1943 uma imprensa braile para servir principalmente aos alunos do Instituto. Posteriormente a portaria ministerial de número 504, datada em 17 de setembro de 1949, passou a distribuir gratuitamente livros em braile às pessoas cegas que solicitassem (BRASIL, 2007).

Em 1946, a portaria ministerial de número 385, datada em 8 de junho, equiparou o curso ginasial mantido pelo Instituto Benjamin Constant ao ginásio de ensino regular, dando assim início ao ensino integrado para cegos. Em 1947 o Instituto, juntamente com a Fundação Getúlio Vargas, do Rio de Janeiro, realizou o primeiro curso de Especialização de Professores na Didática de Cegos. No período de 1951 a 1973, a parceria passou a oferecer o curso de formação em convênio com o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos-INEP (BRASIL, 2007).

Instituto de Cegos Padre Chico

O Instituto de Cegos Padre Chico se trata de uma escola residencial que atende crianças deficientes visuais em idade escolar. Fundada em 27 de maio de 1928, na Cidade de São Paulo, recebeu o nome como forma de homenagem ao Monsenhor Francisco de Paula Rodrigues (BRASIL, 2007).

Com a participação do Governo do Estado de São Paulo, em 1930, as primeiras atividades dos alunos ocorreram com o professor cego Mauro Montagno, aposentado pelo Instituto Benjamin Constant, do Rio de Janeiro, entretanto o ensino do braile foi iniciado com o professor Alfredo Chagnier (BRASIL, 2007).

O Instituto mantém uma escola de Ensino Fundamental, em modelo de internato, semi-internato, externato, cursos de Artes Industriais, Educação para o Lar, Música, Orientação e Mobilidade,

além de prestar serviços de assistência médica, dentária e alimentar (BRASIL, 2007).

No dia 11 de março de 1946, instalou-se em São Paulo uma importante instituição, a saber, a Fundação para o Livro do Cego no Brasil-FLCB. Criada com muito esforço por Dorina de Gouve Nowill, professora de deficientes visuais, que ficara cega aos dezessete anos de idade. Contando com o apoio das autoridades públicas do Estado de São Paulo e a comunidade em geral, a (FLCB) iniciou com o intuito de produzir e distribuir livros impressos em sistema de braille. As atividades logo foram ampliadas, passaram a englobar educação, bem-estar social de pessoas cegas ou portadoras de visão subnormal. Conforme organizados os estatutos a FLCB tinha característica de organização particular, sem fins lucrativos e de abrangência nacional (BRASIL, 2007).

Declarada como de utilidade pública federal pelo decreto 40.269, datado em 15 de fevereiro de 1957, obteve sua declaração como entidade de utilidade pública municipal pelo decreto de número 4644, datado em 25 de março de 1960 e utilidade pública estadual pela lei 8059 de 13 de janeiro de 1967 (BRASIL, 2007).

Com a finalidade de integrar o deficiente visual na comunidade como pessoa auto suficiente produtiva, o trabalho do Instituto sempre foi financiado com recursos públicos das esferas municipais, estaduais, federais e de todo corpo da comunidade pelo Instituto alcançada. Em 1990 a Fundação passa a ter o nome de: Fundação Dorina Nowill para Cegos (BRASIL, 2007).

A deficiência auditiva traz limitações para o desenvolvimento do indivíduo. Considerando que a audição é essencial para a aquisição da linguagem falada, vácuos nos processos psicológicos de integração de experiências, afeta o equilíbrio e a capacidade de desenvolvimento da pessoa. A sociedade conhece bem pouco os portadores de deficiência. Esse desconhecimento se reflete na ausência das estatísticas brasileiras, as leis são implantadas de modo lento e parcial, sendo ignoradas pela maior parte da população. Desta forma os deficientes auditivos recorrem a legislação para obter seus direitos de cidadão (BRASIL, 2007).

Instituto Santa Terezinha

O Bispo Dom Francisco de Campos Barreto fundou o Instituto Santa Terezinha em 15 de abril de 1929, na Cidade de Campinas-SP (BRASIL, 2007).

Sua fundação foi possível devido a duas freiras brasileiras que foram ao Instituto de Bourg-La-Reine, em Paris, França, com o propósito de se prepararem como professoras especializadas no ensino de crianças surdas. Após quatro anos de formação as irmãs Suzana, Madalena e Maria da Cruz, voltaram a Campinas em companhia de duas freiras francesas, as irmãs Saint Jean e Luiza dos Anjos, dando início ao Instituto Santa Terezinha (BRASIL, 2007).

Em 18 de março de 1933, o Instituto foi transferido para Cidade de São Paulo. Até 1970, o Instituto funcionou como internato para meninas portadoras de deficiência auditiva, a partir desse ano deixou de ser um internato feminino e passou para o regime de externato, para meninos e meninas, dando assim início ao trabalho de integração de alunos deficientes auditivos no ensino regular (BRASIL, 2007).

O Instituto é mantido pela Congregação das Irmãs da Nossa Senhora do Calvário. Reconhe-

cido como Utilidade Pública Federal, Estadual e Municipal, mantém convênios com órgãos federais, como a Legião Brasileira de Assistência, (LBA), com órgãos estaduais e municipais, como a CBM, entidade religiosa alemã (BRASIL, 2007).

Para Cunha (2015), a síndrome de Down é uma condição genética. É uma alteração cromossômica, tem esse nome por causa de John Langdon Down, médico Britânico que descreveu a síndrome, em 1862. Esta síndrome tem relação com a dificuldade cognitiva e ao desenvolvimento físico. O desenvolvimento motor da criança com SD mostra um atraso significativo, sendo que todos os marcos do desenvolvimento motor (sentar, ficar em pé, andar) ocorrerão mais tarde, se comparado com a criança normal, a presença na hipotonia muscular contribui para esse atraso motor.

Para Gonzáles (2007, *apud* CUNHA, 2015), a síndrome tem relação com doenças maternas, com problemas viróticos, falta de vitamina etc. Pode ser que na família que tem síndrome de Down, venha ter outros casos posteriores. Os riscos aumentam quando os pais têm mais idade.

Ele ressalta que pessoas com síndrome de Down têm alteração geral no sistema nervoso, este indivíduo tem um desenvolvimento mais lento.

Esta síndrome faz com que o desenvolvimento seja limitado, quando este contraiu infecções, pode haver perdas auditivas, memória curta, com isso torna -se mais lenta a aquisição da fala e na aprendizagem da linguagem, com dificuldades gramaticais, na articulação pronominal, nas concordâncias e nas diferenças, porém não consegue desenvolver melhor resultado nos aspectos funcionais e pragmáticos da língua. A aprendizagem para essas crianças depende da interação e estímulos.

O transtorno de *déficit* de atenção e hiperatividade, TDAH é um transtorno neurobiológico de causa genética, aparecendo na infância e acompanhando o indivíduo por toda a vida.

O TDAH apresenta-se de três formas: combinada, predominantemente hiperativa/impulsiva ou predominantemente desatenta. O transtorno é influenciado pelos genes herdados e fatores ambientais podem incrementar os sintomas. Tem como *déficit* trazer a atenção e permanência, regulando as emoções e ações.

Ao longo dos anos, muitas toxinas ambientais têm sido envolvidas em hipóteses para explicação dos sintomas de TDAH como fatores nutricionais, envenenamento por chumbo e exposição pré-natal de drogas ou álcool (DUPAL; STONER, 2007, *apud* CUNHA, 2015).

Há informações que as pessoas que tem o TDAH, possuem alterações em neurotransmissores, substâncias que transmitem as informações entre as células nervosas, principalmente no controle da liberação de dopamina e da noradrenalina.

O TDAH não é compreendido por suas dificuldades e estas dificuldades nem sempre têm como causa o desinteresse do indivíduo.

Este termo “transtorno” é utilizado para descrever a incompatibilidade e entre os desafios enfrentados estão a convicção das habilidades que possui para enfrentá-los, alguns transtornos são problemas não resolvidos na infância que leva para vida adulta.

Wallon (2007, *apud* CUNHA, 2015), observa que quando nossas emoções não conseguem

transformar em ações mentais ou motora, acontecem efeitos desorganizadores em nosso ser. Podendo tornar-se potencialmente em anárquicas, explosivas e imprevisíveis.

Ele fala que o desequilíbrio emocional influencia na organização do pensamento. Os adultos têm dificuldades para controlar suas emoções, mas para as crianças é muito mais difícil. Alguns registros estão fixados em nossa memória, sem nos darmos conta causam angústias e tristezas, e não percebemos porque esse desconforto emocional, mas eles estão causando transtornos e até doenças físicas.

Para Cunha (2015), o transtorno de conduta é um dos principais motivos de encaminhamentos disciplinares do aluno. São crianças que têm dificuldades de aceitar regras e limites. Que estão sempre desafiando a autoridade, como dos pais e professores e são antissociais. É diagnosticado principalmente na infância e na adolescência. Pesquisas indicam que pais que são dependentes de bebidas alcoólicas, possuem maior probabilidade de terem filhos com o transtorno. Porém, outro fator é o ambiente de convívio do indivíduo que se reflete no espaço escolar. Eles não têm comprometimento, não se preocupam com os sentimentos, desejos, e o bem dos outros. Interpretam mal as intenções de terceiros, respondendo com agressões, intolerância, são durões e irritados. Os acessos de raiva e temeridade estão sempre associados.

Segundo Cunha (2015), a dislexia é um transtorno e confundida como déficit de atenção, problemas psicológicos ou mesmo desinteresse. Suas características são as dificuldades dos indivíduos de decodificar símbolos, ler, escrever, soletrar, compreender um texto, reconhecer fonemas, exercer tarefas relacionadas a coordenação motora e tem como hábito trocar, inverter, omitir ou acrescentar letras ou palavras ao escrever. De acordo com DSM-IV (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais IV), este diagnóstico é feito para saber se essa incapacidade interfere no desempenho escolar ou até mesmo nas atividades da vida diária que exigem habilidades de leitura. Onde se caracterizam como um diagnóstico de exclusão, é preciso verificar se há outro motivo para os sintomas (problemas emocionais, auditivos, visuais etc).

O autor também explica que alunos disléxicos têm dificuldades de leitura e escrita, porém possuem inteligência compatível ao seu desenvolvimento. Eles possuem muitas habilidades e em alguns casos, são talentosos na arte, na música, no teatro etc. Há indícios, que falam da existência de fatores hereditários com a probabilidade que ocorra com outros membros da família.

Dispraxia para Cunha (2015) é uma disfunção motora neurológica, que impede o cérebro de desempenhar os movimentos corretamente, o que ocasiona a falta de coordenação motora, de percepção e equilíbrio, sem a existência de lesão, mas sim, uma desorganização na coordenação motora.

Este diagnóstico segundo o autor deve ser feito precocemente, para que a criança não se prejudique na vida escolar, gerando danos em sua autoestima. Estas crianças apresentam incapacidade de ficarem quietas, estão sempre balançando os pés ou ficam batendo palmas, sujam-se muito ao comer e esbarram frequentemente em objetos.

Segundo Farrell (2008, *apud* CUNHA, 2015), algumas crianças têm células nervosas do córtex cerebral, que possuem menos interconexão reforçadas. Isso torna a capacidade do cérebro para processar as informações mais lentas, causando o comprometimento em seu desenvolvimento motor.

Esta criança tem dificuldade de responder e agir de modo apropriado ao receber as instruções faladas. Ele sabe realizar atividades, porém, tem dificuldades de organizar os movimentos e executá-los.

Cunha (2015), explica que é um transtorno relacionado a identificação e classificação dos números, e também na execução de cálculos mentais ou feitos no papel. Esta dificuldade está relacionada especificamente, a uma dificuldade na compreensão e aprendizado de matemática. Ela se manifesta com mais frequência nas atividades escolares. Estudantes com discalculia não possuem compreensão intuitiva e não entendem conceitos básicos numéricos simples. A discalculia não prejudica a habilidade de leitura, mais influência no processamento lógico-matemático e afeta a percepção de tempo e espaço. Pode ser encontrado em alunos com dislexia e TDAH.

A Disgrafia é uma alteração da escrita, está ligada a problemas de percepção motora. Caracteriza rigidez no traço, lentidão, pouca orientação espacial no papel e escrita não uniforme.

São dois tipos segundo Sampaio (2009, *apud* CUNHA, 2015):

1- Motora: aluno lê e fala bem, porém a dificuldade está na coordenação motora fina para escrever letras, palavras e números.

2-Perceptiva: Este aluno tem dificuldades para relacionar o sistema simbólico e as grafias que representam sons, palavras e frases.

Para Cunha (2015), está ligado ao atraso do domínio da linguagem. Este aluno confunde as letras e as sílabas, ou efetua troca ortográficas, com isso faz inversões, aglutinações, omissões e desordem na estrutura das orações em conteúdo que já foram trabalhadas em sala de aula.

Isso pode acontecer na alfabetização, mas se continuarem essas dificuldades deve ser encaminhado ao especialista.

FORMAÇÃO DOS PROFESSORES PARA ENSINAR ARTES NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Martins (2010) faz uma análise e aborda a relação profissional e a atividade produtiva do professor e qual resultado se espera entre o que foi apreendido em sua formação pedagógica e o que é efetivado na prática. Quando falamos em formação, focalizamos inicialmente a formação do indivíduo que é sempre planejada e direcionada para que sua prática profissional se concretize socialmente. Porém há uma contradição entre o que deve ser realizado durante o processo de assimilação do conteúdo e o que realmente se executa em sala de aula como explica o seguinte autor:

Numa sociedade organizada, espera-se que a educação, como prática institucionalizada, contribua para a integração dos homens no triplice universo das práticas que tecem sua existência histórica relações econômicas; no universo da sociabilidade, âmbito das relações políticas; e no universo da cultura simbólica, âmbito da consciência pessoal, da subjetividade e das relações intencionais. (SEVERINO, 2002, p.11 *apud* MARTINS, 2010, p.14).

Há um dilema do trabalho educativo, que se equilibra entre a humanização e a alienação que explica no tocante à formação docente isso é letal, pois o produto do trabalho educativo deve ser a humanização dos indivíduos, que, por sua vez, para se efetivar, demanda a mediação da própria humanidade dos professores (MARTINS, 2010).

A autora afirma que o objetivo central da educação escolar, é a transformação humana em

novas forças criadoras. Extrair do aluno a sua capacidade máxima para que ele possa transformar sua vida social e estender essa transformação ao longo de sua vida social.

[...] o objetivo central da educação escolar reside na transformação das pessoas em direção a um ideal humano superior, na criação das forças vivas imprescindíveis à ação criadora, para que seja, de fato, transformadora, tanto dos próprios indivíduos quanto das condições objetivas que sustentam sua existência social. Não estamos, portanto, nos referindo à concepção liberal de humanização, para quem esse processo se efetiva na centralidade do sujeito abstraído das circunstâncias concretas de sua existência. Trata-se, outrossim, de um processo dependente da produção e reprodução em cada indivíduo particular das máximas capacidades já conquistadas pelo gênero humano. Um processo, portanto, absolutamente condicionado pelas apropriações do patrimônio físico e simbólico produzido historicamente pelo trabalho dos homens, dos quais os professores não podem estar alienados (MARTINS, 2010, p.15).

Ao longo do século XX, houve sucessivas reformas econômicas que foram norteadas e estruturando os ideais pedagógicos, se arrastando ao longo do tempo e influenciando a prática docente e a formação dos professores (MARTINS, 2010).

Dentre as renovações sociais surge na área da educação o modelo da pedagogia nova. Qual foi a contribuição dessa nova pedagogia para a formação dos nossos professores, é um questionamento que o sociólogo Saviani (2007) nos traz no livro “História das ideias pedagógicas no Brasil”.

O autor explica que entre 1932 e 1947, a pedagogia nova e a pedagogia tradicional, se equilibram e se mantiveram na educação do país.

A partir de 1960 a pedagogia nova, se torna predominante. Já no ano seguinte, dá-se início ao seu processo de declínio.

Profundas mudanças sociais que se faziam presentes (a exemplo da industrialização/modernização do país, aceleração da urbanização e reivindicações pela democratização da escola pública, influências da “guerra fria” etc.) gestaram os primeiros sinais de esgotamento do ideário que fora aventado como ícone de uma educação moderna, democrática e humanista (MARTINS, 2010, p.17).

Entre os anos de 1960 e 1970, há um predomínio do modelo de Taylor e Ford, cujo objetivo era a produção em massa e adequação desses novos trabalhadores passa pela educação, com as “teorias do capital humano”. Esse novo modelo de educação priorizava a formação técnica adequando o cidadão ao novo modelo de produção.

Já no final do século XX, houve o crescimento da concepção da pedagogia produtivista, que entra em choque com as ideias da pedagogia tecnicista surgindo desse embate a “visão crítico reprodutivista”. As ideias contra hegemônicas surgem baseadas na concepção de uma “educação popular”, bem como a pedagogia crítico social e a pedagogia histórico-crítica. Todas elas contribuíram para importantes debates no âmbito da educação e deram importante colaboração para os avanços na educação inseridos na Constituição de 1986 (MARTINS, 2010).

Outras vertentes pedagógicas foram surgindo segundo o autor, porém sempre com um olhar mercantilista sobre a educação, frisando sempre máxima racionalização e otimização dos recursos. Entre elas podemos destacar os mais conhecidos como: Neoescolanovismo – “aprender a aprender”, Neoconstrutivismo – “pedagogia das competências” aprendizagem individual, Neotecnicismo - “qualidade total” escola como empresa (MARTINS, 2010).

Para Figueiredo (2013), a formação inicial e continuada de professores visando a inclusão deve ser pensada primeiramente na sua organização e instrumentalização de ensino, bem como a gestão da classe e seus princípios éticos, filosóficos e políticos, que permitiram a esses professores a reflexão e compreensão de seu verdadeiro papel e da escola na formação dessa nova geração que deverá responder às demandas profissionais.

A autora explica sobre a importância da organização dos tempos e espaços de aprendizagem no agrupamento de alunos e no planejamento das atividades. Pensar na sequência didática adaptada às reais necessidades dos seus alunos e na consolidação da aprendizagem.

Nesta perspectiva de ensino, o professor situa-se como mediador, considerando aspectos como: atenção às diferenças dos alunos; variação de papéis que o professor assume diferentes situações de aprendizagem; organização dos alunos de forma que possibilite interações em diferentes níveis, de acordo com os propósitos educativos (grupo – classe, grupos pequenos, grupos maiores, grupos fixos) (FIGUEIREDO, 2013, p.142).

Há a necessidade de reconsiderar nossas crenças e valores. Os professores continuam querendo controlar as situações em sala de aula, não dando a liberdade para o aluno e exercendo forte autoridade no sentido de que o aluno precisa sempre olhar para ela, sentando em fileiras e com seus materiais pedagógicos sob sua supervisão. Nesse aspecto o espaço é o ponto primordial enfatizado pela autora, pois deve se pensar em espaços preparados para todos os níveis de desenvolvimento e idades apropriadas, que sejam organizados e ativos que documentem e ensinem. Pensar o espaço de forma que todos os alunos tenham oportunidades de aprendizado e de socialização, e ficando ao professor a responsabilidade de substituir a sua pedagogia tradicional pela pedagogia pensada na diversidade, é o que expõe a autora no seguinte trecho:

A escola, para se tornar inclusiva, deve acolher todos seus alunos, independentemente de suas condições sociais, emocionais, físicas, intelectuais, linguísticas, entre outras. Ela deve ter como princípio básico desenvolver uma pedagogia capaz de educar e incluir todos aqueles com necessidades educacionais especiais e também os que apresentam dificuldades temporárias ou permanentes, pois a inclusão não se aplica apenas aos alunos que apresentam algum tipo de deficiência (FIGUEIREDO, 2013, p. 143).

Booth e Ainscow (2000, *apud* FIGUEIREDO, 2013), o percurso da inclusão irá ampliar e elaborar as competências e habilidades dos professores, e que as experiências obtidas irão ajudar na sua formação continuada agregando valores e conhecimentos no contexto social, de história de vida e contribuir para uma prática mais acolhedora. Não se pode exigir que todos os professores ajam da mesma forma, pois cada um terá uma visão própria das práticas pedagógicas na inclusão. Portanto, os autores concluem que não se pode esperar na formação dos professores o desenvolvimento de ritmos e competências similares e que sua prática pedagógica só será efetivamente inclusiva se o espaço possibilite sua atuação inclusiva e a reflexão do seu próprio trabalho pedagógico.

Seguindo na mesma linha de raciocínio Santos (2013, *apud* MANTOAN, 2013), ressalta que para que a escola e as práticas docentes sejam condizentes com a inclusão devem proporcionar o fortalecimento dos projetos políticos pedagógicos, sala de aula com eixo de aprendizagem para todos, articulação da teoria e prática, trabalho interdisciplinar, reorganização dos tempos e espaços e investimentos na infraestrutura material e pessoal, bem como a revisão do processo de avaliação. A formação continuada do professor deve ser em serviço, pois, a aprendizagem é permanente e o desafio da educação é contínuo. Segundo a autora, são realidades que podem ou não acontecer nas escolas e dependem do nível de comprometimento com a inclusão escolar.

O professor, dentro da perspectiva inclusiva e com uma escola de qualidade, não deve duvidar da capacidade e das possibilidades de aprendizagem dos alunos e muito menos prever quando esses alunos não irão aprender. Ter um aluno deficiente em sala de aula, não deve ser um empecilho, para que, suas práticas pedagógicas, com relação ao deficiente seja de menor qualidade ou em menor tempo.

Dentro desse contexto a autora explica que ainda, não justifica um ensino à parte, individualizado, com atividades que discriminam e que se dizem “adaptadas” às possibilidades de entendimento de alguns. A aprendizagem é sempre imprevisível, portanto, o professor deve considerar a capacidade de todos os alunos, deixando de rotulá-los e de categorizar seus alunos, entendendo que todos são capazes de assimilar conhecimento e de produzi-los (MACHADO, 2013).

Cunha (2015), comenta que, embora saibamos que na educação especial há casos degenerativos muito severos, ainda assim, essas pessoas, mesmo que impossibilitadas no espaço pedagógico e afetivo, por meio de atuação de profissionais interessados e dedicados, podem receber um acompanhamento educacional reabilitativo em seu próprio lar. São ações inclusivas além dos muros da escola.

Continuando na sua linha de pensamento, o autor, explica que quando o educador trabalha com a informação da educação inclusiva, sua prática conclui todos os níveis e modalidades de ensino: da educação especial, passando pela educação básica e atingindo a educação de jovens e adultos, alcançando assim a diversidade discente nas diferentes etnias, culturas e classes sociais. O professor deve observar, avaliar e mediar, para que os recursos pedagógicos de que a escola possui sejam apropriados para aqueles que ensinam e para os que recebem o aprendizado, como segue:

É evidente que a educação dos alunos com necessidades educacionais especiais é um trabalho multidisciplinar que requer especialistas de diversas áreas atuando com a escola. É bom ressaltar que a aprendizagem transcende o campo escolar, porque os mesmos mecanismos que estão presentes no cotidiano. É nosso papel educar para a vida e não somente para testes e avaliações pontuais. Isso se torna mais indelével quando educamos aprendentes com necessidades especiais, uma vez que eles carecem de uma aprendizagem integradora, relacionada à vida social (CUNHA, 2015. p. 12).

Michels (2006), explica que a formação de licenciatura, especificamente no curso de Pedagogia, com habilitação em educação especial, e não em uma de suas áreas definidas pelas deficiências e deverá estar relacionada com o atendimento educacional dos alunos com deficiência.

Seguindo ainda no pensamento da autora, podemos notar a variação de tipos de formações continuadas e ela poderá ser a modalidade para formar os professores para a educação especial. Aos professores capacitados cabe a tarefa de identificar quais são os possíveis discentes com necessidades especiais e desenvolver com eles atividades e ações pedagógicas.

Percebe-se ainda para a autora, a proposição que o professor atualmente continua ligado com o modelo da educação tradicional que, continua se organizando com base no modelo médico-pedagógico, que acaba se confundindo com o conhecimento da educação especial. Estudos mostram que a grande dificuldade do professor é aceitar a crítica a esse modelo, que está vinculado ao pensamento dominante, não somente na educação especial, mas na educação de modo geral, causando por muitas vezes ao resultado do fracasso escolar.

Ainda segundo a autora, na atualidade, a proposta dos professores, têm como máxima a inclusão. Porém sua manutenção tem sido o modelo médico-pedagógico que nos faz pensar se este caminho está levando a qual caminho? Sucesso ou fracasso?

Se é verdade que para a democratização da escolarização os alunos com deficiência por meio de inclusão do ensino regular, terão que ser superadas as barreiras impostas pelos educadores não especializados e modificados as práticas escolares na perspectiva da absorção com qualidade, das mais diversas diferenças culturais, linguísticas, étnicas, sociais e físicas. É também verdadeiro que a contribuição da área da educação especial não se fará presente enquanto permanecer hegemônico o modelo médico-pedagógico (MICHELS, 2006).

Quanto à formação de professores de hoje, há constantes mudanças tanto do ponto de vista de conceitos e valores como de práticas. As competências que se esperam que o professor domine se revelam cada vez mais complexas e diversificadas. Espera-se que o professor seja competente dominando, desde o conhecimento científico do que ensina à sua aplicação psicopedagógica, bem como em metodologias de ensino, de animação de grupos, atenção à diversidade etc. Isto sem considerar as grandes expectativas que existem sobre o que o professor deve promover no âmbito educacional. Alguns autores têm, por isso, denominado a missão do professor na escola contemporânea como uma “missão impossível” (BRASIL, 2008).

Poderia pensar que este problema se resolverá com mais conteúdo na formação e assim com a extensão dos currículos de formação. Mas não parece ser esta a solução. Não é a simples aquisição de mais conhecimentos de teoria que fará o professor mais capaz de responder aos numerosos desafios que enfrenta. Pode-se, assim, promover ao professor um conjunto de experiências que lhe permitam aplicar estes conhecimentos num contexto real. A profissão de professor envolve um grande número de decisões que tradicionalmente são da sua responsabilidade e que lhe contribui um elevado grau de autonomia no quotidiano da sua profissão. Por isso, é tão complexa a profissão e a sua devida formação e se torna claro o motivo pelo qual resulta insuficiente um simples aumento de formação teórica. Conceder informação era, tradicionalmente, um dos itens principais do processo educativo. Mas, a profissão docente deixou de estar tão intimamente comprometida com um ensino baseado na informação. O papel do professor mudou: de um transmissor de informação, ele passou a ser um facilitador do processo de aquisição de conhecimento. Este procedimento implica que para que a informação se transforme em conhecimento precisa ser discutido, refletido e, completada. Esta é uma nova competência do professor e da escola. Tomando como exemplo uma dilatada experiência na formação de professores na área das NEE (NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS) tanto no campo graduado como pós-graduado, vamos discutir os modelos e estratégias que nos parecem mais adequados para preparar os professores para os desafios da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

Um ponto especial a ser levantado neste tópico é a expressividade do homem pela arte. Não fugindo a esta situação positiva, por volta da década de 80, novas abordagens foram introduzidas no ensino da Arte no Brasil. A imagem ganhou um lugar de destaque na sala de aula, o que representa uma das tendências da Arte contemporânea e uma novidade para o ensino da época. As imagens produzidas tanto pela cultura artística (pintores, escultores) como as produzidas pela mídia (propaganda de TV e publicitária gráfica, clipe musical, internet) passaram a ser utilizadas pelos professores e alunos da educação básica.

Uma transcrição literal sobre sua definição é debruçarmo-nos sobre a seguinte situação: a música não é tarefa fácil porque apesar de ser intuitivamente conhecida por qualquer pessoa, é difícil encontrar um conceito que abarque todos os significados dessa prática. Mais do que qualquer outra manifestação humana, a música contém e manipula o som e o organiza no tempo. Talvez por essa razão ela esteja sempre fugindo a qualquer definição, pois ao buscá-la, a música já se modificou, já evoluiu. E esse jogo do tempo é simultaneamente físico e emocional.

A arte é uma forma de o ser humano expressar suas emoções, sua história e sua cultura por meio de alguns valores estéticos, como beleza, harmonia, equilíbrio. A arte pode ser representada por meio de várias formas, em especial na música, na escultura, na pintura, no cinema, na dança, entre outras.

A música sempre esteve presente ao longo da história da humanidade. Tão antiga quanto o Homem, a música primitiva era usada para exteriorização de alegria, prazer, amor, dor, religiosidade e os anseios da alma.

A música tornou-se um objeto de estudo muito importante para os educadores e demais envolvidos com o processo educativo, pois além de oferecer um grande leque de possibilidades e abrangências, tornou-se uma disciplina obrigatória na rede regular de ensino.

Nos dias atuais a música pode ser considerada uma das artes que mais influenciaram e influenciam na sociedade. Tudo o que acontece ao nosso redor, nos afeta diretamente ou indiretamente, pois vivemos num conjunto de pessoas que compartilham propósitos, gostos, preocupações e costumes, e que interagem entre si constituindo uma comunidade.

Segundo Silva (1966) nas últimas décadas do século XX, assistimos a um acentuado movimento de mudanças nas organizações sociais, consequente e interdependente dos movimentos de mudanças políticas, econômicas, científicas e culturais.

Estamos vivendo nesta nova sociedade em constante mudança, que está se organizando e reorganizando de acordo com as características da sociedade em rede, da globalização da economia e da virtualidade, as quais produzem novas e mais sofisticadas formas de exclusão. (Silva, p.1 ano 1996)

A arte é uma forma de criação de linguagens, seja ela visual, musical, cênica, da dança, ou cinematográfica, essas formas de linguagens refletem o ser e estar no mundo, todas são representações imaginárias de determinadas culturas e se renovam no exercício de criar ao longo dos tempos. Ao desenvolver-se na linguagem da arte o aprendiz apropria-se do conhecimento da própria arte. Essa apropriação converte-se em competências simbólicas por que instiga esse aprendiz a ampliar seu modo singular de perceber, sentir, pensar, imaginar e se expressar, aumentando suas possibilidades de produção de leitura de mundo, da natureza e da cultura e também seus modos de atuação sobre eles.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação, a arte, o conhecimento sensível e o autismo foram os temas mais abordados

neste artigo. Constatou-se que a falta de atendimento especializado pode trazer consequências como atraso no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimentos físicos e emocionais, distúrbios de fala e atraso escolar. Uma vez que é crescente o número de pessoas com necessidades especiais atuantes na sociedade.

Pôde-se ratificar que autismo não é doença. Porém não há motivos para subestimar a capacidade de um autista.

Nota-se que todo aquele que foge aos padrões sociais é excluído, pois lhe é negado o direito de ser e de viver diferentemente das regras sociais criadas e impostas a todos.

Quanto à expectativa de utilizar a arte como mediadora na comunicação do autista, foi alcançada e superada. Confirmou-se que a Arte é capaz de organizar e estruturar o mundo respondendo aos desafios que dele emanam; a Arte é um produto que expressa representações imaginárias das distintas culturas que se renovam por meio dos tempos.

O processo artístico de ensinar arte é enfrentar muitos desafios, é ser capaz de comprometer-se em refletir as questões sociais, ecológicas e culturais. Perante questões tão complexas como o autismo, a arte e a educação.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. Brasília: MEC / SEF. 1997.

BRASIL, Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtorno do Espectro do Autismo / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Ações Programáticas Estratégicas**. – Brasília: Ministério da Saúde, 2013. 74, p.: il – (Série F. Comunicação e Educação em Saúde)

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**. São Paulo: Perspectiva, 1991.

COLL, C., PALACIOS, J, e MARCHESI, Á. **Desenvolvimento Psicológico e Educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar**. Tradução de Marcos A. G. Domingues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

CUNHA, Eugênio. **Autismo e Inclusão: Psicopedagogia práticas educativas na escola e na família**. 3ª Ed. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2011.

GAUDERER, E. Christian. **Autismo**. 3. ed. São Paulo: Atheneu, 1993.

KATHRYN, Ellis et al. **Autismo**. Rio de Janeiro: Revinter, 1996.

KANNER, Léo. **Autistic Disturbances of Affective Contact**. *Nervous Child*, 2:217-250 (1943).

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde – CID-10**, 2018.

A AVALIAÇÃO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM ESCOLAR

MARIA LUIZA CASTRO CORBISIER

Graduada em Língua e Literatura Portuguesa e Inglesa. Faculdade Objetivo em 1976. Professora De Ensino Fundamental II - Língua Inglesa -Na Emef Dr.José Dias Da Silveira.



RESUMO

Este trabalho tem como foco principal o estudo das metodologias avaliativas no contexto escolar. Através das referências bibliográficas selecionadas como base desta pesquisa pretende-se entender como se dá o processo de avaliação no decorrer do processo educacional. Pretende-se verificar as características das avaliações Tradicionais onde o propósito é puramente avaliativo sem levar em consideração as variáveis do contexto avaliativo e serve para agrupar os estudantes conformes às notas obtidas, e a avaliação construtivista que tem como objetivo principal além de avaliar o andamento do processo educacional, serve para direcionar o trabalho docente, levando o professor a elaborar estratégias para melhorar ou aprimorar os resultados obtidos. Assim o professor deve encarar a avaliação como uma ferramenta que irá auxiliá-lo no aprimoramento de suas funções, e aproveitar a ocasião da avaliação para desenvolver novos caminhos frente aos resultados obtidos naquele momento. Assim a avaliação poderá cumprir o papel a que se destina, e ter a função de auxiliar o professor.

Palavras-chave: Avaliação; Ambiente Escolar; Avaliação Construtivista; Avaliação Tradicional.

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo principal entender como se dá o processo de avaliação na trajetória escolar, bem como as mudanças que ocorreram no processo avaliativo ao longo do tempo, anteriormente a avaliação era encarada como classificatória, levando os estudantes a uma ideia exclusiva de reprovação.

A avaliação escolar durante um longo período foi utilizada como instrumento de classificação para os alunos separando-os como os bons e os ruins. Quando estavam próximas as avaliações bimestrais.

Atualmente a avaliação é tida como uma importante ferramenta disponível para o professor, com o objetivo de verificar o desenvolvimento dos alunos que se destina proporcionar ao professor um amplo campo de visão avaliativo, o que fará com que ele possa mapear a sala de aula de modo a criar estratégias para que aquele aluno que apresente dificuldades durante o processo possa superá-los, avançando gradativamente.

Assim a avaliação hoje é vista como ferramenta norteadora do processo educacional, guiando o professor na procura por alternativas, propondo a busca por novos caminhos, mostrando como desenvolver estratégias para que o aluno possa superar as dificuldades que aparecem ao longo de sua trajetória escolar.

Com base na obra de importantes autores como Moreto (2008), que trata sobre a visão construtivista da avaliação, cujo objetivo é nortear o processo de ensino e aprendizagem e não punir o aluno. Garcia (1999) que traz importantes contribuições acerca das implicações da avaliação sobre o sucesso e o fracasso escolar e Philippe Perrenoud que fala sobre o sentido regulatório da avaliação.

Assim este trabalho pretende contribuir para o entendimento da avaliação como facilitadora e contribuinte do trabalho pedagógico, mostrando que cabe ao professor interpretar os dados fornecidos pelas avaliações, deixando de lado a visão ultrapassada de que a avaliação tem caráter punitivo ou classificatório.

Por fim espera-se através desta pesquisa bibliográfica, mostrar que, para que a avaliação cumpra seu papel, é necessária que a visão docente esteja voltada a visão construtivista que acompanha esta nova visão acerca da avaliação que é nortear o processo educacional, exercer através dos resultados obtidos novas práticas, novos caminhos, que favoreçam o processo de construção do conhecimento.

No capítulo um o objetivo é entender as implicações da avaliação para o processo educacional. No capítulo dois descrever em que contextos devem ser aplicados cada tipo de avaliação. No capítulo três procurou-se conceituar em que situações do cotidiano escolar cabe à utilização de cada tipo de situação o processo de escolarização.

Problema de Pesquisa: Quais as contribuições da avaliação frente ao processo de ensino e aprendizagem no processo escolar. Objetivos do Trabalho Geral: Compreender as contribuições da avaliação frente ao processo de ensino e aprendizagem escolar. Específicos: Conceituar o processo de avaliação na Educação Infantil; Apontar as contribuições da avaliação frente ao ensino e aprendizagem da criança; caracterizar diferentes tipos de avaliação no espaço escolar.

CARACTERÍSTICAS DA AVALIAÇÃO

No Brasil a avaliação pode ser analisada a partir da colonização, para Luckesi (1995) “avaliação como sinônimo de provas e exames” é herança desde 1599, trazida para o Brasil pelos jesuítas, uma vez que enfatizava a memorização e dava especial importância à retórica e à redação, assim como à leitura dos clássicos e à arte cênica. Para os alunos restavam os castigos físicos constantes como punição pelo mau rendimento ou memorização do que estava sendo transmitido.

A narração de que o educador é o sujeito conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em vasilhas, em recipientes a ser cheios pelo educador. Eis aí uma concepção bancária de educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receber os depósitos, guardá-los e arquivá-los. [...] Na visão bancária da educação, o saber é uma doação dos que julgam sábios aos que julgam nada saber (FREIRE 2005, p. 66-67).

O aluno era castigado ou premiado conforme com seu rendimento em relação ao conteúdo. O professor era considerado o detentor de todo o conhecimento e o transmissor, superior dos conteúdos, aos alunos restava obedecer ao professor em qualquer situação.

Atualmente as duas principais concepções avaliativas nas Instituições de ensino são as tradicionais e as construtivistas, a tradicional há tempos vem sendo criticada por focar excessivamente no ensino de conteúdos, desprezando a construção do conhecimento partindo das experiências já pertencentes às vivências do educando.

A trajetória das funções da avaliação, ao longo da história, mostra que o processo avaliativo não segue padrões rígidos, sendo determinadas por dimensões pedagógicas, históricas, sociais, econômicas e até mesmo políticas, diretamente relacionadas ao contexto em que se insere (BATISTA, GURGEL, SOARES, 2006, p.3).

Na escola tradicional, o Professor é entendido como o centro do processo, o detentor do conhecimento e transmissor de conteúdo. Assim o aluno exerce um papel secundário e passivo no processo de aprendizagem.

Nas escolas tradicionais, o professor exerce o papel de transmissor de informações, tornando-se o centro das relações entre o conhecimento e o aluno. Sua função é transmitir verdades já prontas, validadas pela sociedade e transmitidas às novas gerações (MORETO, 2008, p. 98).

Deixando de ter a oportunidade de participar ativamente da construção dos conhecimentos adquiridos, o que poderia ter uma ressignificação muito maior, caso o aluno tivesse o espaço para fazer a ligação entre o que está sendo ensinado e suas experiências anteriores.

Assim a aquisição do conhecimento **é insuficiente**, pois o conteúdo pode tornar-se sem sentido para o aluno, uma vez que não faz parte de sua realidade cotidiana.

O objetivo da avaliação tradicional pode ser entendido da seguinte forma aquisição de conteúdos selecionados das diferentes ciências, tendo um critério essencialmente acadêmico, com grande desvinculação das representações já trazidas pelo aluno e de seu contexto social e político. (MORETO 2008, p. 17).

Na avaliação tradicional a prioridade é a transmissão do conteúdo relacionado às disciplinas regulares. O conhecimento prévio do aluno não é levado em consideração, desta forma o conteúdo deixa de fazer parte da vivência do aluno, não há participação ativa, apenas recepção superficial do conteúdo aprendido.

A avaliação construtivista ao contrário da primeira é conhecida, principalmente, por priorizar o saber do aluno, iniciando o trabalho educacional a partir destes pressupostos, priorizando sempre o aluno como o centro do processo de ensino e aprendizagem.

AValiação TRADICIONAL E CONSTRUTIVISTA

O conceito de avaliação tradicional **é** caracterizado pela **ênfase no ensino e transmissão** dos conteúdos. Por outro lado, a avaliação construtivista é conhecida, por priorizar os saberes dos alunos, designando-os como o centro do processo educacional e não mais o professor, que neste contexto passa a ser o mediador do processo.

Nas escolas tradicionais, o professor exerce o papel de transmissor de informações, tornando-se o centro das relações entre o conhecimento e o aluno. Sua função é transmitir verdades já prontas, validadas pela sociedade e transmitidas às novas gerações (MORETO, 2008, p. 98).

No modelo de avaliação tradicional o aluno ia à escola, sentava-se e recebia o conteúdo transmitido pelo professor de forma mecânica, sem ter o direito de discordar ou apresentar a sua opinião acerca do assunto discutido. Ao aluno cabia apenas reter aquele conteúdo, memorizá-lo e retransmiti-lo ao professor na ocasião da avaliação.

Esse ensino, que costumamos chamar de tradicional foi resultado de muitos e muitos anos de trabalho com o foco na aquisição pura e simples de conteúdo. Eles eram 'transmitidos' pelo professor, recebidos (copiados) pelo aluno e reproduzidos fielmente nas provas (MORETO, 2008, p. 110).

Este modelo avaliativo não fazia com que o aluno aprendesse, era um sistema de memorização puro e simples, pois é sabido que a acomodação do conhecimento se dá por meio da troca de ideias, da socialização, ocorre quando o aluno tem a chance de discutir o que está sendo transmitido, de modo a esclarecer suas dúvidas, e expondo seu ponto de vista.

Nesse contexto, o aluno é um simples repetidor de informações, muitas vezes não compreendidas ou vazias de significados para ele. Não cabe ao aluno o papel de escolher o que deve ou não saber, nem a maneira pela qual essa aprendizagem deva ser feita. A ele cabe aprender o que é colocado, da forma como foi planejado, e repetir no momento da verificação da aprendizagem (MORETO, 2008, p. 99).

A falta de interação entre o aluno o professor e o conteúdo transmitido, fazia com que o assunto não fosse entendido completamente, pois, muitas vezes não fazia sentido para o aluno por parecer fora de sua realidade cotidiana. Essa relação conteudista **não passava de um** círculo vicioso, onde o professor transmitia o conteúdo de forma fechada e sem interações significativas por parte do aluno e posteriormente, cobrava mecanicamente este mesmo conteúdo inalterado na hora da prova.

O prazer de aprender desaparece quando a aprendizagem é reduzida a provas e notas; os alunos passam a estudar para se dar bem na prova e para isso têm de memorizar as respostas consideradas certas pelo professor ou professora. Desaparece o debate, a polêmica, as diferentes leituras do mesmo texto, o exercício da dúvida e do pensamento divergente, a pluralidade. A sala de aula se torna um pobre espaço de repetição, sem possibilidade de criação e circulação de novas ideias. (GARCIA, 1999, p. 41).

Assim pode-se afirmar que a avaliação tradicional, restringia **à circulação de informações e conhecimentos em sala de aula, limitando o conhecimento dos alunos a preocupação** em devolver ao professor o que ele transmitiu em suas aulas, sem acrescentar nada, apenas repetindo o que foi falado, sem debater o assunto, ter outras opções de ponto de vista ou acrescentar algo novo.

Uma educação entendida como processo de seleção e de exclusão restringe as possibilidades de se ter acesso ao conhecimento e acarreta consequências diretas sobre o currículo e sua implementação. Contrariamente se a educação é entendida como um processo de acesso democrático ao conhecimento e à ascensão das pessoas o enfoque muda de origem. MÉNDEZ (2002, p.62)

Neste contexto até o professor era limitado em seus trabalhos, pois não estava preparado para esclarecer as dúvidas dos alunos, uma vez que a ele cabia **a** função mecânica de transmitir apenas o conteúdo já preparado sem estar apto a desenvolver novas vertentes sobre o conteúdo.

Na perspectiva construtivista, há uma mudança na relação entre aluno e professor. Neste contexto o aluno passa a ser o centro do processo de construção do conhecimento, passa-se então a levar em consideração a troca de ideias entre aluno e professor.

A perspectiva construtivista sociointeracionista propõe uma nova relação entre o professor, o aluno e o conhecimento. Ela parte do princípio de que o aluno não é um simples acumulador de informações, ou seja, um mero receptor-repetidor. Ele é o construtor do próprio conhecimento. Essa construção se dá com a mediação do professor, numa ação do aluno que estabelece a relação entre suas concepções prévias e o objeto do conhecimento proposto pela escola. Assim, fica claro que a construção do conhecimento é um processo interior do sujeito da aprendizagem, estimulado por condições exteriores criadas pelo professor. Por isso dizemos que cabe a este o papel de catalisador do processo de aprendizagem. (MORETO, 2008, p. 87)

O professor passa a ser o mediador do processo de ensino, a ele cabe trazer o conteúdo a ser discutido com o aluno, o aluno recebe o conteúdo e faz a ligação entre o que está sendo aprendido e sua realidade cotidiana.

Essa interação mostra que o não há detenção total do conhecimento por parte do professor, uma vez que durante a mediação, será necessário que o professor receba a dúvida do aluno e tenha que buscar a resposta e posteriormente dar a devolutiva ao aluno. Assim ocorre a construção do conhecimento para ambos.

A nova visão da relação entre professor, aluno e conhecimento, preconizada pela perspectiva construtivista sociointeracionista, está representada pela característica fundamental de interação que se estabelece entre professor, aluno e conhecimento (MORETO, 2008, p. 101).

Essa forma de relação torna o processo educacional e avaliativo, mais produtivo e prazeroso, pois o conhecimento passa a fazer parte da realidade do aluno. Ao discutir determinado conteúdo na sala de aula junto ao professor, o aluno consegue estabelecer esta conexão e lembrar-se de algo em sua vida que remete a este conteúdo.

Assim o ensino deixa de ser uma transmissão de conhecimentos (verdades prontas), para constituir-se em processo de elaboração de situações didático-pedagógicas que facilitem a aprendizagem, isto é, que favoreçam a construção de relações significativas entre componentes de um universo simbólico (MORETO, 2008, p. 103).

Esta situação faz a escola tornar-se mais significativa para o aluno, que passa a visualizar este ambiente como um espaço socializador, onde ele tem o direito de falar, não apenas sobre o conteúdo mais sobre qualquer assunto, propondo em determinados momentos temáticas para a aula, favorecendo o processo de ensino.

Para Freire, “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou sua construção” (FREIRE, 1996, p. 47), diz que, ensinar requer mais do que trazer situações prontas para a sala de aula, é dar asas à imaginação do aluno, deixando-o ser o condutor de suas dúvidas e incertezas, procurando esclarecê-las sempre e estimulando-os a perguntar sempre.

A ideia de avaliação construtivista deve ter como princípio a promoção do educando, no sentido de avaliar o que ainda é preciso ser feito, ou seja, a avaliação deve servir como um norte para o processo de aprendizagem, e jamais como pré-requisito para a exclusão.

Percebo, em contato com os professores, que o “fenômeno avaliação” é hoje um fenômeno indefinido. Professores e alunos que usam o termo atribuem-lhe diferentes significados, relacionados, principalmente, aos elementos constituintes da prática avaliativa tradicional: prova, nota, conceito, boletim, recuperação, reprovação. HOFFMANN (1999 p.14)

Deixar de enxergar a avaliação no sentido de selecionar o aluno para determinar o que ele aprendeu e assim promovê-lo ou reprová-lo é um dos grandes desafios, ainda na escola atual. Mu-

dar este conceito é ainda uma tarefa árdua, pois o que se percebe é que o sentido de avaliação é apenas este, o de agrupar os alunos, segundo as notas obtidas.

A avaliação emancipatória caracteriza-se como um processo de descrição, análise e crítica de uma dada realidade, visando transformá-la. [...] Está situada numa vertente político-pedagógica cujo interesse primordial é emancipador, ou seja, libertador, visando provocar a crítica, de modo a libertar o sujeito de condicionamentos deterministas. O compromisso primordial desta avaliação é o de fazer com que as pessoas direta ou indiretamente envolvidas em uma ação educacional escrevam a sua “própria história” e gerem suas próprias alternativas de ação. (SAUL, 1995, p. 61)

Este paradigma deve ser transpassado, através da valorização da ideia de uma educação emancipadora. As propostas curriculares atuais determinam que a avaliação seja formativa e esteja presente em todo o contexto do processo de ensino e aprendizagem para que o educador visualize os resultados de suas ações em sala de aula, com o objetivo definido de avaliar e aperfeiçoar os sua metodologia didática.

Infelizmente, esta não é a realidade observada na escola, o processo escolar ainda apresenta índices excessivos de reprovação, é possível notar a ideia classificatória relacionada à avaliação.

É indispensável que se reflita acerca dos processos avaliativos na promovendo a reflexão sobre o papel principal da avaliação, cujo objetivo central é aprimorar o processo de ensino e não uma arma, para definir quem será promovido para o próximo ano ou não.

AS CONTRIBUIÇÕES DA AVALIAÇÃO PARA O PROCESSO ESCOLAR

Dentre os processos de avaliação construtivistas temos a avaliação formativa que segundo HADJI (2001), indica o que deveria ser feito para tornar a avaliação verdadeiramente útil em situação pedagógica. Considera-se que a avaliação formativa é uma avaliação informativa.

Caracteriza-se por um processo interpretação-intervenção sobre o desenvolvimento do ensino-aprendizagem com a finalidade de garanti-lo, aprimorá-lo, direcioná-lo, enfim, de dar condições efetivas para que o ensino e a aprendizagem ocorram com sucesso (SILVA, HOFFMANN, ESTEBAN, 2008, p. 39).

A avaliação formativa tem como objetivo avaliar e aprimorar o processo de ensino e aprendizagem, tornando-o mais eficiente e produtivo, sempre focando na apropriação do conhecimento pelo aluno, esta avaliação acontece quando o professor observa o qual a dificuldade do aluno interpretando a avaliação, e partir destes resultados, traçar estratégias para que o aluno supere esta dificuldade.

É formativa toda a avaliação que auxilia o aluno a aprender e a se desenvolver, ou seja, que colabora para a regulação das aprendizagens e do desenvolvimento no sentido de um projeto educativo (PERRENOUD apud HADJI, 2001, p. 20).

Qualquer metodologia de avaliação formativa vem para auxiliar o desenvolvimento do aluno, nunca para medir seus conhecimentos adquiridos somete. A avaliação formativa é o mapa da sala de aula, por onde o professor é guiado ao caminho que leva ao conhecimento que o aluno deve adquirir.

A avaliação somativa, realizada ao final de um curso, período letivo ou unidade de ensino, consiste em classificar os alunos de acordo com os níveis de aproveitamento. Geralmente tem em vista a promoção do aluno de uma série para outra (HAYDT, 1988, p. 18).

Já a avaliação formativa é aplicada ao final de um período educacional como objetivo de

observar o conhecimento adquirido pelo aluno durante todo o processo desenvolvido. A avaliação somativa tem em vista verificar a adequação do aluno em relação ao que lhe foi ensinado e se está apta a prosseguir para outro nível de ensino.

Assim, o método de avaliação construtivista é o mais indicado para a promoção do desenvolvimento adequado do processo de educação escolar, pois proporciona **à criança a oportunidade** de interagir como professor e seus pares e seus professores, promovendo a circulação do conhecimento.

Assim a o aluno tem a oportunidade de desenvolver-se plenamente, pois terá acesso à **informação** e consequentemente ao conhecimento através da interação no ambiente da sala de aula.

A avaliação é um processo abrangente da existência humana que implica uma reflexão crítica sobre a prática, no sentido de captar seus avanços, suas resistências, suas dificuldades e possibilitar uma tomada de decisão sobre o que fazer para superar os obstáculos. É a forma de acompanhar o desenvolvimento dos educandos e ajudá-los em suas eventuais dificuldades (VASCONCELLOS, 2000, p.43).

O ato de avaliar, não deve ser encarado como um ato finalizador e sim como um momento voltado a reflexão por parte do professor, que deve apossar-se desse momento com a visão de avaliar suas ações, questionar a si mesmo se os caminhos trilhados até dado momento foram proveitosos e se não, o que fazer para melhorar suas estratégias didáticas.

Conduzir a meta-avaliação é importante para avaliadores, gestores e educadores. Avaliadores profissionais precisam de um retorno sobre a qualidade de seu trabalho para assegurar um constante aperfeiçoamento da sua prática profissional. Os diferentes usuários dos resultados da avaliação precisam saber a qualidade das informações que recebem. (LETICHEVSKY, 2007, p. 21)

Pesquisadores afirmam que o objetivo da avaliação formativa é a aprendizagem efetiva do aluno, pois este método avaliativo coloca o aluno no centro do processo de aprendizagem e o impulsiona a elaborar estratégias para seu desenvolvimento cognitivo, possibilitando o desenvolvimento de uma visão autocrítica, onde o educando tem a oportunidade de auto avaliar-se, e a partir de então elaborar novos conceitos a carca das informações recebidas, excedendo a mera memorização de ideias prontas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a conclusão da referida pesquisa é possível entender a contextualização histórica dos processos avaliativos, foram apresentadas os dois principais seguimentos avaliativos utilizados no contexto educacional, a avaliação tradicional: cujo objetivo era selecionar os alunos conforme as notas obtidas nos testes, assim para alcançar essa aprovação o professor tinha a simples missão de transmitir o conteúdo pré-determinado e engessado para o aluno, que por sua vez, tinha a obrigação de decorar o que a ele foi transmitido e devolver refletidamente este conteúdo na hora da prova.

Caso tenha conseguido demonstrar que decorou o conteúdo seria aprovado. Este ciclo fechado não permitia a inovação dos conteúdos, tão pouco a assimilação e construção de novas ideias no ambiente educacional. Neste contexto o professor era tido como o centro do processo educativo e transmissor de conteúdo.

Abordou-se também a avaliação construtivista, modelo inovador que traz agora o aluno como centro do processo educacional, o professor passa então a figurar como o mediador do processo educativo, deixando circular na sala de aula os conhecimentos prévios dos alunos, para que os conteúdos ensinados possam partir de conhecimentos prévios dos alunos tornando assim o processo de ensino e aprendizagem muito mais significativo e proveitoso para a vida do aluno.

No modelo de avaliação construtivista a ideia é avaliar o processo educacional de forma somativa, com o intuito de aprimorar o processo educacional e melhorar, sempre focando no aluno como o protagonista do processo educacional.

A avaliação é uma ferramenta muito importante para o processo educacional, pois favorece a prática do ensino e promove a aprendizagem nas em diversos contextos. Atualmente, as situações avaliativas devem ter objetivo diagnóstico e contínuo. Destaca-se a importância da prática avaliativa contínua, onde o professor terá a possibilidade de acompanhar o desenvolvimento do aluno no processo de ensino e aprendizagem.

Assim é importante salientar a necessidade da constante reflexão acerca da avaliação escolar, para que ela possa contribuir para o avanço educacional, não se pode deixar que a avaliação retroceda ou que o modelo tradicional figure de forma atrelada a este, para que não se perca os avanços até aqui conquistados.

Conclui-se, portanto que os objetivos delimitados para esta pesquisa foram alcançados e os questionamentos respondidos com base na referências bibliográficas consultadas, que mostram a avaliação como um instrumento auxiliar do processo de ensino e aprendizagem.

Onde deve ser utilizada para mediar o processo mostrando os caminhos que o educador deve seguir para aprimorar o processo de aprendizagem e com isso garantir que o aluno compreenda da melhor forma o que a ele deve ser ensinado.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

GARCIA, R. L. A **Avaliação e suas implicações no fracasso/sucesso** In: ESTEBAN, M. T. (Org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999. p. 29- 49.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mito & desafio: uma perspectiva construtivista**. 26ª ed. Porto Alegre: Mediação, 1999.

HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1995.

LETICHEVSKY, Ana Carolina. **Avaliação na Educação**. Marcos Muniz Melo (Organizador). 2007.

MÉNDEZ, Juan Manoel Alvarez. **Avaliar para conhecer examinar para excluir.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

MORETO, Vasco Pedro. Prova: um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas. 8. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008. p.17, 87, 93, 93, 101, 103, 109,110.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas.** Tradução Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SOARES, Luciana de A. **A Prática pedagógica da avaliação escolar:** um processo em constante construção, 2006. Disponível em: <http://www.ufpi.edu.br/subsiteFiles/ppgd/arquivos/files/eventos/2006.Gt14/GT_14_2006_02_PD.pdf> Acesso em: 10 de jun. de 2022.

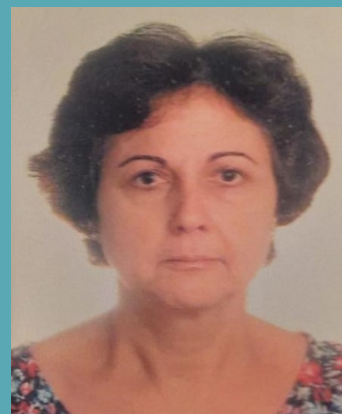
SILVA, Janssen Felipe da; HOFFMANN, Jussara; ESTEBAN, Maria Teresa. **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas: em diferentes áreas do currículo.** Porto Alegre: Mediação, 2003.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação emancipatória: desafio a teoria e a prática da avaliação e reformulação de currículo.** São Paulo: Cortez, 2000.

EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: UMA REFLEXÃO SOBRE OS DESAFIOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

MARLENE DE OLIVEIRA SIMÕES

Licenciatura em Pedagogia pela faculdade de filosofia ciências e letras de Santo Amaro; Pós- Graduação Lato-Sensu em Musicoterapia pela faculdade XV de Agosto



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

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 inten-

cionalidade 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 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.

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 excluía os grupos afrodescendentes, levando-os à marginalização social.

Estes debates acabaram promovendo uma campanha por uma política educacional multicultural. Fruto de reivindicações 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 objetivo a reflexão sobre a valorização 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

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.

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.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

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. (LIMA, 2006).

NILMA (2006, p.29) afirma:

“Aprender essa diversidade, compreender e enfrentá-la parecem ser um receio da pedagogia e da educação escolar. Por quê? Porque nós, professores, ainda somos formados, como profissionais, para lidar com a uniformidade e homogeneidade. Essa pedagogia da homogeneidade esconde-se atrás do discurso da igualdade, o que sempre encontrou grande aceitação entre os docentes, de todos os segmentos: progressistas, conservadores, de diferentes crenças e posições ideológicas.” (Gomes, 2006, p. 29).

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.

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.

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.

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).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

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.

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.

O VÍNCULO PATOLÓGICO: O PAPEL DO PSICOPEDAGOGO EM CASO DE OPRESSÃO ESCOLAR

NATASHA MORELLI BERTONI AVELLAR

Graduação em Pedagogia pela Faculdade FMU – Faculdades Metropolitanas Unidas (2015); Especialista em Psicopedagogia clínica e institucional, e Educação e relações étnico-raciais pela Faculdade Campos Salles (2016 e 2021); Graduação em Artes Visuais – Faculdade Campos Salles (2022) - Graduanda em Psicologia – Universidade Paulista Unip (1/2023) Professora de Ensino Fundamental I - na EMEFM Guiomar Cabral.



RESUMO

O presente artigo tem como objetivo uma breve reflexão sobre o conceito de opressão escolar, a luz dos vínculos negativos, que poderão surgir na relação entre professor-estudante. Após discorrer sobre o assunto, será observado qual é o papel do psicopedagogo, dentro da esfera clínica, ao identificar situações que envolvam o paciente em um quadro de opressão escolar, surgindo as dificuldades de aprendizagem, e os possíveis procedimentos e intervenções para atender a demanda, a fim de contribuir com o desenvolvimento da criança. Tal discussão busca compreender a importância de se articular a temática dentro da clínica, possibilitando a reflexão dos estudantes sobre a necessidade de repensar as práxis em sala de aula. O presente estudo se configura como uma pesquisa bibliográfica do tipo qualitativa, cujo objetivo é levantar o conhecimento produzido sobre um tema em um determinado período. As etapas para o instrumento de pesquisa ocorreram sob o levantamento das palavras chaves, e a partir disso, mediante da leitura e seleção de referências sob critério de inclusão e exclusão. Este artigo tem como público alvo professores de educação infantil e ensino fundamental I, coordenadores, gestores e profissionais psicopedagogos. Os resultados obtidos revelam que o ambiente educacional possibilita a construção de vínculos positivos e patológicos, sendo o psicopedagogo um profissional que exerce papel fundamental na construção da demanda e intervenção.

Palavras-chave: Vínculo Patológico; Psicopedagogo; Professor-Estudante.

INTRODUÇÃO

A unidade de ensino é um espaço que atende por diversos tipos de demanda, sendo possível observar, que a instituição é responsável por garantir proteção, segurança e qualidade de ensino aos seus estudantes, sendo possível compreender, que a reflexão perante a prática é deixada de lado, sendo o foco principal, o resultado em formato de conceitos. Com isso, muitas vezes, é possível identificar a construção de relações disfuncionais, caracterizada pelo vínculo patológico entre professores e estudantes. Não existe psicopedagogia sem educação, ambas são aliadas, e neste processo de suporte educacional, não é raro o psicopedagogo, dentro da esfera clínica, encontrar casos de dificuldades demandadas pela opressão escolar.

O objetivo geral deste trabalho é elucidar, por meio de uma pesquisa bibliográfica, qual é o papel do psicopedagogo clínico em caso de opressão escolar. Mediante isso, serão discorridas reflexões sobre como surgem os vínculos negativos considerados patológicos, quais as possíveis mudanças de comportamento dos estudantes frente a esta queixa, e quais as etapas que o psicopedagogo transpassa para auxiliar no desenvolvimento do seu cliente.

Os conteúdos que serão apresentados neste artigo serão a Teoria do vínculo, a teoria das emoções básicas, compreensão sobre mudanças de comportamento, conhecimentos sobre a psicopedagogia, compreensão sobre o que é hipótese clínica e a construção da história vital, hora do jogo e possíveis intervenções.

O VÍNCULO PATOLÓGICO: O PAPEL DO PSICOPEDAGOGO EM CASO DE OPRESSÃO ESCOLAR

É possível detectar a complexidade dos sentimentos internalizados, após compreender que cada indivíduo detecta e internaliza um tipo de sentimento que difere de outro indivíduo.

Capelatto (2014) parte do pressuposto que as ações motivadas pelos sentimentos podem ser positivas ou negativas. Em muitos casos, o educador em um momento de estresse e fúria, manifesta um sentimento capaz de bloquear o sentimento de compreensão.

Brasileiro (2012) diz que a sala de aula é composta por um único professor lidando com diversos alunos, e cada um compreende um tipo de vínculo expressado por meio das emoções pessoais. De acordo com a autora, um vínculo advindo como negativo poderá influenciar no processo com que esse aluno irá se identificar com o que está sendo proposto, capaz de contribuir para uma possível dificuldade, como uma barreira que poderá inibir o aprendizado.

De acordo com Bzuneck e Suenson (2011) em muitas ocasiões é possível notar que a conduta do professor responsável pela sala se faz de suma importância, abrangendo os conceitos de avaliação. Como exemplo, para os autores, em um caso que o aluno não alcança um conceito esperado, ele automaticamente se frustra pela sua avaliação não aguardada, porém, ele demonstra um sofrimento maior quando outras pessoas não reagem positivamente ao resultado final, parecendo que não é capaz de tirar um conceito máximo perante algo que foi exigido.

Diante das perspectivas dos autores citados, é possível compreender que uma sala de aula é composta dos diversos sujeitos interligada a um objetivo, e dentre as relações em sala de aula, ocorrem os constantes vínculos. A partir dessa análise, surgem os campos das emoções, que são motivações para as ações e sentimentos.

Bzuneck e Suenson (2011) dissertam que quando o aluno não chega ao resultado esperado, deve haver, por parte da instituição, uma avaliação dos mecanismos que estão sendo utilizados, afim de verificar quais as estratégias que não estão sendo favoráveis ao aluno, há diversos acontecimentos que poderão influenciar negativamente o processo de aprendizagem de um educando, sendo fatores sociais, orgânicos e emocionais.

Ainda sobre a percepção de ambos, quando as estratégias pessoais do aluno não estão sendo

favoráveis a esse processo, há intervenções que o próprio professor pode utilizar para melhorar o entendimento dessa criança perante o conteúdo proposto, mas, quando há uma dificuldade emocional advinda do próprio professor, torna-se um assunto muito mais complexo de ser resolvido, pois dentre essa situação, torna-se necessário que o professor tenha comprometimento em reavaliar as suas próprias ações subjetivas. Por essa questão, a postura do professor como principal sujeito construtor de vínculos, por meio das suas ações diárias pode contribuir para o surgimento dos vínculos negativos, refletindo nas manifestações individuais de seus alunos. Isso pode ocorrer quando o professor deixa de ser educador, e incorpora uma postura autoritária, bloqueando o diálogo entre seus alunos, criando-se barreiras que poderão acarretar dificuldades no desenvolvimento cognitivo e afetivo de seus alunos.

Segundo Capelatto (2014) o professor torna-se educador quando percebe a inibição do sentimento afetivo, que está sendo substituído por sentimentos contrários, que não promovem um meio agradável ao aluno, e que dentro dessa dimensão, consegue transformar tudo o que há de negativo, em positivo, contribuindo para um ambiente harmonioso e afetivo.

De acordo com Luckesi (2014) a escola necessita de um novo olhar perante o erro dos seus alunos, visando as produções incertas como um ponto de partida para o aprendizado. De acordo com o autor, as agressões físicas sofridas na escola, como a antiga palmatória que nos tempos atuais foi extinta, foi modificada por outro tipo de agressão, por meio da desmotivação psicológica do aluno.

Smith e Strick (2013) dissertam possíveis mudanças de comportamento causadas pela opressão escolar são: Fraco alcance da atenção que é caracterizada pela perda de atenção constante, e pela perda de interesse por atividades deixando-as inacabadas. Dificuldade para seguir instruções que é caracterizada pelo constante pedido de ajuda para realizar uma tarefa, perguntando mais de uma vez o que era para ser feito. – Imaturidade social: caracteriza-se pelo retrocesso da idade cronológica, preferindo a socialização de crianças mais novas. – Dificuldade com a conversação: relacionada a dificuldade em utilizar as palavras corretas. – Inflexibilidade: caracterizada pela teimosia em repetir os erros, resistindo a sugestões ou ajuda. – Fraco planejamento e habilidades organizacionais: caracteriza-se pela falta de organização do tempo quando a criança perde o horário de uma atividade por chegar atrasada. – Distração: quando a criança perde com frequência seus objetos, o quando se esquece de seus compromissos. – Falta de destreza: quando os adultos rotulam um indivíduo de “desastrada”, isso é, quando a criança não se encontra no ambiente, deixam cair objetos, não conseguem praticar esportes e apresentam péssima caligrafia. –

A falta de controle dos impulsos: - caracterizada pela falta de controle do seu interesse, isso é, quando sente a necessidade de colocar a mão em tudo aquilo que se sente interessada, verbaliza seus sentimentos sem pensar no que é impróprio, interrompe assuntos de outras pessoas e apresenta dificuldade em esperar a sua vez para determinadas ocasiões.

Perante essa condição, surgem às dificuldades de aprendizagem, isso é, quando há a presença das questões vinculares de forma negativa por meio de reforços, o indivíduo terá como resultante, a inibição das capacidades cognitivas e afetivas, causando momentâneos bloqueios de aprendizagem.

O FAZER PSICOPEDAGÓGICO

Moraes (2010) disserta que a Psicopedagogia é a ciência que estuda o comportamento humano perante o processo de aprendizagem, que poderão se configurar em dificuldades de padrões normais e patológicos. A autora explica que dificuldades de aprendizagem normais são barreiras momentâneas que o aluno tende a desenvolver por questões de estágios, e patológicos, as dificuldades em que o aluno tem que poderá futuramente acarretar em dificuldades com o seu desenvolvimento, se não tratado.

Para Aragão (2010) Psicopedagogia é uma ciência que investiga os fenômenos da aprendizagem de um sujeito, partindo das diversas disciplinas em que se apoia. Com isso, a autora disserta que o psicopedagogo ao estudar a vida de uma criança com possível dificuldade de aprendizagem, a fim de compreender a razão pela qual existe, estuda também os fenômenos pessoais e sociais que influenciam o desenvolvimento do seu cliente.

Desse modo, a Psicopedagogia torna-se uma disciplina ativa no processo de reeducação entre o indivíduo e aprendizado, sendo fator primordial que influenciará a percepção pela qual o paciente compreende o seu papel na construção do próprio aprendizado.

Para Sousa (2014) a Psicopedagogia surgiu para investigar hipóteses de dificuldade de aprendizagem, a partir de um olhar individual perante o histórico do sujeito. Segundo o autor, diante o olhar Psicopedagógico, a aprendizagem com a construção psíquica do sujeito se desenvolve de formas simultâneas.

Ainda sobre o autor, a Psicopedagogia clínica trabalha com duas essenciais etapas: a etapa da análise (que é a fase em que serão aplicados diversos tipos de métodos para chegar a um diagnóstico psicopedagógico), e a etapa de intervenção, acontecendo após o diagnóstico, essa é a fase em que se inicia um processo de atividades de intervenção da criança perante a sua dificuldade, assim de sanar o aspecto em que está causando a barreira entre o aprender.

HIPÓTESES CLÍNICA: A HISTÓRIA VITAL

Para Moraes (2011) o apontamento psicopedagógico, em uma instancia clínica, consiste em investigar determinadas queixas trazidas pela família ou instituições de ensino perante a dificuldade de um aluno. A autora ressalta que esse é a etapa mais importante do atendimento clínico, pois por meio da entrevista com os responsáveis, é possível verificar a forma com que os indivíduos enxergam a criança, por meio das falas, quais as possíveis causas para que ocorram as dificuldades de aprendizado.

Se no transcurso do diagnóstico ou do tratamento não conseguimos apaixonarmos por essa vida, nem a pensar como um drama onde se está jogando este tipo de coisas que a mitologia põe em um relevo especial, mas que estão em todos os seres humanos, estaremos banalizando o sujeito. Não podemos curá-lo nem entendê-lo. Justamente a possibilidade de curá-lo, ou seja, de fazê-lo surgir como diferente, é facilitar seu trabalho de recriar-se como pessoa interessante. Que sinta que sua personalidade se diferencia das outras e tem um caminho próprio que é capaz de construir, que vislumbre uma possível escolha, certo grau

de liberdade, ainda que seja no conhecimento. PAÍN (apud MORAES, 2010, p.2)

O processo de investigação perante a história vital de um paciente é de suma importância, pois é o momento em que o profissional compreende quem é o seu futuro paciente por meio da percepção de seus responsáveis, e qual o olhar que eles têm pela dificuldade e identidade de seus filhos. Dentre esse contexto, destaca-se o início da construção de um vínculo entre terapeuta e responsáveis, que será um dos fatores resultantes do sucesso de intervenções.

Perante um atendimento clínico, Vicente et al (2015) destacam a importância de o psicopedagogo manter um vínculo com a família e com o professor da instituição escolar do seu cliente. Para os autores, a união desses profissionais se configura em uma parceria a fim de estabilizar caminhos para atingir a dificuldade que o aluno possui. Os autores explicam que família e escola são as sociedades modelo para o aluno em fase escolar, sendo ambas as instituições o modelo pelo qual ele irá construir os primeiros vínculos que servirão de base para formação psíquica.

Os autores ainda esboçam que em uma situação de dificuldade de aprendizado causada por uma interferência escolar, deve ter o auxílio de intervenção psicopedagógica. Diante essa ocorrência, a autora disserta que a assistência clínica não deve ocorrer apenas no consultório, mas sim, em todos os espaços em que a criança tem, pois acredita que a Psicopedagogia irá servir de instrumento para sanar uma dificuldade que ocorre no ambiente escolar, portanto, devendo haver a parceria entre o profissional que irá atuar na intervenção, e do profissional atuante em sala de aula.

Para Aragão (2010) o primeiro momento de entrevista com a família é destacado como a oportunidade em verificar quais os sintomas que advém as queixas. A autora disserta que nesse primeiro momento, durante a conversa entre profissional e família, é o período em que as hipóteses já começam a ser levantadas.

A partir dos autores, destaca-se também um novo vínculo que se formará por meio da união das dimensões sociais em que a criança está centrada, em meio dos estudos psicopedagógicos que irá mediar às questões de dificuldades de aprendizagem com a participação dos responsáveis.

Moraes (2010) explica que a história vital da criança se trata de uma entrevista aos responsáveis e ao professor responsável pela criança, para identificar quais os sintomas que a criança demonstra, para levantar as primeiras hipóteses psicopedagógicas das dificuldades que o indivíduo possa ter. A autora destaca que em um processo de levantamento da história vital, é imprescindível que o psicopedagogo destaque as seguintes características: a) a causa dessa possível dificuldade: - a amplitude que está gerando transtornos ao indivíduo, isso é, se advém de questões sociais, emocionais ou orgânicas - b) levantamento do histórico infantil: - questões escolares sobre quais as principais dificuldades do aluno em relação a escola, e quais as possíveis habilidades. Nessa etapa destacam-se todas as dimensões do indivíduo acerca do seu desenvolvimento – c) identificação das características emocionais da criança: breve pesquisa sobre o esquema de ações e sentimentos que a criança demonstra acerca de suas tarefas diárias e acadêmicas.

A autora, é destaca que a etapa da entrevista deva ser planejada desde o primeiro momento em que se recebe a procura pela clínica Psicopedagógica. Dentre essa situação, se faz necessário que o profissional tenha conhecimento sobre a área para questionar quais os principais pontos em

que possa haver sintomas, a fim de fazer uma projeção mental sobre o caso.

Faz-se necessário pensar que quando há procura do profissional psicopedagogo para auxiliar na dificuldade dos filhos, é perceptível que há uma família interessada no desenvolvimento da criança, que pó muitas vezes, carrega o mesmo sofrimento do filho pelo inalcançável. Diante essa visão, deve-se considerar que os responsáveis pela criança também necessitam ser ouvidos e acolhidos de modo terapêutico, enaltecendo os pontos positivos que a família pode oferecer, e assim, formando novos vínculos.

Barbosa (2010) discute que cada profissional compõe um caminho para obter as hipóteses psicopedagógicas de acordo com a sua identidade pessoal, e linhas de pesquisa. De acordo com a autora, a questão da história vital também pode ser construída como segunda etapa, isso é, na primeira consulta o profissional conhece primeiramente o seu paciente e logo após entra em contato com os seus responsáveis.

De fato, quando se compreende que a psicopedagogia é uma ciência que tem como objeto de estudo a compreensão do aprendizado, não se pode apontar que há apenas um modo de trabalho, considerando o como universal. Cada psicopedagogo também possui sua identidade subjetiva, e sua maneira única de trabalho.

No vínculo patológico depressivo, Marreiro (2016) discute que a instituição de ensino é um ambiente que favorece diversos tipos de vínculos, e que quando um paciente adquire sintomas patológicos de maneira emocional, faz-se necessário que o psicopedagogo conheça a instituição de ensino, e investigue as relações que possam estar dificultando o desenvolvimento do aluno.

POSSÍVEIS RECURSOS PARA AVERIGUAR A OPRESSÃO ESCOLAR: A HORA DO JOGO

Enaltecendo a questão da investigação psicopedagógica, a partir de uma análise clínica, vale ressaltar que os psicopedagogos como profissionais de personalidades únicas e subjetivas compreendem diversas questões perante as possíveis maneiras de obter a confirmação dos fatores inibitórios do processo de ensino e aprendizado. De fato, não há uma única linha de pesquisa para se compreender a questão, se faz necessário que esse profissional tenha sensibilidade para perceber as questões intrínsecas que o paciente pode expor.

Referente à hipótese psicopedagógica, Moraes (2011) disserta que o psicopedagogo, após a entrevista com os responsáveis, e levantar pequenas hipóteses acerca das questões que dificultam a aprendizagem, ao realizar as primeiras avaliações, com o paciente, deve estar atento aos pequenos sinais que podem ser indicativos de determinadas causas. Diante do caso de não aprendizado por conta de vínculos negativos, o autor esboça que o psicopedagogo tem em seu consultório, uma criança com desmotivação ao aprender. O autor ainda conclui que é possível analisar tal caso a partir da maneira com que a criança expõe, por meio de gestos e formas sutis, a sua dificuldade em relação ao aprender.

Para Fernandez (2009) em uma análise clínica, em que o psicopedagogo inicia o processo de

levantamento de hipóteses com o seu colaborador, se faz necessário, além de averiguar as questões cognitivas inerentes ao rendimento escolar, analisar as questões de compreensão de si próprio em relação ao paciente. Isso é, a autora defende que o paciente necessita ser compreendido como um sujeito subjetivo e particular, com seus desejos e emoções.

A autora ainda aborta que esquematizar ações que permita ao paciente demonstrar os seus encantos e desencantos por meio de possibilidades permitidas em análise clínica, é a maneira mais eficaz de chegar a um levantamento de hipóteses perante as questões emocionais.

Diante essa situação apontada pelos autores, se faz necessário refletir sobre conceitos e dimensões humanas, perante a importância do paciente clínico sentir-se sujeito autor do processo em que está sendo realizado. Partindo da concepção do temário de opressão, todo o sentimento de tristeza e raiva pode ser provocado pelo fato de que não há espaço para o indivíduo se sentir único, provocando emoções adversas ao que deveria sentir. Portanto, a questão clínica deve ser refletida com cautela para que o indivíduo não seja apenas um mero receptor de ditos e informações, para que a clínica não repita o erro ocorrido na instituição de ensino, criando o vínculo de parceria.

Perante um olhar psicanalítico, Marreiro (2016) esboça que quando uma criança recebe uma carga opressiva, o seu aparelho psíquico cria condições para que não sofra os impactos do vínculo patológico, chamados de mecanismos de defesa. A autora aponta que os principais mecanismos de defesa são: mecanismos de repressão, negação e regressão.

Ainda sobre a autora, os mecanismos de defesa são eficazes para conter uma determinada carga negativa, porém, quando prolonga-se, tornam ineficazes, transformando-se em sintomas que poderão acarretar em dificuldades de aprendizagem, de configurações emocionais.

Ao se falar em subjetividade, diversas são as respostas possíveis para os questionamentos sobre o ser humano, a mente, o pensamento ou sentimentos e até sobre as atividades de como aprender; isso fica evidenciado durante o desenvolvimento da humanidade, pois as questões não visíveis que permeiam as discussões dos seres humanos foram inspiração para teorias que viabilizaram novas práticas de estudo, investigação, avaliação e intervenção no espaço físico. (SILVA et al, 2016, p. 13)

Marreiro (2016) explica alguns dos principais sintomas causados pela opressão escolar, a) Racionalização: - etapa em que o paciente cria mecanismos por meio de argumentos para justificar a sua dificuldade na realização de alguma atividade – b) Regressão: - quando o indivíduo regride após a não realização de uma tarefa, mostrando ações que não correspondem a sua idade, tornando-o infantilizado. – c) formação reativa: - quando o aluno tenta agradar a pessoa que é autoridade do ambiente.

Diante uma avaliação clínica, para o levantamento de hipóteses diagnósticas, a autora ainda revela que na etapa inicial, em que o psicopedagogo entra em contato com a criança, se faz necessário averiguar a maneira com que o paciente se faz presente, as ações demonstradas nos pequenos sinais e o que ele demonstra ao ser solicitado em tarefas.

Marreiro (2016) disserta que o vínculo depressivo, tendo como causalidade, a formação opressora, se manifesta a partir de sintomas emocionais que a criança manifesta ao entrar em contato com outros indivíduos ou objetos. A autora cita os principais sintomas ativos dessa situação, sendo eles, diminuição das tarefas escolares, tristeza profunda e persistentes, fracasso no rendimento escolar,

agressividade, isolamento social, e sentimento de incapacidade, demonstrado diversas vezes pela frase “eu não posso realizar a tarefa”.

Gondim (2016) expõem que durante uma avaliação psicopedagógica de uma hipótese de opressão, o psicopedagogo pode trabalhar com o jogo de representações. Segundo as autoras, essa intervenção pedagógica consiste em representar por meio de desenhos diversas crianças com diversas expressões, para cada expressão há um balão, e a criança deve escrever quais as situações que a deixam com as expressões desenhadas.

De acordo com Araújo e Fratari (2015) o desenho infantil torna-se um grande aliado ao profissional que quer identificar o sentimento do seu cliente em diferentes situações. Segundo as autoras, quando uma criança esboça um desenho, ela demonstra por meio de traços, determinadas sentimentos que estão presentes em seu aparelho psíquico.

Diante o desenho infantil, Sousa (2014) acredita que tal prática anteceda a escrita, gerando então, a possibilidade de utilizar como ferramenta de avaliação referente aos sentimentos sobre determinados aspectos, acerca de diversos sujeitos com idades cronológicas diferenciadas. As autoras ainda esboçam que o desenho infantil representa a organização da aprendizagem da criança. Elas ressaltam que perante diversas situações positivas ou negativas, a criança necessita demonstrar sentimentos que os permeiam, de maneira espontânea.

O desenho infantil torna-se aliado ao psicopedagogo quando a criança é oportunizada a representar, por meio de traços, o tipo de vínculo que está vivenciando, e os sentimentos demonstrados por meio de riscos e rabiscos, sendo então, uma forma de representação perante os vínculos e fatos que englobam a sua vivência.

Motta (2014) explica a questão das técnicas projetivas, que tem como objetivo verificar quais são as variações emocionais que o indivíduo demonstra ao entrar em contato com o aprendizado, por meio de âmbitos sociais. Perante as técnicas projetivas, a autora cita que é um instrumento avaliativo que permite ao terapeuta identificar quais são os vínculos em relação a aprendizagem, a família e consigo mesmo, destacando o par educativo.

Silva et al (2013) explica o recurso utilizado em análise clínica para identificar o vínculo que está sendo construído por meio do teste do par educativo. Os autores esboçam que esse teste tem por consequência identificar a relação do indivíduo com a aprendizagem, nas dimensões físicas e emocionais da criança. Para realizar o teste, os autores explicam que diante de paciente, o psicopedagogo deva solicitar a ela que desenhe uma situação de ensinante e de aprendente.

Perante a questão de representações, Saad (2012) aponta o jogo de areia como um dos aliados ao processo de identificação da projeção de cenas em que uma criança representa a partir de miniaturas, um contexto em que tenha presenciado. A autora esboça que os materiais para a construção do jogo são: duas caixas retangulares cobertas de areia (em uma contendo areia úmida), diversas miniaturas.

Perante o modo de jogar, a autora explica que é solicitado que o paciente registre uma cena em que ele esteja no papel de aprendente e na outra, o papel de ensinante. Após a realização do

registro de cenas, a autora esboça que o paciente possivelmente demonstrará na primeira cena qual o tipo de aprendizagem que está sendo submetido, enquanto na segunda, qual é a aprendizagem que ele gostaria de ter.

Diante a visão dos autores citados, é possível perceber que o campo de investigações de diagnóstico da Psicopedagogia é vasta diante as possibilidades de materiais para averiguar os principais sintomas que a criança demonstra. Tanto o jogo de areia quanto o jogo do par educativo, são caminhos para averiguação de mesmo efeito, realizado de maneiras diferentes.

INTERVENÇÕES PSICOPEDAGÓGICAS

Marreiro (2016) alerta sobre o cuidado e a ética psicopedagógica que o profissional deve ter em saber compreender qual é o seu objeto de ensino, para que não assuma certos papéis que não são de sua profissão. A autora aborda que todo vínculo patológico, aquele que foi modificado e que causa sofrimento do paciente, deva ser verificado com extrema cautela, pois, quando a dificuldade torna-se inibitória e afeta diariamente o paciente em níveis que dificultem a sua produção social, deva ser encaminhado ao profissional psicólogo, para que juntos, tracem um caminho positivo e terapêutico a criança.

Diante a questão apresentada, vale ressaltar que o profissional que estuda a aprendizagem e suas dificuldades, tenha uma rede de parcerias que podem auxiliar nas diversas intervenções, para que se comuniquem e criem condições favoráveis ao trabalho com o paciente.

Santos (2012) aponta a importância do trabalho em relação ao conceito de competência emocional, que compreende a habilidade da criança em demonstrar um referente tipo de emoção, considerada positiva, em meio a uma situação. A autora afirma que em um processo de educação, ou intervenção psicopedagógica de um paciente que tenha dificuldades no processo emocional, o psicopedagogo deva trabalhar suas expressões para que compreenda quais as possibilidades dela se expressar, para que não crie potencialize o vínculo negativo.

Gondim (2016) esboça que quando um psicopedagogo recebe um caso de aluno que não aprende por causa do ambiente escolar, expõem que o papel desse profissional é primeiramente o de trabalhar a autoestima da criança, por meio de intervenções lúdicas, que façam a criança compreender que ela pode chegar ao objetivo proposto.

A autora ainda acredita que as crianças que possuem baixa estima, necessitam de espaço para que se permitam explanar seus sentimentos sobre determinadas situações. Segundo as autoras, as técnicas psicopedagógicas que permitem que a criança mostre quais os tipos de sentimentos que a permeiam, é o trabalho mais eficaz para a recuperar a autoestima dessa criança. A autora ainda disserta que diante uma queixa escolar, o psicopedagogo ao avaliar um aluno, deve estar atento a todos os sinais que essa criança despertar, analisando a entonação que essa criança possui com sua voz, como ela expressa os seus gestos, e analisar as diversas características que ela demonstra.

Pavarini et al (2016) abordam que as crianças com idade escolar necessitam ser pertencentes

ao local em que estão inseridas para se sentirem fortalecidas e encorajadas a realizar as tarefas para o seu desenvolvimento. Diante esse parâmetro, os autores discutem que as relações são os pontos iniciais para que a criança se sinta pertencente ao seu espaço, sendo importante refletir o conceito de aceitação do grupo que ela se relaciona.

Sobre a concepção dos autores, é de suma importância ressaltar que crianças, em idade escolar, devem absorver diversas situações para que compreendam quais são as emoções básicas das dimensões humanas.

Silveira (2012) propõe o uso das diversas linguagens artísticas como maneiras interventivas de tratar dificuldades emocionais advindas pela clínica, expondo que um dos fatores para que haja tal dificuldade é o aprisionamento dos sentimentos. A autora expõe que nas primeiras intervenções clínicas, o psicopedagogo deve conceder a liberdade para que a criança use diversos artefatos que produzam arte, como argila, canetas coloridas, tintas, e folhas de papéis.

Ainda perante a análise de Silveira, diante de uma produção artística do desenho livre, o psicopedagogo pode propor a combinação da atividade com músicas e movimento corporal.

Gondim (2016) aponta o psicodrama como uma intervenção ativa no combate ao vínculo depressivo. A autora explica que o psicodrama é uma técnica que faz uso do teatro e da psicologia para interpretar alguma cena que faz sentido ao paciente, afim dele compreender o porquê de sua angústia.

Winnicott (apud SEI, 2014) expõe o jogo do rabisco como artefato que pode ser utilizado como recurso clínico que possibilita o paciente demonstrar suas percepções internas. O autor explica que o jogo do rabisco é um desenho construído entre terapeuta e paciente, que se revezam para construir um único registro, por meio de rabiscos, e por fim, o paciente nomeia o registro. O autor esboça o jogo do rabisco, também conhecido por hora do rabisco, é a construção subjetiva de emoções, construídos ao longo de vivências, podendo ser um grande aliado no processo psicopedagógico.

Diante uma interface dos autores acima, é imprescindível destacar a questão da qualidade das relações diante a questão clínica enquanto há intervenções, pois quando o psicopedagogo entra em contato com o paciente, e demonstra novas percepções de aprendizado, cria-se um vínculo de confiança que será fator primordial para o resultado do trabalho.

Saad (2014) relata que o jogo da escrita também pode ser um grande aliado ao profissional terapeuta para utilizar com crianças que já possuem o sistema de leitura e escrita, a autora disserta que esse jogo consiste em uma história construída com a participação do terapeuta e paciente. Sei relata que ao iniciar a proposta do jogo da escrita, o terapeuta inicie uma história, solicitando que o paciente escreva a continuação.

A autora afirma que os benefícios desse jogo são múltiplos, pois além de averiguar e intervir nas emoções que o aluno expressa ao se imaginar em uma situação de conflito, o terapeuta também pode potencializar a percepção do paciente perante as suas produções, automaticamente, possibilitando maiores vínculos de autoconfiança.

Dessa forma, é possível identificar que o primeiro passo a ser pensado sobre as possibilida-

des interventivas na clínica em relação ao referente caso, é a necessidade de traçar caminhos que coloque o paciente como o autor do processo de transformação, traçando o caminhos que o façam compreender de forma lúdica a questão da inteligência emocional, devolvendo a esse aluno as configurações vinculares positivas de autoconfiança e felicidade sobre o aprendizado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme a percepção interativa, o professor é um indivíduo único com as suas vivências e complexidades, assim como os seus alunos. Por essa questão, cada sujeito incorpora um tipo de vínculo e o potencializa dentro de si.

É possível compreender que o psicopedagogo deva estar atento sobre a complexidade dos vínculos no âmbito escolar, para que ao receber uma queixa de dificuldade de aprendizado causado por fatores emocionais, já tenha hipótese sobre o fator que esteja contribuindo para essa causalidade.

Diante uma queixa em que a criança não esteja despertando o seu interesse pelos estudos, apontando como sintomas a mudança de comportamento perante as suas ações, o psicopedagogo deve tentar compreender qual o vínculo que o paciente está internalizando.

Perante o caso, a primeira etapa da entrevista sugere que o psicopedagogo faça a história vital do paciente, recolhendo informações sobre a história de vida da criança, para o levantamento de breves hipóteses. Questões do tipo “qual a emoção despertada quando o paciente não chega ao objetivo de um jogo” podem identificar a presença do vínculo depressivo.

Conhecer o professor do aluno e a instituição de ensino que ele está inserido também possa ser um dos fatores primordiais dessa situação clínica, pois, por meio da visitação, o psicopedagogo pode averiguar a maneira com que o professor se coloca em sala de aula, e identificar os níveis vinculares do ambiente.

À hora do jogo é o momento em que o psicopedagogo entrará em contato com a criança, a fim de levantar novas hipóteses e confirmar a primeira hipótese levantada na história vital. Para que isso ocorra, se faz necessário que o profissional faça um mapeamento mental de cada informação anterior que havia recebido, a fim de investigar os sintomas para descobrir a causalidade. O momento da hora do jogo é composto por diversos jogos para que a criança demonstre a sua dificuldade.

Diante um caso de dificuldades emocionais causados pelo vínculo patológico opressivo em sala de aula, sugere-se o uso de artefatos que identifiquem o sentimento do paciente diante alguma situação, e o recurso do desenho livre.

Quando a hipótese de opressão escolar se confirma, o psicopedagogo deve trabalhar as questões de autoimagem da criança, trabalhando a confiança do paciente por meio da inteligência emocional

A inteligência emocional é um campo composto pela maneira com que o indivíduo lidera e compreende suas emoções por meio de determinadas situações. Diante essa questão, o possível

artefato para se trabalhar com o indivíduo se faz em meio das linguagens artísticas, pois permitem que o terapeuta e paciente compreendam quais são as dificuldades emocionais subjetivas, e as maneiras com que o paciente pode se expressar sem que afete o seu desenvolvimento psíquico.

Ressalta-se que o psicopedagogo deva reconhecer qual é o seu objeto de estudo, e que não ultrapasse o limite da sua ciência, quando necessário, o encaminhamento ao profissional psicólogo, deverá ser realizado.

Por fim, o psicopedagogo deve ser o mediador das relações sociais em que o indivíduo está cercado, cabe ao profissional orientar a família e ao professor da instituição escolar sobre o trabalho que juntos deverão traçar, assim de viabilizar um caminho eficaz para que o paciente se desenvolva em todas as suas dimensões.

REFERÊNCIAS

ARAGÃO, Clarissa Guedes de. **Psicopedagogia clínica e as dificuldades de aprendizagem: diagnóstico e intervenção**. Unesc, Santa Catarina, n.5, 17 mai. 2017. P. 11, 15 e 20.

ARAÚJO, Paula Fernandes Corrêa. **A psicopedagogia como possibilidade para enfrentamento das dificuldades de aprendizagem**. Cadernos de educação, São Paulo, n. 24, p. 14 jun, 2013. Disponível em: <https://www.metodista.br/revis-tas-metodista/index>. Acesso em: 2 de jul. 2022.

BARBOSA, Laura Montes Serrat. **Intervenção psicopedagógica no espaço clínica**. Maria Beatriz Machado. São Paulo: Empório do Livro, 2010.

BRASILEIRO, Ada Magaly Matias. **A emoção em saca de aula: impactos na interação professor/aluno/objeto de ensino**. 2012. 277. Tese de Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.

Bzuneck, José Aloyseo; Suenson Sales, Karla Fernanda **Atribuições interpessoais pelo professor e sua relação com emoções e motivação do aluno**. Psico-USF, São Paulo, n.3, dez. 2011, p. 68 e 69. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/4010/401036087007.pdf>. Acesso em 1 jul. 2022.

CAPELATTO, Ivan R.; **Educação com afetividade**. Fátima Mendonça Couto. São Paulo. EDUCAR DPaschoa, 2014.

FERNANDEZ, Alícia **Modalidade de aprendizagem: uma contribuição para a ampliação do conceito**. Scielo, v. 26, Set. 2009, p. 12. Acesso em: ago. 2017, disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0. Acesso em 4 de jul. 2022.

GONDIM, Silvana M. **O psicodrama como recurso psicopedagógico**. 2012. 245. Dissertação de Mestrado em Educação. Uninove, São Paulo, 2012.

LUCKESI, Cipriano C.; **Prática Escolar: do Erro Como Fonte de Castigo ao Erro Como Fonte de Virtude**. Serie idéias, Salvador, n.4. p. 33 e 34.

MARREIRO, Eliandra Danielle. **Depressão infantil: uma contribuição para a prática educacional**.

SciELO, Campinas, n.7, jul.2016. p. 11, 12 e 13. Disponível em: < <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S14135572003000100008&script=>>. Acesso em 29 jun. 2022.

MORAES, Nara Machado. **Diagnóstico e avaliação psicopedagógica**. REI, Rio de Janeiro, n. 10, p. 11, e 14. jun. 2010. P. 65, 68, 70. Disponível em: <<https://rei.bibrei.biblioteca.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/1241/1/MPM21092>>. Acesso em: 20 jun. 2022.

MOTTA, Rosimeri C. **O resgate do desejo de aprender e da autoestima**. UNESC, n.11, jun.2014. p. 9, 13, e 18. Disponível em: <<http://repositorio.unesc.net/handle/1/2/1/2512>> Acesso em: 1 jul. 2022.

PAVARINI, Gabriela; Piazzarollo L.; SOUZA, Débora H. **Compreensão de Emoções, Aceitação Social e Avaliação de Atributos Comportamentais em Crianças Escolares**. SciELO 2016.p. 22 26, 29. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-797220110001000016>. Acesso em: 1 jul. 2022.

SAAD, Maytê A. **A orientação psicopedagógica à mãe e articulações com a aprendizagem de seu filho: enfoque sobre mitos, estilos cognitivo-afetivos e contribuições da arteterapia**. SciELO, n.21, ago.2012. p. 8, 9, 10. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-2000200004>. Acesso em: 2 jul. 2022.

SANTOS, Natálie S. **A inteligência emocional: A compreensão das emoções em crianças do pré escolar**. 2012. 240. Dissertação de Mestrado em psicologia da educação – Universidade da Madeira, Ilha da Madeira, 2012.

SEI, Maíra B. **O jogo da escrita e a construção de estratégias para o atendimento psicanalítico de adolescentes**. Encontro, n. 27, jan.2014. p. 20, 23, 24. Disponível em: < <http://www.pgsskroton.com.br/view/30>>. Acesso em: 02 jul .2022.

SILVA, Gabriel P.; COSTA, Karina; CAMPOS, Nathália R.; MONTIEL, José M.; BARTHOLOMEU, Daniel. **Par educativo - a manifestação do vínculo com a aprendizagem**. SciELO., jan.2016. p. 16, 17. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-24902016000100005.> Acesso em: 26 jun. 2022.

SILVEIRA, Fernanda V. **A arte de contar histórias: um enfoque Psicopedagógico**. SciELO, n.17, mar. 2010. P. 14, 15 e 16. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542010000200008> Acesso em: 28 jun. 2022.

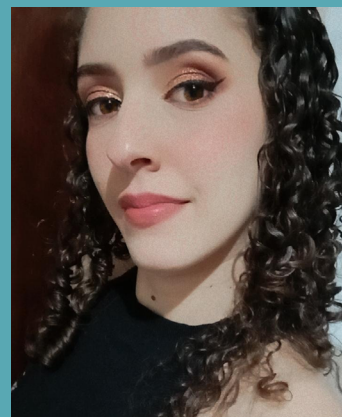
SMITH, Corinne.; STRICK, Lisa. **Dificuldades de aprendizagem de A a Z: manual para pais e educadores**. Tradução por Mônica Ballejo Canto. São Paulo: Artmed. 2013. Cap. 1, p. 10-37.

SOUZA, Vanessa Campos; URCA, **Aparecida Maria de Lima**; FERNANDES, George Pimentel. **Aprendizagem e afetividade: o desenho produzido pela criança no ambiente escolar**. FIPED. N.8, p.3 Jun2014. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalho_Comunicação_oral_idinsctiro_393_c93ea3738c06c2050714ebe5abfa2s3e.pdf>. Acesso em: 3 jul. 2022.

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR HEURÍSTICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

RENATA MARTINS DA SILVA

Graduação em pedagogia pela Faculdade Universidade Paulistano – UNIP, conclusão em 2016, Pós graduação em Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS pela Faculdade Universidade Nove de Julho – UNINOVE, conclusão em 2020, Professora de Educação Infantil no CEI Maria José de Souza.



RESUMO

O artigo aborda a importância do brincar heurístico na educação infantil, onde os bebês e crianças aprendem e se desenvolvem a partir da brincadeira, possibilitando a imaginação, a criar e recriar de forma lúdica, pois a materialidade proposta tem uma intencionalidade pedagógica, para que explorem, experimente, concentrem e sintam o prazer da sua própria brincadeira. Os espaços na unidade educacional proporciona interações de maneira livre, para que as crianças e bebês aprendam pela ação e interação com múltiplos materiais, como os não estruturados; (cones, caixas, carretéis, pedras entre outros) e também o Cesto de Tesouros, o Jogo Heurístico e a Bandeja de Experimentações e assim desenvolvem as habilidades.

Palavras-chave: Brincadeiras; Bebês e crianças; Exploração; Materialidade; Aprendizagens.

INTRODUÇÃO

A brincadeira nos espaços da unidade educacional da educação infantil proporciona para as crianças e bebês a imaginação, onde se desenvolvem e expressão suas ações, pois são seres brincantes.

O professor precisa reconhecer e preparar os espaços atrativamente que encantam os bebês e crianças com diferentes materialidades que possibilita criar e recriar brincadeiras, onde aprendem a pensar e utilizar essa forma de pensamento para descobrir o mundo, para o seu próprio desenvolvimento integral.

A abordagem do brincar heurístico foi desenvolvida pela educadora britânica Goldschmied (2006), a partir de observações do comportamento de crianças e bebês, criou a proposta que combina a curiosidade e exploração de objetos previamente pensados e refletidos para serem fornecidos às crianças.

O brincar heurístico para que aconteça é imprescindível um espaço aconchegante e tranquilo, uma seleção de objetos para que os bebês e crianças possam explorar, a ideia é que os materiais não sejam estruturados, pois objetos estruturados e com uma proposta pronta podem limitar as possibilidades de criação, é necessário que sejam naturais, indo em direção contrária à artificialidade.

Segundo Fochi (2018), o brincar heurístico é dividido em três modalidades diferentes; cesto dos tesouros, jogo heurístico, bandeijas de experimentações cada um desses modos de brincar acontece de forma progressiva no caminhar da primeira infância, são priorizados materiais não estruturados, dessa maneira as crianças ganham uma enorme gama de possibilidades de experimentação e possibilidades com materiais de largo alcance.

O BRINCAR HEURÍSTICO

O brincar heurístico historicamente começou na Inglaterra, Itália, Escócia e Espanha em 1987 e colocada em prática Goldschmied (2006), com um grupo de colaboradoras, buscando uma abordagem que valoriza cada vez mais a criança como centro do processo de aprendizagem. O termo heurístico vem da expressão grega “eureka!” que significa descobrir algo de forma exploratória e espontânea.

A brincadeira ou jogo heurístico subverte a lógica do brinquedo industrializado ou seja algo pronto, sendo assim, não indica à criança e bebê, de maneira implícita o que deve ser realizado, mas a instiga a ser criativo com os objetos de largo alcance proposto, para que desenvolvam suas pontecialidades e habilidades.

Segundo Currículo da Cidade de São Paulo Educação infantil (2019, p. 170) “Brincar, para a criança, é uma atividade imaginativa e interpretativa que compreende corpo e mente. O(a) professora(or) se faz presente quando planeja e organiza os espaços, os tempos e os materiais que favorecem o brincar.”

As crianças desde de cedo aprendem com o meio social e familiar, quando começam a frequentar um espaço educacional na primeira infância da educação infantil, aprendem a partir de interações, usam a imaginação, a criatividade para descobrir e levantar hipóteses sobre o mundo que o cerca.

As interações nos espaços educacionais possibilitam diversas aprendizagens para os bebês e as crianças, constroem significados e memórias para o percurso vivido na unidade escolar, nessa perspectiva, Oliveira afirma (2007, p. 193)

[...] o ambiente das creches e pré-escolas pode ser considerado como um campo de vivências e explorações, zona de múltiplos recursos e possibilidades para a criança reconhecer objetos, experiências, significados de palavras e expressões, além de ampliar o mundo de sensações e percepções. Funciona esse ambiente como recurso de desenvolvimento, e, para isso, ele deve ser planejado pelo educador, parceiro privilegiado de que a criança dispõe.

A materialidade proposto para o brincar heurístico precisa ser refletida pelo professor, pois necessita uma escolha de matérias de largo alcance; caixas, colheres, copos, caixotes, canos de pvc, pinhas, latas, tecidos entre outros, que encantam e possibilita as crianças e bebês, a criar, refletir e imaginar diversas brincadeiras, se tornando protagonista da sua própria aprendizagem.

Segundo Kishimoto (1993, p. 45) afirma que, “Brincar é uma atividade fundamental para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. Desde muito cedo as crianças se comunicam por gestos, sons e mais tarde a imaginação”

A decoração e a organização do espaço, bem como a disposição dos materiais, pode con-

tribuir ou não para determinadas relações que se estabelecem no espaço com crianças e bebês, Guimarães e Kramer (2009, p. 93)

A atmosfera física dos espaços interfere na qualidade das experiências relacionais e emocionais das crianças” assim como “as qualidades sensoriais dos objetos expõem possibilidades e limites na conquista que as crianças podem fazer da realidade em torno.

O professor tem um papel fundamental nesse processo, pois onde prepara os espaços para as crianças e bebês, dessa forma reflete a partir de observações e registros para a construção da documentação pedagógica.

MODALIDADES DO BRINCAR HEURÍSTICO

De acordo com pedagogo e educador Fochi (2018), o brincar heurístico é dividido em três modalidades diferentes; cesto dos tesouros, jogo heurístico e bandeijas de experimentação.

- Cesto dos tesouros - É uma brincadeira exploratória, de descobertas, capaz de aguçar a curiosidade das crianças e bebês por meio da possibilidade de manipular materiais de acordo com a intencionalidade pedagógica de cada professor. Os materiais de largo alcance que podem ser confeccionados ou colhidos da natureza e devem oferecer e possibilitar estímulos sensoriais diversificados (tato, olfato, paladar, audição, visão e movimento corporal). Dessa forma há uma gama de conhecimento, aprendizagem, emoções, desafios, curiosidade, criatividade, interações, exploração e fantasias. O envolvimento da turma com o cesto do tesouro, possibilita reflexão sobre o brincar e as interações com seus pares ou com os próprios objetos.

Montessori (2018)

- Jogo heurístico – É uma prática lúdica e uma abordagem de aprendizagem para as crianças e foi desenvolvida pela pedagoga inglesa Elinor Goldschmied e colocado em prática em colaboração com educadores da Inglaterra, Escócia, Itália e Espanha, levando a descoberta, exploração e investigação.

Goldschmied (2006)

- Bandeija de experimentação – É uma modalidade do brincar heurístico, a proposta com bandeijas de experimentações possibilita a criança e bebês a descobrir as coisas, por si mesmo, sendo o protagonista da sua aprendizagem de maneira significativa.

Essa proposta proporciona as crianças a levantar hipóteses matemáticas e físicas, entre outras, aguçada a curiosidade, elabora estratégias e respostas as problemáticas que surgem, assim como cesto dos tesouros e o jogo heurístico, compreendemos as bandeijas de experimentações como uma exploração, uma brincadeira de descobrir, onde os bebês e crianças constroem a suas aprendizagens,

sem interferência do adulto, o professor possui um papel de observador, mostrando-se presente.

Goldschmied (2006)

O brincar heurístico no CEI (Centro de Educação Infantil), proporciona para as crianças e bebês a aprendizagem a partir de interações e exploração, ampliando a sua aprendizagem e desenvolvimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O brincar heurístico é uma modalidade que proporciona um desenvolvimento das crianças, dentro dos espaços da EI (Educação Infantil), uma possibilidade de aprendizagem significativa, onde a criança e o bebê é o protagonista.

Portante é importante relatar que os espaços na unidade educacional tem um papel fundamental para proporcionar materialidades potentes para o desenvolvimento e aprendizagem dos bebês e crianças, pois a materialidade com uma intencionalidade pedagógica amplia a exploração, e possibilita novas vivências, onde os objetos proposto é o de largo alcance; cones, caixotes, pedras, latas, colher entre outros, e não brinquedos industrializados, pois possibilita a criar e imaginar diferentes brinquedos e brincadeiras.

As modalidade do brincar heurístico se faz necessário nesse espaço, pois possibilita a criança e o bebê a criar, imaginar, observar diversas hipóteses, onde recriam brincadeiras, assim desenvolvem habilidades as quais tem sentido e significado á exploração.

A criança é o protagonista da sua aprendizagem e tem autonomia para se desenvolver, o professor tem um papel fundamental de preparar esse espaço de maneira atrativa e encantadora para possibilitar novas explorações, em prol do desenvolvimento infantil.

REFERÊNCIAS

GOLDSCHMIED, E; JACKSON, S. Educação de 0 a 3 anos – **O atendimento em creche**, 2ª ed. – Porto Alegre: Artmed, 2006.

GUIMARÃES, Daniela; KRAMER, Sonia. **Nos espaços e objetos das creches, concepções de educação e práticas com crianças de 0 a 3 anos**. São Paulo: Ática, 2009. p. 93

KISHIMOTO Tizuko Morchida. **Jogos Infantis**. 2ªed. Editora Vozes, 1993

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2007

Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da cidade: Educação Infantil**. – São Paulo : SME / COPED, 2019

SITES:

<http://aliancapelainfancia.org.br/inspiracoes/materiais-naturais-e-nao-estruturados-e-pouca-intervencao-externa-conheca-o-brincar-heuristico/> – Acesso em 05 jun. 2022;

<https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2019/07/51927.pdf> - Acesso em 09 jun. 2022;

<https://br.pinterest.com/pin/405957353914658843/?mt=login> - Acesso em 10 jun. 2022;

<https://pedagogiaeinfancia.com.br/o-brincar-heuristico/> - Acesso em 10 jun. 2022;

<https://www.facebook.com/oficinacriarebrincar/photos/pcb.2586314601639167/2586314201639207/?type=3&theater> -Acesso em 11 jun. 2022;

O ENSINO DA ARTE NO CONTEXTO EDUCACIONAL

RONNY LUCAS MOREIRA CARDOSO

Bacharel em Engenharia Química pela Faculdade Pitágoras – Grupo Kroton (2011). Graduado em Matemática pela Faculdade de Aldeia de Carapicuíba (2015). Graduado em Pedagogia pela Faculdade São Marcos – FASAMAR (2019). Pós Graduado no Ensino de Química pela Universidade Federal do ABC (UFABC-2021). Professor de Ensino Fundamental II e Médio na SME/PMSP e SEDUC-SP com vivência na coordenação pedagógica e gestão escolar. Professor Orientador de Educação Digital (POED) na SME/PMSP na Prefeitura Municipal da Cidade de São Paulo.



RESUMO

A arte é uma proposta curricular que envolve a criança e mostra-a a liberdade de realizar reflexões a partir da forma como enxergamos a realidade, e esse será um espaço pessoal, de reinterpretação, de compreensão, acesso ao conhecimento de si e do mundo em contextos, culturas e expressões diversificadas. Apenas em ensino, que favoreça a integração entre a aprendizagem racional e estética dos alunos, poderá contribuir para o exercício conjunto complementar da razão e do sonho, no qual conhecer é também maravilhar-se, divertir-se, brincar com o desconhecido, arriscar hipóteses ousadas, trabalhar, esforçar-se e alegrar-se com descobertas. Os aspectos abordados neste artigo foram levantados por meio de pesquisas bibliográficas acerca do tema proposto.

Palavras-chave: Ensino; Artes; Educação.

INTRODUÇÃO

A disciplina de Arte é uma área de conhecimento que contribui para formação humana do aluno, para ajudá-lo a entender de forma crítica a sociedade que o rodeia e a cultura. Portanto, não pode ser tratado como forma meramente de entreter, ou ser visto como uma área menos importante que as demais.

Sua existência no currículo contribui para uma formação plena do aluno, lembrando que é muito importante a formação global, não se reduzindo o processo educacional somente por áreas mais tradicionais como é o caso da língua portuguesa, matemática e ciências.

Nesse sentido, o conhecimento na área de Arte faz parte do todo na formação do aluno e não permitir o acesso a essa área de conhecimento é negar um direito que o cabe para ser formado como cidadão crítico e consciente.

No encontro se faz a cultura e criança situa-se o professor cujo trabalho educativo será o de intermediar os conhecimentos existentes e oferecer condições para novos estudos.

A criança que está em constante assimilação de tudo aquilo com que entra em contato no seu meio ambiente; compete ao professor de arte saber com os fatos em sala de aula, constituindo a sua metodologia de trabalho.

Construir um olhar a partir de ver observa sentir, fazer, expressar e refletir, um projeto concreto, na prática da realidade da sala de aula.

O que se produz parte do que se percebe e os enfoques se deslocam para a verdadeira construção do conhecimento.

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.

Assim, a falta de formação do professor conduz a aulas que não despertam o interesse do aluno, e este, por sua vez, não consegue construir o sentido do ensino de arte para sua vida. Com essa compreensão, à docência em arte torna-se um desafio do qual o professor deve ser o mediador entre o conhecimento e o aluno provocando a ação do discente no processo ensino aprendizagem.

A Arte é vista como linguagem e tem seu discurso específico. O olhar da criança se constrói, paulatinamente, na sala de aula, que parece um espaço limitado. A ele se abre para outros espaços, à criança não pode compreender a Arte se não a conhece. É tarefa de o professor sensibilizar a criança para que possa ser um receptor da arte moderna e contemporânea e até um produtor.

O ENSINO DA ARTE NO CONTEXTO EDUCACIONAL

A Lei 5692/71 institui a Educação Artística no currículo oficial das escolas de Ensino Fundamental e Nível Médio, mas pouco se refletiu sobre a complexidade da Arte contemporânea e seu papel nas escolas e principalmente na vida dos alunos.

Limitou-se a implantar os cursos de Licenciatura e nas escolas, com raríssimas exceções, o que se via e muitas vezes ainda se vê, é um “laissez-faire.” Um deixar fazer qualquer coisa a partir de sensibilização simplista ou da apropriação de sucatas, pouco se importando com a pessoa criadora, nos seus tempos e espaços situacionais e contextuais.

Há professores que se omitem e acabam traduzindo o fazer artístico como meio de liberar emoções; levando à alienação da realidade e retirando do processo criativo a importância de aspectos cognitivos.

As artes fornecem um dos mais potentes sistemas simbólicos das culturas e auxiliam os alunos a criar formas únicas de pensamento. Em contato com as artes e ao realizarem atividades artísticas, os alunos aprendem muito mais do que pretendemos, extrapolam o que poderiam aprender no campo específico das artes. E como o ser humano é um ser cultural, essa é a razão primeira para a presença das artes na educação escolar. (FERREIRA, 2001, p.32)

Numa sociedade em que há o predomínio de uma concepção de educação voltada ao cientificismo, o reconhecimento da Arte e de suas especificidades de linguagens, acaba não existindo e ela passa a ser condenada como mero apêndice pedagógico, ou com oposição à ciência.

Quando na verdade, a arte e ciência são faces do conhecimento, que se complementam e ajustam-se perante o desejo de compreender o mundo. A arte não é oposição, nem contradição à

ciência, todavia nos fazer entender certos aspectos que a ciência não consegue fazer.

Aprender deve ser responsabilidade compartilhada por alunos e professores, ou seja, uns e outros devem desenvolver instrumentos de regulação das aprendizagens. (CARVALHO, LAVELBERG, 2019, p.80)

Um dos principais problemas que influencia as crianças para o ensino da arte, é a presença de modelos estereotipados para as atividades dos alunos, a falta de estímulo e nenhum interesse dos alunos pela Arte, dificuldade de organizar atividades que possam levar o aluno a conhecimento da linguagem das artes, resistência dos alunos em exprimir-se por meio do desenho e da pintura quando já foi bloqueado em fases anteriores.

Sobre o objetivo de se Ensinar Arte na escola, afirma Barbosa (1991):

Sabemos que a arte na escola não tem como objetivo formar artistas, como a matemática não tem como objetivo formar matemático, embora artistas, matemáticos e escritores devam ser igualmente bem-vindos numa sociedade desenvolvida. O que a arte na escola principalmente pretende é formar o conhecedor, fruidor, decodificador da obra de arte. (BARBOSA, 1991, p.32)

De acordo com a proposta de Barbosa (1991), a arte-educação é muito diferenciada da formação de artistas. De acordo com a pesquisadora, o essencial é o desenvolvimento de habilidades que permitam ao aluno a construção de sua cidadania e sua capacidade de perceber e refletir sobre os diversos fenômenos artísticos.

Outro ponto que influenciou mudanças no processo de ensino de arte foi a Constituição de 1988. No ano de 1988, foi publicada a nova constituição brasileira, considerando os direitos da cidadania. Neste período, mudanças políticas da educação são conquistadas com lutas para inclusão do ensino de Arte em caráter obrigatório.

Em decorrência da Constituição de 88 foram necessárias mudanças educacionais o que levou à promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB em 20 de dezembro de 1996.

A década de 90, representa um período importante na arte, com inserção da disciplina de Arte na educação formal. A Lei nº 9.394/96 no seu art. 26, § 2º, afirma: “o ensino de arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”.

Com a inserção da Arte como disciplina no currículo, passou ser então reconhecida como campo de conhecimento com seus conteúdos e linguagens: Artes Visuais, Teatro, Dança e a Música, abrangendo também no trabalho educativo a valorização da cultura local. Tratou-se de um momento importante na construção do currículo para a escola básica.

Fonte: <http://rbeducacaobasica.com.br/arte-na-escola-pressupostos-pratico-curriculares/>

A criança aproxima-se do objeto estético, comunicar-se com ele reflete sobre a sua relação com a outra pessoa e com o mundo. Existe prazer nessa relação, às atividades prazeroso em arte, leva- na enfrentar problemas e buscar soluções.

A Arte pode ser ensinada e de que o professor é o condutor desse processo de aprendizagem. Desenvolvendo na criança a percepção visual do mundo e da obra de arte, ampliando seu repertório

visual e gráfico, contribuindo para a construção de um olhar crítico no exercício de sua cidadania, criando uma consciência mais consciente na sua transformação.

Quando o professor faz essa construção o aluno se sente mais envolvido e as aulas se tornam mais ricas, ajudando a eliminar a fragmentação, auxiliando ao aluno a perceber o conhecimento num todo e a desenvolver um pensamento lógico e criativo.

No caso da ação educativa em arte com criança, o professor terá de entrelaçar a sua prática-teórica artística e estética a consistentes propostas pedagógicas. Em síntese, é preciso saber ser professor de arte junto às crianças. (CARVALHO, LAVALBERG, p.80)

A BNCC conceitua o ensino da Arte como campo de conhecimento tão importante como os demais. Com ênfase na aprendizagem indica: objetivos, conteúdos, critérios de avaliação e orientações didáticas. Na apresentação do documento é exposto o que o ensino dessa disciplina pode favorecer:

A educação em Arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico, que caracteriza um modo particular de dar sentido às experiências das pessoas: por meio dele, o aluno amplia a sensibilidade, a percepção, a reflexão e a imaginação. Aprender arte envolve, basicamente, fazer trabalhos artísticos, apreciar e refletir sobre eles. Envolve, também, conhecer, apreciar e refletir sobre as formas da natureza e sobre as produções artísticas individuais e coletivas de distintas culturas e épocas. (BRASIL, 1997, p.15)

A BNCC deve auxiliar o professor em sua prática docente, pois é um referencial para seu planejamento. Neste campo de conhecimento não é uma indicação metodológica, apesar de propor uma educação em Arte que valorize as práticas do apreciar, produzir e contextualizar, no sentido de garantir um ensino de qualidade.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) cita que o professor pode descobrir lugar para si mesmo através de pesquisa uma fonte de informações o valor e a riqueza das manifestações artísticas no local de sua comunidade transformando em uma fonte inesgotável para uma reflexão acerca das mudanças educacionais que estão ocorrendo.

A importância da formação do professor, visa uma formação significativa, contínua e que em especial venha corrigir distorções de sua formação inicial, e também contribuir para uma reflexão acerca das mudanças educacionais que estão correndo.

O aprender contínuo é de responsabilidade também do professor, que deve ver a escola não somente como um lugar onde ensina, mas também onde aprende. (NÓVOA, 2001, p. 14).

O aprender contínuo é essencial na profissão do professor e deve concentrar-se em dois pilares, na própria pessoa do professor, como agente, e na escola como lugar de crescimento permanente.

Arte + educação+ ação e pesquisa para descobrirmos como nos tornarmos mais eficientes no nosso contexto educacional, desenvolvendo o desejo e a capacidade de aprender de nossas crianças." (BARBOSA, ANA MAE, 1996, p.04)

O professor em sua prática não pode ser um condutor, mas sim um articulador no processo de ensino aprendizagem.

Pode ter um entendimento que o ensino da Arte perpassa por muitas vertentes do conhecimento pois trata do psicológico, adentra no espaço físico tanto corporal com espacial, e vai ter uma confirmação de fatos que historicamente fez para do mundo desde o tem pré-histórica até atualmente da contemporaneidade. Muitos não entendem o processo do ensino da arte como forma de conduzir culturas que iniciou no passado, vive no presente e vai ser lembrado no futuro.

O educar é o processo de humanização do homem, é a partir do conhecimento que tornamos capazes de compreender a história, reproduzida na arte. O homem é razão, mas também é emoção, é na vivência do cotidiano que desperta a criatividade.

A arte modifica e configura, como um dos meios, mas direto de dominar o exterior e interior do homem, por estar ligada a produção de saberes que envolvem os fenômenos artísticos e de práticas que envolvem o ler, o produzir, o refletir, o criar e o construir.

A postura de um professor articulador deve ser a de observador, atento e participante, não somente tirar dúvidas, mas através de questionamentos levarem o aluno refletir sobre o que produz – levantar hipóteses, testar alternativas, sistematizando seu próprio conhecimento.

Arte como conhecimento, como a mais importante concentração de todos os processos biológicos e sociais do indivíduo na sociedade, como um meio de equilibrar o homem com o mundo nos momentos mais críticos e responsáveis da vida. Como motivo de transformação do homem e consequentemente da sociedade.

É esta transformação pela arte que abuso alcançar com as crianças com que trabalho, pois considero que aprendizagem artística envolve um conjunto de diferentes tipos de conhecimentos que visam à criação de significações, exercitando fundamentalmente a constante possibilidade de transformações, exercitando fundamentalmente a constante possibilidade de transformação do ser humano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para trabalhar com a disciplina de Arte é necessário conhecimento e planejamento por parte do professor, ter objetivos claros, conteúdo e métodos que favoreçam os referenciais do aluno.

Esses aspectos foram observados durante as aulas assistidas. Notou-se que a professora planeja bem suas atividades e possui objetivos definidos, contudo, ainda falta uma diversificação maior das atividades e uma exploração de diversos tipos de linguagens artísticas não somente dentro do desenho e pintura, como também do teatro, da dança, da música e outras atividades que também compõe o mundo da Arte.

Para que o ensino de Arte possa existir no currículo, além da obrigatoriedade, e sendo um ensino promissor com práticas significativas, é preciso que o sistema educacional tenha ações concretas em relação a formação continuada dos professores de Arte.

Assim, foi possível verificar que ainda esta disciplina no ambiente escolar necessita de mudanças, para adquirir maior importância perante às demais disciplinas. Tais mudanças envolvem a formação do professor, a utilização de materiais e espaços da escola e a exploração dos diversos tipos de demonstrações artísticas dos alunos que os conduzam a perceber como a Arte está permeada em seu dia a dia.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, A. M. **Arte – Educação: leitura no subsolo**. São Paulo: Cortez, 2005.
- _____. **A Imagem no ensino das Artes**. São Paulo: Perspectiva, 1989.
- _____. **Artes Educação no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 1978.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/ Lei nº 9394-96**. Brasília: SEB, 1996.
- BRASIL. Secretaria da Educação. **Fundamental Parâmetros Curriculares Nacionais –Arte**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- CARVALHO, J. **O ensino de Artes nas séries Iniciais**. Disponível em: www.artenaescola.org.br/forum/tópico.php?n=1118paq=2-45k2000 Acesso em 15 jun. 2022.
- _____. **Comentário: Arte x Ensino Fundamental**. Disponível em www.revistaescola.abril.com.br/edições/015/aberto/mt-244683.shtml/abril/2002 Acesso em 15 jun.2022.
- FERREIRA, E. **O papel do professor no processo de Ensino aprendizagem**. Disponível em: www.webartigos.com/articles/5400/1/o-papel-do-professor-no-processo-ensino-aprendizagem/pagina1html/Ferreira-2001. Acesso em 15 jun. 2022.
- FERREIRA, N. **Cidadania - uma questão para a educação**. São Paulo: Nova Fronteira, 2001.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FUSARI, M. F. de R., FERRAZ, M. H. C. de. **Metodologia do Ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 2000.
- MARTINS, M. C. **A arte e seus desafios**. Disponível em: www.educacaopublica.rj.gov.br/discutindo/discutindo.asp?codper46:Martins.MirianCeleste/Bencine.Roberta2002 Acesso em 15 jun. 2022.
- NÓVOA, A. **O papel do professor**. Disponível em: www.revistaescola.abril.com.br/edições/008/aberto/mt22300.shtml/março/2001Antonio NÓvoa/Cristiana.Pereira Acesso em 15 jun. 2022.
- _____. **Desafios do trabalho do Professor**. Disponível em: <www.scribd.com/doc/2943879/Desafios-do-trabalho-do-professor-Antonio Novoa2007>. Acesso em 15 jun. 2022.

CONSIDERAÇÕES RELEVANTES SOBRE O TRABALHO COM ARTES NO CONTEXTO PEDAGÓGICO

ROSANA LUCIA ROJA

Graduação em PEDAGOGIA com licenciatura plena pela Universidade Paulista - UNIP (1996); Especialista em Psicopedagogia pela Faculdade IPEMIG (2020); Professora de Educação Infantil e Fundamental I na EMEI "Brigadeiro Eduardo Gomes" e PEI no CEI Vila Basileia.



RESUMO

Este trabalho tem como objetivo elucidar que a Arte está presente na história da humanidade desde o seu princípio e vem evoluindo de acordo com as transformações sociais no decorrer dos séculos, independente da época e do modo de expressão, a arte revela as características de um tempo e peculiaridade de uma sociedade. Aprender acerca das várias formas de expressão artística é uma das possibilidades que se oferece para a apropriação da evolução cultural e o desvendamento da realidade e do contexto social. À escola cumpre oportunizar a cada um o contato com as múltiplas formas de manifestação artística, de maneira que todos se apropriem de bens culturais, ampliando as possibilidades de desenvolver uma percepção mais clara da realidade. A escrita deste artigo está baseada em pesquisas bibliográficas acerca do tema abordado.

Palavras-chave: História; Ensino; Artes.

INTRODUÇÃO

A história da Arte no Brasil é toda a manifestação de arte que ocorreu desde o período anterior a colonização. As primeiras manifestações artísticas ocorreram muito antes dos portugueses desembarcarem em terras brasileiras. E, as formas artísticas mais antigas foram encontradas no Piauí são pinturas rupestres com mais de 15.000 anos.

A história do Ensino de Arte no Brasil inicia-se com os Padres Jesuítas em processos informais pelas oficinas de artesões. Era o uso das técnicas artísticas como instrumento pedagógico para a catequese dos povos indígenas.

Com a presença da Família Imperial Portuguesa no Brasil, inicia-se o ensino formal das artes com a implantação da Academia Imperial de Belas Artes, em 1816, sob a tutela da Missão Artística Francesa.

Predominava o ensino do exercício do desenho dos modelos vivos, da estamperia e a produção de retratos, sempre obedecendo a um conjunto de regras rigorosamente técnicas.

O ingresso ao estudo das artes era permitido somente uma pequena elite. Principalmente na década de 1870 o ensino de arte voltou-se apenas para a formação de desenhistas

Com a proclamação da República em 1889 surgiram às transformações sociais políticas e econômicas a educação então passou a ser vista sob o olhar estratégico então a arte em 1920 foi incluída na grade curricular como uma atividade de apoio as outras disciplinas.

Um grande marco revolucionário para a transformação artística do Brasil aconteceu em 1922 com a Semana de Arte Moderna que libertou a arte brasileira da concepção estética do belo que era basicamente a predominância da arte europeia, com obras de artistas brasileiros a arte brasileira se consolidou.

Assim, começaram a surgir escolas de arte a fim de promover e formar artistas genuinamente brasileiros com estilos próprios.

Em 1948, Augusto Rodrigues, Margaret Spencer e Lucia Valentim fundaram no Rio de Janeiro a Escolinha de Arte do Brasil (EAB), que posteriormente seria transformado no Movimento de Escolas de Arte (MEA), um conjunto de 140 escolinhas de arte espalhado por todo território nacional e expandido posteriormente para outros países.

Nos períodos de 1950 e 1960 o desenho permanece como conteúdo, mas é acrescentado ao currículo escolar o canto, a música e os trabalhos manuais tendo como metodologia a transmissão de conteúdo a ser reproduzido, no modelo cópia, próprios da pedagogia tradicional.

Em 1971 com a Reforma da legislação, a Arte se torna uma disciplina obrigatória no currículo das escolas tinha como fundamento dar ao currículo um caráter humanista.

Apesar da importância da disciplina de arte, o processo de ensino, aparentemente, ainda não transcorre de maneira a beneficiar a aprendizagem. Os professores têm enfrentado numerosos empecilhos: inadequação da estrutura escolar, escassez de recursos didáticos, indisciplina e desinteresses dos estudantes, inconformidade das estratégias de ensino, fazendo prevalecer, muitas vezes, o conhecimento raso e a perspectiva reprodutivista.

Durante a vigência da lei, as aulas de educação artística eram ministradas por profissionais de outras áreas de ensino, sem o devido conhecimento que o ensino de artes exige e desprovidos de quaisquer aparatos de uma matriz teórica que fundamentasse suas práticas, era uma concepção de arte como atividade.

Essa concepção teve sua trajetória baseada no fazer artístico devido a ausências de conteúdo, o que conseqüentemente relegou o ensino de artes a um lugar de inferioridade diante das demais disciplinas escolares.

Os anos 80 fora repleto de discussões sobre os novos rumos que seriam tomados no cenário educacional brasileiro, estando o ensino de arte como um dos pontos de culminância dos educadores do país que ergueram uma luta política em favor do ensino de Artes nas escolas.

Sendo assim, instituiu a criação de cursos superiores para a formação do professor de Educação Artística, com Licenciaturas plenas e curtas, Resolução nº 23, de 23 de outubro de 1973, Parecer nº 1.284/73-CFE, de 9 de agosto de 1973.

Didaticamente, o ensino de arte no Brasil é composto por três grandes concepções: Ensino de

Arte Pré-Modernista, Ensino de Arte Modernista e Ensino de Arte Pós-Modernista ou Pós-Moderno.

Segundo Ana Mae Barbosa, o Modernismo no Brasil é que nomeia as outras tendências da Arte-Educação, utilizando-se dos prefixos latinos pré e pós para nomear os períodos passados e futuros.

A Tendência Pré-Modernista caracteriza a (1) Concepção de Ensino da Arte como técnica; na Tendência Modernista, a (2) Concepção de Ensino da Arte como Expressão e como Atividade; e na Tendência Pós-Modernista, a (3) Concepção de Ensino da Arte como Conhecimento.

Na Concepção de Ensino de Arte como conhecimento, a principal abordagem é a própria arte, nomeada por Ernest Eisner (2002) como *essencialismo*.

Para a corrente essencialista a arte é importante por si mesma, não servindo como instrumento para fins de outra natureza (RIZZI, 2002, p. 64-65), como vinha ocorrendo nas concepções anteriores.

Segundo Barbosa (2005) esta abordagem mais contemporânea está relacionada ao desenvolvimento cognitivo, deslocando a questão *de como se ensina arte para como se aprende arte*, focada nos estudos de Pillar (2001), Barbosa (2002) e Parsons (1992) que buscam compreender como se dá o processo de ensino aprendizagem dos conhecimentos artísticos, originando mudanças epistemológicas e metodológicas para o ensino da arte.

CONSIDERAÇÕES RELEVANTES SOBRE O TRABALHO COM ARTES NO CONTEXTO PEDAGÓGICO

O ensino de Arte é a área de conhecimento com conteúdos específicos e deve ser consolidada como parte construtiva dos currículos escolares, requerendo, portanto, a capacitação de professores para orientar a formação do aluno.

Os objetivos principais de Arte são:

- Expressar e saber comunicar-se em arte, mantendo uma atitude de busca pessoal;
- Interagir com materiais, instrumentos e procedimentos variados em arte;
- Observar as relações entre o homem e a realidade com interesse e curiosidade.
- Compreender e saber identificar aspectos da função e dos resultados do trabalho do artista, reconhecendo aspectos do processo percorrido pelo artista.

Os três princípios são: Descoberta, Experimentação e o Fazer em Arte, é desejável que o aluno, ao longo da escolaridade, tenha oportunidade de vivenciar o maior número de formas de arte; entretanto, isso precisa ocorrer de modo que cada modalidade artística possa ser desenvolvida e aprofundada.

Os conteúdos da área de Arte devem ser relacionados de tal maneira que possam sedimentar a aprendizagem artística dos alunos. Tal aprendizagem diz respeito à possibilidade dos alunos de-

envolverem um processo contínuo e cada vez mais complexo no domínio do conhecimento artístico e estético, seja no exercício do processo estético criador, por meio das formas artísticas, isto é no contato com as obras de arte com outras formas presentes nas culturas ou na natureza.

O conjunto de conteúdos está articulado dentro do contexto de ensino e aprendizagem em três eixos norteadores; a produção, a fruição e a reflexão.

A produção refere-se à apreciação significativa de arte no universo a ela relacionado, tal ação completa a fruição da produção dos alunos e da produção histórico social em sua diversidade.

Portanto, o simples contágio é insuficiente para entender o que é arte.

Em realidade, como seria desolador o problema da arte na vida se ela não tivesse outro fim senão o de contagiar muitas pessoas com os sentimentos de uma. Seu significado e seu papel seriam extremamente insignificantes, porque em arte acabaríamos sem ter qualquer outra saída desses limites do sentimento único, exceto a ampliação quantitativa desse sentimento (VIGOSTKI, 2001, p.307)

A reflexão refere se a construção de conhecimento sobre o trabalho artístico pessoal, dos colegas e sobre a arte, como produto da história e da multiplicidade das culturas humanas, com ênfase na formação cultivada do cidadão.

As artes fornecem um dos mais potentes sistemas simbólicos das culturas e auxiliam os alunos a criar formas únicas de pensamento. Em contato com as artes e ao realizarem atividades artísticas, os alunos aprendem muito mais do que pretendemos, extrapolam o que poderiam aprender no campo específico das artes. E, como o ser humano é um ser cultural, essa é a razão primeira para a presença das artes na educação escolar. (FERREIRA, 2001, p32)

Os três eixos são articulados na prática, ao mesmo tempo em que mantêm espaços próprios, os conteúdos poderão ser trabalhados em qualquer ordem.

Segundo os PCNs, diante de uma obra de arte, intuição, raciocínio e imaginação atuam tanto no artista como no espectador. A experiência da percepção rege o processo de conhecimento da arte, ou seja, a compreensão estética e artística. O processo de conhecimento advém, então, de significações que partem da percepção, das qualidades de linhas, texturas, cores, sons, movimentos, temas, assuntos, apresentados e/ou construídos na relação entre obra e receptor (BRASIL, 1998, p. 33)

Mesmo sem delimitações disciplinares mais rígidas para o nosso componente de estudo, é possível construir uma visão específica da Arte tendo como base a BNCC:

A Arte contribui para o desenvolvimento da autonomia criativa e expressiva dos estudantes, por meio da conexão entre racionalidade, sensibilidade, intuição e ludicidade. Ela é, também, propulsora da ampliação do conhecimento do sujeito relacionado a si, ao outro e ao mundo. É na aprendizagem, na pesquisa e no fazer artístico que as percepções e compreensões do mundo se ampliam no âmbito da sensibilidade e se interconectam, em uma perspectiva poética em relação à vida, que permite aos sujeitos estar abertos às percepções e experiências, mediante a capacidade de imaginar e ressignificar os cotidianos e rotinas. O trabalho com a Arte no Ensino Médio deve promover o cruzamento de culturas e saberes, possibilitando aos estudantes o acesso e a interação com as distintas manifestações culturais populares presentes na sua comunidade. (BRASIL, 2018, p. 474)

Segundo SAVIANI (1997), a Lei nº. 4.024/61 era uma lei inócua, tal qual a Lei nº. 9394/96 atualmente em vigor, mas, vale lembrar também que antes disso, não havia no Brasil uma lei específica para educação.

Na década de 90, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96, em seu artigo

26 § 2º estabelece que:

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. § 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos. (Redação dada pela Lei nº 12.287, de 2010) www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.art26. Houve a alteração pelas modificações da Lei nº 11.769, de 2008, incluindo no §6 a música como conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do ensino de Arte, (observe-se que a lei original dá aos sistemas de ensino 03 anos para se adaptarem às exigências da lei).

E, por meio da lei 10.639 de 2003, que torna obrigatório o ensino de conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira, ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileira.

Posteriormente essa lei foi substituída pela 11.645, de 2008, que acrescenta aos conteúdos abordados a temática indígena.

As consequências dessas leis são de que o professor de Arte, tem que ser polivalente nas quatro linguagens da arte; Visuais, Música, Teatro e dança.

O Currículo se torna extenso para a formação do aluno e os professores que administram esses Cursos tem que se “esforçar” em pouquíssimo tempo formar um professor com conhecimentos em todas as linguagens da Arte.

É um absurdo epistemológico ter a intenção de transformar um jovem estudante (a média de idade de um estudante ingressante na universidade no Brasil é de 18 anos) com um curso de apenas dois anos, num professor de tantas disciplinas artísticas. Nós temos 78 cursos de Licenciatura em Educação Artística nas faculdades e universidades do Brasil outorgando diplomas a arte-educadores. A maioria deles são cursos de dois anos de duração. BARBOSA, Ana Mae, pag. 160. 1983.

Dessa forma, o professor de Artes Visuais tem que se desdobrar para passar o mínimo necessário ao futuro professor, pois tem que dividir seu tempo na grade do aluno em formação.

O poder público brasileiro não vê a disciplina de arte com a importância que realmente ela tem de desmistificar ainda é uma grande barreira para educação brasileira.

Com a valorização em todos os aspectos, econômico, financeiro, pedagógico deve ter início na base educacional onde se inicia toda a formação do educando, nos anos iniciais até os anos finais.

São essas modalidades artísticas que configuram o conjunto de conteúdos expressos pela BNCC de Arte para o ensino fundamental, orientadas cada uma, a partir de objetivos gerais e específicos, de critérios para a seleção de conteúdo, critérios de avaliação e orientações didáticas.

Durante aproximadamente quatro séculos, o ensino de arte no Brasil, foi baseado na concepção de arte como técnica com o intuito de preparar para o trabalho e como ferramenta pedagógica para o ensino das disciplinas mais importantes do currículo.

Contudo, por aproximadamente seis décadas, predominou a concepção de arte como expressão da criatividade onde o processo é mais importante que o produto; já na concepção de arte

como atividade.

E, observa-se a ausência de conteúdos artísticos, mas cristalizou práticas que ainda hoje são efetivadas nas aulas de arte nas escolas como é o exemplo das apresentações artísticas meramente preparadas para as comemorações e festividades.

Enquanto a concepção de ensino como técnica valorizava o produto e a concepção de ensino como expressão valorizava apenas o processo em detrimento do produto artístico, a concepção de ensino como conhecimento valoriza os processos, o produto e o meio cultural dos alunos.

Respeitada a autonomia de que gozam no mandamento legal, os estados e municípios terão a liberdade de organizar seus currículos, sempre na articulação entre a base nacional comum, a parte diversificada e os conteúdos mínimos das áreas de conhecimentos. E poderão respeitar a formação específica dos professores.

A busca de propostas contemporâneas para tratar das questões do ensino-aprendizagem, nas instituições de ensino formal, vem sendo uma das principais preocupações dos arte-educadores brasileiros nas duas últimas décadas.

Para se compreender e assumir melhor a responsabilidade como professores de Arte, é importante saber como a arte vem sendo ensinada, suas relações com a educação escolar e com o processo histórico-social.

A partir dessas noções pode-se reconhecer na construção histórica, esclarecendo como estão atuando e como desejam construir essa nossa história.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação do professor de artes ainda é muito deficiente no Brasil, a base da formação infelizmente ainda deixa muito a desejar, no que diz respeito, principalmente a prática e teoria. Desta maneira seu aprimoramento e formação tornou-se um grande desafio aos profissionais da arte educação.

Conhecer e caracterizar as dificuldades do ensino de artes, levando-se em consideração as recorrentes inquietações dos professores desta disciplina, foi meta desse estudo.

É sabido que algumas dessas dificuldades concernem não somente ao ensino específico de artes, mas também as demais disciplinas que integram o currículo dos estudantes secundaristas, devido a problemas estruturais que abarcam todo o sistema educacional brasileiro.

Percebeu-se que ensinar artes é um desafio constante frente a tantas dificuldades enfrentadas.

Dentre os obstáculos levantados destacaram-se alguns, sobressaindo a ausência ou escassez de recursos materiais, a indisciplina, a carga horária reduzida, a falta de oportunidades para ampliar a formação, além da desvalorização profissional.

Ademais, a disciplina de arte ainda precisa ser fortalecida e desmitificada muitos educadores

e alunos não consegue enxergar a importância do ensino de artes nas escolas, a arte tem o poder de transformar criar elos interdisciplinares formar cidadãos críticos pluralizados para uma sociedade contemporânea que está em constante desenvolvimento e transformação social e cultural.

REFERÊNCIAS

AAIDD. **American Association on Intellectual and Developmental Disabilities** Disponível em: <<http://www.aaidd.org>>. Acesso em 20 mar 2019.

ACHCAR, Dalal – **Balé: uma arte**. Rio de Janeiro, 1998, Ediouro.

ALMEIDA, Célia Maria de Castro. **Ser artista, ser professor: razões e paixões do ofício**. São Paulo: Editora da Unesp, 2009.

BARBOSA, A. M. **Arte – Educação: leitura no subsolo**. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **A Imagem no ensino das Artes**. São Paulo: Perspectiva. 1989.

_____. **Artes Educação no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 1978.

_____. **Arte educação no Brasil: das origens ao modernismo**. São Paulo, Perspectiva, 1978

BARBOSA, A. M. (Org.) **Inquietações e mudanças no Ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 2003. 184p

_____. **A Imagem no Ensino da Arte**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1991.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/ Lei nº 9394-96**. Brasília: SEB, 1996.

_____. Secretaria da Educação. **Fundamental Parâmetros Curriculares Nacionais –Arte**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**, Brasília, 1997.

_____. Constituição, **Constituição da República do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

CARVALHO, B. V. de. **A Literatura Infantil**. São Paulo: Edart, 1982.

CARVALHO, J. **O ensino de Artes nas séries Iniciais**. Disponível em: www.artenaescola.org.br/forum/tópico.php?n=1118paq=2-45k2000 Acesso em 15 jun. 2022.

_____. **Comentário: Arte x Ensino Fundamental**. Disponível em www.revistaescola.abril.com.br/edições/015/aberto/mt-244683.shtml/abril/2002 Acesso em 15 jun. 2022.

COELHO, N. N. **Literatura Infantil: Teoria Análise e Didática**. São Paulo: Moderna, 2000.

FERREIRA, E. **O papel do professor no processo de Ensino aprendizagem**. Disponível em: www.

webartigos.com/articles/5400/1/o-papel-do-professor-no-processo-ensino-aprendizagem/pagina1html/Ferreira-2001. Acesso em 15 jun. 2022.

FERREIRA, N. **Cidadania - uma questão para a educação**. São Paulo: Nova Fronteira, 2001.

FERREIRA, Sueli (Org) **O Ensino das Artes: Construindo Caminhos**. Campinas: Papirus, 2001, 224p.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da autonomia**. 27 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FUSARI, M. F. de R., FERRAZ, M. H. C. de. **Metodologia do Ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 2000.

MARTINS, M. C. **A arte e seus desafios**. Disponível em: www.educacaopublica.rj.gov.br/discutindo/discutindo.asp?codper46:Martins.MirianCeleste/Bencine.Roberta2002 Acesso em 15 jun. 2022.

_____. **Arte, só na aula de arte?** = Art, only in the art class? *Educação*, Porto Alegre: PUCRS, v. 34, n. 3, p. 311-316, set./dez. 2001. Disp. revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/9516/6779. Acesso em 15 jun. 2022.

MORRONE, B. **Mudanças no ensino de arte segundo a arte educadora Ana Mae Barbosa**. Revista Época, v.2, n. 5, 2016.

NÓVOA, A. **O papel do professor**. Disponível em: [www.revistaescola.abril.com.br/edições/008/aberto/mt22300.shtml/março/2001Antonio Nóvoa/Cristiana.Pereira](http://www.revistaescola.abril.com.br/edições/008/aberto/mt22300.shtml/março/2001Antonio%20Nóvoa/Cristiana.Pereira) Acesso em 15 jun.2022.

_____. **Desafios do trabalho do Professor**. Disponível em: <[www.scribd.com/doc/2943879/Desafios-do-trabalho-do-professor-Antonio Novoa2007](http://www.scribd.com/doc/2943879/Desafios-do-trabalho-do-professor-Antonio%20Novoa2007)>. Acesso em 15 jun. 2022.

PILLAR, Analice Dutra. **A educação do Olhar no ensino das artes**. Porto Alegre, Mediação, 2001.

ROSA, Nereide **Santa. A Educação Musica na escola**. São Paulo, Ática, 2005, p. 28.

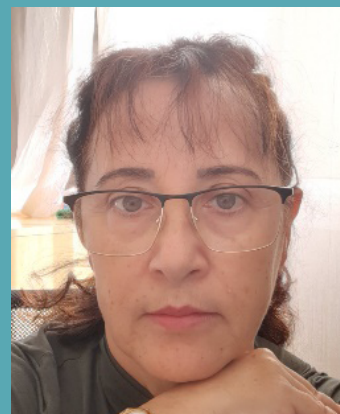
SPOLIN, Viola. **Jogos Teatrais em sala de aula**. Editora Perspectiva, 2007, p.60.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia da Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001. 377p.

TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE – TDAH

SANDRA SURCALO HEALT

Graduação em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras das Faculdades Associadas do Ipiranga (1985); Especialização em Pré-Escola pelo Colégio Lumen Vitae (1986); Pós-Graduação em Psicopedagogia pela Faculdade de Educação São Luís (2004); Pós-Graduação em Pedagogia Hospitalar pela Faculdade Integrada da Grande Fortaleza (2011); Pós-Graduação pelo Centro Universitário Assunção Estágio Supervisionado - Clínica Psicopedagógica – CEOPp (2016); Pós-Graduação em Neuropsicopedagogia Clínica pela Faculdade de Ciências, Educação, Saúde, Pesquisa e Gestão – CENSUPEG (2020), Pós-Graduação em Neuropsicologia e Problemas de Aprendizagem pela Faculdade Venda Nova do Imigrante, mantida pelo Instituto de Educação Século XXI (2020), Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na EMEF José do Patrocínio.



RESUMO

Este trabalho tem como objetivo principal explicar sobre o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Apresenta o seu significado, suas causas, consequências, a importância do cérebro, caracterização do TDAH e o medicamento metilfenidato. Retrata o critério diagnóstico classificado no DSM-5 (Guia para Exame Diagnóstico Segundo o DSM-5). Menciona as origens do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, a atenção clínica séria dada por Still a uma condição comportamental infantil. Aponta as alterações cerebrais responsáveis pelos sintomas do TDAH, a desatenção do portador deste transtorno com relação à aprendizagem. Cita também a contribuição da Neuropsicologia, alguns tipos de tratamento e medicamentos indicados além da colaboração de áreas afins com relação ao transtorno.

Palavras-chave: Origem; Aprendizagem; Tratamento.

INTRODUÇÃO

Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é um distúrbio de base genética bastante relevante, uma desordem neurológica. De acordo com a Associação Brasileira de Déficit de Atenção e Hiperatividade (ABDA) um “transtorno neurobiológico, de causas genéticas, que aparece na infância e frequentemente acompanha o indivíduo por toda a vida. Ele se caracteriza por sintomas de desatenção, inquietude e impulsividade”. Apresentam como causas a hereditariedade, exposição à substâncias ingeridas na gravidez (nicotina e álcool), sofrimento fetal e exposição a chumbo. ABDA em 5 jun. 2022. Como consequências ocorrem problemas emocionais e de relacionamento, baixos níveis de autoestima, mau desempenho escolar. (Stroh, 2010). Pessoas que possuem este transtorno são consideradas com pouco potencial e até mesmo doentes. Existem algumas que conseguiram canalizar sua hiperatividade em energia criativa. Entre elas estão: Albert Einstein, Fernando Pessoa, James Dean, Henry Ford, Leonardo da Vinci, Ludwig van Beethoven, Marlon Brando Vincent van Gogh, Wolfgang Amadeus Mozart, Ziraldo Alves Pinto (Mesquita, 2009). Nos seres humanos, o sistema nervoso se encarrega de estabelecer comunicação entre o mundo externo e as partes internas do organismo. O cérebro é a parte mais importante desse sistema, pois é a partir dele que toma--se consciência das informações que chegam pelos órgãos dos sentidos e processa-se essas informações. Todas as pessoas possuem vias motoras e sensoriais que são padronizadas. A maior

parte do sistema nervoso é construída ainda no período embrionário. Porém, existem casos em que o cérebro de uma pessoa não funciona da mesma maneira que funciona em outros indivíduos no mesmo estágio de desenvolvimento (Cosenza, 2011). As alterações da estrutura e no funcionamento podem ter relação com fatores que interferiram na formação do cérebro na gestação, ou a fatores que operaram sobre o órgão que nasceu saudável. Sendo assim, crianças ou adolescentes cujo cérebro é diferente, como em casos de TDAH, apontarão comportamentos, habilidades e potencialidades cognitivas diferentes daquele indivíduo que não tem o sistema nervoso alterado (Cosenza, 2011). Faz-se necessário entender o que é e como se caracteriza o TDAH. “O transtorno caracteriza-se por uma disfunção atencional e executiva, assim como alteração no controle emocional e dos processos mentais” (Cozenza, 2011, p.136). Pode-se observar problemas de atenção e em alguns casos, hiperatividade, como também uma impulsividade inapropriada ao contexto. O TDAH então é um distúrbio comportamental que em diferentes proporções influi no rendimento escolar, nas relações familiares e sociais, no desenvolvimento emocional e na autoestima (Miotto, 2017). Há 76 anos foram descobertos medicamentos que poderiam remediar a situação daqueles que sofriam de TDAH e vêm sendo usados como tratamento para crianças com hiperatividade (Diller, 2000). Em meados dos anos 1990 iniciou-se a popularização do medicamento metilfenidato para o tratamento do TDAH, quando houve grande propaganda e divulgação sobre o produto. Desde então a produção mundial de metilfenidato subiu de 2,8 toneladas para 38 toneladas em 2006, o que representa um crescimento de 1357% (Ortega et al., 2010). No Brasil, assim como nas outras partes do mundo, o uso de medicamento para tratamento de TDAH também aumentou. O volume de metilfenidato importado pelo Brasil ou produzido em território nacional passou de 122 quilos em 2003 para 578 quilos em 2012 (alta de 373%). De acordo com o levantamento, foram 94 quilos consumidos em 2003 contra 875 quilos em 2012 (crescimento de 775%). Segundo Agência Nacional de Vigilância Sanitária (Anvisa), o número de caixas de metilfenidato vendidas no Brasil passou de 2,1 milhões em 2010 para 2,6 milhões em 2013 (UERJ).

No DSM-5 o TDAH se classifica entre os transtornos do neurodesenvolvimento, que são caracterizados por dificuldades no desenvolvimento que se manifesta precocemente e influenciam o funcionamento pessoal, social ou acadêmico. São cinco os critérios diagnósticos (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014):

CRITÉRIO A – Um padrão persistente de desatenção e/ou hiperatividade-impulsividade que interfere com o funcionamento ou desenvolvimento.

CRITÉRIO B – Vários sintomas de desatenção e/ou hiperatividade-impulsividade devem estar presentes antes dos 12 anos de idade.

CRITÉRIO C – Vários critérios de desatenção e/ou hiperatividade-impulsividade devem estar presentes em dois ou mais contextos (por exemplo, em casa, na escola ou trabalho, com os amigos ou familiares; em outras atividades).

CRITÉRIO D – Há uma clara evidência de que os sintomas interferem ou reduzem a qualidade do funcionamento social, acadêmico ou ocupacional.

CRITÉRIO E – Os sintomas não ocorrem exclusivamente durante o curso da esquizofrenia ou outro transtorno psicótico, e não são melhores explicados por outro transtorno mental (por exemplo, transtorno de humor, transtorno de ansiedade, transtorno dissociativo, transtorno de personalidade).

DESENVOLVIMENTO ORIGEM DO TDAH

Uma das primeiras referências a uma criança com hiperatividade ou TDAH (*Fidgety Phil*) foi em 1865, na poesia do médico alemão Heinrich Hoffman, que escrevia poemas sobre muitas doenças infantis que encontrou em sua prática médica (Stewart, 1970). Contudo, o crédito científico costuma ficar com George Still e Alfred Tredgold, que foram os primeiros autores a dedicar atenção clínica séria a uma condição comportamental infantil que se aproximava do que hoje se conhece como TDAH. Para Still, o controle moral do comportamento significava “o controle da ação em conformidade com a ideia do bem comum” (1992, p. 1008). Acreditava que o controle moral ocorria em decorrência com uma comparação cognitiva ou consciente da atividade volitiva do indivíduo com o bem comum – uma comparação que denominou “consciência moral”. Still concluiu que o defeito no controle moral pode surgir em função de três limitações distintas: “(1) um defeito na relação cognitiva com o ambiente; (2) um defeito na consciência moral; (3) um defeito na volição inibitória” (1902, p. 1011). Ele colocou essas limitações em uma relação hierárquica segundo a ordem apresentada, argumentando que as limitações em um nível inferior afetariam os níveis superiores e, por fim, o controle moral do comportamento. Ele levantou a hipótese de que os déficits em volição inibitória, controle moral e atenção prolongada tinham relação causal entre si e com a mesma deficiência neurológica subjacente. Com cautela, especulou sobre a possibilidade de um patamar mais baixo de inibição da resposta a estímulos ou uma síndrome de desconexão cortical, na qual o intelecto seria dissociado da “vontade” de um modo que poderia ser consequência de modificações neurais. Qualquer evento biologicamente comprometedora que causasse lesões celulares significativas (“modificação celular”) e retardo poderia, segundo ele conjecturou, em suas formas mais leves, levar apenas a esse controle moral deficiente. Posteriormente, Tredgold (1908) e, muito depois Pasamanick, Rogers e Lilienfeld (1956) usaram essa teoria das lesões precoces, leves e despercebidas para explicar as deficiências no comportamento e na aprendizagem que ocorriam mais adiante no desenvolvimento. Em antecipação às visões mais atuais do tratamento, Still e Tredgold observaram que era possível obter melhorias temporárias na conduta com alterações no ambiente ou por meio de medicamentos, mas enfatizaram a permanência relativa da deficiência mesmo nesses casos. A necessidade de ambientes educacionais especiais para essas crianças foi bastante enfatizada. As crianças que Still e Tredgold descreveram provavelmente seriam diagnosticadas não apenas com TDAH, mas também com transtorno oppositor desafiador (TOD) ou transtorno de conduta (TC), provavelmente com dificuldade de aprendizagem.

TDAH / CÉREBRO

As estruturas como amígdala cerebral, acúmbens e hipocampo, responsáveis pela regulação das emoções, motivação e o chamado sistema de recompensa (que modifica nosso comportamento por meio de recompensas) são menores nos portadores com TDAH. Em adultos, essas alterações são mais leves (compensação ao menos parcial com o passar dos anos os portadores de TDAH apresentam alterações na região frontal e as suas conexões com o resto do cérebro. Existem regiões cerebrais que não funcionam de forma correta responsáveis pelos sintomas de TDAH. (Marcos Ferreira, 2009). A primeira região alterada é o Sistema Atencional Anterior, dependentes do neurotransmissor dopamina. A segunda região alterada é o Sistema Atencional Posterior (composto pelo tálamo e lobo parietal), cujo neurotransmissor relevante é a norepinefrina. Esses neurotransmissores são responsáveis pela passagem de informações entre os neurônios durante as sinapses. Para Solanto (2001)

no aspecto neuroquímico, o TDAH é concebido como um transtorno no qual os neurotransmissores catecolaminérgicos funcionam em baixa atividade, enfatizando a desregulação central dos sistemas dopaminérgicos e noradrenérgicos, controladores da atenção, organização, planejamento, motivação, cognição, atividade motora, funções executivas e também o sistema emocional de recompensa.

APRENDIZAGEM

São necessários dois tipos de concentração: a seletiva e a sustentada para que ocorra o aprendizado. O portador de TDAH não consegue equilibrar esses dois lados, pois ele tem uma grande oscilação de atenção. O resultado é a distração e o aprendizado fica defasado. Ele é lento na velocidade e no processamento (Tannock, 2016), apresenta pobre processamento ortográfico e déficit de habilidade fonológica por confundir o som, devido ao fato de não ter atenção. A Neuropsicologia vem contribuir de maneira pontual quando se refere ao portador do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade. Mediante aplicação de testes é possível avaliar as habilidades, competência e desempenho executados e partir para intervenção. Com intervenção, parceria com a psicologia na área comportamental, e com a neurologia, parte biológica, será possível minimizar as dificuldades apresentadas pelo portador deste transtorno.

TRATAMENTO

O tratamento do TDAH deve ser uma combinação de medicamentos, plano de tratamento psicoeducacional geral, orientação aos pais e professores e técnicas específicas que são ensinadas ao portador. O Psicólogo faz uso da Terapia Cognitivo Comportamental. O Fonoaudiólogo é recomendado no tratamento onde há casos específicos de Transtorno de Leitura (Dislexia) ou Transtorno de Expressão Escrita (Disortografia) simultaneamente. Com relação à medicamentos, existem as fórmulas de liberação imediata, as de ação intermediária e as de uso único diário. Os estimulantes de liberação imediata incluem compostos de metilfenidato e anfetamina. O metilfenidato tem ação de efeito rápido (dentro de 20 a 60 minutos) e atinge concentração plasmática máxima dentro de 1 a 2 horas após a ingestão, com uma meia vida de eliminação de 3 a 6 horas (Hoffman e Lefkowitz, 1996; Wilens e Spencer, 2000). O metilfenidato é comercializado em fórmulas de ação intermediária. Esses compostos são projetados para durar mais tempo do que as fórmulas de liberação imediata e têm um início de ação um pouco mais lento. Fórmulas mais novas como o Metadate CD e a Ritalina LA têm um efeito clínico bimodal (imediato e posterior), projetado para reproduzir a ação do metilfenidato de liberação imediata administrado duas vezes por dia (Novartis Pharmaceuticals, 2002b). As fórmulas de estimulantes de uso único diário são comercializadas como Concerta e Adderal XR. O Concerta apresenta o metilfenidato em um sistema de liberação oral osmótica semelhante ao metilfenidato de ação imediata administrado três vezes por dia. A duração da ação do Concerta é de 10 a 14 horas (Pelham et al., 2001). O Concerta apresenta uma curva ascendente de concentração plasmática de metilfenidato ao longo do dia. O Adderal XR foi projetado para simular a ação do Adderal de liberação imediata administrado duas vezes por dia (Shire Pharmaceuticals, 2001). O

Venvanse (dimesilato de lisdexanfetamina) é uma forma inativada de anfetamina, ela está unida a um aminoácido, lisina. Após ser absorvido no intestino o Venvanse chega ao sangue, onde enzimas presentes nas células vermelhas o quebram em d-anfetamina, a forma ativa por até 12 horas (minhavidacom.br - acesso em 05. Jun 2022). O Focalin IR (dexmetilfenidato HCL) – liberação imediata que dura 4 a 5 horas e Focalin XR liberação prolongada que dura 8 a 10 horas (imwechsel.com/pt/focalin-medicacao-para-tdah/) - acesso em 5.jun 2022. Adesivo transdérmico é um sistema cutâneo de liberação transdérmica de metilfenidato. O sistema envolve um adesivo transdérmico, usado no quadril, que contém metilfenidato solúvel em uma tecnologia de difusão com um adesivo de silicone e acrílico. Cada adesivo tem duração de até 12 horas. É comercializado com a marca Daytrana (o uso inadequado do Daytrana pode causar morte ou efeitos colaterais graves no coração). Disponível em: [www.drugs.com/know more.be sure.](http://www.drugs.com/knowmore/besure) - Acesso 05 jun. 2022.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O fato do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) ser estudado ao longo do tempo não impediu o avanço e aprimoramento de pesquisas sobre este tema. A Neuropsicologia junto com áreas afins (Pedagogia, Psicologia, Fonoaudiologia, Pediatria, Neurologia, Psicomotricidade) vem colaborando em benefício das crianças portadoras deste transtorno, por meio do processo de avaliações neuropsicológicas determinando um ponto de partida para o tratamento. Sabendo que o transtorno perdura durante a vida, faz-se necessário minimizar o seu desconforto por meio de intervenções ou medicamentos.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION - DSM - 5 Artimed – 2014

ANDRADE, M.C.L. e cols. **Educação & Sociedade**– SciELO Brasil Pedagogia e educação dos costumes num antigo livro infantil: Der Struwwelpeter acesso em 05 jun.2022

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE – (ABDA). Disponível em: <http://www.abda.org.br> - acesso em 05 jun. 2022

BARKLEY, R.A., e cols., **Transtorno de Déficit de Atenção/ Hiperatividade** – Manual para Diagnóstico e Tratamento – Artmed – 3ª edição

BELLE, Alexandra Amadio. **TDAH e agora?** SP, 2008

BRITES, C., **O uso de metilfenidato no tratamento de crianças e adolescentes com Dislexia e TDAH** . Disponível em: www.dislexia.org.br acesso em 05 jun. 2022

BUSH et al. **Young adults with attention deficit hyperactivity disorder: subtype differences in comorbidity, educational and clinical history.** Journal of Nervous & Mental Disease, 190(3), 147-157. (2002)

CARTILHA TDAH **Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade** – Associação Brasileira do Déficit de Atenção – ABDA www.tdah.org.br - acesso em 05 jun. 2022

COSENZA, R.M., **Neurociência e Educação: Como o cérebro aprende**. Porto Alegre – Artmed. (p.136) 2011

DEL PIERO e cols. Concepções do transtorno de déficit de atenção e hiperatividade em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental de Vitória: **Contradição e Invisibilidade, pelo direito de não ensinar**. Disponível em www.periodicos.ufes.br - acesso em 05 jun. 2022

DILLER, L.H. **The Ritalin wars continue**. *West J. Med*, 173: 366- 367

FERREIRA, M., (2009). Funções Executivas e Alterações no Lobo Frontal: Reflexos e Influência no Diagnóstico TDAH. Artigo Psicologado.com.br . (2000).

JAMA.NETWORK. **Association of Gestational Age at Birth with Symptom of Attention Deficit / Hyperactivity Disorder in Children** ARTIGO: Parto prematuro TDAH. Existe relação? Disponível em : <http://jamesnetwork.com/journal/jamapediatrics/articleabstract/2685909> – acesso 05 jun. 2022

Lisdexamfetamine Dimesylate (Vyvanse), Deficit/Hyperactivity Disorder. <http://melhoramentocognitivo.blogspot.com> - acesso em 05 jun.2022

A Prodrug Stimulant for Attention

MATTOS & DESGUALDO. **Efeito do metilfenidato no processamento auditivo em crianças e adolescentes com transtorno do déficit de atenção/hiperatividade** - Disponível em: www.scielo.br - acesso em 05 jun. 2022

MESQUITA, C.M. **Terapia comportamental e o TDAH subtipo desatento: ma área inexplorada** – Revista Brasileira de Terapias Cognitivas 5 (1), 35-45, 2009-pepsic.bvsalud.org - acesso em 05 jun. 2022

MIOTTO, E.C. e cols., **Neuropsicologia e as Interfaces com as neurociências**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2017

MORAES, A., e cols., **O papel do psicólogo no ambiente escolar junto à Equipe Pedagógica no ensino-aprendizagem de alunos com TDAH** – Universidade Potiguar – UNP, Disponível em: editorarealize.com.br - acesso em 05 jun. 2022

NOVARTS PHARMACEUTICALS, 2002b – Ritalin LA product monograph. East Hanover, NJ: Author: O'Donnell, D., Biederman, J., Jones, J., Wilens, T.E., Milberger, S., Mick, E., et al (1998). Informativeness of child and parent reports on substance use disorders in a sample of ADHD probands, control probands, and their siblings. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 37 (7), 752 – 758

OLIVEIRA, F.A.F., AVELAR, D.M., **O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) visto sob a perspectiva histórico-cultural**. Revista.uninga.br, Revista UNINGÁ 5.6 (S1), 142 -151

ORTEGA, Y.M. et al. **Variables diferenciales de personalidad en los subtipos de TDAH en la**

edad adulta – redalyc.org - acesso em 05 jun. 2022

PARISI et al, **Case Reports of Sleep Phenotypes of ADHD From Hypothesis to Clinical Practice**. Article in Journal of Attention Disorders. October 2013

PASAMANICK, B.; ROGERS, M.E. e LILIENFELD, A.M. – American Journal of Psychiatry, 1956
PASTURA, G.M.C., MATTOS, P., ARAUJO, A.P.Q.C., **Desempenho Escolar e Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade**. Revista de Psiquiatria Clínica. 32 (6): 324 – 9. 2005

PELHAM, W.E., et al, Once-a-day Concerta methylfenidate versus threetimes.daily methylfenidate in laboratory and natural settings. Pediatrics, 107 (6), 1 – 15. (2001)

PEREIRA, M.M., e cols.,**Diagnóstico e tratamento de TDAH em crianças escolares , segundo profissionais da saúde mental**.Disponível em: www.redalyc.org/articulo.oa? - acesso em 05 jun. 2022

RHODE e MATTOS. **Princípios e práticas em TDAH. Transtorno de Déficit de Atenção/ Hiperatividade**. Porto Alegre: Artmed, 2003

ROMANO, e cols. Artigo de revisão: **Painel brasileiro de Especialistas sobre o diagnóstico do transtorno de déficit de atenção/ hiperatividade (TDAH) em adultos**. Disponível em: [www.http:// academia.edu](http://www.academia.edu) - acesso em 05 jun. 2022

SALLES, J., **Funções atribuídas aos Lobos Frontais**, Centro Universitário Franciscano – Santa Maria – Rio Grande do Sul

SHIRE PHARMACEUTICALS, 2001

SOLANTO, M.V., et al., **Child Psychol**,– The ecological validity of delay aversion and response inhibition as measures of impulsivity in AD/HD: a supplement to the NIMH multimodal treatment. (2001)

STEWART, (HTML) **ADD Forums-Attention Deficit Hyperactivity Disorder Support and Information Resources Community**> ADDF Lounge>Chit-Chat>testRA Barkley,H Peters – adforums.com, 1970

STROH, J.B. – **Construção Psicopedagógica** – pepsic.bvsalud.org , 2010

STILL, G.F. (1902) **The Coulston lecture on some abnormal psychical conditions in children**. Lancet 1:1008-1012, 1077-1082, 1163-1168, 1992

TANNOCK **Study of AD/HD**. Disponível em: www.ncbi.nlm.nih.gov - acesso em 05 jun. 2022

TANNOCK et al, **Symptom manifestation and impairments in college students with ADHD** – journal of learning journals.sagepub.com - acesso em 05 jun. 2022

REDGOLG, A.F. **Mental deficiency (Amentia)**. W. Wood, New York (1908)

WILENS, T.E., SPENCER, T.J, **Combining methylphenidate and clonidine: a clinically sound medication option**. Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry 38: 614 – 622. (1999)

DESFRALDE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

SILVANA COCHETTE CHONSO

Graduação em Letras Licenciatura Plena pela Universidade de Guarulhos - UNG (2006); Pós-graduada em Contação de Histórias pela Faculdade Paulista de Comunicação (2019); Professora de Educação Infantil no CEI Vila Ernestina da Prefeitura Municipal de São Paulo.



RESUMO

O presente artigo tem como objetivo refletir sobre um dos momentos importantes na Educação Infantil, porém pouco estudado, ou falado, o desfralde. A etapa de desfraldar necessita de bastante atenção, de forma relativa, a aprendizagem do uso do banheiro é simples, porém, as crianças precisam passar por etapas, e isso dura alguns dias ou até mesmo meses de incentivo e paciência para que os pequeninos passem por este processo de forma tranquila e com resultados satisfatórios para os educadores.

Palavras-chave: Desfraldar; Incentivo; Persistência; Parceria.

INTRODUÇÃO

O desfralde é uma das grandes conquistas rumo à autonomia da criança, e também é considerado pelos estudiosos e profissionais da primeira infância como um momento de descobertas, quando a criança toma consciência de suas capacidades de controle e de seu corpo. Para que isso aconteça no tempo adequado da criança, é fundamental que os pais e educadores entendam como se dá essa etapa de desenvolvimento infantil e conheçam as melhores práticas para ajudar as crianças a desfraldar sem problemas.

Segundo a Associação Brasileira de Pediatria, o ideal é que o processo comece por volta dos 24 meses, nunca antes. A identificação da hora certa para começar o desfralde ocorre a partir da observação dos sinais emitidos pela criança. Um dos primeiros sinais é a criança anunciar que vai querer fazer xixi ou cocô. Forçar o desfralde, desrespeitando o tempo de aprendizado da criança, pode ser prejudicial ao seu desenvolvimento. Alguns desses comportamentos podem levar a problemas graves que se prolongam na infância e vida adulta, como a prisão de ventre.

Durante o desfralde, é comum que as crianças apresentem fases de evolução e regressão. Não querer usar o vaso sanitário, fazer menos cocô do que antes e recusar-se a usar o banheiro da escola são atitudes muito comuns durante essa fase. Outros problemas comuns são reclamar ou chorar quando o adulto sugere que é hora de ir ao banheiro e voltar a fazer xixi na calça após o desfralde completo. Nesses momentos, é necessário prestar atenção aos sinais da criança, ter paciência, conversar e tranquilizá-la em relação ao que possa estar incomodando.

Se a criança tem alguma particularidade que dificulta sua capacidade de controle dos esfíncteres, o desfralde, muitas vezes, precisa ser adiado. Quando não há qualquer comprometimento, deve-se evitar iniciar o desfralde em momentos que coincidem com outras transformações importantes na vida da criança, como: nascimento de um/a irmão/ã, separação dos pais, mudança de casa ou de escola, entre outras.

BREVE HISTÓRICO DOS AVANÇOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ocorreram grandes mudanças na educação infantil nos últimos anos. Antigamente a escola era vista somente como assistencialista, lugar no qual as crianças eram deixadas para serem apenas alimentadas, higienizadas e cuidadas na ausência dos pais, para se tornar preparatória ao ensino fundamental. Mas ainda a base da educação infantil é cuidar, educar e brincar. Mas em que sentido isso pode se aplicar atualmente?

Cuidar de uma criança principalmente quando menores de 2 anos de idade necessitam de cuidados que só um adulto pode exercer nos termos de serem alimentadas, higienizadas e mantidas em segurança na ausência de seus pais ou responsáveis. Nos dias atuais há muito mais que isso no cotidiano de uma creche. Na alimentação, crianças têm contato com uma variedade de diversos tipos de alimentos e têm a chance da experimentação, que muitas vezes não condiz com sua realidade extraescolar. Na parte de higienização, as crianças são induzidas a aprender mais sobre o próprio corpo e manter sua própria higiene pessoal. Em relação à segurança, as crianças estão em um ambiente muito mais seguro, e principalmente estão em um ambiente que proporciona a aprendizagem dos números e letras, das cores, da convivência com o outro, ou seja, as creches fazem muito mais por uma criança nos dias atuais, do que 20, 30 anos atrás.

Ensinar na educação infantil é muito mais do que se divertir e brincar, é poder conciliar a brincadeira com a aprendizagem. Brinquedos, jogos de regras são pontos de apoio para desenvolver as habilidades intelectuais, motoras, sociais, entre outras. É no brincar que as crianças aprendem a interpretar o mundo e lidar com as diferenças, sejam elas positivas ou negativas; o ato de aprender a respeitar os colegas e seus limites é de extrema importância. Aprendendo assim lidar de forma prazerosa e espontânea com as disciplinas propostas nos planos de ensino.

Segundo as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (2010):

“O campo da Educação Infantil vive um intenso processo de revisão de concepção sobre educação de criança em espaços coletivos, e de seleção e fortalecimento de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens e do desenvolvimento das crianças. Em especial tem se mostrado prioritários as discussões sobre como orientar o trabalho junto às crianças de até três anos em creches” [...] (BRASIL, 2010, p.07).

Em relação ao processo de desfralde não é diferente, são usadas várias estratégias lúdicas para tornar esse momento ou etapa do desenvolvimento infantil, algo prazeroso e sem traumas.

O QUE É DESFRALDE

Teoricamente, o desfralde corresponde ao momento em que a criança está pronta para abandonar as fraldas e controlar adequadamente os esfíncteres (músculos) que impedem a eliminação de urina e fezes de forma involuntária.

A Neuropsicologia, ciência que estuda as relações entre o cérebro e as manifestações do comportamento humano, nos auxilia trazendo a noção de que as crianças amadurecem primeiramente o córtex motor, a área do cérebro que é responsável pelo processo de iniciar o movimento. E somente mais tarde, o córtex pré-frontal, a parte do cérebro responsável por controlar e parar o movimento se desenvolve.

Portanto, como o ato de urinar e defecar está em grande parte sob controle do sistema nervoso central, crianças pequenas que ainda tenham o cérebro imaturo serão incapazes de controlar a micção e a evacuação. E, tão logo o sistema nervoso consiga controlar esses fenômenos, esta criança estará pronta para o desfralde e esse ocorrerá de forma natural e, geralmente, rápida.

Nessa direção, após determinada idade, alguns músculos de nosso corpo são capazes de manter a urina dentro da bexiga e as fezes dentro das porções finais do intestino até que comandos provenientes do sistema nervoso central (cérebro e medula espinhal) provocam o relaxamento destes músculos e a expulsão da urina e fezes.

Crianças a partir de dois anos de idade começam a reconhecer melhor o seu próprio corpo e ter algumas noções a respeito de independência. É justamente por esse motivo que após os 2 anos e meio de idade a maioria das crianças estará pronta para deixar definitivamente as fraldas.

DESFRALDE-UMA PARCERIA ESCOLA X FAMÍLIA

O tema do desfralde é um processo muito importante para as crianças, que pode gerar muita ansiedade, tanto nos responsáveis quanto na criança. Por isso, é importante não ter pressa e envolver a criança em situações lúdicas relacionadas ao uso do banheiro. Família e escola necessitam caminhar juntas nesse processo. Diálogos, alinhamentos e trocas de experiências são iniciativas muito importantes. As crianças geralmente têm uma rotina para fazer cocô. É necessário conhecê-la, fazer notas de horários, frequência e passar essas informações para o professor. É importante saber que o controle das necessidades de fazer xixi e cocô é um processo que integra fatores biológicos, emocionais e cognitivos. É preciso respeitar o tempo da criança nesse processo. O início do desfralde, preferencialmente, é combinado entre família, escola e criança. A família inicia no fim de semana e a escola dá continuidade, sempre buscando alinhamentos. Caso a família queira retroceder ao desfralde é fundamental que a escola apoie e a ajude. No entanto, buscando compreender toda a situação da criança, avaliando juntos os próximos passos para essa conquista.

COMO SABER A HORA CERTA DO DESFRALDE?

De acordo com a Sociedade Brasileira de Pediatria, o desfralde pode ocorrer a partir dos dois

anos e meio de idade, podendo se postergar até quatro anos.

É nessa faixa etária que a criança consegue começar a comandar os esfíncteres (estruturas que controlam a abertura e o fechamento da uretra e do ânus).

A média de tempo em que elas levam para fazer a transição pode variar bastante, indo de 1 semana até meses, tudo depende das condições individuais e do quanto à criança se sente segura e tranquila.

É importante lembrar, que ela está começando a entender e a trabalhar com as suas necessidades fisiológicas, dando a elas uma atenção que não necessitava antes, e isso exige tempo e paciência.

Quando a criança está pronta para o desfralde, ela começa a apresentar sinais, como:

- Se esconde para fazer xixi ou cocô;
- Ficam várias horas sem fazer nenhum dos dois, pois se sente incomodada em ficar com a fralda molhada;
- Ela já tem habilidades para ficar sentada na mesma posição por mais de cinco minutos;
- Começa a fazer brincadeiras com o vaso sanitário;
- Sempre comunica quando vai fazer xixi ou cocô;

QUAL O PAPEL DA ESCOLA?

A dedicação dos pais e dos professores faz muita diferença no processo. O papel da escola é muito importante para ajudar a trabalhar com os fatores emocional e comportamental.

Um exemplo simples é que a escola ofereça sanitários com diferentes tamanhos, adaptados para crianças de todas as idades, de forma que os menores também passem a ver isso como algo natural.

Quando estão na sala de aula, são importante que sejam evitadas as comparações e que prevaleça o incentivo para que uns possam ajudar os outros no processo.

Os professores também podem aumentar o número de idas ao banheiro por dia, e ainda, definir junto com os pais períodos para tirar a fralda da criança para que ela use o vaso sanitário, sempre solicitando para que também façam em casa.

Além disso, podem ser feitas brincadeiras, leituras de histórias e outras atividades que estimulem e ajudem os pequenos nessa fase.

“O cuidado está pautado na necessidade do outro. Isso significa que quem cuida não pode estar voltado para si mesmo, mas deve estar receptivo, aberto, atento e sensível para perceber aquilo de que o outro precisa. Para cuidar, é necessário um conhecimento daquele que necessita de cuidados, o que exige a proximidade, tempo, entrega”. (KRAMER, 2005, p.82)

Dicas para tornar o processo mais simples:

Mantenha-se paciente e respeite o tempo da criança;

Aproveite o tempo em casa para se dedicar a transição, finais de semana, feriados ou até mesmo períodos de férias podem fazer muita diferença;

Busque estabelecer uma rotina;

Nada de broncas! É normal que a criança não consiga algumas vezes. Nesses momentos, prefira incentivá-la dizendo que na próxima ela conseguirá;

Comemore junto com ela quando ela conseguir;

Faça primeiro o desfralde diurno e depois passe para o noturno;

Mantenha a criança o mais confortável possível, roupas difíceis de tirar vão tornar o desafio mais difícil;

Evite acumular mudanças no período de transição como trocar de casa, por exemplo. As crianças são emocionalmente sensíveis e precisam de uma mudança de cada vez.

A PRÁTICA DO EDUCADOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

De acordo a LDB nº 9394/96, art.29, a educação infantil é a primeira fase da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de zero a seis anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais, completando a ação da família e da comunidade.

A interação professor-aluno é fundamental, pois essa relação é o papel do educador mediador para que possa desenvolver qualquer prática educativa eficiente. O educador tem a função de despertar na criança o novo, estimulá-las, orientá-las, construir assim a sua própria identidade.

De acordo nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2010):

“O currículo é o conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral da criança”. (BRASIL, 2010, p. 12).

Sendo assim, o educador precisa buscar subsídios e elaborar propostas, no qual devem ser transmitido os conhecimentos específicos de acordo com a faixa etária e realidade da criança, desenvolvendo suas práticas em que propicie o desenvolvimento da criança de maneira integral.

De acordo as DCNEI (2010) as propostas pedagógicas de educação infantil devem respeitar os seguintes princípios:

Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e respeito ao bem comum, ao meio ambiente e as diferentes culturas, identidades e singularidades.

Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.

Estéticos: das sensibilidades, da criatividade e da ludicidade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais.

Assim, de acordo com os RCNEIs (1998) o educador da educação infantil, tem a função de suprir os interesses das crianças. Respeitando as suas diversidades, mediando de forma emancipatória, buscando formar seres sociais, ou seja, capazes de se tornarem cidadãos éticos e críticos.

O CUIDAR E EDUCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Podemos dizer que o cuidar e o educar são dois ingredientes essenciais para o desenvolvimento da criança.

Segundo Kramer (2005) no diz:

Cuidar e educar é geralmente, compreendido como processo único, que as duas ações estão profundamente imbricadas. Mas que muitas vezes, a conjunção sugere a ideia de duas dimensões independentes: uma que se refere ao corpo e outra aos processos cognitivos. (KRAMER, 2005, p. 66).

Sendo assim, o cuidar e o educar devem ser trabalhados juntos, sem esquecer-se de buscar o equilíbrio entre ambas e não se ter a ideia de cisão de ambas.

De acordo com o documento Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (1998) “o cuidado na educação infantil significa compreendê-lo como parte integrante da educação, embora possa exigir conhecimentos, habilidades e instrumentos que extrapolam a dimensão pedagógica. Ou seja, cuidar de uma criança em um contexto educativo demanda a integração de vários campos de conhecimentos e a cooperação de profissionais de diferentes áreas. Já o educar na educação infantil oferecer às crianças condições para as aprendizagens que ocorrem nas brincadeiras e aquelas advindas de situações pedagógicas intencionais ou aprendizagens orientadas pelos adultos. É importante ressaltar, porém, que essas aprendizagens, de natureza diversa, ocorrem de maneira integrada no processo de desenvolvimento infantil”.

O educar proporciona à criança a oportunidade de desenvolver suas capacidades e habilidades. O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (1998) nos diz que:

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal e de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. (BRASIL, 1998, p. 23).

Enfim, o cuidar e o educar são integrados e essenciais na prática pedagógica. Eles são fatores que contribuem diretamente no desenvolvimento integral da criança e mediam a autonomia dos mesmos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A transição da retirada da fralda não é uma tarefa fácil, e é um grande passo no desenvolvi-

mento e na construção do início de uma vida independente.

A etapa de desfralde é extremamente importante na vida de cada criança. Nesse momento é fundamental uma boa comunicação e parceria entre os pais e a escola, devido a isso o resultado do desfralde será efetivo. Assim como em casa, na escola também é importante ter incentivos e elogios, é um trabalho contínuo. A escola precisa desenvolver com os pais algumas técnicas que possam ajudar a criança nesse momento.

Portanto, nessa fase de desfralde, é muito importante que tanto os pais quanto os educadores passem a observar alguns detalhes extremamente fundamentais na criança, ou seja, o seu jeito de “comunicar a vontade de fazer xixi”.

Durante o período escolar, a professora ajuda orientando às crianças para que esse momento se torne algo simples, sem resultar em qualquer constrangimento. De acordo com as necessidades de cada criança, a educadora vai aumentando ou diminuindo o intervalo para levá-las ao banheiro.

Essa transição que a criança passa no processo de desfralde, feito em parceria e orientação de pais e com a escola/professores têm um grande sucesso e um resultado positivo. Com a orientação da escola, há uma grande ajuda aos pais nessa tarefa de desfraldar seus filhos, pois durante o período escolar, cada aluno precisa ter um tratamento individualizado e ter sua evolução monitorada, momento em que o professor observa o amadurecimento fisiológico e outros fatores indicadores do desenvolvimento do aluno, sempre respeitando o ritmo de cada um. Essas informações e observações sempre precisam ser compartilhadas com a família e com a própria criança.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei no 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis à educação**. Disponível: <http://www.portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfpolit2006.pdf> Acesso em: 02 de jun.2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** /Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. **Referencial Curricular Para a Educação Infantil**. v.1, Brasília: MEC/SEF, 1998.

KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1987.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

A IMPORTÂNCIA DA PARTICIPAÇÃO DOS PAIS NA EDUCAÇÃO DOS FILHOS

SIMONE DE BARROS SILVA

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Santa Rita de Cássia, Pós Graduação em Competência Socioemocionais para Docentes, Faculdade Conectada – Faconnect, São Paulo, Brasil. No momento atua como diretora na EMEI Prof.^a Thais Motta de Oliveira e Silva Rodrigues.



RESUMO

O presente artigo tem como objetivo a reflexão necessária sobre a participação da família na escola para a construção do desenvolvimento do(a) aluno(a). O que se observa é que escola e família apresentam dificuldade em caminhar juntas no intuito de ofertar um ensino-aprendizagem efetivo, acarretando sérios problemas na formação acadêmica do aluno(a) em sua plenitude. Poucas famílias procuram a escola para tratar de assuntos referentes à educação de seu(sua) filho(a). Por outro lado, a escola também apresenta sua falha quando não desenvolve maneiras de trazer a família à reflexão da sua importância no ensino-aprendizagem de seu(sua) filho(a). A escola e a família compõem um componente essencial na construção do desenvolvimento do aluno(a) e, compreendendo este fato, a escola necessita buscar os motivos que as levam a se distanciarem tanto. E, sobretudo, criar meios para que a família perceba a importância que ela representa na construção do desenvolvimento e que, sem ela, dificilmente a escola conseguirá contribuir totalmente na formação do(a) seu(sua) filho(a) considerando todas as áreas de sua vida. O encaminhamento de pesquisa está fundamentado na perspectiva dos Estudos Culturais. Trata-se de pesquisa qualitativa do tipo bibliográfica. Elementos fundamentais para a compreensão do contexto escola/família são expostos, considerando a influência que estes partícipes estabelecem na vida acadêmica dos alunos(as). Enfocamos, na mesma proporção o papel da escola e a função da família em detrimento dos educandos(as). Os resultados das pesquisas nos apontaram que a participação é essencial, mas que ainda precisa ser trabalhada para ser efetivada.

Palavras-chave: Família; Participação; Espaço Escolar.

INTRODUÇÃO

A participação dos pais na vida escolar dos seus filhos é fundamental para o processo de ensino e aprendizagem, bem como para os desenvolvimentos acadêmico, profissional, social e pessoal dos alunos.

Entretanto, muitos pais têm dificuldade de acompanhar mais de perto os estudos de seus filhos devido à rotina de trabalho e compromissos do dia a dia, ou simplesmente por não saberem como proceder.

“Toda criança, quando começa a crescer, passa a agir no mundo de forma cada vez mais independente da ação dos pais, conhecendo gradualmente suas condições materiais e a realidade que a cerca.

Esse processo passa por inúmeras instituições, entre elas, a principal, a escola. O processo de escolarização pressupõe a abertura dos pais à educação formal, levando em conta a importância desse conteúdo para o desenvolvimento dos filhos. Mas não se trata de um processo de “passar o bastão”: até aqui vão os pais, daqui pra frente, é responsabilidade da escola. Pelo contrário, quando a criança adentra à realidade escolar, é com base nos valores familiares que ela se relaciona com esse novo contexto. Por isso, ressaltamos a necessidade de que os pais estejam presentes na educação de seus filhos.”

A família representa um dos primeiros ambientes no qual o indivíduo inicia sua vida em sociedade. Em parceria com outras instituições e, dentre elas, inclui-se a escola, a família tem condições de garantir ao (a) seu(sua) filho(a) melhores condições de desenvolvimento em todas as áreas de sua vida. Em meio à família, as crianças, adolescentes e jovens recebem instruções básicas de relacionamentos psicossociais, inspiram-se em exemplos e influências socioculturais.

Desta forma, à família cabe a transmissão de normas, ética, valores, ideais, e crenças que marcam a sociedade. No campo da educação brasileira, temos observado a dificuldade encontrada pelos(as) gestores(as) de escolas estabelecerem parceria entre o espaço escolar e a família dos(as) alunos(as). Frequentemente, podemos observar que a maioria dos(as) educadores(as) reclamam da pouca ou nenhuma demonstração de interesse da família em participar do cotidiano escolar do(a) filhos(as).

Torna-se, assim, um espaço profícuo de estudo, a fim de se verificar o porquê desta falta de participação tão importante na escola. Para a realização desse trabalho, fundamentado nas perspectivas dos Estudos Culturais, buscamos aporte teórico em alguns(as) autores(as) que apresentam discussão a respeito do tema “A importância da família na escola para a construção do desenvolvimento do aluno(a)”. Dentre os(as) quais destacamos: Cubero (1995); Grinspum (2003); Prado (1981); Paro (2000); Vasconcellos (1995); Freire (1996); Nóvoa (1995); Santos (2014); Soares (2010); Tardif (2010); Szymanski (2001); Oliveira (1981).

Persiste entre muitas famílias aquela ideia de que a educação dos filhos acontecerá quase totalmente na escola. Porém, torna-se cada vez mais presente a percepção de que o processo educacional da criança e do adolescente deve ser um caminho traçado em conjunto, com a participação integrada da instituição de ensino e da família se ajudando.

Ou seja, a importância da participação dos pais na escolha é indiscutível —e isso vale tanto para quesitos comportamentais como para intelectuais.

Ainda assim, mesmo entre pais mais conscientes nesse sentido, ainda restam muitas dúvidas sobre a melhor forma de se fazer presente e de contribuir de maneira ativa para o desenvolvimento dos filhos. Isso pode acontecer ao compartilhar [técnicas para estudar](#) ou mesmo apoiando nos momentos mais desafiadores no âmbito educacional.

PROBLEMA

Qual a importância da participação dos pais na educação dos filhos?

OBJETIVO

O presente estudo tem como objetivo elucidar a importância da participação da família na escola para a construção do desenvolvimento do(a) aluno(a).

JUSTIFICATIVA

É de suma importância a participação da família no processo de educação junto a escola, pois através do trabalho conjunto possibilitará a formação de cidadãos críticos, reflexivos e dotados de potencialidades e habilidades, para que dessa forma possibilite a escola o cumprimento de sua função básica e social. O presente estudo versará sobre a importância da participação dos pais na educação dos filhos no contexto 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.

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.

FUNDAMENTAÇÃO

É importante que haja vínculos afetivos e emocionais entre a família, pois a presença participativa da família é essencial para o desenvolvimento saudável da criança nos aspectos cognitivos, afetivo, emocionais, comportamentais e sociais. Neste sentido, compreende-se que a família é considerada o primeiro agente de educação do indivíduo e tem o papel de construir vínculos afetivos e de confiança para que dessa forma haja uma potencialização na dinâmica familiar e contribua na educação dos filhos frente ao âmbito educacional (SOARES, 2000).

A Educação se constrói de maneira integral envolvendo a participação da família e da escola, esta última considerada o segundo agente de socialização que constrói juntamente com o educando a aquisição de conhecimentos diante dos conteúdos das disciplinas trabalhadas em sala de aula,

habilidades, potencialidades, aptidões a partir das ferramentas de ensino introduzidas pelo educador no contexto escolar (SOARES, 2000).

A literatura destaca que na maioria das vezes a família tem transferido a responsabilidade de educar os filhos para a escola. E se percebe uma fragilização da escola frente ao seu cumprimento de funções, uma vez que, a mesma não consegue atingir seus objetivos sem um envolvimento da família dos educandos (LOPES, s/d).

Tendo em vista a ideia arcaica ainda existente de que a escola é responsável somente pela educação formal enquanto a família se responsabiliza apenas pela educação informal (SILVEIRA; WAGNER, 2009).

Trazendo algumas questões relacionadas à responsabilidade e ao papel da família, podemos ressaltar o seu papel central no desenvolvimento da criança, onde compete a família transmitir os primeiros valores, e tudo o que for referente à cultura da qual se encontram, é como se a família, à grosso modo, selecionasse ou controlasse as relações que a criança estará tendo, orientando-a para que aos poucos ela vá desenvolvendo e construindo seus próprios modos (MUNHOZ; MACIEL, 2008).

No que diz respeito ao contexto escolar, a ação da família deve ser complementar a escola, pois a tarefa de educar não é cumprida quando a família se mantém afastada e não participa deste contexto relacionado à educação de seus filhos (FILHO, 2000), e para que haja a parceria efetiva da família com a escola, é de suma importância que os pais e as mães participem do processo educativo contribuindo dessa forma para a promoção do sucesso escolar de seus filhos (CARVALHO, 2004).

A presença dos pais no ambiente escolar é importante tanto para os alunos quanto para a escola. Se for levado em conta as reuniões escolares, por exemplo, é lá onde se torna possível a assistência dos pais, além de existir a possibilidade de conscientizá-los do quanto é importante seu apoio para o desenvolvimento escolar de seus filhos, e de estarem também a por dentro de seu desenvolvimento e comportamento e de como poderão auxiliá-los nas atividades propostas. Além de permitir aos pais avaliarem o ambiente escolar do qual seus filhos estão inseridos, bem como a preocupação que a escola tem para com a educação do corpo discente (CHECHIA; ANDRADE, 2005).

Dessa forma, quanto mais os pais e a escola estiverem envolvidos, se tornado verdadeiros parceiros, ainda mais ambos se sentirão dispostos a colaborar na educação escolar de seus filhos, pois quando os pais são mais participativos, há uma maior competência para o desenvolvimento de diversas habilidades por parte dos alunos (CHECHIA; ANDRADE, 2005).

Segundo Carvalho (2000), é comum competir à família como responsável tanto pelo sucesso, como pelo fracasso escolar, como nos casos em que por um lado, a mãe ou o pai realiza um acompanhamento assíduo do aprendizado de seus filhos, organizando os horários de estudo, verificando todos os dias suas tarefas e deveres, mantendo uma relação também com a professora e participando frequentemente das reuniões escolares, e por outro lado, os casos de reclamações, até mesmo de professores, em relação às dificuldades de aprendizagem dos alunos e à falta de cooperação dos pais neste processo.

Nunes e Vilarinho (2001) afirmam, inclusive, que as crianças que têm uma boa afinidade com

suas famílias, sentem-se mais seguras, apresentando, conseqüentemente, um bom desempenho nas atividades escolares.

Carvalho (2000) também coloca que o sucesso escolar depende do apoio direto da família, que segundo ele, deve ser investido nos filhos a fim de compensar tanto as dificuldades individuais, quanto as deficiências escolares, pois nos casos de sucesso escolar, sempre está por trás o apoio dos pais em tempo integral. Sem contar que é na família onde as primeiras habilidades e estratégias, que futuramente poderão ser usadas no ambiente escolar, são desenvolvidas, visto que são aprendidas de modo informal na relação casual com os pais (SZYMANSKI, 2004).

No que diz respeito à colaboração da família com a escola, é importante levar em conta a adequação e estruturação de atividades correspondentes à série do aluno, sempre contando com o acompanhamento dos pais neste processo, pois “a necessidade ou não de supervisão aos filhos depende das demandas implícitas ou explícitas deles que, por sua vez, estão relacionadas a fatores como idade, independência, autonomia e desempenho como aluno” (DESEN; POLONIA, 2007, P. 28).

Dessen e Polonia (2007) também afirmam que quando há participação e predisposição dos pais, eles também se vêm como referências para os filhos, contribuindo assim, de diversas formas para se envolverem neste processo de acompanhamento, reconhecendo até mesmo quando o filho mostra a necessidade de desenvolver alguma tarefa de casa sozinho, quando é o caso, onde os pais se afastando, no intuito de colaborar, permitem a realização de tal tarefa com um nível reduzido de supervisão e auxílio, sendo que essa necessidade de trabalhar sozinho depende muito da série do aluno e das competências exigidas pela escola.

É importante levar em conta que as tarefas de casa são estratégias de ensino que proporcionam a fixação e a revisão de conteúdo, reforçando e preparando para as aulas e para as avaliações através das leituras, exercícios e até mesmo de atividades familiares que estarão enriquecendo o que é proposto no currículo escolar, além de estar conectando o que é visto em sala de aula com o seu dia-a-dia (CARVALHO, 2006).

Quando existe uma boa relação da família com a escola, há também uma maximização no aprendizado e desenvolvimento da criança, pois os pais e os professores estarão estimulados a discutirem, buscando estratégias em conjunto e específicas ao papel de cada um, resultando em novas opções e condições de ajuda, já que a escola deve reconhecer que a colaboração dos pais nos projetos escolares para os alunos é de suma importância, além de estar colaborando e permitindo que a família exerça o seu papel na educação, na evolução e no sucesso de seus filhos (POLONIA; DESEN, 2005)

As alterações sociais, como o aumento do número de horas dedicadas ao trabalho, têm vindo a alterar o funcionamento do sistema familiar. Existem variados tipos de famílias, desde monoparentais e nucleares a tradicionais, que coexistem com uma menor disponibilidade a nível de tempo para dedicar ao relacionamento com os filhos. A estes fatores junta-se o fato de os avós, que anteriormente se encarregavam de cuidar dos netos, também serem ativos a nível profissional. Destas condições resulta uma maior indisponibilidade para a educação no seio familiar.

Deste modo, a escola tem vindo a tornar-se um cada vez maior espaço para a educação

peçoal e interpessoal, a nível cognitivo mas também relacional. O acréscimo de horas curriculares também tem contribuído para que a escola seja um dos principais promotores da socialização. Faz todo o sentido que exista uma estreita relação escola/ família, promovendo-se a participação ativa dos vários membros da comunidade escolar.

A importância de uma educação de qualidade é reconhecida por muitos. Para tanto, faz-se necessário o investimento em propostas pedagógicas que integrem um conjunto de habilidades e competências necessárias para resolução de problemas inerentes às fases do desenvolvimento humano, no que se refere ao autoconhecimento e a capacidade de boa convivência com as demais pessoas. Assim, deve-se repensar num currículo que atenda às necessidades educacionais e emocionais do público infantil; a BNCC corrobora com essa perspectiva, entretanto, ainda resta uma parcela significativa de professores que se limitam a meros conteúdos e pensamentos individualistas.

Os professores devem trabalhar conjuntamente entre si, com pais e outros profissionais implicados no processo de aprendizagem, bem como, outros intervenientes da comunidade em que a escola está inserida. Trabalhar em conjunto é, para Faria (2011), uma chave para o futuro da escola.

Ramos (2007) faz referência a várias condições que podem levar a um acréscimo no nível de Inteligência Emocional, de entre as quais, as relações interpessoais estabelecidas quer em casa quer no trabalho, técnicas de relaxamento e meditação, bem como, a prática de ioga. Segundo a autora, ao promover estados positivos aumenta-se o bem-estar e, conseqüentemente, as emoções positivas como a felicidade, a satisfação, a alegria e o prazer. Desta forma, potencia-se a produtividade e o sucesso laborais.

Marujo e Neto (2004) fazem alusão à necessidade da revigoração das emoções positivas em meio escolar. Afirmam que as temáticas de formação de professores são frequentemente ligadas ao negativismo: violência, *stress*, insucesso, de entre outros. Se ter saúde é um bem-estar pleno em que primeiramente é necessário estar-se bem consigo próprio, e não a simples ausência de doença como se deve desenvolver emoções positivas em meio escolar? Os autores alertam para que cada escola é um caso único e, portanto, tem um clima emocional próprio. Consideram, no entanto, que cada um contribui ativamente para manter ou modificar esse clima: quer pela expressão não verbal quer por aquilo a que se dá importância.

Conclui-se que uma educação de qualidade é reconhecida por muitos. Para tanto, faz-se necessário o investimento em propostas pedagógicas que integrem um conjunto de habilidades e competências necessárias para resolução de problemas inerentes às fases do desenvolvimento humano, no que se refere ao autoconhecimento e a capacidade de boa convivência com as demais pessoas.

Assim, deve-se repensar num currículo que atenda às necessidades educacionais e emocionais do público infantil; a BNCC corrobora com essa perspectiva, entretanto, ainda resta uma parcela significativa de professores que se limitam a meros conteúdos e pensamentos individualistas.

A educação contemporânea requer trabalhar tais requisitos, tendo em vista que são essenciais para toda a vida e convivência do sujeito em todos os âmbitos. Deste modo, é notório que somente conteúdos não basta, não suprem as necessidades de colaborar com a formação de seres humanos melhores e mais complacentes. Por tanto, as competências socioemocionais são de grande relevância

e devem ser inseridas no contexto escolar começando desde a modalidade de educação infantil, pois comprova-se que tais competências causa um grande impacto benéfico no desempenho acadêmico da criança, nas quais interferem diretamente no processo de aprendizagem desses novinhos, bem como nas suas relações humanas durante suas vivências tanto nas questões intrapessoais quanto nas interpessoais.

A participação dos pais na Educação dos Filhos no Contexto Escolar é considerada essencial, afirma Lopes:

É importante que os pais ou responsáveis pelas crianças demonstrem interesse em tudo no que diz respeito à escola do filho, para que ele perceba que estudar é algo prazeroso e indispensável para a vida. A participação dos pais na educação formal dos filhos deve se proceder da maneira constante e consciente, integrando-se ao processo educacional, participando ativamente das atividades da escola. Essa interação só tem a enriquecer e facilitar o desempenho escolar da criança. (LOPES, s/d, p.4).

Assim sendo, é relevante que a família seja um agente ativo no que se refere ao processo de educação dos filhos, seja está presente na escola, nas reuniões e atividades desenvolvidas pela instituição que seja direcionada para os pais ou responsáveis, como também, no ambiente familiar, ou seja, na própria casa, para que este seja também um espaço de construção de uma educação saudável através da intervenção e colaboração dos pais.

Lopes (s/d, p.8) afirma que:

Indiscutivelmente, a família tem um papel predominante no aprendizado de seu filho, pois sendo a família o primeiro grupo de convivência da criança. No entanto, a família é um elemento primordial na formação desse indivíduo, cabendo a mesma, motivar e ajudar nas atividades extra classe para o bom desempenho escolar.

Assim sendo, fica evidente através da citação anterior e dos resultados apontados que a presença dos pais no contexto escolar é de fundamental importância, pois a mesma poderá contribuir no processo de aprendizagem dos alunos, na motivação do alunado para os conteúdos escolares e na aquisição de habilidades. Levando-se em consideração a relevância da construção de vínculos de confiança e afetivos entre os filhos e os pais para que assim consiga-se um desenvolvimento saudável para ambos e atinja-se os objetivos almejados. Além disso, quando os filhos percebem a presença da família, estes se sentem mais seguros e confiantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa enfocando a importância da família na escola para o desenvolvimento do aluno serviram como base para futuros trabalhos dentro da área da Educação. Trouxeram, também, uma compreensão do papel da união da família e escola no intuito de melhorar o ensino aprendizagem do aluno, bem como contribuir na sua transformação.

Junto à família, a criança vivencia experiências e inicia seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, principalmente quanto à ética e à moral. A escola proporcionará uma ampliação desse conhecimento prévio, mesclando com a aquisição dos conteúdos das disciplinas dispostos, contribuindo para sua formação global, ao longo da sua permanência como aluno.

No espaço escolar, a criança é atendida em suas necessidades socioculturais, assim como as psicológicas e cognitivas dentro dos parâmetros pedagógicos. A função educativa da escola abrange, ainda, a inserção dessa criança como cidadão construtor da sua história e participante de uma sociedade cada vez mais exigente e carente de bons cidadãos.

A função da escola é distinta do papel da família em relação ao desenvolvimento da criança, mas ambas representam parcelas significantes quando se trata de como esta criança se transformará ou em quem ela se transformará em consequência da união ou não união desses dois componentes educativos.

O problema não se constitui apenas quando há inversão de funções de pais e escola, e sim, quando o educando não é atendido em suas necessidades educativas. Portanto, compreendemos a enorme necessidade em assegurar a parceria entre escola e família em prol do desenvolvimento do aluno. E reconhecemos as particularidades e semelhanças existentes nesses dois ambientes no qual a criança se insere, principalmente em se tratando dos aspectos de desenvolvimento e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- ASSIS, Nízia de. **Revedo o meu fazer sob uma perspectiva teórico-prática**. In: GRINSPUN, Mirian P. S. Zippin (Org.). *A prática dos orientadores educacionais*. São Paulo: Cortez, 1994.
- CUBERO, R. **Relações sociais nos anos escolares: família, escola, companheiros**. In: COLL, C. *Desenvolvimento psicológico e educação*. V. 1. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- FERREIRA, Naura Syria Carapeto. **Gestão Participativa da Educação: atuais tendências, novos desafios**. São Paulo: Cortez, 1998.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GRINSPUN, Miriam Paura S. Zippin (org). **Supervisão e Orientação Educacional: perspectivas de integração na escola**. Cortez, 2003.
- MACEDO, R.M. **A família diante das dificuldades escolares dos filhos**. Petrópolis: Vozes, 1994.
- MALVAZI, M. M. S. **Os pais e a vida escolar dos filhos**. 2000. 320 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2000.
- NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1995.
- OLIVEIRA, P. S. **Introdução à sociologia da educação**. -São Paulo: Ática, 1993. PRADO, Danda. **O que é família**. 1 ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- PARO, Vitor Henrique. **Qualidade do Ensino: A contribuição dos pais**. São Paulo: Xamã, 2000.
- PRADO, Danda. **O que é família**. 1 ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.

PIMENTA, Selma Garrido. **O Pedagogo na Escola Pública**. São Paulo: Loyola, 1991. _____, Selma Garrido. LIMA, Maria do Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2012.

SANTOS, C. **A influência do vínculo afetivo na prática pedagógica da Educação Especial**. 2014. 61 f. Monografia (Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino). Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Medianeira, 2014.

SOARES, Adriana Fraga. **A participação da família no processo ensino-aprendizagem**. Alvorada, 2010.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 11º ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Disciplina: construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola**. São Paulo: Libertad, 1995.

SZYMANSKI, Heloisa. **A relação família/escola: desafios e perspectivas**. Brasília: Plano, 2001.

A IMPORTÂNCIA DE INCORPORAR O LÚDICO NA PRÁTICA DOCENTE E OS BENEFÍCIOS PARA O PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM

SUELEN CRISPIM PATROCÍNIO DE OLIVEIRA

Graduação em Pedagogia pela Universidade Braz Cubas - UBC (2014). Especialização em Licenciamento pela Faculdade Campos Elíseos - FCE (2017). Especialização em Ludopedagogia pela Faculdade Campos Elíseos - FCE (2017). Especialização em Educação Musical pela Faculdade Campos Elíseos - FCE (2018). Graduação em Artes Visuais pelo Centro Universitário de Jales - UNIJALES (2018).



RESUMO

Este artigo tem como principal objetivo apontar a grande importância de inserir o lúdico na prática docente, visando à ludicidade como caminho facilitador para a aprendizagem e a construção do conhecimento através de brincadeiras, brinquedos e jogos. O lúdico é uma estratégia insubstituível para ser usado como ferramenta de estímulo na construção do conhecimento humano e na progressão das diferentes habilidades operatórias, estimulando na criança a curiosidade a autoconfiança e a autonomia, o desenvolvimento da linguagem, do pensamento, da concentração e atenção. Com o aumento de um ano no ensino fundamental, a criança deixou de brincar para ser alfabetizada desde a educação infantil. Isso tirou da criança a espontaneidade de aprender brincando de forma prazerosa. Por isso, acredita-se que o lúdico é de extrema importância e contribui para a melhoria do ensino. Ensinando ludicamente as crianças aprendem com mais facilidade, pois é estimulada a curiosidade, a autoconfiança e a autonomia que proporciona o desenvolvimento da linguagem, do pensamento, da concentração e atenção. O presente artigo está baseado em pesquisas bibliográficas acerca do tema tratado.

Palavras-chave: Brinquedos; Educação; Brincadeiras; Infantil.

INTRODUÇÃO

Por meio das atividades lúdicas, o indivíduo forma conceitos, seleciona ideias, estabelece relações lógicas, integra percepções e se socializa, além de se tornar um cidadão crítico e consciente dos valores morais da sociedade.

Tendo em vista que por meio do brinquedo, a criança constrói o seu universo, trazendo para a sua realidade situações criadas em seu mundo imaginário, o brincar possibilita o desenvolvimento, não sendo somente um instrumento didático facilitador para o aprendizado, já que os jogos, brincadeiras e brinquedos influenciam em áreas do desenvolvimento infantil como: motricidade, inteligência, sociabilidade, afetividade e criatividade.

Desse modo, o brinquedo contribui para a criança exteriorizar seu potencial criativo.

É grande a responsabilidade do educador para alcançar a aprendizagem das crianças,

fazendo-se a integração dos conteúdos curriculares propostos com o lúdico.

Nesse sentido, brincadeiras, brinquedos e jogos não são apenas um entretenimento para os alunos, e sim uma atividade que possibilita a aprendizagem de várias habilidades e, portanto, é com esse desenvolvimento prazeroso da criança que o educador deverá interagir com o lúdico, concretizando as brincadeiras, brinquedos e jogos não apenas como recursos pedagógicos decorrente dos diversos níveis do conhecimento.

É papel da educação, formar pessoas críticas e criativas, que criem, inventem e descubram que sejam capazes de construir conhecimentos.

O processo de ensino/aprendizagem está repleto de estudo avançados para aprimorar métodos para melhoria da educação e sabemos que o lúdico tem uma parte significativa no desenvolvimento da criança e, além disso, quando desenvolvida, a prática pedagógica não apenas contribui para a aprendizagem da criança, mas possibilita ao professor tornar suas aulas mais prazerosas e dinâmicas.

O brincar e o jogar são exercícios indispensáveis à saúde física, intelectual e emocional. Através deles, as crianças desenvolvem a linguagem, o pensamento, a socialização, a iniciativa e a autoestima, interação e criatividade.

Os brinquedos e jogos são reconhecidos por educadores como fator importante na educação, uma vez que o brinquedo é oportunidade de desenvolvimento.

Brincando, a criança experimenta, descobre, inventa, aprende e aprimora habilidades, fazendo das brincadeiras uma ponte para o imaginário, a partir disto, muito pode ser trabalhado. Contar, ouvir histórias, dramatizar, jogar com regra, desenhar, entre outras atividades constituem meios prazerosos de aprendizagem.

Por intermédio delas, as crianças expressam suas criações e emoções, refletem medos e alegrias, aperfeiçoam características importantes para a vida adulta.

Presume-se que o lúdico proporciona ao aluno uma maneira diversificada e divertida do aprendizado, sendo de fundamental importância para o desenvolvimento cognitivo dos indivíduos.

DESENVOLVIMENTO

O ser humano passa por uma série de processos de desenvolvimentos devido à interação entre o indivíduo e o meio em que vive.

Pode-se dizer que a infância é a fase que a criança vai gradativamente se adequando ao mundo. Ao falar em desenvolvimento tem-se à ideia de crescimento, sobretudo o físico e o biológico.

Mas, essa expressão vai muito mais além do que é apenas visível. O desenvolvimento humano resulta num processo de construção de uma série de fatores, entre elas: biológicas, intelectuais, sociais e culturais.

Bock (2002, p.98) diz que “o desenvolvimento humano se refere ao desenvolvimento mental e ao crescimento orgânico. O desenvolvimento mental é uma construção contínua, que se caracteriza pelo aparecimento gradativo de estruturas mentais.” A criança espontaneamente produz o seu conhecimento e mediante cada estágio de desenvolvimento em que esta se encontra. Para Piaget citado por Bock (2002), a criança passa por quatro estágios de desenvolvimentos, sendo eles: o primeiro período compreendido pelo estágio sensório-motor (0 a 2 anos); segundo período, correspondido pelo pré-operatório (2 a 7 anos); terceiro período, operações concretas (7 a 12 anos); e por último o quarto período que são as operações formais (12 anos em diante).

Bock (2002) descreve os períodos de desenvolvimento segundo a perspectiva de Piaget:

O período sensório-motor, o bebê vai assimilando o mundo através de suas percepções e ações (movimentos) nota-se um crescimento acelerado do desenvolvimento físico, ocasionando novos comportamento e habilidades. Em relação à linguagem, caracteriza-se pelo balbúcio, mais conhecida como ecolalia, cujo significado é a repetição de sons e palavras. Como exemplo, a criança diz “leite”, para dizer que quer leite.

O período pré-operatório é caracterizado pelo aparecimento da linguagem, o que viabiliza assim, desenvolvimento nos aspectos afetivos, sociais e intelectual da criança.

O pensamento egocêntrico, centrada em si mesmo, não conseguindo assim, se colocar abstratamente no lugar do outro. Com a decorrência do desenvolvimento do pensamento, inicia-se a famosa fase dos “porquês”, onde para todas as coisas devem ter uma explicação.

O jogo simbólico, o faz de conta, e as fantasias acontecem fazendo com que a criança crie imagens mentais sem a presença do objeto ou ação. Caracteriza-se também nesse estágio, o animismo, onde a criança “dá alma” aos objetos inanimados, como por exemplo, o caminhão foi “dormir”, há a transformação também do objeto em satisfação do prazer (tampa de panela como volante de um carro).

Nesse período a criança leva-se pela aparência sem relacionar os fatos, por exemplo, um menino diz que tem mais suco do que sua irmã porque seu suco foi despejado em um copo alto e fino, e o dela em um outro copo, só que pequeno e largo.

O terceiro período, das operações concretas, a criança já compreende regras, ordena elementos por tamanho, peso, desenvolvimento das noções de tempo, espaço, ordem, entre outros.

Ao estabelecer relações, a criança passa a pensar logicamente, diminuindo seu egocentrismo, levando em conta inúmeros aspectos de uma determinada situação. Adquire a noção de reversibilidade, que é a capacidade de compreender um processo inverso ao observado anteriormente.

E, por fim, o período das operações formais, é o ápice do desenvolvimento cognitivo. O pensamento antes representativo, torna-se abstrato, o pensamento torna-se hipotético-dedutivo, ou seja, é capaz de pensar em diferentes relações possíveis, a partir de hipóteses e não apenas pela observação da realidade.

Nessa fase, através da possibilidade de pensar e lidar com os conceitos de liberdade e jus-

tiça, no plano emocional o adolescente vivencia conflitos desejando liberta-se do adulto mesmo dependendo dele.

Portanto, para o autor citado acima, o desenvolvimento cognitivo é atrelado por mudanças tanto qualitativas como quantitativas relacionadas aos períodos anteriores, permitindo que o indivíduo se construa e reconstrua a cada estrutura, tornando cada vez mais apto ao equilíbrio.

Na concepção de Vygotsky (1989) apud Nunez (2009), a aprendizagem desenvolve-se a partir das relações sociais, e o pensamento e linguagem são processos interdependentes, desde o início da vida. Para Vygotsky (1989), o sujeito é interativo pois, a partir das relações intra e interpessoais e de troca com o seu meio, passa a adquirir o conhecimento.

A relação entre o desenvolvimento e a aprendizagem está atrelada ao fato de o ser humano viver em meio social. Para uma melhor compreensão do processo de ensino aprendizagem, Vygotsky (1989) propõe estudar a aprendizagem a partir do conceito de “Zona de Desenvolvimento Proximal”, o qual ele irá definir como:

A distância entre o nível de desenvolvimento determinado pela capacidade de resolver um problema e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de um problema sob a ajuda de um adulto ou em colaboração com outro colega capaz. (VYGOTSKY, 1989, p.89).

A Zona de Desenvolvimento Proximal é como a distância entre a capacidade de algo que a criança pode fazer sozinha e o que ela é capaz de realizar com a mediação de alguém. Vale ressaltar, que a capacidade de realizar determinada tarefa, depende muito do certo tipo de nível de desenvolvimento à qual está no momento.

Outro aspecto a ser entendido, diz respeito à afetividade no âmbito do desenvolvimento. Henri Wallon (1879-1962) divide o desenvolvimento em etapas, que para ele são cinco: impulsivo-emocional; sensório-motor e projetivo; personalismo; categorial; e puberdade e adolescência. Ao longo desse processo, a afetividade e a inteligência se alternam. No primeiro ano de vida, a função que predomina é a afetividade.

O bebê a usa para se expressar e interagir com as pessoas, que reagem a essas manifestações e intermediam a relação dele com o ambiente. Depois, na etapa sensório-motora e projetiva, a inteligência prepondera. É o momento em que a criança começa a andar, falar e manipular objetos e está voltada para o exterior, ou seja, para o conhecimento. Essas mudanças não significam, no entanto, que uma das funções desaparece.

O vínculo afetivo que o educador e psicopedagogo deve estabelecer com a criança e com a turma deve ter um caráter libertador que possibilite a expressão de questões pessoais e que conduza a autonomia do educando, abrindo espaço questionamentos, quebrando preconceitos e rótulos comuns existentes na área educacional.

Serrão (1999), enfatiza ainda, que o importante na construção do vínculo afetivo é a função do professor, possibilitar a afloração dos sentimentos e as opiniões dos alunos, utilizando diversas técnicas e linguagem.

Marrocos (2008) ratifica que as funções cognitivas se correlacionam seja de forma operacio-

nal ou dialética, juntamente no meio social à qual está inserida. A criança ao receber uma gama de afetividade, constrói seu saber de uma forma mais consistente.

Pinheiro (1999) apud Mendonça (2009, p. 22) alerta que sobre a importância do afeto “a sua importância é primordial, pois considera o alimento afetivo tão imprescindível, como os nutrientes orgânicos”.

Ultrapassando as emoções e sentimentos, o aspecto afetivo proporciona ao impulso que a criança almeja aprender, buscando novos conhecimentos. Por meio dessa dimensão, o sujeito manifesta externamente suas emoções e vontades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio das atividades lúdicas, o indivíduo forma conceitos, seleciona ideias, estabelece relações lógicas, integra percepções e se socializa, além de se tornar um cidadão crítico e consciente dos valores morais da sociedade.

Tendo em vista que por meio do brinquedo, a criança constrói o seu universo, trazendo para a sua realidade situações criadas em seu mundo imaginário, o brincar possibilita o desenvolvimento, não sendo somente um instrumento didático facilitador para o aprendizado, já que os jogos, brincadeiras e brinquedos influenciam em áreas do desenvolvimento infantil como: motricidade, inteligência, sociabilidade, afetividade e criatividade. Desse modo, o brinquedo contribui para a criança exteriorizar seu potencial criativo.

É grande a responsabilidade do educador para alcançar a aprendizagem das crianças, fazendo-se a integração dos conteúdos curriculares propostos com o lúdico. Nesse sentido, brincadeiras, brinquedos e jogos não são apenas um entretenimento para os alunos, e sim uma atividade que possibilita a aprendizagem de várias habilidades.

Portanto, é com esse desenvolvimento prazeroso da criança que o educador deverá interagir com o lúdico, concretizando as brincadeiras, brinquedos e jogos não apenas como recursos pedagógicos decorrente dos diversos níveis de conhecimento.

Na educação encontramos diferentes metodologias de ensino que podem contribuir para o aprendizado da criança e o seu desenvolvimento. O lúdico é parte integrante do mundo infantil da vida de todo ser humano. Os jogos, brinquedos, brincadeiras, músicas e histórias fazem parte da infância das crianças, onde a realidade e o faz de conta intercalam-se.

O brincar é um impulso natural da criança, que aliado à aprendizagem torna-se mais fácil à obtenção do aprender devido à espontaneidade das brincadeiras por meio de uma forma intensa e total.

Os educadores ainda precisam utilizar desse facilitador para que a criança tenha um melhor desenvolvimento.

Logo, por acreditar no lúdico como uma forma de trazer a criança para perto é que sentimos

a necessidade em definir esse tema como forma de compreender e refletir de forma clara e que a criança não é um adulto em miniatura, mas sim, uma criança pequena que encontra em cada novidade, um mundo de descobertas presentes no contexto escolar, que aprimoram o seu conhecimento e sua aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M.T.P. **Jogos divertidos e brinquedos criativos**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2004.
- ALMEIDA, P. N. de. **Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos**. São Paulo, SP: Loyola, 2003.
- BOCK, A. M. B. **Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia** / Ana Mercês Bahia Bock, Odair Furtado, Maria de Lourdes Trassi Teixeira. – 13. Ed. Reform. e ampl. – São Paulo: Saraiva 2002.
- BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. v 3. Conhecimento de Mundo. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRÉSCIA, V. P. **Educação Musical: bases psicológicas e ação preventiva**. São Paulo: Átomo, 2003.
- CAGNETI, S. de S. **Livro que te Quero Livro**. Rio de Janeiro: Ática, 2002.
- CAMPOS, M. C. R. M. **A importância do jogo no processo de aprendizagem**. Disponível em: <http://www.psicopedagogia.com.br/entrevistas/entrevista.asp?entrID=39>. Acesso no dia 20 jun. 2022.
- CAUDURO, V. R. P. **Iniciação musical na idade pré-escolar**. Porto Alegre: Sagra, 1989.
- CÓDIGO DE ÉTICA da ABP. Conselho Nacional do Biênio 91/92, revisão Biênio 95/96, São Paulo, julho de 1996
- CORDAZZO, S. T. D.; VIEIRA, M. L. V. **Caracterização de Brincadeiras de Crianças em Idade Escolar**. Psicologia Reflexiva Crítica, Porto Alegre, v. 21, n. 3, p. 365-373, 2008.
- DALLABONA, S. R.; MENDES, S. M. S. **“O lúdico na educação infantil: jogar, brincar, uma forma de educador”** In: Revista de divulgação técnico-científica Vol. 1 n. 4 - jan.-mar./2004. Disponível em: <http://www.icpg.com.br/artigos/rev04-16.pdf>. Acesso em 20 jan. 2022.
- FANTIN, M. **Jogos e brinquedos e brincadeiras – A cultura lúdica na educação infantil**. In: Síntese da qualificação da educação infantil. Florianópolis: Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação: 2000.
- FORTUNA, T. R. **Sala de aula é lugar de brincar?** In: XAVIER, M. L. M.; DALLAZEN, M. I. H. (org.). Planejamento em destaque: análises menos convencionais. Porto Alegre: Mediação, 2000 (Caderno de Educação Básica, 6) p. 146-164.
- FREIRE, J. B. **Educação do corpo inteiro: Teoria e prática da educação física**. São Paulo: Scipione, 1997. (Pensamento e ação no magistério).
- FERREIRA, A. B. de H. **Miniaurélios: dicionário da língua portuguesa**. 6ª ed. Curitiba: Positivo, 2006.
- FREITAS, C. **A utilização do lúdico no diagnóstico psicopedagógico**, 2009. Disponível: http://professoracacilda23.blogspot.com/2009_02_15_archive.html. Acesso em 30 mai. 2021.

HORN, M. da G. de S. **Sabores, cores, sons, aromas. A organização dos espaços na educação infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

KIGUEL, S. M. **Abordagem Psicopedagógica da Aprendizagem.** In: Scoz, Beatriz, et al. *Psicopedagogia: O caráter interdisciplinar na formação e atuação profissional.* Porto Alegre, Artes Médicas, 1987.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação.** 6. ed. São Paulo: CORTEZ, 1994.

_____. **O jogo e a educação infantil.** São Paulo: Pioneira, 2003.

KRAMER, S. **Com a pré-escola nas mãos: uma proposta curricular.** São Paulo: Ática, 1989.

LARA, L. M.; PIMENTEL, G. G. de A.; RIBEIRO, D. M. D. **Brincadeiras Cantadas: Educação e ludicidade na cultura do corpo.** 2005.

MALUF, A. C. M. **Brincar: prazer e aprendizado.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MARROCOS, S. M. S. **Aspectos das dificuldades de aprendizagem.** Itabuna-Ba: IMES/FTC – Faculdade de Tecnologia e Ciências, 2008.

MATOS, S (Org.) **Cantando, brincando, sonhando.** Piracicaba: Eletrônica, 1998.

MOYLES, J. A pedagogia do brincar. **Revista Pátio Educação Infantil**, ano VII, n. 21, p. 18-21, nov./dez. 2009.

NOVAES, I. C. **Brincando de roda.** Rio de Janeiro: Agir, 1983.

NUNEZ, I. **Beltran. Vygotsky, Leontiev e Galperin: Formação de Conceitos e Princípios Didáticos.** Brasília: Liber Livro, 2009.

OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky: Aprendizado e Desenvolvimento: um processo sócio-histórico.** São Paulo: Scipione, 1995.

OLIVEIRA, S. S. G. de; DIAS, M. da G. B. B.; ROAZZI, A. **O lúdico e suas implicações nas estratégias de regulação das emoções em crianças hospitalizadas.** Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010279722003000100003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 10 jun. 2022.

OLIVEIRA, V. B. de (Org.). **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

PIAGET, J. **A Formação do Símbolo na Criança: imitação, jogo e sonho.** Rio de Janeiro: Zannar, 1978.

_____. **Psicologia e Pedagogia.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1976.

REDIN, E. **O espaço e o tempo da criança: se der tempo à gente brinca.** Porto Alegre: Mediação, 2000.

SANTOS, P. S. M. **Brinquedoteca: A criança, o adulto e o lúdico.** Petrópolis – RJ: Vozes, 2000.

VELASCO, C. G. **Brincar: o despertar psicomotor.** Rio de Janeiro: Sprint Editora, 1996.

VIGOSTSKY, L. S. **A formação social da mente.** 4ª ed. São Paulo, Martins Fontes, 1991.

_____. **Pensamento e Linguagem.** Trad. Jeferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. **A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

VILLARDI, R. **Ensinando a gostar de ler e formando leitores para a vida inteira/** Rio de Janeiro: Qualitymark/Dunya Ed., 1999.

WEIGEL, A. M. G. **Brincando de Música:** Experiências com Sons, Ritmos, Música e Movimentos na Pré-Escola. Porto Alegre: Kuarup, 1988.

WEISS, L. **Brinquedos e engenhocas.** Atividades lúdicas com sucata. 2. Ed. São Paulo: Editora Scipione, 1997. 142p.

_____. **Psicopedagogia Clínica:** uma visão diagnóstica. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

WINNICOT, D. **O Brincar e a Realidade.** Rio de Janeiro: Imago, 1975.

O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E AQUISIÇÃO DA ESCRITA

VILMA FANTINELLI GONZALEZ

Graduação em Bacharelado em Ciências Econômicas pela Faculdade Faculdades Oswaldo Cruz (1984); Programa especial de formação pedagógica - Habilitação em matemática pela Universidade Bandeirantes de São Paulo – UNIBAN (2006); Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade Sumaré (2013); Especialista em Arte e Educação pela Faculdade de Administração, Humanas e Exatas – FAHE (2021); Professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na EMEF Juscelino Kubitschek de Oliveira.



RESUMO

O presente trabalho destina-se, por meio de revisão bibliográfica, a aprofundar conhecimentos acerca da questão da aquisição da escrita na escola, considerando todo o processo de desenvolvimento humano nas suas dimensões cognitivas, uma vez que a linguagem permeia as experiências e interações do indivíduo desde o início da vida. Objetiva-se, assim, levantar elementos referentes aos primeiros contatos do aluno com o universo da escrita, assim como analisar aspectos que influenciam de forma positiva este processo, contribuindo para seu sucesso. O papel da escrita na sociedade também é foco de discussão e levantamentos sobre sua prática ao longo do tempo são apresentados neste artigo.

Palavras-chave: Alfabetização; Aquisição da Escrita; O Papel da Escrita.

INTRODUÇÃO

Para refletir sobre a aquisição da escrita, é necessário partir de um problema epistemológico que vai determinar as primeiras relações da criança com a alfabetização: a compreensão da relação entre o real e aquilo que o representa. Sendo assim, devem ser analisados e considerados diversos aspectos do desenvolvimento da criança para que se possa identificar e lidar com suas dificuldades, assim como buscar maneiras de superá-las.

A alfabetização vai muito além da questão gráfica. É necessário considerar esse fato para que o processo seja bem sucedido. A apropriação do universo simbólico, por parte da criança é um processo complexo e repleto de avanços e retrocessos resultante de conflitos internos que precedem a acomodação e a internalização da representatividade dos códigos com os quais tem contato e precisa aprender a lidar de maneira consciente e intencional.

As combinações entre letras e palavras constroem um cenário e formam mensagens que exigem interpretação por parte do alfabetizando. Entender essa dinâmica faz parte de um longo caminho que exige a crescente abstração do pensamento. E culmina na capacidade de leitura de mundo de forma enriquecida.

O professor deve, certamente, estar capacitado para transmitir as regras da relação de cor-

respondência entre letras e sons, mas não é a isso que se resume a alfabetização.

O educador deve, ainda, considerar as hipóteses e o repertório do aluno durante o processo de aquisição da escrita, uma vez que estes são fatores determinantes para o bom desenvolvimento e para a obtenção de resultados satisfatórios.

Para compreender melhor o processo de aquisição da escrita, por parte da criança, bem como suas características e especificidades, serão desenvolvidas nesta pesquisa reflexões sobre os aspectos comportamentais e cognitivos da faixa etária em que a criança se encontra no período de alfabetização. Serão também apresentadas considerações sobre o papel das interações sociais na compreensão da escrita, bem como etapas que constituem o processo de aquisição da escrita.

ASPECTOS COGNITIVOS NA FASE DE ALFABETIZAÇÃO

De acordo com Wallon (apud MAHONEY; ALMEIDA, 2000), o Estágio Categorial compreende o período de 6 aos 11 anos. Ele é caracterizado pela superação do personalismo (3 aos 6 anos), momento em que a criança conquista uma estabilidade nos processos regulares da evolução mental, mas que é abalada por eventuais crises.

A principal questão a ser apontada neste estágio é o desenvolvimento intelectual, pois é neste momento que a criança começa a se perceber como membro pertencente a vários grupos, nos quais ela desempenha diferentes papéis e estabelece diferentes relações. Nessa etapa a criança desenvolve a atenção, passando a ser capaz de identificar, corresponder ou descartar estímulos relacionados à atividade em que está envolvida.

A motricidade também apresenta uma grande evolução, ocorrendo maior precisão em relação ao gesto e a ação pretendida. Wallon afirma que existe uma divisão entre dois momentos: a etapa pré-categorial e a categorial (MAHONEY; ALMEIDA, 2000,). No estágio categorial:

A diferenciação nítida entre o eu e o outro dá condições estáveis para a exploração mental do mundo físico, mediante atividades de agrupamentos, seriação, classificação categorização em vários níveis de abstração até chegar ao pensamento categorial. A organização do mundo físico em categorias mais bem definidas possibilita também uma compreensão mais nítida de si mesmo (MAHONEY; ALMEIDA, 2000, p. 13).

A criança em processo de alfabetização se encontra no que o autor chama de etapa pré-categorial, a qual ocorre dos 6 aos 9 anos, aproximadamente, e tem como característica o sincretismo, mas possibilita que a criança comece a pensar e perceber o mundo de uma nova maneira, nomeando, agrupando e comparando, embora não atinja ainda a abstração.

Mahoney e Almeida (2000) esclarece que Piaget classifica o período em que a criança se encontra entre 2 e 7/8 anos de idade como pré-operatório, no qual surge a função simbólica/semiótica e é o ponto em que a criança inicia e começa a desenvolver a linguagem, embora a lógica não surja juntamente a ela.

A criança ainda concebe a realidade ao seu redor a partir de si, apresentando egocentrismo intelectual e social, exatamente por ainda não possuir o pensamento lógico.

De 1 e 1,5/2 anos a 4/5 anos (naturalmente, com as defasagens a cada contexto sociológico e cultural), dá-se o processo de construção da função semiótica de que a linguagem, a imitação diferida, o jogo simbólico, a imaginação são os resultados mais evidentes. É a construção da “experiência mental” que irá, aos poucos, substituindo a “experiência física”, interiorização que visa a traduzir em imagens a realidade concreta, o que possibilita, no futuro, os jogos operatórios (MAHONEY; ALMEIDA, 2000, p. 26).

Vygotsky (2007) analisa aspectos socio-genéticos e ontogenéticos do desenvolvimento, em que determinados instrumentos e signos têm o papel de mediar a relação entre o indivíduo e o meio, considerando aspectos como a origem cultural das funções psíquicas, a base biológica do funcionamento psicológico e características básicas dos processos psicológicos humanos. A interação das pessoas entre si e com o mundo é possível por conta dessas ferramentas que chamam a cada sujeito por meio da transmissão cultural.

Para o autor, a separação entre aspectos intelectuais e afetivos é um dos mais significativos defeitos da psicologia tradicional, pois é necessário considerar a unidade entre esses dois processos, principalmente porque é a emoção que motiva o pensamento.

Vygotsky, conforme Oliveira, (1992) ressalta a influência da intervenção pedagógica no desenvolvimento infantil.

A intervenção pedagógica provoca avanços que não ocorreriam espontaneamente. A importância da intervenção deliberada de um indivíduo sobre outros como forma de promover desenvolvimento articula-se com um postulado básico de Vygotsky: a aprendizagem é fundamental para o desenvolvimento desde o nascimento da criança. A aprendizagem desperta processos internos de desenvolvimento que só podem ocorrer quando o indivíduo interage com outras pessoas (OLIVEIRA, 1992, p. 33).

O autor também considera o papel da subjetividade e da intersubjetividade, assim como o processo de internalização que forma a consciência. Esses processos são mediados simbolicamente em relações interpessoais, de acordo com as experiências de cada indivíduo. As funções aparecem sempre primeiro no nível interpsicológico e depois no nível intrapsicológico.

Operações antes realizadas apenas externamente, pela criança, passam ser realizadas internamente quando as funções psicológicas superiores estão emergindo. Este é o momento de surgimento, por exemplo, da memória e da atenção voluntária.

Nos anos iniciais da fase escolar, a criança entra em contato com diversos novos códigos, com representações e com organizações que precisa compreender e assimilar. É um salto muito grande em seu desenvolvimento e precisa estar vinculado com o correto direcionamento do mesmo para que ocorra de maneira satisfatória e produtora.

O meio oferece muita resistência e exigências, nesse período, dificultando a iniciação da criança nesse novo universo. A estimulação psicossocial é necessária para que as demandas impostas pelo meio não surtam efeito negativo na criança.

Fatores de saúde, intelectuais, emocionais, comportamentais, familiares, contatos com outras crianças, oscilações físicas e psicológicas, questões sociais e tantos outros aspectos podem influenciar o aluno que está em processo de adaptação ao novo meio, em que ele precisa entender seu papel e como desempenhá-lo. Professores e pais são recipientes de fantasias, emoções, impulsos, agressividade, angústias, medos.

O conforto e a estimulação oferecidos por esses dois agentes imprescindíveis no desenvolvimento da criança irão viabilizar um processo mais prazeroso, tranquilo e propenso ao sucesso. Para isso, é necessário estar atento à criança como um todo, inclusive às suas necessidades emocionais e físicas.

O desenvolvimento cognitivo acontece paralelamente ao social, e um age diretamente sobre o outro, influenciando de maneira positiva ou negativa, proporcionando novas perspectivas, novos estímulos, novas reações, novos caminhos e novos desafios a todo momento para a criança.

Todo ambiente de convívio é espaço de aprendizagem, inclusive no que diz respeito à aquisição da escrita. Códigos diversos rodeiam a criança o tempo todo em todos os âmbitos de sua vida, mediando sua relação com o meio por meio da linguagem que primeiramente se apresenta apenas como expressão oral, seguida pela possibilidade de registro gráfico.

Dessa forma, é necessário estar atento ao modo como a criança é assistida no processo de contato e internalização da escrita, levando em consideração fatores decisivos que influenciarão diretamente no progresso e no sucesso da experiência.

De modo sistematizado, Ferreiro (2001) aponta fenômenos intracerebrais envolvidos na aquisição da escrita. Segundo a autora, para pensar a aquisição da escrita, é necessário partir de um problema epistemológico que vai determinar as primeiras relações da criança com a alfabetização: a compreensão da relação entre o real e aquilo que o representa. Sendo assim, devem ser analisados e considerados diversos aspectos do desenvolvimento da criança para que se possa identificar e lidar com suas dificuldades, assim como buscar maneiras de superá-las.

É necessário analisar os aspectos constitutivos da aprendizagem nos dias atuais, abandonando a concepção mecanicista da aprendizagem da escrita e da leitura, colocando o aluno no centro do processo, como ser pensante, que elabora hipóteses, que passa por conflitos cognitivos, e que está a todo momento construindo conhecimento.

Estamos tão acostumados a considerar a aprendizagem da leitura e da escrita como um processo de aprendizagem escolar que se torna difícil reconhecermos que o desenvolvimento da leitura e da escrita começa antes da escolarização. Os educadores são os que têm maior dificuldade em aceitar isso (FERREIRO, 2001, p. 64).

A partir deste ponto de vista, podemos compreender que criança possui experiências, repertório, tem desejos e sua própria dinâmica de aprendizado. Neste processo, cada criança cria sua própria metodologia, a partir de conflitos internos, que resultam em mecanismos pessoais de solução e compreensão.

O PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA ESCRITA

Quando a criança chega à escola, ela já está em processo de alfabetização, iniciado pelos meios em que ela está inserida desde o nascimento.

A escola formaliza e sistematiza esse processo, mas precisa respeitar as características particulares vindas dos demais espaços onde a criança já recebeu referências e influências no que

diz respeito ao registro da fala e à alfabetização como um todo, como afirma Ferreiro (2001, p. 65):

As crianças de todas as épocas e de todos os países [...] nunca esperaram completar 6 anos e ter uma professora à sua frente para começar a aprender. Desde que nascem são construtoras de conhecimento. No esforço de compreender o mundo que as rodeia, levantam problemas muito difíceis e abstratos e tratam, por si próprias, de descobrir respostas para eles. Estão construindo objetos complexos de conhecimento e o sistema de escrita é um deles.

Devem também ser considerados no processo de aprendizagem: o processo de maturação do organismo, a relação com objetos, a experiência social e a equilíbrio do organismo com o meio. A autora afirma que, segundo Piaget, um mecanismo de autorregulação é que dá condições a tal equilíbrio. Para isso, há três elementos envolvidos: a experiência externa, o programa hereditário (inato) e as influências sociais.

Ferreiro (2001) considera que a construção do conhecimento objetivo não se constitui de maneira linear. Existem momentos de conflitos e caos, dos quais surgem soluções e acomodações.

Cada passo resulta da interação que ocorre entre o sujeito cognoscente e o objeto de conhecimento: no processo de assimilação [isto é, no processo de elaboração da informação], o sujeito transforma a informação dada; às vezes a resistência do objeto obriga o sujeito a modificar-se também [isto é, a mudar seus próprios esquemas] para compreender o objeto [isto é, para incorporá-lo, para apropriar-se dele] (FERREIRO, 2001, p.70).

O processo de alfabetização ocorre de acordo com as seguintes etapas, seguindo Ferreiro (2001):

No nível de escrita pré-silábica existem representações independentes de qualquer busca de correspondência entre a emissão de som e a escrita, enquanto no nível de escrita silábica ocorrem as representações silábicas, com ou sem valor sonoro convencional. A criança não coordena as sílabas nem as associa com outras da mesma natureza.

Já no nível de escrita silábico-alfabética, a criança começa a elaborar sozinha hipóteses silábicas e passa a entender a relação entre a totalidade e as partes, e entre as letras e os sons.

E no nível de escrita alfabética, a criança compreende que não se pode adivinhar o que está escrito, e percebe que é preciso reconhecer os fonemas e as letras. Principia a escrita com características e regras alfabéticas, utilizando letras e sílabas com valor fonético correspondente.

Sabemos agora que há uma série de passos ordenados antes que a criança compreenda a natureza de nosso sistema alfabético de escrita e que cada passo caracteriza-se por esquemas conceituais específicos. [...] Nenhum desses esquemas conceituais pode ser caracterizado como simples reprodução – na mente da criança – de informações fornecidas pelo meio. Esses esquemas implicam sempre em um processo construtivo no qual as crianças levam em conta parte da informação dada, e introduzem sempre, ao mesmo tempo, algo de pessoal (FERREIRO, 2001, p. 70).

Ferreiro (2001) aponta que na fase pré-silábica a criança ainda não relaciona as letras com os sons, mas suas representações, que se dão por meio de desenhos, rabiscos, etc., possuem valor e significado.

No caso do desenvolvimento da leitura-e-escrita, a dificuldade para adotar o ponto de vista da criança foi tão grande que ignoramos completamente as manifestações mais evidentes das tentativas infantis para compreender o sistema de escrita: as produções escritas pelas próprias crianças. Até há poucos anos as primeiras tentativas de escrever feitas pelas crianças eram consideradas meras garatujas, como se a escrita devesse começar diretamente com letras convencionais bem traçadas. Tudo o que ocorria antes era simplesmente considerado como tentativas de escrever e não como escrita real (FERREIRO, 2001, p. 68).

Na etapa silábica, a criança cria suas próprias interpretações sobre as letras, e atribui valor silábico a elas. Neste momento ocorre uma divisão entre silábico sem valor sonoro (letras aleatórias, que representam sílabas) e silábico com valor sonoro (letras relacionadas aos sons da palavra).

Na fase silábico-alfabética, acontece uma fusão entre a lógica da fase silábica com a identificação de algumas sílabas. Então, na fase alfabética, a criança consegue dominar completamente o valor das letras e das sílabas.

CONSIDERAÇÕES SOBRE A ESCRITA COMO FORMA DE REGISTRO

A escrita surgiu na sociedade para atender a necessidades da vida diária. Basicamente, servia aos estudos e à produção de textos religiosos, bem como poéticos. Poucos eram aqueles que possuíam acesso à leitura e à escrita, esse conhecimento era restrito aos nobres e ao clero. Configura-se então, o domínio do saber como exercício de poder.

Ainda que sob influência da letra cursiva comercial, a qual foi amplamente disseminada por manuais caligráficos, a escrita presente no cotidiano apresentava-se com mais flexibilidade, afetada por personalizações, mantendo a elegância elegante, requintada, a formalidade e a legibilidade, conforme Mandel (2007).

Após inúmeros processos de estilização, a grafia da escrita cursiva suplantou as itálicas humanísticas, as quais tiveram sua função tornada obsoleta. A escrita ora vigente possuía aspecto inclinado e com laços, parecendo-se com a comercial. Apesar de representarem uma pequena parcela da sociedade, os cidadãos comuns que sabiam ler e escrever, também adotavam modelos de escrita ensinados por mestres. Contudo, era possível notar significativas diferenças relativas a cada nação.

Mandel (2007) ainda aponta que a escrita comercial e contábil sofreu grande transformação por conta da Revolução Industrial e o intenso crescimento dos intercâmbios entre Ocidente e Oriente, de modo que a escrita foi simplificada a fim de tornar-se universal entre o final do século XVIII e o início do século XIX.

O padrão estabelecido como mundial foi a escrita “Inglesa”, o que demonstra a grande potência que o país representava no âmbito industrial e econômico à época. A padronização foi então introduzida e instalou-se na sociedade de forma rígida, sem personalizações, passando a fazer-se presente na administração pública e privada, nas instituições de ensino e no comércio (MANDEL, 2007).

Logo a escrita conquistou o monopólio do ensino de aquisição da escrita no mundo. No Brasil tal escrita difundiu-se nas escolas e no comércio. Entretanto, em meados do século XX, discursos pedagógicos permeados por ideias higienistas trouxeram uma discussão voltada para a normatização da escrita.

A caligrafia inclinada, utilizada durante o século XIX, apesar de “elegante, graciosa e pessoal”, era criticada, porque percebida como a causa para os problemas de miopia e escoliose encontrados nos/as escolares. Para manter a saúde das crianças, indicava-se a caligrafia vertical como a mais adequada ao trabalho escolar. “Papel direito, corpo direito, escrita direita” pareciam resumir as prescrições da higiene (VIDAL, 1998, p. 01).

Segundo Vidal e Gvirtz (1998), ainda no mesmo século, o Brasil já demonstrava indícios de que a escrita se disseminava, por meio de seu ensino, bem como o da leitura, nos bancos escolares. A escrita estava, contudo, distanciando-se das instituições responsáveis por seu surgimento, tais como a igreja e a família, pois iniciava-se um processo de identificação da escrita como laica e de caráter estatal.

As teorias da educação da época eram importadas da Europa e dos Estados Unidos, de maneira que a escrita inclinada fazia-se mais presente no país até 1890, quando apresentava, entre outros, dois subtipos que se destacam: a letra Inglesa e o “spenceriano” norte-americano. No final do século XIX foram desenvolvidas no país, por professores do Rio de Janeiro e de São Paulo, cartilhas que refletiam determinadas experiências didáticas.

Métodos baseados no ensino da leitura considerando partes ou fragmentos das palavras, passando do contato com as letras do alfabeto para a formação de sílabas e, então, para a composição de palavras, propriamente; a leitura de sentenças, buscando sua compreensão, ocorria no final do processo. Mortatti (2006) destaca que a Cartilha Maternal, ou Arte da Leitura, foi publicada em Portugal, em 1876, produzida pelo poeta João de Deus. Tal publicação introduziu significativas transformações no ensino da escrita a partir da apresentação do “método João de Deus”, ou ainda do “método da palavração”, analisando em seguida as partes que compõem a palavra.

O método “sintético”, que consistia na soletração, com ênfase para o aspecto fônico, bem como para a silabação, e o método de “palavração”, causaram veementes discordâncias entre pedagogos no Brasil, considerando que no final do século XIX, havia uma grande discussão resultante da divergência de posicionamentos relativos a escolha do melhor método para as escolas do país.

A Proclamação da República, em 1889, marcou grandes transformações na educação do Brasil. Os modelos de escrita foram sofrendo restrições acerca da “letra de imprensa” em relação à “letra cursiva”, como lembra Cagliari (1999).

Hoje, cartilhas e livros alfabetização parecem apresentar predileção pela escrita cursiva (vertical), enquanto o construtivismo tende a preferir a letra bastão (de imprensa, ou de fôrma) considerando mais apropriada para o processo de aquisição da escrita em fase inicial. Os preceitos construtivistas tendem a privilegiar, portanto as letras de fôrma maiúsculas, as quais são caracteres isolados e apresentam traçado simples. As letras cursivas encadeiam-se e emendam-se, o que pode ser confuso e prejudicial para a compreensão das partes do todo.

A escrita cursiva tem um uso quase exclusivamente pessoal. Com o grande desenvolvimento tecnológico das máquinas de escrever (chegando até o computador), a escrita deixou de ser feita à mão, ficando essa atividade restrita a pequenas notas pessoais. Isso fez a escrita cursiva perder um pouco da sua importância no mundo moderno. Apesar disso, o método das cartilhas e a escola continuam insistindo na escrita cursiva. Alguns professores acham que, se os alunos começam a escrever com letras de fôrma, não vão aprender a escrever letras cursivas, e no processo de alfabetização o alvo a ser atingido é a bela escrita cursiva, redondinha, igual para todos. Padronizar a escrita cursiva desse modo é ir contra a sua própria natureza, cuja característica fundamental é ser expressão gráfica individualizada (CAGLIARI, 1999, p. 220).

A escrita sofreu grande impacto pelo advento da máquina de escrever, pois esta tornou-se um paradigma, dando à escrita de próprio punho um aspecto de algo ultrapassado.

Na atualidade, ocorre algo similar em relação ao computador e os demais aparatos tecnológicos que oferecem às pessoas novas formas se comunicarem-se por meio da escrita, sem o uso de lápis e papel:

Com relação aos sistemas de escrita, está em jogo a sempre presente luta entre escrita ideográfica e fonográfica e entre escrita pictográfica e escrita não-figurativa. Do ponto de vista teórico, não há nada a acrescentar: os usos da escrita até hoje já exploraram bastante as possibilidades de todos os sistemas. Porém, há um problema novo aqui. [...], se imaginarmos que, no futuro, vamos escrever através de computadores, o ato de escrever terá muitas características próprias, diferentes das que usamos hoje, a começar pelo não uso de caneta e papel. O mundo da imagem estará em plena forma e as palavras escritas, na maioria das vezes, não passarão de simples rótulos para tarefas específicas que o computador realizará. Ler uma obra literária, produzida com letras do alfabeto, será coisa do passado, uma coisa de arqueologia, assim como vemos, hoje, as escritas antigas, como a egípcia, a cuneiforme, os livros iluminados da Idade Média, etc. As histórias serão contadas através da fala gravada (CAGLIARI, 1999, p. 221).

O autor salienta que “a imensa maioria dos livros tem nos papéis uma bomba-relógio. [...] O computador é o único que pode salvar o livro de sua extinção física e, conseqüente extinção cultural” (CAGLIARI, 1999, p. 221). Esta se apresenta como uma questão a ser objeto de reflexão em nossa sociedade nos dias atuais, pois cabe compreender que as transformações provocadas por quaisquer que sejam as inquietações humanas que as acarretem, devem ser consideradas e analisadas, porém, devemos abraçar o que novo apresenta de positivo, sem desprezar e descartar aquilo que ainda possui seu lugar na vida em sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escrita nasce no ato da fala, e ganha sentido na sua prática e na utilização da linguagem como expressão geral da criança. Nesse processo são internalizados diversos conceitos que precisam ser devidamente fixados para que possam, mais tarde, vir a serem utilizados de maneira espontânea e natural.

É possível perceber que, muito antes de entrar na escola, a criança domina a base de sua língua materna, necessária para se estabelecer a comunicação. Entretanto, esse domínio é inconsciente.

A criança atinge a consciência e o domínio de seus próprios pensamentos na relação em ação. Entre os sete e doze anos ocorrem conflitos em relação ao pensamento da criança, e estes conflitos a fazem perceber seu próprio pensamento.

Entre as habilidades de fala, leitura e escrita, a escrita é aquela que exige maior grau de intencionalidade. Esse é um processo de longa construção, pois exige uma crescente abstração que precisa ser trabalhada constantemente.

A complexidade do domínio dos conceitos básicos para a aquisição da escrita ocasiona na criança avanços e retrocessos ao longo do processo. E cada uma destas etapas é de enorme importância para a obtenção dos resultados finais, que são confirmados pela capacidade de compreender as relações existentes entre a fala e o seu registro gráfico.

O cotidiano da criança, de forma geral, tem um papel muito importante na aquisição na com-

preensão da escrita, como foi mencionado anteriormente. Nenhum aspecto do desenvolvimento pode ser considerado ou analisado isoladamente, porque o desenvolvimento acontece como um todo a todo o momento e em todo espaço em que a criança se insere.

Verificou-se, por meio desta pesquisa, que a escrita passou por diferentes momentos ao longo de sua existência e ocupou lugar de prestígio na sociedade, estando relacionada a poder e dominação. Contudo, hoje, a escrita feita a próprio punho enfrenta o desafio imposto pelas tecnologias que transformaram o modo como as pessoas se relacionam e se comunicam por meio da escrita digital.

A escrita tem grande papel na formação humana, não só para a convivência social imediata, mas também para sua compreensão política. Sendo assim, formar um leitor e um indivíduo capaz de compreender, interpretar, expressar e articular pensamentos de maneira escrita é oferecer a ele uma ferramenta de sobrevivência e de ação.

REFERÊNCIAS

CAGLIARI, Luiz Carlos. A Escrita do Século XXI (ou, talvez, além disso). In: MASSINI-CAGLIARI, Gladis; CAGLIARI, Luiz Carlos. **Diante das letras: a escrita na alfabetização**. São Paulo: ALB/FAPESP/ Mercado de Letras, 1999.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre Alfabetização**. 24. ed. São Paulo, Cortez, 2001.

MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. (Orgs.) **Psicologia e Educação**. 8. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

MANDEL, Ladislav. **Escritas, espelhos dos homens e das sociedades**. São Paulo: Edições Rosari, 2007.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. História dos métodos de alfabetização no Brasil. **Portal Mec Seminário Alfabetização e Letramento em Debate**, Brasília, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf>. Acesso em: 19 out. de 2021.

OLIVEIRA, Maria Rosa Duarte; PALO, Maria José. **Literatura Infantil: voz de criança**. São Paulo: Ática, 1992.

VIDAL, Diana Gonçalves. Da caligrafia a escrita: experiências escolanovistas com caligrafia muscular nos anos 30. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, USP v.24, n.1, p. 126-140, jan./jun. 1998.

_____; GVIRTZ, S. O ensino da escrita e a conformação da modernidade escolar: Brasil e Argentina (1880-1940). **Revista Brasileira de educação**, São Paulo, v. 8, p.13-30, 1998.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A Formação Social da Mente: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores**. Trad. José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

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